

3-6 Yaş Çocuklarda Sosyal Yetkinlik ve Akran Zorbalığının Öğretmenlerin Stratejilerine Göre İncelenmesi

Zeynep Büşra AKTAŞ, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-0644-8407
Serpil PEKDOĞAN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0027-3001



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 26, Sayı 3, 2025
ss. 2278-2315
DOI
10.17679/inuefd.1733603

Öne Çıkanlar

- Kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanları erkeklerden anlamlı şekilde yüksektir.
- Sözel zorbalık ile kızgınlık/saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır.
- Sözel zorbalığın %16'sını kızgınlık/saldırganlığın yordadığı görülmüştür.
- Sözel zorbalık ile gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif ilişki vardır.
- Sözel zorbalık, gerçeklik terapisi modelinin %12'sini negatif yönde yordamaktadır.

Öz

Bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel (ilişkisel) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 3 ila 6 yaş aralığında bulunan MEB'e bağlı okul öncesi kurumlarında eğitim gören 529 okul öncesi dönem çocuğu ve bu kurumlarda çalışan 41 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Çorapçı ve arkadaşları (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Besnili (2019) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu ve Keleş (2015) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandığı Stratejileri Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek düzeyde sosyal yetkinlik puanlarına sahip oldukları, okul öncesi öğretmenlerin çocuklarda gözlemlendiği sözel zorbalık puanları ile okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden biri olan gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki, sözel zorbalık puanları ile sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden gerçeklik terapisi modeli ile sosyal disiplin modeli arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden güvengen modeli ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki, okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı kullandığı disiplin stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ve davranış değiştirme modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

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

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.07.2025

Kabul Tarihi
16.12.2025

Önerilen Atıf

Aktaş, Z. B. & Pekdoğan, S. (2025). 3-6 Yaş Çocuklarda Sosyal Yetkinlik ve Akran Zorbalığının Öğretmenlerin Stratejilerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 2278-2315. DOI: 10.17679/inuefd.1733603

Bu makale İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2024 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

1. Giriş

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

Okul öncesi dönemin gelişimsel ve eğitimsel görevleri arasında sosyal becerilerin ve olumlu sosyal davranışların kazanılması yer almaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların eğitime başlaması ile birlikte yeni tanıştığı öğretmenleri ve akranları ile iyi iletişim kurabilmesi ve okul ortamına uyumu önemlidir. Bu gelişim döneminde çocuklar, akranlarıyla oyun oynama ve oyun kurma becerileri kazanmakta; bu süreç, duygusal düzenleme, paylaşma, çatışma çözme ve atılganlık gibi sosyal-duygusal becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır (Semrud-Clikeman, 2007). Çocukların etkili iletişim kurmayı öğrenmeleri, sosyal etkileşimlerinde kurdukları iletişimde uyum sağlayıcı hedefler belirlemeleri ve buna yönelik davranışlarda bulunmaları sosyal yetkinlik düzeylerinin gelişmesi için önemlidir (Stichter, vd., 2007).

Sosyal yetkinlik, bireyin çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilme, bu ilişkileri etkili biçimde sürdürebilme ve toplumsal yaşama uyum sağlayabilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, sosyal yetkinlik; bireyin içinde bulunduğu toplumsal bağlamda kişilerarası ilişkilerini destekleyen duygu, düşünce ve davranış örüntülerini uygun biçimde sergilemesini sağlayan bütüncül bir beceri alanıdır. Bu açılarından bakıldığında sosyal yetkinlik; insanlardaki sosyal becerileri ve bu sosyal becerileri ilişkilerinde gösterebilmeleri için öz düzenleme, organizasyon yapma, planlama ve karar verme becerilerini içermektedir (Cohen, vd., 2006; Kostelnik, vd., 2016).

Sosyal yetkinliğin belirleyici ölçütleri arasında öğretmen tarafından kabul görme ve akademik başarı gibi okul başarısı göstergeleri, akranlarla olumlu sosyal ilişkiler kurma, akranlar tarafından kabul edilme, arkadaşlık ilişkileri geliştirme ve okul ortamına uyum sağlama gibi unsurlar öne çıkmaktadır (Christensen, vd., 2007).

Okul öncesi dönemdeki çocukların arkadaşları ile kurduğu ilişkiler sosyal beceriler ile doğrudan, sosyal yetkinlik ve uyumlu davranışlar ile dolaylı etkileşim halindedir. Akran ilişkileri içerisinde sergilenen sosyal beceriler sosyal yeterliliğin gelişmesine katkıda bulunacak ve uyumlu davranışlar artacaktır. Böylece sosyal yeterliliğe ve uyumlu davranışlara sahip olan çocuklar akranları tarafından kabul edileceklerdir (Gülay-Ogelman, 2016a). Okul öncesi dönemde çocuklar duygularını düzenlemekte ve bulunduğu duruma uygun davranışı sergilemekte zorlanabilirler. Eğer çocuk duygularını düzenlemekte sorun yaşarsa dürtüsel ve saldırgan davranışların çocuk tarafından sergilenmesine neden olup çocuğun uygun sosyal ilişkiler kurmasını ya da sürdürmesini olumsuz etkileyebilir. Bu tür durumlar, çocuklarda saldırganlık, öfke, içe dönüklük ve kaygı gibi problem davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir (Çorapçı, vd., 2010; Yavuzer, 2017).

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

Kirves ve Sajaniemi (2012), yaptıkları çalışmada 0-6 yaş döneminde zorbalık davranış kalıplarının ve zorbalığa ilişkin rollerin ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Olweus (1993) akran zorbalığını, akranlar arasında güçlü olanın daha güçsüz olana karşı kasıtlı ve sürekli olarak

olumsuz eylemler sergileme durumu olarak tanımlamıştır. Okul öncesi dönemde zorba davranışlar sergileyen çocuklar yetişkinlikte de bu davranışlarını devam ettirebilmektedirler. Ayrıca erkek çocuklarının kızlara oranla diğer çocuklara daha fazla zorbalık uyguladığı yapılan bazı araştırma sonuçlarında görülmüştür (Kirves ve Sajaniemi, 2012).

İstenmeyen davranışlar, sınıf ortamında çocuklar tarafından bilinçli ya da bilinçsiz olarak sergilenen ve diğer çocukların öğrenme sürecini etkileyen davranışlardır (Celep,2011). Sıklıkla karşılaşılan istenmeyen davranışlar ise; yalan söyleme, başkalarının eşyasını izinsiz alma, alay etme, ağlama, kıskançlık, hırçınlık, küfür etme, saldırgan davranışlar sergileme ve zorbalık gibi davranışlardır (Güder, vd., 2018). İstenmeyen davranışlar aynı zamanda akran zorbalığında, zorba rolünde olan çocukların özellikleri ile de benzerlik göstermektedir (Gülay-Ogelman, 2016b) ve okul öncesi öğretmenleri çocukların çok sık bir biçimde davranış problemleri sergilediklerini gözlemleyebilmektedir. Zorba çocukların duygusal davranış problemleri yaşadıkları, akademik başarılarının düşük olduğu ve yetişkinlik yıllarında iş yaşamında da başarılı olmadıkları görülmüştür (Carney ve Merrell, 2001). Akran zorbalığının okul öncesi dönemde ortaya çıkabildiği göz önünde bulundurularak ve bu davranışların ilerleyen yaşlarda da sergilenmesini engelleyebilmek için çocukların erken yaşlarda sergiledikleri saldırgan davranışların yakından takip edilmesi önemlidir (Gülay-Ogelman, 2016b). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin istenmeyen davranışları yakından takip etmesi ve azaltılması ya da ortadan kaldırılmasına yönelik kendine ve sınıfına uygun sınıf yönetim modelini araştırıp uygulaması gerekmektedir (Taşkaya, 2020).

Sınıf yönetiminin unsurlarından biri de istenmeyen davranışların yönetimidir. İstenmeyen davranışlar, çocukların eğitim-öğretim sürecini aksatmalarına neden olan davranışlardır. İstenmeyen davranışların sıklığının fazlaşması ve sistematik hâle gelmesi sınıf yönetimini olumsuz anlamda etkileyen bir unsurdur (Kılıç-Atıcı, 2014). Eğitim ortamının verimli bir hâle gelebilmesi ve istendik davranışların sergilenebilmesi için istenmeyen davranışın ortaya çıkması önlenmelidir. Bunun için öğretmenin istenmeyen davranış gerçekleşmeden önce önlemini alıp ortaya çıkmaması için gerekli tedbirleri alması gerekir (Karatay, 2019). Öğretmen, çocukların doğru davranışları sergilemeleri için yapacağı yönlendirmeleri etkili bir sınıf yönetimi ile gerçekleştirebilir. Sınıf yönetimi tanımlaması geleneksel bakış açısı ile sınıfın öğretmen tarafından kontrol edilmesini ifade ederken (Başar, 2016; Turan, 2020); çağdaş bakış açısına göre; çocukların olumlu, güvenli bir ortamda kendi davranışlarını anlama ve yönlendirme becerilerinin öğretmen tarafından desteklenmesini vurgulamaktadır (Sadık, 2018). Sınıf yönetimi; sınıfın fiziksel düzeninin sağlanması, öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi, zamanın etkili kullanımı, ilişkilerin düzenlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetimi olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır. Bu beş boyutlu yapı içinde öğretmen davranış düzenlemeleri ile istenmeyen davranışların önlenmesi, eğitim ortamının istenen davranışları destekleyici hâle getirilmesini, olumu bir sınıf ikliminin oluşmasını sağlayabilir (Başar, 2016).

Bu araştırmanın amacı, 3-6 yaş aralığında okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile akran zorbalığı eğilimlerinin, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları stratejiler (ÖSiD Stratejiler) doğrultusunda incelenmesidir. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma soruları doğrultusunda alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Çocukların akran zorbalığı ve sosyal yetkinlik düzeyleri çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. ÖSiD stratejileri öğretmenlerin yaş ve çalıştıkları kurumdan memnun olma durumlarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri, akran zorbalığı düzeyleri ve ÖSiD stratejileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

4. ÖSİD stratejileri çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma, okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal yetkinlik ve akran zorbalığı düzeylerinin, ÖSİD stratejilerine göre incelenmesini amaçladığından, ilişkisel (korelasyonel) araştırma modeli benimsenmiştir. İlişkisel araştırma modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırma desenlerinden biridir (Büyüköztürk, vd., 2021; Gliner, vd., 2023; Tekindal, 2023).

Evren ve Örneklem: Bu çalışmanın evrenini Bayburt ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde resmî ve özel anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıflarında kayıtlı bulunan 3-6 yaş okul öncesi dönem çocukları oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini, Bayburt ilinde yer alan ilkokulların bünyesindeki 20 anasınıfı ile 9 bağımsız anaokulu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının kendisine hız ve pratiklik kazandırması amacıyla, kendisine daha yakın olan ve erişilmesi kolay olan durumları seçmesidir (Büyüköztürk, vd., 2021). Araştırmanın verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde Bayburt ilinde, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 7 ilkokulun bünyesindeki anasınıfları ile 5 bağımsız anaokuluna devam eden ve araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan 3-6 yaş aralığındaki çocuklar ile bu çocukların öğretmenlerinden elde edilmiştir. Öğrencilere ilişkin veriler öğretmenler aracılığıyla toplanmış olup, toplam 529 çocuğa ait cinsiyet, yaş ve okul öncesi eğitime devam süresi bilgileri ile 41 öğretmene ait cinsiyet, yaş, sınıftaki öğrenci sayısı ve çalıştıkları kuruma yönelik memnuniyet düzeylerine ilişkin veriler Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur. Her bir öğretmen ortalama 12 öğrencinin bilgilerini sağlamıştır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrenciler ile İlgili Demografik Bilgiler

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

Tablo 1 incelendiğinde çocuklarının %53,3’ünün kız (282), %46,7’sinin erkek (247) olduğu; çocukların %9,2’sinin 3 yaşında (46), %25,9’unun 4 yaşında (130), %64,9’unun 5 yaşında (326) olduğu; çocukların %79,4’ünün ilk kez okul öncesi eğitim aldıkları (392), %19,4’ünün iki yıldır okul öncesi eğitim aldıkları (96), %1,2’sinin (6) ise üç yıldır eğitim aldıkları görülmüştür. Araştırmada 529 öğrenciden veri toplanmıştır ancak 27 öğrencinin yaşı ve 35 öğrencinin kaç yıldır okul öncesi eğitimi aldığı bilinmediğinden yaş ile ilgili analizler 502, okul öncesi eğitime devam etme süresi ile ilgili analizler 494 öğrenci ile yapılmıştır.

Tablo 2.*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

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

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerinin %97,6'sının kadın (40), %2,4'ünün erkek (1) olduğu görülmektedir. Yaş dağılımına bakıldığında, öğretmenlerin %14,6'sı 25 yaş ve altı (6), %41,5'i 26-30 yaş (17), %22'si 31-35 yaş (9), %17,1'i 36-40 yaş (7), %4,9'u 40 yaş ve üzerindedir (2). Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelendiğinde %17,1'inin sınıfında 5-9 öğrenci (7), %36'sının 10-14 öğrenci (15), %46,3'ünün 15-19 öğrenci (19) öğrenci bulunduğu belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından öğretmenlerin %58,5'i 1-5 yıl (24), %22'si 6-10 yıl (9), %9,8'i 11-15 yıl (4), %2,4'ü 16-20 yıl (1), %7,3'ü 21 yıl ve üzeri (3) mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin %7,3'ünün çalıştıkları kurumda memnun olmadıkları (3), %12'sinin çalıştıkları kurumda memnun olup olmama durumlarında kararsızlık yaşadıkları (5), %80,5'inin ise çalıştıkları kurumdan memnun oldukları (33) ortaya çıkmıştır.

2.1. Veri Toplama Araçları

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

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

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Ölçeği, LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilmiş; Türkçeye uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları ise Çorapçı ve arkadaşları (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir.

SYDD-30 ölçeği üç alt boyuttan oluşmaktadır: Sosyal Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçe Dönüklük (Aİ). Her bir alt boyut, 10 maddeden oluşmaktadır. Sosyal

Yetkinlik (SY), Kızgınlık-Saldırganlık (KS) ve Anksiyete-İçer Dönüklük (Aİ) olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek, 1 (hiçbir zaman) ile 6 (her zaman) arasında derecelenen 6 basamaklı Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar, ilgili boyutta (örneğin kızgınlık, sosyal yetkinlik veya içer dönüklük) yüksek düzeyde davranış sergilendiğine işaret etmektedir. Ölçeğin orijinal formunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .88, .87, .84 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin madde-toplam korelasyon katsayılarının .41 ve üzerinde olduğu, test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise sırasıyla .64, .71 ve .45 olarak bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu çalışmada elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .65 olarak hesaplanmıştır.

2.1.2. Okul Öncesi Akran Zorbalığı Ölçeği Öğretmen Formu:

Besnili (2019) tarafından geliştirilen akran zorbalığı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde, üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir: Fiziksel Zorbalık, İlişkisel Zorbalık ve Sözlü Zorbalık. Toplam 14 maddeden oluşan bu ölçekten elde edilebilecek puanlar 0 ile 56 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar, sınıf ortamında ilgili türde zorbalık davranışlarına daha sık rastlandığını göstermektedir. Geçerlik analizleri kapsamında doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış; bu analiz için İstanbul'da 247 öğretmenden veri toplanmıştır. Önceden yürütülen açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda 14 maddeyle yapılandırılan ölçeğin madde faktör yüklerinin .50 ile .75 arasında değiştiği belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) grubunda elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları fiziksel/ilişkisel zorbalık alt boyutu için .85, sözlü zorbalık alt boyutu için .88 ve toplam puan için .88 olarak bulunmuştur. DFA grubunda ise bu değerler sırasıyla fiziksel/ilişkisel zorbalık için .83, sözlü zorbalık için .78 ve toplam puan için .88'dir. Ölçeğin toplam açıklanan varyans oranı %40,43 olarak raporlanmıştır. Bu çalışmada uygulanan örnekleme ise ölçeğin Cronbach alfa değeri .81 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Besnili, 2019).

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

Bu çalışmada, ÖSiD stratejilerini belirlemek amacıyla Keleş (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, toplam 30 maddeden ve 6 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 289 okul öncesi öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. AFA sonuçlarına göre, ölçeğin altı faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör yüklerinin .32 ile .76 arasında değiştiği ve faktörlerin toplam varyansın %49,89'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin yapılan analizlerde Cronbach alfa katsayıları şu şekildedir: .86, .78, .64, .73, .71 ve .61. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .71 olarak raporlanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan uygulamada elde edilen Cronbach alfa değeri .72 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu ve geçerli bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

2.1.4. Kişisel Bilgi Formu:

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

2.2. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Öncelikle çalışmada kullanılan ölçekler için ölçekleri geliştiren veya uyarlayanlardan izin alınmıştır. Araştırmancın çalışma grubu, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ve onların öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırmancın MEB'e bağlı resmi okullarda gerçekleştirilmesi için ayse.meb.gov.tr'den ve İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 2022/22-12 numaralı izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra Bayburt ilinde bulunan MEB'e bağlı resmî anaokulu ve ana sınıfında görev yapan öğretmenlerin tamamı ile görüşülmüştür. Gönüllük esasına dayalı olarak çalışmaya katılan öğretmenlerden kendilerine ve çocuklara yönelik bilgiler kişisel bilgi formu ve ölçme araçları

aracılığıyla toplanmıştır. Veriler yüz yüze toplanmıştır. Her bir öğretmenin tüm ölçme araçlarını doldurması ortalama 2.5 saat ile 3 saat arasında sürmüştür. Bu nedenle her bir öğretmene ölçme araçlarını doldurması için 2 haftalık süre tanınmıştır. Veri toplama araçlarını öğretmenler ortalama iki hafta içerisinde tamamlayıp teslim etmişlerdir. Öğretmenler genellikle ölçme araçlarını sınıflarında ve evlerinde doldurmuşlardır. Tüm verilerin toplanması 4 ayda tamamlanmıştır.

2.3. Veri Analizi ve Yorumlanması

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

3. Bulgular

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

Tablo 3'te araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Araştırmada Yer Alan Sürekli Değişkenlere Yönelik Normallik Analizi Sonuçları

Değişkenler	Basıklık (Skewness)	Çarpıklık (Kurtosis)
Fiziksel / İlişkisel Zorbalık	.400	-.699
Sözel Zorbalık	1.191	.299
GTM	-.125	-.978
GDM	.825	-.137
ÖEM	-.537	.244
KM	-.538	-.287
SDM	1.281	1.525
DDM	.415	.078
Sosyal Yetkinlik	.083	-.648
Kızgınlık-Saldırganlık	1.078	-.143
Anksiyete-İçedönüklük	.679	-.912

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

Tablo 4.

Cinsiyet Açısından Sosyal Yetkinlik Puanlarının İncelenmesine Yönelik T Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	t	P
Sosyal Yetkinlik	Kız	282	4.83	.894	5.078	.00*
	Erkek	247	4.40	1.040		
	Kız	282	1.64	.721	-2.401	.02*

Kızgınlık- Saldırganlık	Erkek	247	1.80	.809		
Anksiyete- İçedönüklük	Kız	282	1.77	.866	.958	.09
	Erkek	247	1.70	.786		
*p<.05						

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerinin görüşlerine göre çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, ($t=5.078$, $p=.00<.05$) kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının (4.83) erkek çocuklarının puanlarından (4.40) anlamlı şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre çocuklarının kızgınlık-saldırganlık puanları da cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($t=-2.401$, $p=.02<.05$). Buna göre erkek çocuklarının kızgınlık ve saldırganlık puanları (1.80) kız çocuklarının puanlarından (1.64) anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete-içedönüklük puanlarına bakıldığında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ($t=.958$, $p=.09>.05$).

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaş Dağılımları İle ÖSİD stratejileri Puanlarının İncelenmesine Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Yaş Dağılımı	N	X	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Gerçeklik Terapisi Modeli	25 yaş ve altı	6	3.37	.382	.314	.87	
	26-30	17	3.40	.094			
	31-35	9	3.46	.263			
	36-40	7	3.33	.353			
	40 yaş ve üstü	2	3.17	.549			
	Toplam	41	3.38	.350			
Güvengen Disiplin Modeli	25 yaş ve altı	6	1.33	.678	1.316	.28	
	26-30	17	1.04	.474			
	31-35	9	.875	.559			
	36-40	7	1.33	.461			
	40 yaş ve üstü	2	1.44	.265			
	Toplam	41	1.12	.528			
Öğretmen Etkililiği Modeli	25 yaş ve altı	6	2.50	.459	1.367	.26	
	26-30	17	2.67	.552			
	31-35	9	2.26	.924			
	36-40	7	2.19	.813			
	40 yaş ve üstü	2	3.17	.235			
	Toplam	41	2.49	.695			
Kounin Modeli	25 yaş ve altı	6	2.55	.655	.794	.54	
	26-30	17	2.65	.923			
	31-35	9	2.04	1.00			
	36-40	7	2.48	.634			
	40 yaş ve üstü	2	2.67	.471			
	Toplam	41	2.47	.850			
Sosyal Disiplin Modeli	26-30	17	2.65	.923	4.116	.01*	40 yaş ve üstü>31-35 yaş,
	31-35	9	2.04	1.00			26-30 yaş, 25
	36-40	7	2.48	.634			yaş ve altı
	40 yaş ve üstü	2	2.67	.471			
	Toplam	41	.423	.505			
Davranış Değiştirme Modeli	25 yaş ve altı	6	1.94	1.06	.382	.83	
	26-30	17	2.08	.637			
	31-35	9	2.30	.596			

36-40	7	1.96	.487
40 yaş ve üstü	2	2.25	.353
Toplam	41	2.10	.656

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi modeli stratejisi puanlarının ($F=.314$, $p=.87>.05$), güvengen disiplin modeli stratejisi puanlarının ($F=1.316$, $p=.28>.05$), öğretmen etkililiği modeli stratejisi puanlarının ($F=1.367$, $p=.26>.05$), kounin modeli stratejisi puanlarının ($F=.794$, $p=.54>.05$) ve davranış değiştirme modeli stratejisi puanlarının ($F=.382$, $p=.83>.05$) öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerinin kullandığı sosyal disiplin modeli stratejisi puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($F=4.116$, $p=.01<.05$). Bu farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Gabriel post-hoc analiz testi sonuçlarına göre 40 yaşında veya daha fazla yaşa sahip öğretmenlerin sosyal disiplin modelini kullanma puanları (1.50), 31-35 yaş arasındaki (0.44), 26-30 yaş arasındaki (0.27) ve 25 yaş ve 25 yaştan küçük olan (0.22) öğretmenlerinin sosyal disiplin modelini kullanma puanlarından anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştığı Kurumdaki Memnuniyet Düzeyleri İle ÖSİD stratejileri Yönelik Anova Testi Sonuçları

	Ç. K. M. D.	N	X	ss	F	p	Anlamlı Fark
Gerçeklik Terapisi Modeli	M. Değilim	3	3.59	.525	.559	.58	
	Kararsızım	5	3.38	.320			
	Memnunum	33	3.37	.346			
	Toplam	41	3.38	.351			
Güvengen Disiplin Modeli	M. Değilim	3	1.21	1.01	2.177	.13	
	Kararsızım	5	1.55	.699			
	Memnunum	33	1.04	.434			
	Toplam	41	1.12	.528			
Öğretmen Etkililiği Modeli	M. Değilim	3	2.44	.385	4.037	.03*	Kararsızım> Memnunum
	Kararsızım	5	3.27	.279			
	Memnunum	33	2.38	.693			
	Toplam	41	2.50	.696			
Kounin Modeli	M. Değilim	3	2.78	.694	.523	.60	
	Kararsızım	5	2.73	1.09			
	Memnunum	33	2.40	.836			
	Toplam	41	2.47	.850			
Sosyal Disiplin Modeli	M. Değilim	3	.222	.385	.535	.59	
	Kararsızım	5	.600	.494			
	Memnunum	33	.414	.521			
	Toplam	41	.423	.506			
Davranış Değiştirme Modeli	M. Değilim	3	2.92	.520	4.219	.02*	Memnun değilim> Memnunum
	Kararsızım	5	2.45	.671			
	Memnunum	33	1.98	.606			
	Toplam	41	2.10	.656			

*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerinin sınıfta istenmeyen davranışlara karşı kullandığı gerçeklik terapisi stratejisi puanlarının ($F=.559$, $p=.58>.05$), güvengen disiplin modeli stratejisi puanlarının ($F=2.177$, $p=.13>.05$), kounin modeli stratejisi puanlarının ($F=.523$, $p=.60>.05$) ve sosyal disiplin modeli stratejisi puanlarının ($F=.535$, $p=.59>.05$) öğretmenlerin çalıştıkları

okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmenlerinin kullandığı öğretmen etkililiği modeli stratejisi puanlarının ($F=4.037$, $p=.03<.05$) ve davranış değiştirme modeli stratejisi puanlarının ($F=4.219$, $p=.02>.05$) öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki memnuniyet düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Bu farklılaşmayı anlamak için yapılan Gabriel post-hoc analiz testi sonuçlarına göre çalıştıkları okuldan memnun olan öğretmenlerin öğretmen etkililiği modelini kullanma puanları (2.44), çalıştığı okuldan memnun olma düzeyi kararsız olan öğretmenlerinin öğretmen etkililiği disiplin modelini kullanma puanlarından (3.27) anlamlı şekilde düşüktür. Ayrıca çalıştıkları okuldan memnun olmayan öğretmenlerin davranış değiştirme disiplin modelini kullanma puanları (2.92), çalıştığı okuldan memnun olan öğretmenlerinin davranış değiştirme disiplin modelini kullanma puanlarından (1.98) anlamlı şekilde yüksektir.

Tablo 7.

Araştırmanın Sürekli Değişkenlerine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

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

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

Tablo 8.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Gözlemlediği Sözel Zorbalık İle ÖSİD stratejilerinden Gerçeklik Terapisi Modeli Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1.441	.507		2.843	.01
Sözel Zorbalık	-.353	.149	-.351	-2.338	.02
R=. 35</td <td>R²=.12 $p<.05$</td> <td></td> <td>F (1,39)=5.468</td> <td></td> <td>p=.02</td>	R ² =.12 $p<.05$		F (1,39)=5.468		p=.02

Tablo 9.

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

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

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1. Okul öncesi dönemde çocuklarda sosyal yetkinlik puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanları erkek çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarından anlamlı şekilde yüksektir. İlgili literatüre bakıldığında okul öncesi eğitimi almakta olan kız çocuklarının sosyal yetkinlik puanlarının erkek çocuklara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu birçok araştırma mevcuttur (Işıksolu-Aysel, 2020; Liman, 2020; Şenol, 2021; Yavaş, 2020; Yıldız, 2022). Mevcut araştırmada da olduğu gibi kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha yüksek sosyal yetkinlik puanlarına sahip olması; kız çocuklarının dil gelişimlerini daha hızlı bir şekilde tamamlamaları ve böylece erken yaşlarda daha iyi iletişim kurmalarından etkilenmiş olabilir. Kız çocuklarının çevresindekilerle kurmuş olduğu bu başarılı iletişim sayesinde çevre ile etkileşimleri artmış, sosyal yetkinlikleri desteklenmiş olabilir.

Araştırmanın bulgularında sosyal yetkinliğin alt boyutlarından biri olan ancak sosyal yetkinliği olumsuz açıdan etkileyen iki faktör yer almaktadır. Bunlardan ilki kızgınlık/saldırganlıktır. Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki erkek çocuklarının kızgınlık/saldırganlık puanları kızlara göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Estrem' in (2005) okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlığı dil ve cinsiyet açısından ele aldığı çalışmasında dil becerisi azaldıkça saldırganlığın da artma eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca kızların ifade edici dil becerileri erkeklere göre ilişkisel saldırganlığı daha fazla yordarken erkeklerin alıcı dil becerileri kızlara göre fiziksel saldırganlığı daha fazla yordamaktadır. Bu çalışmalar araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha fazla saldırgan davranışlar sergilemesi toplumun beklentilerinin cinsiyetçi bir temelde şekil alması ile açıklanabilir. Dil gelişimi sosyal yetkinliği olumlu destekleyen bir faktör olarak değerlendirildiğinde kız çocuklarının dil gelişimlerinin erkek çocuklarına göre daha hızlı seyretmesi saldırgan davranışları daha az sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Aynı zamanda bu durum kız çocuklarının ilişkisel saldırganlık puanlarının erkek çocuklarına göre daha fazla olmasını açıklayan bir etken olarak da görülebilir.

Okul öncesi dönemde saldırganlığın ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri de ebeveyn etkisidir. Okul öncesi dönemdeki erkeklerin ilişkisel ve fiziksel saldırganlığı izin verici anne tutumu ile kızların fiziksel saldırganlığı izin verici ve otoriter anne tutumu ile ilişki bulunmuştur (Casas, vd., 2006).Yıldızbaş ve Şahin-Sak (2020) da demokratik anne baba tutumu ile ilişkisel ve fiziksel saldırganlık arasında negatif ilişki, otoriter anne baba tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında pozitif ilişki, izin verici anne baba tutumları ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında pozitif ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgilerden hareketle okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen saldırganlığın ebeveynlik tarzları ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarını göre sosyal yetkinliğin ikinci alt boyutu olan anksiyete-içedönüklük puanları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Yıldırım'ın (2023) veli algılarına göre okul öncesi dönem çocuklarının anksiyetelerini incelediği araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çocuklarda görülen anksiyetenin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bir çalışmada kaygının nedenleri sosyal kaygı, ayrılık kaygısı, yaygın kaygı, obsesif-kompulsif bozukluk ve fiziksel yaralanma korkusu olarak gösterilmiştir (Spence, vd., 2001). Bu sonuçlarda araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

2. Araştırma bulgularına göre, ÖSİD stratejilerinden yalnızca sosyal disiplin modeline ilişkin tercihler, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık sergilemektedir. Farklılığın yönüne bakıldığında, 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin sosyal disiplin modelini kullanma eğilimleri; 31–35 yaş, 26–30 yaş ve 25 yaş ve altı gruplarındaki öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Sosyal disiplin modeli literatürde mantıksal sonuçlar modeli, rasyonel sonuçlar modeli veya geliştiricisi Rudolf Dreikurs nedeniyle Dreikurs modeli olarak da tanımlanır (Erdoğan, 2016). Sosyal disiplin modeline göre, öğrenciler istenmeyen davranışlarla sosyal ihtiyaçlarını

karşılamaya çalışır. Öğretmenler çocukların bu sosyal ihtiyaçlarını fark ederek öğrencilerin kendi içsel disiplinlerini oluşturmaları için davranışlarından sorumlu olduklarını fark etmelerini sağlar. Bu nedenle sosyal disiplin modelini uygulayan öğretmenlerin demokratik öğretmen tutumunu benimsemeleri gerektiği vurgulanır (Aksoy, 2001; Kentli, 2016). Korkmaz ve Sadık (2011) 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin mesleki sorumluluk ve ayrımcılık konusunda daha duyarlı olduklarını bulgulamıştır. 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin çocukların sorumluluklarını artırmak ve sosyal açıdan çocuğun gelişmesini sağlamak için bu disiplin modelini kullandıkları düşünülebilir. Ancak ilgili literatürde yaş arttıkça sosyal disiplin modelini diğer gruplara göre daha sık kullandıklarına dair kesin kanıtlara ulaşılamamıştır.

ÖSiD stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ve davranış değiştirme modeli öğretmenlerin çalıştıkları kurumdan memnuniyet düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmen etkililiği modelindeki farkın yönü analiz edildiğinde çalıştıkları kurumdan memnun olma konusunda kararsız olan öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı öğretmen etkililiği modeli stratejisini kullanma düzeyleri, çalıştığı kurumdan memnun olanlara göre anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmen etkililiği modeli psikoloji alanında insancıl kuramların gelişmesini sağlayan A. Maslow ve C. Rogers'ın görüşlerine dayanmaktadır ve modele göre öğretmenler çocuklardaki istenmeyen davranışları değiştirmek için onlarla iyi iletişim kurmalı ve çocukların davranışlarını anlamaya çalışmalıdır. İstenmeyen davranışların değiştirilmesinde öğretmen ve öğrenci arasındaki etkili iletişim ve empati önemli rol oynamaktadır (Aksoy, 2001). Bu sonuç ışığında öğretmenin çalıştığı kurumdan kısmen memnun olması sınıf yönetimi içerisinde öğrencilerle iyi bir iletişim kurma ve onları anlama çabasını desteklediği düşünülebilir.

Davranış değiştirme modelindeki farkın yönü analiz edildiğinde ise çalıştıkları kurumdan memnun olmayan öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı davranış değiştirme modeli stratejisini kullanma düzeyleri, çalıştığı kurumdan memnun olan öğretmenlerinden anlamlı şekilde yüksektir. B. F. Skinner'ın edimsel koşullanma ile ilgili görüşlerine dayanan davranış değiştirme modelinde öğretmenler davranışların sonuçlarına karşı pekiştirici veya ceza vererek davranışı değiştirmeye çalışır. Bu modeli benimseyen öğretmenler istenmeyen bir davranış gerçekleştiğinde cezaya, istenilen davranış gerçekleştiğinde ise ödül vererek pekiştiricilere başvururlar (Aksoy, 2001; Kentli, 2016). Çalıştığı kurumdan memnun olmayan öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili problemlerine hızlıca çözüm bulmak istediği ve öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almadan daha genel bir çözüm yolu ile sınıf içindeki davranış problemlerini ortadan kaldırmaya çalıştığı düşünülebilir.

3. Araştırmanın sonuçlarında öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği fiziksel-ilişkisel zorbalık puanları ile sözel zorbalık puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Tanrıku, vd. (2021) okul öncesi çocuklarda görülen fiziksel/ilişkisel zorbalık ve sözel zorbalık arasında pozitif ilişkinin olduğunu ifade etmişlerdir. Uysal (2011) da yapmış olduğu çalışmada okul öncesi çocuklarda öğretmen gözlemlerine göre fiziksel/ilişkisel ve sözel zorbalığın beraber görüldüğünü ortaya koymuştur. Bu bilgiler araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özetle okul öncesi dönemdeki zorba çocukların akranlarını hem fiziken hem de sözel olarak zorbalığa maruz bırakmaktadır. Bunun nedeni fiziksel zorbalığı gerçekleştiren bir çocuğun sözel zorbalığı da yapmaktan çekinmemesi ve hatta çoğunlukla bu davranışları aynı anda ya da art arda yapması olarak düşünülebilir.

Diğer bir sonuca göre öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık/saldırganlık arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ve sözel zorbalığın %16'sını kızgınlık-saldırganlığın yordadığı görülmüştür. Karadağ (2021) çocukların akran zorbalığı düzeyleri arasında saldırganlık arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmiştir. Erol ve Gülay-Ogelman (2020) de çocuklarında akran şiddetine maruz kalma ile saldırganlığın akranları tarafından sevilme ile olumsuz yönde pozitif ilişkili olduğunu ifade

etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuca göre saldırgan çocukların akranlarına sözel zorbalık yapabileceği beklenen bir durum olarak düşünülebilir.

Bir başka sonuçta ise öğretmenlerin çocuklarda gözlemlediği sözel zorbalık puanları ile öğretmenlerinin kullandığı disiplin stratejilerinden biri olan gerçeklik terapisi modeli arasında orta düzeyde negatif yönde ilişki olduğu ve gerçeklik terapisi modelinin %12'sini sözel zorbalığın negatif olarak yordadığı görülmüştür. Gerçeklik terapisi modeli Glasser'in belirttiği beş temel ihtiyacın karşılanmasını içeren, çocukların doğru seçimler yaparak davranışlarını düzenlemesini ve yaptığı davranışın sorumluluğunu üstlenmesi gerektiğini vurgulayan bir modeldir (Aksoy, 2001; Murdock, 2016). Bu açıdan bakıldığında sözel zorbalık gibi istenmeyen davranışları içeren bir durumun gerçeklik terapisi modeli ile negatif ilişkili olması ve arasındaki yordayıcı ilişkilerin beklenen bir sonuç olduğu görülmektedir. Çocuğun sınıf ortamında ihtiyaçlarının karşılanması sınıfa aidiyetini arttırdığı için akranlarına yönelik laf atma, hakaret vb. davranışları sergilemede azalma görülmesi ya da bu davranışları sergilese bile davranışların sorumluluğunu alması gerektiğini bilmesi bu davranışları az veya hiç sergilememesi beklenilebilir.

4. Araştırmanın sonucuna göre disiplin stratejilerinden gerçeklik terapisi modeli ile sosyal disiplin modeli arasında orta düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Gerçeklik terapisi modelini kullanan öğretmenler öğrencilere sorumluluk kazandırarak onları istenen davranışı seçmeye yönlendirirler. Sosyal disiplin modelini kullanan öğretmenlerin ise öğrenciler ile birlikte kurallar belirlemesi, öğrencilere saygı duyarak onların sınıfa ait olmalarını ve sevildiklerini, önemsendiklerini hissettirmesi beklenir. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerle içten bir ilişki kurarak, öğrenciler arasındaki ilişkiyi de güçlendirerek istenmeyen davranışların önüne geçmeye çalışır (Dönmez, vd., 2018). Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı gerçeklik terapisi modelini kullanmalarında davranışın seçimi ve sorumluluğun öğrenci tarafından alınması söz konusu iken sosyal disiplin modelinde insancıl görüşlerin etkisi ile öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki ilişkide sevgi ve ait olma ihtiyaçlarının karşılanması vurgulanmaktadır. İki model arasındaki orta düzeyde negatif ilişkinin olması bu şekilde açıklanabilir.

Diğer bir sonuca göre disiplin stratejilerinden güvengen model ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir. İstenmeyen davranışlara karşı güvengen modeli kullanan öğretmenler sınıfta otoritelerini kurarak ve otoriteye karşı uyum gösterenlerin davranışlarını ödülle pekiştirmeye, otoriteye karşı uyum göstermeyenleri cezalandırarak istenmeyen davranışları önlemeye çalışır. Öğretmen etkililiği modelini kullanan öğretmenler öğrencilerinin sorunlarını dinleyerek, onları anlamaya çalışarak ve onların problem çözmelerine destek olarak istenmeyen davranışların önün geçmeye çalışır. Kouinin modelini kullanan öğretmenlerin ise sınıfta etkili bir lider olması, öğrencileri gözlemleyerek etkili öğretim yollarını kullanması beklenir. Bu yöntemde öğretmenlerin öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanarak istenmeyen davranışların önüne geçmeye çalışır (Dönmez, vd., 2018).

Güvengen disiplin, öğretmen etkililiği ve kounin modelinde öğretmen aktiftir. İstenmeyen davranışların önlenmesinde ana rol öğretmene verilmiştir. Öğretmenler güvengen modelde otoriter lider olarak, öğretmen etkililiği modelinde problem çözücü lider olarak, kounin modelinde ise etkili öğretim stratejilerini kullanan lider olarak betimlenir. Yani öğretmenler farklı liderlik tarzlarını benimseyebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında güvengen model ile öğretmen etkililiği ve kounin modeli arasındaki orta düzeyde pozitif ilişkinin olması ve öğretmen etkililiği ile kounin modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olması açıklanabilir.

Disiplin stratejilerinden öğretmen etkililiği modeli ile kounin modeli ve davranış değiştirme modeli arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İstenmeyen davranışlara karşı davranış değiştirme modelini kullanan öğretmenlerin sınıf içerisinde istenen davranışlar gerçekleştiğinde bu davranışı farklı pekiştirme tarifelerini kullanarak pekiştirmesi, istenmeyen davranışlar gerçekleştiğinde de farklı ceza yöntemlerini kullanarak öğrencileri

cezalandırması beklenir. Kouinin modelini kullanan öğretmenler ise önleyici bir yaklaşımla öğretim ilke ve yöntemlerini etkili kullanarak istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını engeller. Yukarıda belirtilenlerden de anlaşılacağı üzere öğretmen etkililiği modeli davranış değiştirme modeli kadar ödül ve ceza sistemini kullanmaz. Öğretmen etkililiği öğretmenlerin otoriter bir güç olarak sınıfta bulunmasını da doğru bulmamaktadır (Dönmez, vd., 2018). Ancak günümüzde öğretmenler ödül ve ceza sistemini eskisi kadar katı bir yaklaşımla kullanmamaktadır. Şahin ve Arslan (2014) istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin öğrencilerin oturduğu yeri değiştirme, sözel olmayan uyarılarda bulunma, ders sonunda baş başa görüşme, öğrencileri not ile cezalandırma, I.tip ve II. tip ceza verme gibi yöntemleri bir arada kullandıklarını belirtmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenler hem davranış değiştirme modeline uygun olan ödül ve ceza verme gibi yöntemleri hem de çocuğun yerini değiştirme, dersin akışını değiştirme gibi esnek yöntemleri bir arada kullanabilmektedir. Bu açıdan çalışmada, öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara karşı davranış değiştirme modeli ile öğretmen etkililiği modelini kullanmalarında orta düzeyde pozitif ilişkili çıkmış olabilir.

5. Araştırma bulgularına göre, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemledikleri sosyal yetkinlik puanları ile sosyal yetkinliğin alt boyutları olan kızgınlık/saldırganlık ve anksiyete/içedönüklük arasında orta düzeyde negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İlgili literatür incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile anksiyete-içedönüklük ve kızgınlık-saldırganlık puanları arasında benzer şekilde orta düzeyde negatif ilişkiler bildiren çalışmalar bulunmaktadır (Dereli, 2016; Koçak, 2018; Şişman, 2022; Yıldız, 2022). Bununla birlikte, bazı araştırmalar bu değişkenler arasında düşük düzeyde negatif ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Bozkurt, 2016; Özcanlı, 2022; Pekdoğan & Kanak, 2016). Öte yandan, Pekdoğan ve Kanak'ın (2016) çalışmasında, sosyal yetkinlik ile kızgınlık-saldırganlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı da rapor edilmiştir.

Bu bulgular, sosyal yetkinlik ile anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık arasındaki ilişkilerin literatürde tutarlılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın sonuçları doğrultusunda, içe dönük ya da saldırgan davranışlar sergileyen çocukların sosyal becerilerinin daha düşük düzeyde olduğu ve bu nedenle akranlarıyla yeterli düzeyde sosyal etkileşim kurmakta zorlandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerinin çocuklarda gözlemlediği sosyal yetkinlik alt boyutlarından kızgınlık-saldırganlık ile anksiyete/içedönüklük arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili literatürde, okul öncesi dönem çocuklarının anksiyete/içedönüklük puanları ile kızgınlık/saldırganlık puanları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların bulguları çeşitlilik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte; bazı çalışmalarda orta düzeyde (Özcanlı, 2022; Şişman, 2022; Yıldız, 2022) veya düşük düzeyde (Koçak, 2018) pozitif ilişkiler saptanmıştır. Bununla birlikte, literatürde orta düzeyde negatif ilişki bildiren (Dereli, 2016) ve bu araştırmanın bulgularının aksine iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koyan (Bozkurt, 2016) çalışmalar da mevcuttur. Bu sonuçlar anksiyete/içedönüklük ve kızgınlık/saldırganlık arasındaki ilişkilerin tutarsız olduğunu göstermektedir. Bu tutarsız sonuçların öğretmenlerin veya ebeveynlerin çocukları değerlendirme şekillerinin farklılığından, ölçme araçlarının ölçüm farklılıklarından veya çocuklar üzerindeki çevre etkisinin oluşturduğu farklılıklardan kaynaklandığı düşünülebilir.

4.1. Eğitimciler İçin Öneriler

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

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

3. ÖSiD stratejilerini kullanmalarını destekleyecek hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulaması önerilmektedir.

4.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

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

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

3. 3-6 yaş çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin yaşa göre değişiminin farklı kültürlerde boylamsal olarak incelendiği araştırmaların yapılması önerilmektedir.

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

5. ÖSiD stratejilerinin belirlenmesi için istenmeyen davranışlara karşı öğretmen profili analizi çalışması, karma araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenebilir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan (01.12.2022 - 2022/22-12) etik izin alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için eşit düzeyde katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi: Yazarlar bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayımlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Başar, H. (2016). Sınıf Yönetimi. Anı Yayıncılık.
- Besnili, Z. N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayın No. 544009) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 436723) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J. & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of applied developmental psychology*, 27(3), 209-227. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.003>
- Christensen, L., Young, K. R. & Marchant, M. (2007). Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a Socially Withdrawn Student. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 81-103.
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H. & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006 (114), 53-66. <https://doi.org/10.1002/cd.175>
- Çiftci-Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayın No. 357110) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70-87.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M. ve Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75-97.
- Erdoğan, İ. (2016). Sınıf yönetimi. Alfa Yayınları.
- Erol, A. ve Gülay-Ogelman, H. (2020). Çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14-21.
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education & Development*, 16(2), 207-232. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_6

- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2023). *Research Methods In Applied Settings - An Integrated Approach To Design and Analysis*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi. (Original work published 2016)
- Güder, S. Y., Alabay, E. & Güner, E., (2018). Behavioral problems preschool teachers experience in their classrooms and the strategies they employ for these behaviors. *Elementary Education Online*, (17)1, 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gülay-Ogelman, H. (2016a). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde* (ss. 47-83). Pegem Akademi.
- Gülay-Ogelman, H. (2016b). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının ilköğretim çocuklarında saldırganlık tepkileri üzerine etkisi*. (Yayın No. 310751) [Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Işıksolu-Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 627484) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karadaş, S. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörler*. (Yayın No. 677708) [Doktora Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, M. (2019). Çocuklarda istenmeyen davranışlar. E. Arslan (Editör), *Erken Çocuklukta Davranış Yönetimi içinde* (ss. 74-86). Eğiten Kitap.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı*, ss. 361-367.
- Kentli F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302. <https://doi.org/10.17860/efd.46884>
- Kılıç-Atıcı, M. (2014). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Karahan Kitapevi.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012) Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Koçak, G. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ile annelerinin ebeveynlik rolü benlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayın No. 528678) [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L. & Gregory, K. (2016). *Guiding children's social development and learning*. Cengage Learning.
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk Eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş içinde* (ss. 10-26). Anı Yayıncılık.
- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 8-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf

- Murdock, N. L. (2016). *Theories of Counseling and Psychotherapy: A Case Approach* (Çev. Ed. F. Akkoyun). Nobel Akademik Yayıncılık. (Original work published 2008)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.
- Özcanlı, E. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin sosyal yetkinlik ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayın No.) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pekdoğan, S. & Kanak, M. (2016). A study on social competence and temperament of pre-school children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p133>
- Sadık, F. (2018). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Erken çocukluk eğitimde sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-20). Pegem Akademi.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer Science & Business Media.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C. & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N. & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *A Special Education Journal*, 15(4), 219-232. <https://doi.org/10.1080/09362830701655758>
- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415.
- Şenol, H. S. (2021). *Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 671330) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, H. (2022). *Annelerin Covid-19 korkusunun okul öncesi çocuklarda kızgınlık/saldırganlık, sosyal yetkinlik ve kaygı davranışları üzerindeki etkisinde annenin ebeveynlik tutumunun aracı etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 748514) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıkulu, İ., Kandemir-Özdiç, N. ve Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 857-873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>
- Taşkaya, S. M. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 2-33). Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2023). *Nicel, nitel, karma yöntem ve araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınevi.
- Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 2-17). Pegem Akademi.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 302025) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Allyn and Bacon.
- Yavaş, M. (2020). *Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayın

No. 618639) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yıldırım, (2023). Veli algılarına göre okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 9(114), 8209-8223. <https://doi.org/10.29228/sss.71289>

Yıldız, M. B. (2022). *Okul öncesi eğitim gören 36-71 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yayın No. 713957) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldızbaş, C. ve Şahin-Sak, İ. T. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 60-88.

An Examination of Social Competence and Peer Bullying in Children Aged 3-6 According to Teachers' Strategies

Zeynep Büşra AKTAŞ, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-0644-8407
Serpil PEKDOĞAN, İnönü University, ORCID ID: 0000-0003-0027-3001

Highlights

- Girls' social competence scores are significantly higher than those of boys.
- There is a moderate positive relationship between verbal bullying and anger/aggression.
- Anger/aggression was found to predict 16% of verbal bullying.
- There is a moderate negative correlation between verbal bullying and the reality therapy model.
- Verbal bullying predicts 12% of the reality therapy model in a negative direction.

Abstract

This study aimed to examine the social competence and peer bullying levels of children attending preschool education according to the strategies preschool teachers use against undesirable behaviors in classroom management. A correlational research design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The research sample consisted of 529 preschool children between the ages of 3 and 6 who were receiving education in preschool institutions affiliated with the Ministry of National Education, and 41 teachers working in these institutions. The data collection tools in the study were a personal information form prepared by the researcher, the Social Competence and Behavior Assessment-30 Scale adapted into Turkish by Çorapçı et al. (2010), the Preschool Peer Bullying Scale Teacher Form developed by Besnili (2019), and the Scale to Determine the Strategies Used by Preschool Teachers Against Undesirable Behaviors in Classroom Management developed by Keleş (2015). When the results of the study were examined, it was revealed that girls had higher social competence scores than boys, there was a moderate negative relationship between the verbal bullying scores observed by preschool teachers in children and the reality therapy model, which is one of the discipline strategies that preschool teachers use against undesirable behaviours, there was a moderate positive relationship between verbal bullying scores and anger-aggression, which are the sub-dimensions of social competence, there was a moderate negative relationship between the reality therapy model and the social discipline model, which are the discipline strategies that preschool teachers use against undesirable behaviours, there was a moderate positive relationship between the assertive model and teacher effectiveness and the Kounin model, which are the discipline strategies that preschool teachers use against undesirable behaviours, there was a moderate positive relationship between the teacher effectiveness model and the Kounin model and behavior change model, which are the discipline strategies that preschool teachers use against undesirable behaviours.

Keywords: Social competence, Peer bullying, Undesirable behaviours, Discipline models



Inönü University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 26, No 3, 2025
pp. 2278-2315
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1733603

Article Type
Research Article

Received
04.07.2025

Accepted
16.12.2025

Suggested Citation

Aktaş, Z. B. & Pekdoğan, S. (2025). An Examination of Social Competence and Peer Bullying in Children Aged 3-6 According to Teachers' Strategies, *Inönü University Journal of the Faculty of Education*, 26(3), 2278-2315. DOI: 10.17679/inuefd.1733603

This article is derived from his doctoral thesis accepted by İnönü University, Institute of Educational Sciences in July, 2024.

1. Introduction

Brain development is crucial for all areas of child development. During this period, when brain development is rapidly occurring, children are highly susceptible to environmental influences, and these environmental influences can include experiences that support their development, but they can also have negative environmental conditions and hinder it (Ministry of National Education (MNE), 2013). Therefore, instead of directing children's development through traditional methods in environments with limited resources, it is necessary to support the development of children's mental abilities by providing rich learning opportunities through preschool education (Woolfolk, 1998). By supporting children in all areas of development, preschool education will contribute to the development of creativity, personality, self-perception, communication skills, and social and emotional adaptation (Kuru, 2020).

The developmental and educational tasks of the preschool period include the acquisition of social skills and prosocial behaviors. As children begin their education in preschool, it is important for them to communicate effectively with their new teachers and peers and to adapt to the school environment. During this developmental period, children acquire the skills to play and initiate games with their peers; this process contributes to the development of social-emotional skills such as emotional regulation, sharing, conflict resolution, and assertiveness (Semrud-Clikeman, 2007). Children learning to communicate effectively, setting adaptive goals in their social interactions, and engaging in behaviors that align with these goals are crucial for the development of their social competence (Stichter et al., 2007).

Social competence is defined as an individual's capacity to establish healthy relationships with those around them, maintain these relationships effectively, and adapt to social life. In other words, social competence is a holistic skill area that enables an individual to appropriately display the emotional, thought, and behavioral patterns that support their interpersonal relationships within the social context they inhabit. From this perspective, social competence encompasses social skills in individuals and the self-regulation, organization, planning, and decision-making skills necessary to demonstrate these social skills in their relationships (Cohen et al., 2006; Kostelnik et al., 2016).

Among the determinants of social competence, indicators of school success such as acceptance by teachers and academic success, establishing positive social relationships with peers, being accepted by peers, developing friendships and adapting to the school environment come to the fore (Christensen, et al., 2007).

Preschool children's relationships with their peers are directly influenced by social skills and indirectly influenced by social competence and adaptive behaviors. Social skills demonstrated within peer relationships contribute to the development of social competence, and adaptive behaviors will increase. Thus, children with social competence and adaptive behaviors will be accepted by their peers (Gülay-Ögelman, 2016a). During the preschool period, children may struggle to regulate their emotions and exhibit appropriate behaviors. If a child has difficulty regulating their emotions, this can lead to impulsive and aggressive behaviors, negatively impacting their ability to establish or maintain appropriate social relationships. Such situations can lead to the emergence of problem behaviors such as aggression, anger, introversion, and anxiety in children (Çorapçı et al., 2010; Yavuzer, 2017).

While peer relationships that support children's development from the earliest years of life provide positive benefits, such as preparing them for life, they can also have negative effects, such as aggression and bullying. In this sense, it should be considered that negative peer relationships can occur alongside positive ones (Günay, 2011).

Kirves and Sajaniemi (2012) stated in their study that bullying behavior patterns and related roles emerge between the ages of 0 and 6. Olweus (1993) defined peer bullying as the deliberate and persistent negative actions of those more powerful among peers against those

less powerful. Children who exhibit bullying behavior in preschool may continue this behavior into adulthood. Furthermore, some studies have shown that boys are more likely to bully other children than girls (Kirves & Sajaniemi, 2012).

Undesirable behaviours are behaviors exhibited by children, either consciously or unconsciously, in the classroom and affect the learning process of other children (Celep, 2011). Frequently encountered undesirable behaviors include lying, taking other people's belongings without permission, mocking, crying, jealousy, irritability, swearing, aggressive behavior, and bullying (Güder, et al., 2018). Undesirable behaviours also resemble the characteristics of children who act as bullies in peer bullying (Gülay-Ögelman, 2016b), and preschool teachers frequently observe their children exhibiting behavioral problems. It has been observed that bully children experience emotional and behavioral problems, have low academic achievement, and are not successful in their adult careers (Carney & Merrell, 2001). Given that peer bullying can emerge during the preschool period and to prevent these behaviors from occurring later in life, it is important to closely monitor children's aggressive behaviors from an early age (Gülay-Ogelman, 2016b). Therefore, preschool teachers should closely monitor undesirable behaviors and research and implement a classroom management model appropriate for themselves and their class to reduce or eliminate them (Taşkaya, 2020).

One of the elements of classroom management is the management of undesirable behaviours. Undesirable behaviours are behaviors that cause children to disrupt the educational process. An increase in the frequency and systematicity of undesirable behaviours is a factor that negatively affects classroom management (Kılıç-Atıcı, 2014). In order for the educational environment to become efficient and the desired behaviors to be exhibited, the emergence of undesirable behavior must be prevented. For this reason, the teacher must take precautions before the undesirable behavior occurs and take the necessary precautions to prevent it from occurring (Karatay, 2019). The teacher can guide children to display correct behaviors through effective classroom management. While the definition of classroom management from a traditional perspective refers to the control of the classroom by the teacher (Başar, 2016; Turan, 2020), from a contemporary perspective, it emphasizes the teacher's support in children's skills in understanding and directing their own behavior in a positive, safe environment (Sadık, 2018). Classroom management it consists of five basic dimensions: ensuring the physical order of the classroom, planning and carrying out teaching activities, effective use of time, regulating relationships, and managing student behavior. Within this five-dimensional structure, teacher behavioral adjustments can prevent undesirable behaviors, make the educational environment supportive of desired behaviors, and create a positive classroom climate (Başar, 2016).

The purpose of this study was to examine the social competence levels and peer bullying tendencies of preschool children aged 3-6, in light of the strategies used by preschool teachers to manage undesirable behaviors in the classroom (Strategies PTUB). In this context, the following sub-objectives were addressed through the research questions:

1. Do children's levels of peer bullying and social competence differ significantly based on children's gender?
2. Do teachers' social competence strategies differ significantly based on their age and satisfaction with their institution?
3. Are there significant relationships between children's social competence levels, peer bullying levels, and social competence strategies?
4. Do social competence strategies significantly predict children's social competence and peer bullying levels?

2. Method

Research Model: Since this study aimed to examine the social competence and peer bullying levels of preschool children according to strategies PTUB, a correlational research model was adopted. The correlational research model is one of the quantitative research designs that aims to reveal the level of relationship between two or more variables (Büyüköztürk, et al., 2021; Gliner, et al., 2023; Tekindal, 2023).

Universe and Sample: The universe of this study consists of preschool children aged 3-6 enrolled in public and private kindergartens and kindergarten classes affiliated with primary schools in Bayburt province during the 2022-2023 academic year. The universe of the study consists of 20 kindergarten classes within primary schools and 9 independent kindergartens in Bayburt province. The study group of the research was determined according to the convenience sampling method. The convenience sampling method means that the researcher selects situations that are closer to them and easier to access in order to gain speed and practicality (Büyüköztürk, et al., 2021). The data of the study were obtained from children aged 3-6 who attended kindergarten classes within 7 primary schools and 5 independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in Bayburt province during the 2022-2023 academic year and who volunteered to participate in the research, and their teachers. Data on students were collected through teachers. Data on the gender, age, and duration of preschool education for a total of 529 children, as well as data on the gender, age, number of students in the class, and satisfaction levels of 41 teachers with the institution they work for, are presented in Tables 1 and 2. Each teacher provided information on an average of 12 students.

Table 1.

Demographic Information About the Students Participating in the Research

Gender	N	%
Female	282	53,3
Male	247	46,7
Toplam	529	100
Age	N	%
3 year	46	9,2
4 year	130	25,9
5 year	326	64,9
Total	502	100
DCPE	N	%
1 year	392	79,4
2 year	96	19,4
3 year	6	1,2
Total	494	100

When Table 1 was examined, it was seen that 53.3% of the children were girls (282), 46.7% were boys (247); 9.2% of the children were 3 years old (46), 25.9% were 4 years old (130), and 64.9% were 5 years old (326); 79.4% of the children were receiving preschool education for the first time (392), 19.4% had been receiving preschool education for two years (96), and 1.2% (6) had been receiving education for three years. Data were collected from 529 students in the study, but since the age of 27 students and the number of years of preschool education for 35 students were unknown, analyses related to age were conducted with 502 students, and analyses related to duration of preschool education were conducted with 494 students.

Table 2.*Demographic Information of Teachers Participating in the Research*

<i>Demographic Information of Teachers</i>		N	%
Gender	Female	40	97,6
	Male	1	2,4
	Total	41	100
Age	25 and under	6	14,6
	26-30	17	41,5
	31-35	9	22,0
	36-40	7	17,1
	40 age and above	2	4,9
	Toplam	41	100
Number of Students in Class	5-9 student	7	17,1
	10-14 student	15	36,6
	15-19 student	19	46,3
	20 age and above	0	0
	Total	41	100
Professional Experience Period	1-5 year	24	58,5
	6-10 year	9	22,0
	11-15 year	4	9,8
	16-20 year	1	2,4
	21 year and above	3	7,3
	Total	41	100
Satisfaction Level with the Institution	I'm not satisfied	3	7,3
	I'm undecided	5	12,2
	I'm satisfied	33	80,5
	Total	41	100

When Table 2 is examined, it is seen that 97.6% of the teachers who participated in the study were female (40), and 2.4% were male (1). When the age distribution is examined, 14.6% of the teachers are 25 years old or younger (6), 41.5% are 26-30 years old (17), 22% are 31-35 years old (9), 17.1% are 36-40 years old (7), and 4.9% are 40 years old or older (2). When the data regarding the number of students in the teachers' classes is examined, it is determined that 17.1% have 5-9 students in their classes (7), 36% have 10-14 students (15), and 46.3% have 15-19 students (19). In terms of professional experience, 58.5% of the teachers have 1-5 years (24), 22% have 6-10 years (9), 9.8% have 11-15 years (4), 2.4% have 16-20 years (1), and 7.3% have 21 years or more (3). It was revealed that 7.3% of the teachers are not satisfied with the institution they work in (3), 12% are undecided about whether they are satisfied with the institution they work in (5), and 80.5% are satisfied with the institution they work in (33).

2.1. Data Collection Tools

In this section, information is given about the data collection tools of the research: "Social Competence and Behavior Assessment-30 Scale", "Preschool Peer Bullying Scale Teacher Form", "Scale for Determining the Strategies Used by Preschool Teachers Against Undesirable behaviours in Classroom Management" and "Personal Information Form".

2.1.1. Social Competence and Behavior Assessment 30 (SCBA 30) Preschool, Teacher Form:

The Social Competence and Behavior Assessment-30 (SYDD-30) Scale was developed by LaFreniere and Dumas (1996); its adaptation to Turkish, validity and reliability studies were carried out by Çorapçı et al. (2010).

The SYDD-30 scale consists of three subscales: Social Competence (SG), Anger-Aggression (AG), and Anxiety-Introversion (AI). Each subscale consists of 10 items. The scale is a 6-point Likert-type scale ranging from 1 (never) to 6 (always). High scores on the scale indicate high levels of behavior on the relevant dimension (e.g., anger, social competence, or introversion). Cronbach's alpha internal consistency coefficients for the original form of the scale were found to be .88, .87, and .84, respectively. The item-total correlation coefficients for the sub-dimensions were found to be .41 and above, and the test-retest reliability coefficients were .64, .71, and .45, respectively. Furthermore, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient obtained in this study was calculated as .65.

2.1.2. Preschool Peer Bullying Scale Teacher Form:

When the validity and reliability studies of the peer bullying scale developed by Besnili (2019) are examined, it is seen that it consists of three sub-dimensions: Physical Bullying, Relational Bullying, and Verbal Bullying. The scores that can be obtained from this 14-item scale range from 0 to 56. Higher scores indicate that relevant types of bullying behaviors are more frequently encountered in the classroom environment. Within the scope of validity analyses, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted; data were collected from 247 teachers in Istanbul for this analysis. As a result of the previously conducted exploratory factor analysis (EFA), it was determined that the item factor loadings of the scale structured with 14 items ranged between .50 and .75. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients obtained in the exploratory factor analysis (EFA) group were found to be .85 for the physical/relational bullying sub-dimension, .88 for the verbal bullying sub-dimension, and .88 for the total score. In the CFA group, these values were 0.83 for physical/relational bullying, 0.78 for verbal bullying, and 0.88 for the total score, respectively. The total variance explained for the scale was reported as 40.43%. In the sample used in this study, the Cronbach's alpha value for the scale was calculated as 0.81. All these findings reveal that the scale is a valid and reliable measurement tool (Besnili, 2019).

2.1.3. Scale for Determining the Strategies Used by Preschool Teachers to Manage Undesirable Behaviors in the Classroom:

In this study, a scale developed by Keleş (2015) was used to determine strategies of PTUB. The scale consists of a total of 30 items and six subdimensions. Validity and reliability studies of the scale were conducted with the participation of 289 preschool teachers. EFA results indicated that the scale has a six-factor structure. Factor loadings ranged from .32 to .76, and the factors explained 49.89% of the total variance. In the analyses conducted for the scale's internal consistency, Cronbach's alpha coefficients were as follows: .86, .78, .64, .73, .71, and .61. The scale's overall reliability coefficient was reported as .71. The Cronbach's alpha value obtained in the application conducted within the scope of this research was calculated as .72. This finding indicates that the scale has sufficient internal consistency and a valid structure.

2.1.4. Personal Information Form:

The personal information form includes information about the teacher's age, gender, length of professional experience, number of students in his/her class, and level of satisfaction with the institution he/she works for.

2.2. Implementation of Data Collection Tools

First, permission was obtained from the developers or adaptors of the scales used in the study. The study group consisted of children attending preschools and their teachers. Therefore, permission number 2022/22-12 was obtained from ayse.meb.gov.tr and İnönü University's Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board to conduct the research in public schools affiliated with the Ministry of National Education. After obtaining these permissions, all teachers working in public kindergartens and preschools affiliated with

the Ministry of National Education in Bayburt province were interviewed. Information about the participating teachers and their children was collected from the volunteers using a personal information form and measurement tools. Data were collected face-to-face. It took each teacher an average of 2.5 to 3 hours to complete all the measurement tools. Therefore, each teacher was given two weeks to complete the measurement tools. Teachers completed and returned the data collection tools within an average of two weeks. Teachers generally completed the tools in their classrooms and at home. All data collection was completed in 4 months.

2.3. Data Analysis and Interpretation

An appropriate statistical package program was used in the data analysis of the study. Parametric analyses were conducted because the study data were found to be normally distributed. Because the study data were normally distributed, the t-test was used to examine the difference between continuous variables in terms of two categorical variables. The ANOVA test was used to examine the difference between continuous variables in terms of three or more categorical variables. Pearson's correlation coefficient technique and simple linear regression analysis were used to examine the relationships between dependent and independent variables.

3. Results

This section includes demographic information of the teachers and students participating in the study, as well as the results of the t-test, ANOVA, correlation and regression tests on the variables of the study.

Table 3 shows the kurtosis and skewness values for the dependent and independent variables in the study.

Table 3.

Normality Analysis Results for Continuous Variables Included in the Study

Variables	Skewness	Kurtosis
Physical/Relational Bullying	.400	-.699
Verbal Bullying	1.191	.299
RTN	-.125	-.978
CDM	.825	-.137
TEM	-.537	.244
KM	-.538	-.287
SDM	1.281	1.525
BCM	.415	.078
Social Competence	.083	-.648
Anger-Aggression	1.078	-.143
Anxiety-Introversion	.679	-.912

When the results of the normality analysis of the continuous variables included in the study were examined, it was seen that the values of all variables ranged from -2 to +2, all variables except the social discipline model ranged from -1.5 to +1.5, and all variables except verbal bullying, the social discipline model, and anger-aggression ranged from -1 to +1. In this study, when the normality analysis criterion was between -2 and +2, all values were assumed to show a normal distribution (George & Mallery, 2019).

Table 4.

T-Test Results for Examining Social Competence Scores in Terms of Gender

	Gender	N	\bar{x}	Ss	t	P
	Female	282	4.83	.894	5.078	.00*

Social Competence	Male	247	4.40	1.040		
Anger-Aggression	Female	282	1.64	.721	-2.401	.02*
	Male	247	1.80	.809		
Anxiety-Introversion	Female	282	1.77	.866	.958	.09
	Male	247	1.70	.786		

*p<.05

When Table 4 was examined, it was concluded that, according to the teachers' opinions, the children's social competence scores differed significantly by gender ($t=5.078$, $p=.00<.05$), and the girls' social competence scores (4.83) were significantly higher than the boys' scores (4.40). According to the teachers' opinions, the children's anger-aggression scores also differed significantly by gender ($t=-2.401$, $p=.02<.05$). Accordingly, the boys' anger and aggression scores (1.80) were significantly higher than the girls' scores (1.64). When the anxiety-introversion scores of preschool children were examined according to the teachers' opinions, it was seen that there was no significant difference by gender ($t=.958$, $p=.09>.05$).

Table 5.

Anova Test Results for Examining the Age Distributions and Strategies PTUB Scores of Preschool Teachers

	Age	N	X	Ss	F	P	Significant Difference
Reality Therapy Model	25 year and under	6	3.37	.382	.314	.87	
	26-30	17	3.40	.094			
	31-35	9	3.46	.263			
	36-40	7	3.33	.353			
	40 year and above	2	3.17	.549			
	Total	41	3.38	.350			
Confident Discipline Model	25 year and under	6	1.33	.678	1.316	.28	
	26-30	17	1.04	.474			
	31-35	9	.875	.559			
	36-40	7	1.33	.461			
	40 year and above	2	1.44	.265			
	Total	41	1.12	.528			
Teacher Effectiveness Model	25 year and under	6	2.50	.459	1.367	.26	
	26-30	17	2.67	.552			
	31-35	9	2.26	.924			
	36-40	7	2.19	.813			
	40 year and above	2	3.17	.235			
	Total	41	2.49	.695			
Kounin Model	25 year and under	6	2.55	.655	.794	.54	
	26-30	17	2.65	.923			
	31-35	9	2.04	1.00			
	36-40	7	2.48	.634			
	40 year and above	2	2.67	.471			
	Total	41	2.49	.695			

	Total	41	2.47	.850			
Social Discipline Model	26-30	17	2.65	.923	4.116	.01*	40 years and above>31-35 years, 26-30 years, 25 years and below
	31-35	9	2.04	1.00			
	36-40	7	2.48	.634			
	40 year and above	2	2.67	.471			
	Total	41	.423	.505			
Behavior Change Model	25 year and under	6	1.94	1.06	.382	.83	
	26-30	17	2.08	.637			
	31-35	9	2.30	.596			
	36-40	7	1.96	.487			
	40 year and above	2	2.25	.353			
	Total	41	2.10	.656			

*p<.05

When Table 5 is examined, it is seen that the scores of the reality therapy model strategy used by teachers against undesirable behaviors in classroom management ($F=0.314$, $p=0.87>0.05$), the assertive discipline model strategy scores ($F=1.316$, $p=0.28>0.05$), the teacher effectiveness model strategy scores ($F=1.367$, $p=0.26>0.05$), the Kounin model strategy scores ($F=0.794$, $p=0.54>0.05$) and the behavior modification model strategy scores ($F=0.382$, $p=0.83>0.05$) do not differ significantly according to the age distributions of the teachers. It is seen that the scores of the social discipline model strategy used by teachers differ significantly according to the age distributions of the teachers ($F=4.116$, $p=0.01<.05$). According to the results of the Gabriel post-hoc analysis test conducted to determine the source of this difference, the scores of teachers aged 40 or over in using the social discipline model (1.50) are significantly higher than the scores of teachers aged 31-35 (0.44), 26-30 (0.27) and 25 or younger (0.22).

Table 6.

Anova Test Results for Preschool Teachers' Satisfaction Levels in the Institution They Work and Strategies PTUB

	P. T. I. S. L.	N	X	ss	F	p	Significant Difference
Reality Therapy Model	I'm not satisfied	3	3.59	.525	.559	.58	
	I'm undecided	5	3.38	.320			
	I'm satisfied	33	3.37	.346			
	Total	41	3.38	.351			
Confident Discipline Model	I'm not satisfied	3	1.21	1.01	2.177	.13	
	I'm undecided	5	1.55	.699			
	I'm satisfied	33	1.04	.434			
	Total	41	1.12	.528			
Teacher Effectiveness Model	I'm not satisfied	3	2.44	.385	4.037	.03*	Undecided > Satisfied
	I'm undecided	5	3.27	.279			
	I'm satisfied	33	2.38	.693			
	Total	41	2.50	.696			
Kounin Model	I'm not satisfied	3	2.78	.694	.523	.60	
	I'm undecided	5	2.73	1.09			
	I'm satisfied	33	2.40	.836			

	Total	41	2.47	.850			
Social Discipline Model	I'm not satisfied	3	.222	.385	.535	.59	
	I'm undecided	5	.600	.494			
	I'm satisfied	33	.414	.521			
	Total	41	.423	.506			
Behavior Change Model	I'm not satisfied	3	2.92	.520	4.219	.02*	I am not satisfied > I am satisfied
	I'm undecided	5	2.45	.671			
	I'm satisfied	33	1.98	.606			
	Total	41	2.10	.656			

*p<.05

When Table 6 is examined, it is seen that the scores for the reality therapy strategy used by teachers against misbehaviors in the classroom ($F=.559$, $p=.58>.05$), the assertive discipline model strategy scores ($F=2.177$, $p=.13>.05$), the Kounin model strategy scores ($F=.523$, $p=.60>.05$) and the social discipline model strategy scores ($F=.535$, $p=.59>.05$) do not differ significantly according to the satisfaction levels of teachers in the schools they work. It is seen that the scores for the teacher effectiveness model strategy used by teachers ($F=4.037$, $p=.03<.05$) and the scores for the behavior modification model strategy ($F=4.219$, $p=.02>.05$) differ significantly according to the satisfaction levels of teachers in the schools where they work.

According to the results of the Gabriel post-hoc analysis conducted to understand this difference, the scores of teachers who were satisfied with their schools on the teacher effectiveness model (2.44) were significantly lower than the scores of teachers who were undecided on the teacher effectiveness discipline model (3.27). Furthermore, the scores of teachers who were dissatisfied with their schools on the behavior modification discipline model (2.92) were significantly higher than the scores of teachers who were satisfied with their schools on the behavior modification discipline model (1.98).

Table 7.

Pearson Correlation Analysis Results for Continuous Variables of the Study

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

*p<.05 **p<.01 Variables: 1. Physical-relational bullying, 2. Verbal bullying, 3. Reality Therapy Model, 4. Assertive Discipline Model, 5. Teacher Effectiveness Model, 6. Kounin Model, 7. Social discipline model, 8. Behavior modification model, 9. Social competence, 10. Anger-aggression, 11. Anxiety-introversion

Table 8.

Results of Regression Analysis Between Verbal Bullying Observed by Preschool Teachers in Children and the Reality Therapy Model, One of the Strategies PTUB

Variable	B	Standard Error	β	t	p
Constant	1.441	.507		2.843	.01
Verbal Bullying	-.353	.149	-.351	-2.338	.02
R=.35	R ² =.12 p<.05		F (1,39)=5.468		p=.02

Table 9.

Results of Regression Analysis Between Verbal Bullying and Anger-Aggression Observed by Preschool Teachers in Children

Variable	B	Standard Error	β	T	p
Constant	-.009	.111		-.078	.94
Anger-Aggression	.155	.056	.403	2.752	.01
R=.40	R ² =.16 p<.05		F (1,39)=7.575		p=.00

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

1. Social competency scores in children during the preschool period differ significantly by gender. Girls' social competency scores are significantly higher than boys'. A review of the relevant literature reveals many studies showing that girls receiving preschool education have significantly higher social competency scores than boys (Işıksolu-Aysel, 2020; Liman, 2020; Şenol, 2021; Yavaş, 2020; Yıldız, 2022). As in the current study, the higher social competency scores of girls compared to boys may be due to girls completing their language development more quickly and thus being able to communicate better at an early age. This successful communication between girls and their environment may have increased their interaction with their environment and bolstered their social competencies.

The findings of the study reveal two factors that are sub-dimensions of social competence but negatively impact it. The first is anger/aggression. In this study, preschool boys' anger/aggression scores were found to be significantly higher than girls'. Estrem (2005) examined aggression in preschool children in terms of language and gender, concluding that aggression tends to increase as language skills decrease. Furthermore, girls' expressive language skills predict relational aggression more than boys, while boys' receptive language skills predict physical aggression more than girls. These studies support the findings of the study. The fact that boys generally exhibit more aggressive behavior than girls can be explained by society's expectations being shaped by a gendered basis. When language development is considered a factor that positively supports social competence, it can be argued that girls' faster language development compared to boys leads to less aggressive behavior. This can also be interpreted as a factor explaining girls' higher relational aggression scores compared to boys.

One factor influencing the emergence of aggression in the preschool period is parental influence. Relational and physical aggression in preschool boys has been found to be related to permissive maternal attitudes, while physical aggression in girls has been found to be related to permissive and authoritarian maternal attitudes (Casas et al., 2006). Yıldızbaş and Şahin-Sak (2020) also reported a negative relationship between democratic parenting and relational and physical aggression, a positive relationship between authoritarian parenting and physical aggression, and a positive relationship between permissive parenting and physical and relational

aggression. Based on this information, it appears that aggression in preschool children is related to parenting styles.

According to the results of this study, anxiety-introversion scores, the second sub-dimension of social competence, do not differ significantly by gender. Yıldırım (2023) examined preschool children's anxiety based on parental perceptions and found no significant gender difference. In a study where anxiety in children did not differ significantly by gender, the causes of anxiety were identified as social anxiety, separation anxiety, generalized anxiety, obsessive-compulsive disorder, and fear of physical injury (Spence et al., 2001). These results support the findings of the study.

2. According to the research findings, only the preferences for the social discipline model among the strategies PTUB exhibited a significant difference across teachers' ages. Looking at the direction of the difference, the tendency to use the social discipline model was significantly higher among teachers aged 40 and over, 31-35, 26-30, and 25 and under.

The social discipline model is also described in the literature as the logical consequences model, the rational consequences model, or the Dreikurs model, after its developer, Rudolf Dreikurs (Erdoğan, 2016). According to the social discipline model, students attempt to meet their social needs through undesirable behaviors. Teachers, by recognizing these social needs, ensure that students are responsible for their behaviors, thereby developing their own internal discipline. Therefore, it is emphasized that teachers implementing the social discipline model should adopt a democratic teacher attitude (Aksoy, 2001; Kentli, 2016). Korkmaz and Sadik (2011) found that teachers aged 40 and over are more sensitive to professional responsibility and discrimination. It is conceivable that teachers aged 40 and over use this discipline model to increase children's responsibilities and ensure their social development. However, the relevant literature has not found conclusive evidence that they use the social discipline model more frequently than other groups as they age.

Among the strategies, PTUB, the teacher effectiveness model and the behavior change model differ significantly according to the satisfaction levels of teachers with the institution they work in.

When the direction of the difference in the teacher effectiveness model is analyzed, teachers who are undecided about their satisfaction with their institution are significantly more likely to use the teacher effectiveness model strategy to address undesirable behaviors than those who are satisfied with their institution. The teacher effectiveness model is based on the views of A. Maslow and C. Rogers, who facilitated the development of humanistic theories in psychology. According to the model, teachers should communicate effectively with children and strive to understand their behaviors to change undesirable behaviors. Effective communication and empathy between teachers and students play a significant role in changing undesirable behaviors (Aksoy, 2001). In light of this result, it can be assumed that a teacher's partial satisfaction with their institution supports their efforts to communicate effectively with and understand students within the context of classroom management.

When the direction of the difference in the behavior change model is analyzed, teachers who are dissatisfied with their institution are significantly more likely to use the behavior change model strategy to address undesirable behaviors than teachers who are satisfied with their institution. In the behavior change model, based on B. F. Skinner's views on operant conditioning, teachers attempt to change behavior by providing reinforcement or punishment in response to the consequences of behavior. Teachers who adopt this model use punishment when an undesirable behavior occurs and reinforcement by giving rewards when a desired behavior occurs (Aksoy, 2001; Kentli, 2016). It can be assumed that teachers who are dissatisfied with their institution seek a quick solution to their classroom management problems and

attempt to eliminate behavioral problems within the classroom with a more general solution, without considering the individual characteristics of their students.

3. The results of the study revealed a moderate positive correlation between the physical/relational bullying scores observed by teachers in children and the verbal bullying scores. Tanrikulu et al. (2021) stated that there was a positive correlation between physical/relational bullying and verbal bullying observed in preschool children. Uysal (2011) also revealed in his study that physical/relational and verbal bullying were observed together in preschool children, according to teacher observations. This information supports the results of the study. In summary, preschool bullying children expose their peers to both physical and verbal bullying. This can be thought of as the reason why a child who commits physical bullying does not hesitate to also commit verbal bullying and often engages in these behaviors simultaneously or in succession.

Another result showed a moderately positive correlation between teachers' observed verbal bullying scores in children and anger/aggression, a sub-dimension of social competence, with anger/aggression predicting 16% of verbal bullying. Karadaş (2021) noted significant correlations between children's peer bullying levels and aggression. Erol and Gülay-Ögelman (2020) also stated that children's exposure to peer victimization and aggression were positively and negatively correlated with being liked by their peers. Based on this research, it can be expected that aggressive children might verbally bully their peers.

Another result showed a moderate negative correlation between teachers' observed verbal bullying scores and the reality therapy model, one of the discipline strategies teachers employ, with verbal bullying negatively predicting 12% of the reality therapy model's scores. The reality therapy model involves meeting the five basic needs outlined by Glasser, emphasizing the need for children to regulate their behavior by making sound choices and taking responsibility for their actions (Aksoy, 2001; Murdock, 2016). From this perspective, the negative correlation between a situation involving undesirable behaviors such as verbal bullying and the reality therapy model, and the predictive relationships between them, is an expected outcome. Because meeting a child's needs in the classroom increases their sense of belonging, it can be expected that they will exhibit less or no behaviors such as taunting or insulting their peers, or, even if they do exhibit these behaviors, they will recognize that they must take responsibility for their actions.

4. The results of the study indicated a moderately negative correlation between the reality therapy model and the social discipline model, which are discipline strategies. Teachers using the reality therapy model instill responsibility in students and guide them toward choosing desired behaviors. Teachers using the social discipline model, on the other hand, are expected to establish rules with students, respect their belonging in the classroom, and make them feel loved and cared for. In this method, teachers attempt to prevent undesirable behaviors by establishing a genuine relationship with students and strengthening the relationship between them (Dönmez, et al., 2018). While teachers using the reality therapy model to address undesirable behaviors emphasize student choice of behavior and responsibility, the social discipline model emphasizes the influence of humanistic views and the fulfillment of love and belonging needs in teacher-student and student-student relationships. This may explain the moderately negative correlation between the two models.

Another result determined a moderate positive relationship between the assertive model, teacher effectiveness, and the Kounin model, which are discipline strategies. Teachers who use the assertive model to address undesirable behaviors attempt to prevent undesirable behaviors by establishing their authority in the classroom, reinforcing the behaviors of those who comply with authority with rewards, and punishing those who do not comply with authority. Teachers who use the teacher effectiveness model attempt to prevent undesirable

behaviors by listening to their students' problems, trying to understand them, and supporting their problem-solving. Teachers who use the Kounin model are expected to be effective leaders in the classroom, observe their students, and employ effective teaching methods. In this method, teachers attempt to prevent undesirable behaviors by effectively using teaching principles and methods (Dönmez et al., 2018).

In assertive discipline, teacher effectiveness, and the Kounin model, teachers are active. Teachers are assigned the primary role in preventing undesirable behaviors. Teachers are portrayed as authoritarian leaders in the assertive model, as problem-solving leaders in the teacher effectiveness model, and as leaders who utilize effective teaching strategies in the Kounin model. In other words, teachers can adopt different leadership styles. From this perspective, the moderately positive relationship between the assertive model and teacher effectiveness and the Kounin model, as well as the moderately positive relationship between teacher effectiveness and the Kounin model, can be explained.

Among discipline strategies, a moderate positive relationship was found between the teacher effectiveness model, the Kounin model, and the behavior modification model. Teachers who use the behavior modification model to address undesirable behaviors are expected to reinforce desired behaviors using different reinforcement schedules when they occur and to punish students using different punishment methods when undesirable behaviors do occur. Teachers who use the Kounin model, on the other hand, take a preventative approach and effectively use teaching principles and methods to prevent undesirable behaviors. As can be seen from the above, the teacher effectiveness model does not utilize the reward and punishment system as much as the behavior modification model. Teacher effectiveness also discourages the presence of teachers as authoritarian forces in the classroom (Dönmez et al., 2018). However, teachers today do not use the reward and punishment system as harshly as they did in the past. Şahin and Arslan (2014) stated that teachers use a combination of methods such as changing students' seats, giving nonverbal warnings, private meetings at the end of the lesson, punishing students with grades, and administering both Type I and Type II punishments to address undesirable behaviors. As can be seen from this, teachers can use both methods consistent with the behavior modification model, such as rewards and punishments, and flexible methods such as changing the child's position or altering the flow of the lesson. In this respect, the study suggests a moderately positive correlation between teachers' use of the behavior modification model and the teacher effectiveness model in response to undesirable behaviors.

5. According to the research findings, a moderate negative correlation was determined between the social competence scores observed by preschool teachers in children and the sub-dimensions of social competence, anger/aggression and anxiety/introversion. A review of the relevant literature reveals studies reporting similar moderate negative correlations between the social competence levels of preschool children and their anxiety/introversion and anger/aggression scores (Dereli, 2016; Koçak, 2018; Şişman, 2022; Yıldız, 2022). However, some studies have revealed low-level negative correlations between these variables (Bozkurt, 2016; Özcanlı, 2022; Pekdoğan & Kanak, 2016). On the other hand, Pekdoğan and Kanak (2016) also reported no significant correlation between social competence and anger/aggression.

These findings suggest that the relationships between social competence and anxiety/introversion and anger/aggression are not consistent in the literature. Based on the results of the current study, it can be argued that children who exhibit introverted or aggressive behaviors have lower social skills and, therefore, struggle to engage in adequate social interactions with their peers.

A low-level positive correlation was found between anger/aggression and anxiety/introversion, two sub-dimensions of social competence observed by teachers in children. Supporting the study's findings, the relevant literature reveals moderate positive correlations between

preschool children's anxiety/introversion and anger/aggression scores (Özcanlı, 2022; Şişman, 2022; Yıldız, 2022), low positive correlations (Koçak, 2018), moderate negative correlations (Dereli, 2016), and, contrary to the study's findings, no significant correlation (Bozkurt, 2016). These results indicate that the relationships between anxiety/introversion and anger/aggression are inconsistent. These inconsistent results may be due to differences in how teachers or parents assess children, differences in measurement tools, or differences in environmental influences on children.

4.1. Recommendations for Educators

1. This study found that girls' social competence levels were significantly higher than boys'. Therefore, it is recommended that social competence development programs be developed and implemented to increase the social competence levels of preschool boys and girls.

2. Since it is recognized that the social competence development of preschool children can vary depending on the culture, it is recommended that eTwinning projects be carried out with teachers in different preschool education institutions to increase social competence studies.

3. It is recommended that in-service training be planned and implemented to support the use of strategies PTUB.

4.2. Recommendations for Researchers

1. It is recommended that systematic and bibliometric compilation and meta-analysis studies be conducted to examine the differences in social competence skills of preschool children according to gender, in order to determine the effect of social competence in the preschool period according to gender.

2. It is recommended that the number of studies examining the role of teachers in the emergence, prevention and coping with bullying in the preschool period be increased.

3. It is recommended that studies be conducted to examine the changes in social competence levels of children aged 3-6 years old according to age, longitudinally in different cultures.

4. It is recommended that programs to prevent undesirable behaviours based on the reality therapy model be developed to reduce the levels of verbal bullying in preschool children.

5. Teacher profile analysis study against undesirable behaviors in order to determine strategies PTUB can be determined using mixed research methods.

Ethics Committee Approval: Ethical permission was obtained from the institution (01.12.2022 - 2022/22-12) for this research.

Peer-review: Externally peer-review.

Author Contributions: The authors contributed equally to the research, authorship, and publication of this article.

Conflict of Interest: The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and publication of this article.

Financial Disclosure: The authors has received no financial support for the research, authorship and publication of this article.

Notice of Use of Artificial Intelligence: The authors did not utilise any artificial intelligence tools for the research, authorship and publication of this article

References

- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 9-20.
- Başar, H. (2016). Sınıf Yönetimi. Anı Yayıncılık.
- Besnili, Z. N. (2019). *Okul öncesi akran zorbalığı ölçeği öğretmen formu: bir ölçek geliştirme çalışması*. (Yayın No. 544009) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, E. (2016). *Okul öncesi çocuklarının duyguları anlama becerileri ile sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 436723) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Carney, A. G. & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22(3), 364-382. <https://doi.org/10.1177/0143034301223011>
- Casas, J. F., Weigel, S. M., Crick, N. R., Ostrov, J. M., Woods, K. E., Yeh, E. A. J. & Huddleston-Casas, C. A. (2006). Early parenting and children's relational and physical aggression in the preschool and home contexts. *Journal of applied developmental psychology*, 27(3), 209-227. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.02.003>
- Christensen, L., Young, K. R. & Marchant, M. (2007). Behavioral Intervention Planning: Increasing Appropriate Behavior of a Socially Withdrawn Student. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 81-103.
- Cohen, R., Hsueh, Y., Zhou, Z., Hancock, M. H. & Floyd, R. (2006). Respect, liking, and peer social competence in China and the United States. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2006 (114), 53-66. <https://doi.org/10.1002/cd.175>
- Çiftci-Topaloğlu, Z. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn öz yeterliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayın No. 357110) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Dereli, E. (2016). Öğretmen-çocuk ilişkisinin çocukların sosyal yetkinlik davranışları, sosyal problem çözme becerilerini yordaması, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 70-87.
- Dönmez, Ö., Aşantoğrul, S., Karasulu, M. ve Bal, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejilerin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 75-97.
- Erdoğan, İ. (2016). Sınıf yönetimi. Alfa Yayınları.
- Erol, A. ve Gülay-Ogelman, H. (2020). Çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin akranları tarafından sevilme düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 14-21.
- Estrem, T. L. (2005). Relational and physical aggression among preschoolers: The effect of language skills and gender. *Early Education & Development*, 16(2), 207-232. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1602_6

- Gliner, J. A., Morgan, G. A. & Leech, N. L. (2023). *Research Methods In Applied Settings - An Integrated Approach To Design and Analysis*. (Çev. S. Turan). Nobel Yayınevi. (Original work published 2016)
- Güder, S. Y., Alabay, E. & Güner, E., (2018). Behavioral problems preschool teachers experience in their classrooms and the strategies they employ for these behaviors. *Elementary Education Online*, (17)1, 414-430. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.413792>
- Gülay-Ogelman, H. (2016a). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim. E. Kargı (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim içinde* (ss. 47-83). Pegem Akademi.
- Gülay-Ogelman, H. (2016b). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi.
- Günay, G. (2011). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının ilköğretim çocuklarında saldırganlık tepkileri üzerine etkisi*. (Yayın No. 310751) [Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Işıksolu-Aysel, Y. (2020). *60- 72 aylık çocukların öz-düzenleme becerileri, sosyal yetkinlik davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 627484) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karadaş, S. (2021). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda akran zorbalığı ve ilişkili faktörler*. (Yayın No. 677708) [Doktora Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, M. (2019). Çocuklarda istenmeyen davranışlar. E. Arslan (Editör), *Erken Çocuklukta Davranış Yönetimi içinde* (ss. 74-86). Eğiten Kitap.
- Keleş, O. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde istenmeyen davranışlara karşı kullandığı stratejileri belirleme ölçeği geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı*, ss. 361-367.
- Kentli F. D. (2016). İdeal öğretmenlerin disiplin modelleri: Bir anlatı çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 290-302. <https://doi.org/10.17860/efd.46884>
- Kılıç-Atıcı, M. (2014). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Karahan Kitapevi.
- Kirves, L. & Sajaniemi, N. (2012) Bullying in early educational settings. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 383-400. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646724>
- Koçak, G. (2018). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal yetkinlik düzeyi ile annelerinin ebeveynlik rolü benlik algıları arasındaki ilişki*. (Yayın No. 528678) [Yüksek Lisans Tezi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, G. ve Sadık, F. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarının sosyo demografik özellikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 121-138.
- Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L. & Gregory, K. (2016). *Guiding children's social development and learning*. Cengage Learning.
- Kuru, N. (2020). Erken çocukluk Eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş içinde* (ss. 10-26). Anı Yayıncılık.
- Liman, B. (2020). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve davranış durumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 8-19. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.136>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243okuloncesi_egitimprogrami.pdf

- Murdock, N. L. (2016). *Theories of Counseling and Psychotherapy: A Case Approach* (Çev. Ed. F. Akkoyun). Nobel Akademik Yayıncılık. (Original work published 2008)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell.
- Özcanlı, E. (2022). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların ebeveynleri ile ilişkilerinin sosyal yetkinlik ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayın No.) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pekdoğan, S. & Kanak, M. (2016). A study on social competence and temperament of pre-school children's. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 133-140. <http://dx.doi.org/10.5539/jel.v5n4p133>
- Sadık, F. (2018). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Editörler), *Erken çocukluk eğitimde sınıf yönetimi içinde* (ss. 1-20). Pegem Akademi.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. Springer Science & Business Media.
- Spence, S. H., Rapee, R., McDonald, C. & Ingram, M. (2001). The structure of anxiety symptoms among preschoolers. *Behaviour research and therapy*, 39(11), 1293-1316. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(00\)00098-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(00)00098-X)
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N. & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *A Special Education Journal*, 15(4), 219-232. <https://doi.org/10.1080/09362830701655758>
- Şahin, S. ve Arslan, M. C. (2014). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullanılan öğretmen stratejilerinin öğrenciler üzerindeki etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1399-1415.
- Şenol, H. S. (2021). *Okul öncesi çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ile annelerinin duygusal istismar potansiyelleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 671330) [Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şişman, H. (2022). *Annelerin Covid-19 korkusunun okul öncesi çocuklarda kızgınlık/saldırganlık, sosyal yetkinlik ve kaygı davranışları üzerindeki etkisinde annenin ebeveynlik tutumunun aracı etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 748514) [Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tanrıkulu, İ., Kandemir-Özdiç, N. ve Besnili, Z. N. (2021). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı ve okul yapısı ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 857-873. <https://doi.org/10.17556/erziefd.875930>
- Taşkaya, S. M. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. B. Dilmaç ve H. Ekşi (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 2-33). Pegem Akademi.
- Tekindal, S. (2023). *Nicel, nitel, karma yöntem ve araştırma desenleri ve istatistik*. Nobel Yayınevi.
- Turan, S. (2020). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Editörler), *Sınıf yönetimi içinde* (ss. 2-17). Pegem Akademi.
- Uysal, H. (2011). *Okul öncesi dönemde görülen akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 302025) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Allyn and Bacon.
- Yavaş, M. (2020). *Montessori ve MEB okul öncesi eğitim programında eğitim gören çocukların değer düzeyleri sosyal yetkinlik ve davranışlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayın

No. 618639) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.

Yıldırım, (2023). Veli algılarına göre okul öncesi dönem çocuklarında anksiyete. *Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)*, 9(114), 8209-8223. <https://doi.org/10.29228/sss.71289>

Yıldız, M. B. (2022). *Okul öncesi eğitim gören 36-71 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve oyun davranışlarının incelenmesi*. (Yayın No. 713957) [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldızbaş, C. ve Şahin-Sak, İ. T. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının saldırganlık yönelimleri ile ebeveynlerinin anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 60-88.

İletişim/Correspondence

Zeynep Büşra AKTAŞ
demir.bzeynep@gmail.com

Prof. Dr. Serpil PEKDOĞAN
serpil.pekdogan@inonu.edu.tr