OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA DÜZEYİ, MİZAÇ TARZI VE EMPATİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Ayşe Nur Özdemir

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2017


GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört(24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Ayşe Nur

Soyadı: ÖZDEMİR

Bölümü: Okul Öncesi Öğretmenliği

İmza:

Teslim Tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi, Mizaç Tarzı Ve Empatik Becerilerinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Investigation of Pre-school Children's Exposure Level to Peer Violence, Temperament Style and Empathic Abilities

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ayşe Nur ÖZDEMİR

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşe Nur ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyinin Çocukların Mizaç Tarzına Ve Empatik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi " adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN)
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: (Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK)
(Sağlık Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük Üniversitesi)

Üye: (Doç. Dr. Saide ÖZBEY)
(Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:17/03/2017
Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü .....

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans Eğitimim boyunca hem ders sürecinde hem de tez döneminde ufkumun genişlemesini sağlayan, tez süresince bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan değerli tez danışmanım Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN'a çok teşekkür ederim.

Akran şiddetine Maruz Kalma Ölçeğini kullanmama izin veren Doç. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN'a , Empatik Beceri Ölçeğini kullanmama izin veren Doç. Dr. İlkay ULUTAŞ'a ve Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğini kullanmama izin veren Prof. Dr. Bilge SELÇUK YAĞMURLU'ya , çalışma sırasında verilerin toplanması süresince gittiğim okullarda bana yardımcı olmak için elinden geleni yapan okul çalışanlarına, çalışmama katılan çocuklara ve ailelerine teşekkür ederim.

Yüksek Lisans aşaması sırasında beni yalnız bırakmayan ve gerek maddi gerekse manevi desteklerini esirgemeyen ve benimle birlikte bu yolda yürüyen, hoşgörü ve sabırlarından dolayı Betül, Ahmet, Şeyda, Selman ve Feyza Nur YALÇIN' a ayrıca benim için çok çok kıymetli olan yeğenlerime teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında beni destekleyen, hep yanımda olan, umutsuzluğa düştüğümde daima beni cesaretlendiren, fedakârlıklarda bulunan Pervin, Şükrü, Arzu ve Furkan ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

Bu süreçte hep yanımda olan en büyük destekçim, bilgi ve deneyimlerini samimiyetle paylaşan, en zorlu dönemlerde bile hep olumlu yönlerden bakmamamı sağlayan, hayat arkadaşım sevgili eşim Rıdvan ÖZDEMİR'e ayrıca bu süreçte beni üzmeyen kızım Elif Mina ÖZDEMİR'e ve kısa süre sonra aramıza katılacak olan kardeşine sonsuz teşekkürler.

Son olarak, hayatımın her döneminde yanımda olan ve bütün kararlarımda beni destekleyip, cesaretlendiren ve hayatta bir duruşum olmasını sağlayan annem Melek YALÇIN ve babam Recep YALÇIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. İyi ki varsınız…

Ayşe Nur ÖZDEMİR

Ankara, 2017

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ AKRAN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA DÜZEYİ, MİZAÇ TARZI VE EMPATİK BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşe Nur ÖZDEMİR

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2017

ÖZ

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi, mizaç tarzı ve empatik incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda; Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçe merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48 ay ve üzeri çocuklar oluşturmuştur. Evrenden basit tesadüfi örnekleme metodu ile en az 95 denek sayısı belirlenmiş olup, ulaşılan 128 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada çocuklara ilişkin demografik verilerini elde etmek amacıyla "Çocuklar için Genel Bilgi Formu", akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek için "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", çocukların mizaç tarzlarını belirlemek için " Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve çocukların empati düzeylerini belirlemek için "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPPS 20 paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklemler için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiş olup; anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Bonferroni testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak 0,05 seçilmiştir. Araştırma

sonucunda akran şiddetine maruz kalma düzeyinin; çocuğun yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, baba mesleği değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği; bununla birlikte, çocukların mizaç tarzı tepkisellik boyutu puanlarının; ailedeki çocuk sayısı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve aile tipi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Çocukların empatik beceri düzeylerinin ise; anne öğrenim durumu ve aile tipi değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile tepkisellik alt boyutu ve empatik beceri düzeyi ile sıcakkanlılık alt boyutu arasında pozitif, anlamlı düşük bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca ritmiklik alt boyutu ile tepkisellik alt boyutu arasında, şiddete maruz kalma düzeyi ile sebatkarlık alt boyutu arasında ve şiddete maruz kalma düzeyi ile empatik beceri düzeyi arasında negatif anlamlı, düşük bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler : Okul öncesi dönem, akran şiddeti, mizaç, empatik beceri
Sayfa Adedi : xvi + 132 sayfa
Danışman : Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

INVESTİGATİON OF PRE-SCHOOL CHİLDREN'S EXPOSURE LEVEL TO PEER VİOLENCE, TEMPERAMENT STYLE AND EMPATHİC ABİLİTİES

(Master's Thesis)

Ayşe Nur ÖZDEMİR

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March, 2017

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effects of the level of exposure to same age violence of pre-school students on their temperament styles and empathic skills. In this context, the universe of the research is constituted by the students who are 48 months and older and attending the kindergartens and kindergartens classes that are a part of elementary schools in Etimesgut district of Ankara province in the academic year of 2015-2016. At least 95 experimental subjects have been identified out of the universe by the simple random sampling method, and 128 children that have been reached have constituted the sample of the research. In the research, "General Information Form for Children" for obtaining the demographic data of the children, "Same Age Violence Exposure Scale" for identifying the exposure to violence by the children of the same age, "Short Temperament Scale for Children" for identifying the temperament styles of the children, and "Sullivan's The Empathy Scale for Children" for identifying the empathy levels of the children. The Data obtained has been analyzed with t test and One-Way Analysis of Variance for independent samples according to the category numbers of the independent variables in the SPPS 20 Package Program, and Bonferroni Test has been used in order to examine the group differences for significant differentiations. The relationship between the variables have been examined by Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. Level of significance has

been chosen as 0,05 in the statistics. Research result shows that the level of exposure to same age violence differs significantly in terms of statistics according to the age of the child, educational background of the mother, educational background of the father, family type and father's occupation variables. In addition, it is determined that the temperament style reactiveness magnitude points of the children shows significant differences statistically according to number of children within the family, educational background of the mother, educational background of the father and family type variables. As for the levels of empathic skills of the children, it is determined that they show significant differences statistically according to the educational background of the mother and family type variables. According to the result of the research, it is determined that a positive, significant low relationship is present between the level of exposure to same age violence and reactiveness sub-dimension, and between the level of empathic skills and friendliness sub-dimension of the children. Furthermore, it is determined that a negative, significant low relationship is present between rhythmicity sub-dimension and reactiveness sub-dimension, between level of exposure to violence and tenaciousness sub-dimension, and between level of exposure to violence and level of empathic skills.

Key Words : Preschool education, children's temperament, violence, empathic skills.
Page Number : xvi + 132 page
Supervisor : Associate Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR iv
ÖZ vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
KISALTMALAR LİSTESİ xvi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 3
Araştırmanın Önemi 4
Varsayımlar 5
Sınırlılıklar 5
Tanımlar 6
BÖLÜM II 7
KURAMSAL ÇERÇEVE 7
Okul Öncesi Eğitimin Önemi 7
Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri 8
Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi 10
Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler 11
Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri 17
Empati 19

Empati İle İlgili Kavramlar....20
Empatinin Bileşenleri....22
Empati Gelişimini Etkileyen Faktörler....23
Hoffman'ın Empati Kuramı....24
Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Empati....26
Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Empatik Becerilerin Geliştirilmesi....27
Mizaç....28
Mizaç İle İlgili Kavramlar....29
Çocuklarda Mizacın Gelişimi....30
Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Olumlu Mizaç Özelliklerinin Geliştirilmesi....31
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR....32
Akran Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Yapılan Araştırmalar....32
Mizaç İle İlgili Yapılan Araştırmalar....41
Empati İle İlgili Yapılan Araştırmalar....44
BÖLÜM III....51
YÖNTEM....51
Araştırmanın Modeli....51
Evren ve Örneklem....51
Verilerin Toplanması....54
Çocuklar için Genel Bilgi Formu....54
Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (AŞMKÖ)....54
Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)....55
Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (ÇİKEÖ)....57
Verilerin Analizi....57
BÖLÜM IV....61
BULGULAR VE YORUM....61
Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum....61
Mizaç tarzlarına İlişkin Bulgular ve Yorum....73
Empatik Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum....85
Çocukların Mizaç Tarzlarının Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum....95
Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum....96

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum 98
Mizaç Tarzları Boyutları ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum 99
BÖLÜM V 101
SONUÇ VE ÖNERİLER 101
Sonuç 101
Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar 102
Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyine İlişkin Sonuçlar 102
Mizaç Tarzlarına İlişkin Sonuçlar 104
Empatik Becerilere İlişkin Sonuçlar 105
Mizaç Tarzlarının Boyutlarının Birbiri Arasındaki Korelasyon Sonuçları 106
Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Sonuçları 106
Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları 107
Mizaç Tarzları ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları 107
Öneriler 107
Eğitimcilere Yönelik Öneriler 107
Anne ve Babalara Yönelik Öneriler 108
Sivil Toplum Kuruluşları ile Görsel ve Yazılı Medyaya Yönelik Öneriler 108
Araştırmacılara Yönelik Öneriler 108
KAYNAKLAR 111
EKLER 123
EK-1.Örnekleme Seçilen Okullar 124
EK-2. MEB İzin Belgesi 125
EK-3. Çocuklar için Genel Bilgi Formu 126
İZİNLER 128

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler*.....*53*

Tablo 2. *Normallik Testi Sonuçları*.....*58*

Tablo 3. *Çarpıklık Basıklık Değerleri*.....*59*

Tablo 4. *Çocuğun Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Sonuçları* *62*

Tablo 5. *Çocuğun Cinsiyetine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız T Testi Sonuçları*.....*63*

Tablo 6. *Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları*.....*64*

Tablo 7. *Çocuğun Doğum Sırasına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları*.....*65*

Tablo 8. *Annenin Öğrenim Durumuna Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları*.....*67*

Tablo 9. *Babanın Öğrenim Durumuna Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları*.....*68*

Tablo 10. *Aile Tipine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları* *69*

Tablo 11. *Anne Mesleğine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *71*

Tablo 12. *Baba Mesleğine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *72*

Tablo 13. *Çocuğun Yaşına Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *73*

Tablo 14. *Çocuğun Cinsiyetine Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları* *75*

Tablo 15. *Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *76*

Tablo 16. *Çocuğun Doğum Sırasına Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *77*

Tablo 17. *Anne Öğrenim Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *79*

Tablo 18. *Baba Öğrenim Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *80*

Tablo 19. *Aile Tipine Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları* *81*

Tablo 20. *Anne Meslek Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *83*

Tablo 21. *Baba Meslek Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına Ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *84*

Tablo 22. *Çocuğun Yaşına Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *85*

Tablo 23. *Çocuğun Cinsiyetine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları* *86*

Tablo 24. *Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *88*

Tablo 25. Çocuğun Doğum Sırasına Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları *89*

Tablo 26. *Annenin Öğrenim Durumuna Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *90*

Tablo 27. *Babanın Öğrenim Durumuna Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları* *91*

Tablo 28. *Aile Tipine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları* *92*

Tablo 29. *Anne Mesleğine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi ,İsonuçları* *93*

Tablo 31. *Çocukların Mizaç Tarzlarının Boyutları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları* *95*

Tablo 32. *Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi İle Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları* *97*

Tablo 33. *Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi İle Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları* *98*

Tablo 34. *Mizaç Tarzları İle Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları* *99*

KISALTMALAR LİSTESİ

AŞMKÖ	Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği
ÇKMÖ	Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği
ÇİKEÖ	Sulivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Büyüklüğü
$\bar{x}$	Aritmetik Ortalama
SS	Standart Sapma
Sd	Serbestlik Derecesi
p	Anlamlılık Düzeyi
Akt	Aktaran

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde tezin problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar kısımlarına yer verilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, çocuğun gelişiminin tüm alanlarda hızlı olduğu bir dönemdir. Bununla birlikte bu gelişimin etkileri çocuğun hayatında kalıcı bir rol oynamaktadır. Çocuğun sosyal ilişkilerinin giderek karmaşıklaştığı bu dönemde çocuk öğretmeni ve akranlarıyla bir araya gelmektedir. Okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri, çocuğun yaşamındaki ilk sosyal ilişkiler örneğini oluşturmasından dolayı büyük bir işleve sahiptir. Şöyle ki, akran ilişkileri sosyal gelişim açısından, sosyal becerilerin, kuralların, toplumsal rollerin öğrenilmesini ve uygulanmasını sağlayacak ortamların oluşmasını desteklemektedir (Erwin, 2000).

Okul öncesi eğitimle birlikte çocukların akranlarıyla olan etkileşimleri de daha küçük yaş gruplarına indirgenmiştir. Arapça kökenli bir kelime olan akran sözcüğü; yaş, cinsiyet vb. bakımından birbirine denk olanlar anlamına gelmektedir. Akran ilişkileri ise; aynı yaşta ya da gelişim, olgunluk düzeyinde olan; benzer geçmiş, değer, yaşantı, yaşam tarzı ve sosyal bağlamı paylaşan kişiler arasında karşılıklılık ve devamlılık gösteren etkileşimlerin bütünüdür (Gülay'dan aktaran Uluyurt, 2012).

Akran ilişkileri; akranlar tarafından kabul edilme, reddedilme, akranların şiddetine(zorbalık) maruz kalma şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Akran şiddeti(zorbalık) Akgün tarafından

kışkırtma unsuru olmadan, birisine karşı tekrarlanan, sistemli ve yoğun olarak gerçekleşen psikolojik, fiziksel ve duygusal zarar verme, olarak tanımlanmıştır (Akgün, 2005). Akran şiddeti saldırganlığın alt türü olarak değerlendirilmektedir. Bireyin herhangi bir kışkırtma olmadan, hedef alınan kişide korku ve endişe yaratmayı amaçlaması akran saldırganlığı kapsamındadır. Zorbalığı saldırganlıktan ayıran unsur, şiddete maruz kalan çocuk ile şiddeti gerçekleştiren çocuk arasındaki güç eşitsizliğidir (Salı, 2014).

Akran ilişkileri, bebeklerin birbirinin farkına varması ve birbirlerinin ağlamasına yanıt vermeleri ile yaşamın ilk haftalarında başlamaktadır. İlk yılın sonunda bebekler akranlarıyla iletişim kurmaya, paylaşmaya, çatışmaya ve erken arkadaşlıklarına biçim vermeye başlamaktadırlar (Hay, Caplan ve Nash, 2009). Bu ilişkiler sonucunda karşılıklı etkileşimler söz konusu olmaya başlamaktadır. Akran ilişkilerinin etkilerinin görüldüğü çocuğun mizaç tarzı yaşamın ilk yıllarından itibaren şekillenmeye başlamaktadır. Rutter (1997) yapmış olduğu çalışmada çocuğun tüm çevresi ile kurduğu ilişkide sahip olduğu mizaç özelliklerinde çevresindekilerin tutum ve davranışlarının önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir.

Çocukların küçük yaşlarda ortaya çıkan mizaç özelliklerindeki bireysel farklılıklar göz önüne alındığında, akran ilişkileri çocukların mizaç tarzlarını etkileyen çevresel faktörlerin yalnızca bir tanesidir. Mizaç terimi, kişinin yaptığı şeyi ne şekilde yaptığı ile ilişkili olarak kullanılan bir terim olup yapısal, genetik ve biyolojik temele dayanan tavır ve davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Erermiş vd., 2009).

Çocuğun mizaç özellikleri, hem çocuğun arkadaşlarıyla olan ilişkisini etkilemekte hem de bu ilişkiden etkilenmektedir. Çocuğun mizaç özellikleri ve çevrenin beklentileri arasındaki uyum ya da uyumsuzluk çocuk ve sosyal çevresi arasındaki ilişkisini belirlemektedir (Chess ve Thomas, 1986). Çocuğun çevresindeki insanlar, çocuğun mizaç özelliklerine göre değişik tepkilerde bulunarak onunla iletişime geçmektedirler. Yani mizaç, diğer insanların çocuğa karşı tepkilerini ve ilişki biçimlerini değiştirmekte etkilidir.

İnsan ilişkilerindeki önemli unsurlardan biri karşıdaki bireyi dinlemek ve anlamaktır. Bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak, onun duygularını düşüncelerini ve hareketlerini doğru olarak anlaması, olaylara onun duygusal ya da zihinsel durumunun farkına vararak tepki verme eğilimi empati olarak adlandırılmaktadır. Empatinin günümüzde kabul gören tanımı, 70'li yıllarda Rogers'ın ulaştığı empati anlayışıyla benzerlik göstermektedir. Sullivan tarafından ortaya atılan görüşe göre; doğumdan itibaren bebeğin belirli bir yetişkinle

yani ona bakan kişi ile arasında meraklı bir ilişki vardır. Bu duygusal bağ empatidir (Halıcıoğlu, 2004).

Günlük yaşamda kişiler arası iletişimi kolaylaştıran en önemli faktör empatidir. Kendisiyle empati kurulduğunu gören kişi kendisini daha önemli ve değerli hissetmektedir. Empati, kurulan kişi açısından önemli olduğu kadar empati kuran kişi için de önemli ve değerlidir. Empatik beceri kurabilen bireyler çevrelerindeki diğer bireyler tarafından da daha çok sevilirler (Kahraman'dan aktaran Dökmen, 2002).

Okul öncesi dönem çocukların akran ilişkileri ele alındığında, çocukların mizaç tarzlarının ve empatik becerilerinin bu ilişkide büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin küçük yaşlardaki çocuklarda daha fazla olduğu görülmüş ve bunun sonucunda akran şiddetine maruz kalma durumunun çocukların mizaç tarzlarına ve empatik becerilerine etkisinin olabileceği düşünülmüştür.

Çocukların mizaç özellikleri günümüzde de en çok merak edilen konulardan birisidir. Yurt dışında mizaç ile ilgili bir takım çalışmalar bulunmasına rağmen ülkemizde mizaç ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise sıklıkla yetişkinlerin kişilik özelliklerine odaklanıldığı, okul öncesi çocukların mizaç özelliklerinin çok fazla araştırılmadığı belirlenmiştir.

Literatür incelendiğinde; özellikle akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun mizacına etkileri ile ilgili ülkemizde yapılmış çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, 48 ay ve üzeri yaş grubunda okul öncesi eğitimi alan çocuklarda akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocukların mizaç tarzına ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı 48 aylık ve üzeri okul öncesi eğitim alan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyinin, çocukların mizaç tarzına ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

Alt Amaçlar

1) Çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, anne mesleği, baba mesleği ile çocuğun akran şiddetine maruz kalma düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2) Çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, anne mesleği, baba mesleği ile çocuğun mizaç tarzı arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3) Çocuğun yaşı, cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, aile tipi, anne mesleği, baba mesleği ile çocuğun empatik beceri düzeyi arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4) Akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile mizaç tarzları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5) Akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6) Çocuğun mizaç tarzı ile empatik beceri düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Çocuğun kendini ifade edebilmesi, kendisi ve çevresi ile barışık ve uyum içerisinde olabilmesi için duygusal beceriye sahip olması gerekmektedir. Çocukların duygusal özellikleri üzerine yapılan çalışmalar, duygusal becerinin hem olgunlaşma, hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, ikisinin de tek başına etkili olmadığını göstermiştir. Raver (1997) yaptığı araştırmada duygusal becerilerin çocukların akademik başarılarıyla da bağlantılı olduğunu duygusal sorunları olan çocukların, okul yaşantılarında da sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur (Raver'den akt. Eryılmaz, 2010).

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında kendilerini ifade etmeyi, karşısındaki bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru algılamayı ilişki içerisinde oldukları kişilerden öğrenmektedirler. Okul öncesi eğitim kurumlarına gelen çocuklar bu olguları akranlarıyla girdikleri ilişkiler sonucunda öğrenmeye başlamaktadırlar. Dolayısı ile akran ilişkileri, çocukların empatik becerilerine ve mizaç tarzlarına doğrudan etki etmektedir.

Bu araştırma; akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocukların mizaç tarzlarına ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmanın, okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile mizaç ve empatik becerilerine etkisi üzerinde tartışma olanağı sağlayacağı ve akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun mizaç tarzına ve empatik becerilerine etkisini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Ülkemizde çocukların akran şiddetine maruz kalma durumlarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında akran şiddetinin, hem çocukların mizaç tarzları hem de empati beceri ile ilişkilendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırma bu üç değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen özgün bir çalışmadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Varsayımlar

1) Araştırmada kullanılan Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeğinin çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyini, Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeğinin çocukların mizaç tarzlarını, Empati Ölçeğinin ise çocukların empati düzeyini ölçtüğü kabul edilmiştir.
2) Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerini, mizaç tarzlarını, empati düzeylerini ölçmede ve genel bilgi formunda çocukların, öğretmenlerinin ve annelerinin cevaplarının gerçek durumları yansıttıkları varsayılmıştır.
3) Araştırmanın yapıldığı grubu oluşturan çocukların, evreni temsil eden özelliklere sahip çocuklardan oluştukları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1) Bu araştırma 2015-2016 eğitim - öğretim yılında örnekleme dahil edilen çocukların devam ettiği ilkokul bünyesindeki anasınıfı ve bağımsız anaokulları ile sınırlıdır.

2) Araştırma 60 ay ve üzeri normal gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

3) Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılacak olan "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" ve "Empati Ölçeği" nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Akran: Yaşça denk, yaşıt, boydaş, öğür (TDK, 2015).

Akran Şiddeti (Zorbalık): Kışkırtma unsuru olmadan, birisine karsı tekrarlanan, sistemli ve yoğun olarak gerçeklesen psikolojik, fiziksel ve duygusal zarar verme ya da birisini rahat bırakmama, gücün dengesiz biçimde kullanılması ile şekillenen, hedef alınan kişide korku, endişe yaratmayı amaçlayan akran saldırganlığıdır (Olweus'dan aktaran Yüce Gülşah,2015).

Akran Şiddetine Maruz Kalma: Güçlü olan çocuğun, daha güçsüz olana herhangi bir tahrik unsuru olmadan, tekrarlanan bir şekilde zorbalıkta bulunmasıdır (Akgün, 2005).

Mizaç: Duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki biyolojik kökenli, kısmen sabit bireysel farklılıklardır (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005).

Empati: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Yaşamın ilk yılları, çocuğun her alanda hızlı bir gelişime gösterdiği ve öğrenme becerisinin oldukça yüksek olduğu önemli bir dönemdir. Çocuk bu dönemde etrafındakilerin sevgisine ve ilgisine ihtiyaç duymaktadır. Bu durum çevreden gelen uyaranlarla etkileşim içinde olabileceği donanımlı ortamların önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Yaşamın özellikle ilk beş yılı çocuğun gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi için göz ardı edilmemesi gereken bir dönemi kapsamaktadır.

"Oliwer W. Holmes'un çocuğun eğitimine ne zaman başlanmalıdır? Sorusuna verdiği yanıt olan, "Çocuğun doğumundan yüzyıl önce sözü" de okul öncesi eğitimin önemi ve hayatın ilk beş yılının kişilik gelişmesi açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir" (Ekinci, 2001).

Okul öncesi eğitim, çocuğun tüm yaşamını etkileyecek oldukça önemli bir eğitim sürecidir. Yapılan çalışmalar ve uygulamalar; kaliteli, istendik davranışlara sahip ve sağlıklı bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitimin çok küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğini göstermiştir. Son yıllarda beyinle ilgili yapılan çalışmalarda, doğumda en az olgunlaşmış organ olan beynin, yaşamın ilk yıllarında hızlı bir şekilde gelişmekte ve büyümekte olduğunu göstermektedir. Özel durumlar dışında beyin yapısında bulunan sinir bağlantılarının altı

yaşına kadar gelişimini tamamlamaktadır. Bundan dolayı altı yaşından önce sağlanan olanakların beyin gelişimi üzerindeki etkisi uzun olacağından yaşam boyu öğrenmenin temeli okul öncesi dönemde atılmalıdır (Kılıç, 2008, s. 13).

Toplumların güvenli yarınları için temel olan sağlıklı nesillerdir. Çocukların sağlıklı yetişmiş bireyler olabilmesi, anne karnından başlayarak sağlıklı bir ortamda büyümelerine bağlıdır. "Okul öncesi dönem, yaşamın en duyarlı dönemidir. Bu dönemde içinde bulunulan çevre alınan uyarılar, çocuğun fiziksel, zihinsel, sosyal ve ruhsal yönden büyüme ve gelişiminde çok etkin rol oynar." (Merdol, 1999, s. 13-14). Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğu diğer çocuklarla, sağlıklı bir şekilde bir araya getiren, uyarıcı zenginliği ile zihinsel yaşantılarını zenginleştiren, çocuğun ilgi istek ve yeteneklerinin ortaya çıkarmasını destekleyen eğitim kuruluşlarıdır.

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

Akran ilişkileri; çocuğun yakın çevresindeki yaşıtlarıyla veya aynı olgunluk düzeyindeki diğer çocuklardan güvendiği, ilgi duyduğu, merak ettiği kişi ya da kişilerle etkileşim içerisine girmesiyle başlayan önemli bir süreçtir. "Okul öncesi dönemde çocuğun ilk kez akranlarıyla daha zengin deneyimlerde bulunacak olması, belli bir zaman dilimini, eğitim ortamlarını birlikte paylaşması akran ilişkilerinin önemini daha da arttırmaktadır." (Erten, 2012: 33).

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri gelişim açısından büyük önem taşımaktadır. Çocukların olumlu akran modelleriyle birlikte öğrenme süreçleri, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri desteklenebilmektedir. Çünkü çocuklar birbirlerinden çok şey öğrenmekte ve birbirlerine kolaylıkla çok şey öğretebilmektedir. Bu açıdan öğretmenler akran ilişkilerini eğitim öğretimin bir parçası haline getirmeli ve buna göre eğitim planlarını düzenlemelidir (Erten, 2012).

Hartup (1989), sağlıklı gelişim için her çocuğun iki tip ilişkiye gereksinim duyduğunu öne sürmüştür. Bunlar dikey ilişkiler ve yatay ilişkilerdir. Dikey ilişki, çocuğun kendisinden daha fazla sosyal güç ve bilgiye sahip olan çocukla ya da yetişkinle oluşturduğu ilişkidir. Bu ilişki eşit değil tamamlayıcı özellik gösterir. Yatay ilişki ise, çocuğun gelişim düzeyi kendisine benzeyen biri ya da akranı ile kurduğu bağdır. Yatay ilişki, eşit ve dengeli bir özellik gösterir

(Çetin vd, 2003). Çocuğun evde anne, baba, kardeşleriyle kurduğu ilişki dikey ilişkiye; çocuğun okulda arkadaşlarıyla kurmuş olduğu ilişki ise yatay ilişkiye örnek olmaktadır.

Çocuğun hayatında kısa ve uzun süreli etkileri olan akran ilişkileri çocukların akran seçimlerini de önemli hale getirmiştir. Okul öncesi dönemde olumlu akran ilişkileri içerisinde bulunan çocukların okula uyum süreçlerinin daha kısa olduğu, bilişsel ve sosyal becerilerinin gelişiminin daha sağlıklı olduğu görülmüştür. Ayrıca olumlu akran ilişkileri yeni bilgi, beceri ve davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

Çocuklar akran ilişkileri ile sosyal davranışları öğrenme fırsatı bulurlar. Öz-düzenleme becerileri, sosyal kontrolleri, sosyal kurallar ve değerlerle ilgili farkındalıkları gelişir. Sırasını bekleme, paylaşma, işbirliği, yardımlaşma gibi sosyal becerileri akranlarından öğrenirler. Ayrıca akran ilişkileri, bireysel isteklerin sosyal ortamda nasıl ifade edileceği ile ilgili çocuklara deneyim kazandırır (Bradley, 2001; Green vd, 2008).

Ladd, Price ve Hart (1988) Okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları bir araştırmada çocukların sosyal becerilere sahip akranlarını daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada, çocukların işbirlikçi oyun süresince sergilemekte oldukları davranışları, tartışmalarını üç dönem boyunca gözlemlenmiş ve sosyometrik düzeyleri ölçülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların davranışlarının sosyal statülerini etkileyebileceği düşünülmüştür. Dönem başında diğer çocuklarla işbirlikçi oyun oynayan çocukların sonralarda da akranlarıyla işbirlikçi oyun oynamaya eğilimli olduğu ve bu durumun da sosyal statülerini etkilediği saptanmıştır. Yani en başından işbirlikçi oyun oynayan çocuklar daha sonra tek başına oyun türüne geçmemektedirler. Böylelikle akranlarıyla sürekli etkileşim halinde olmakta ve bu durum da onların sosyal statüsünü artırmakta, popülerliklerinin yüksek kalmasını sağlamaktadır. Ayrıca arkadaşlarıyla sürekli tartışan çocukların sosyometri puanları düşük çıkmıştır. Yani çok fazla tartışan, uyumsuzluk yaratan çocuklar akranlarınca ret görebilmektedirler. Tartışmanın, uyumsuz olmanın sosyal reddi artırdığını anlayan çocuklar davranışlarını değiştirseler bile sosyal ret görmeye devam edebilmektedirler. Buna karşılık çok fazla davranış problemleri göstermeyen ve arkadaşlarıyla çok fazla tartışmaya girmeyen ve buna rağmen sevilmeyen çocuklar olduğu da saptanmıştır. Araştırmacılar bunun dönem başında sevilmekle ilgili olduğunu açıklamışlardır. Eğer bir çocuk dönem başında sevilen çocuk olursa yıl boyunca sevilen çocuk olarak kalabilmektedir. Akranları tarafından sevilmeme ise bir risk faktörü olarak düşünülebilmektedir (Ummanel, 2007).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimi

Okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin gelişimi incelendiğinde, yaşla birlikte akran ilişkilerinin de yapısında değişiklik olduğu görülmektedir. Yaşın ilerlemesiyle birlikte; akranlarla geçirilen zamanı artmakta, oyunların daha karmaşık hale gelmesi akran ilişkilerinin yapısının değişmesine neden olmaktadır. Gelişim alanlarında oluşan olgunlaşma, çocukların akran ilişkilerine sosyal davranışlardaki artış olarak yansımaktadır. Akran ilişkilerinin başlaması ve gelişmesi için gerekli ortamın oyunla sağlandığı ve yaşla birlikte çocukların oyunlarının da geliştiği görülmektedir. Oyun gruplarının sayısı yaşla birlikte artmakta, tek başına oyundan grup ve işbirlikli oyunlara geçilmektedir (Gülay, 2008).

Çocuklar yaşamın ilk yıllarında kendilerini tanımaya ve öğrenmeye çalışırlar. Bu nedenle akran ilişkileri 2 yaşından itibaren çocuğun akranlarıyla ilgilenmeye başlamasıyla gelişmeye başlar. Ancak ilişkileri daha çok alma eğilimlidir ve oyunları paralel oyun şeklindedir.

Çocuğun sosyal ilişkileri 3 yaşta daha olumlu ve dengeli bir sürece girer ve hem cinsleri olan akranlarıyla daha fazla ilişki kurmaya başlarlar (Önder, 2005; Akt. Gülay, 2008). Çocuklar 3-4 yaşlarında grup halinde oynamaya, oynarken birbirleriyle konuşmaya ve grup içinde oynamak istediklerini seçmeye başlarlar. İlişkilerinde birbirini izleme ve konuşma davranışını sıkça kullanırlar (Yavuzer, 2010).

Akran seçimi ve popülerliğin temeli 4-5 yaştan itibaren oluşmaya başlamaktadır. Akranları tarafından tercih edilmelerini çocukların olumlu sosyal davranışlara sahip olmalarından, akranları tarafından reddedilmelerini ise olumsuz davranışlara sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Popüler olan çocukların popüler olmayanlara göre daha çok arkadaşı vardır. Akranları tarafından reddedilen çocuklar, kendilerini yalnız hissetmektedirler ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirme fırsatlarından uzaklaşmaktadırlar (Erwin, 1993; Aktaran: Gülay, 2008).

Çocuk 5 yaş döneminde akranlarıyla başladığı oyunu bir gün sonra devam ettirebilir, arkadaş seçiminde kendi tercih ve isteklerini kullanabilir. Arkadaşlarının duygularını anlamaya çalışır ve duygularını paylaşır. Arkadaşlarını kendi seçer ve genel olarak grup oyunlarını tercih eder (Cirhinlioğlu,2001; 142). Beş-altı yaştan itibaren yakın akran ilişkilerinin örnekleri görülmeye başlanmaktadır. Beş yaştan sonra çocuğun anlaşmazlıklarını çözmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışma gibi farklı stratejiler de geliştirmeye başladığı belirtilmektedir. Beş yaşında diğer çocuklarla birlikte olma, iyi ilişkiler kurma isteğinin baskın olduğu görülür. Akranlarıyla

birlikte olmak bu yaş için oldukça önemlidir. Altı yaştan itibaren, çocuğun paylaşma, dostluk ve sempati gibi davranışlar sergilemenin yanı sıra rekabet, kavga ve çatışmalar içine girdiği gözlenebilmektedir (Gülay, 2010: 63).

Çocuğun 6 yaş döneminde akran ilişkileri karmaşıklaşmaya başlamaktadır. Bu dönemde çocuk akranlarıyla kurallı ve karmaşık oyunlar oynar. Dil gelişiminin artmasıyla birlikte çatışmalarında sözel ifadelere yer vermeye başlar. Arkadaşlarıyla daha fazla ilişki kurar ve zaman geçirmek ister. Bireysel oyunun yerini grup oyunları almıştır. Arkadaşlarını dinler ve konu hakkında görüşlerini belirtir (Uluyurt,2012).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkilerinin Gelişimini Etkileyen Faktörler

Akran ilişkilerinin gelişimini etkileyen başlıca etmenler; bireysel özellikler, kültür, aile ve okul olarak ele alınabilir.

Bireysel Özellikler

Akran ilişkilerini etkileyen bireysel özellikler; sosyal çekingenlik, utangaçlık, sosyal kaygı, aşırı hareketlilik, mizaç, kendilik kavramı, bilişsel yeterlilik, dil, fiziksel çekicilik ve cinsiyet olgularından oluşmaktadır.

Sosyal Çekingenlik

Asendorpf (1991) tarafından sosyal açıdan çekingenlik, genellikle üç durumun sonucu olarak görülmektedir:

1. Bazı çocuklar, utangaç olduklarından, diğer çocuklarla etkileşim halinde bulunmaktan korkarlar ya da etkileşimden kaygılanırlar. Bu nedenle de yalnız oynarlar.

2. Bazı çocukların yalnız oynamasının sebebi, diğer çocuklara ve onlarla oyun oynamaya ilgi duymamalarıdır.

3. Bazı çocuklar da akranları tarafından reddedildikleri için yalnız oynarlar.

Çekingenlik konusunda çeşitli sınıflandırmalar yapılmıştır, ancak en basit düzeyde eğilimsel ve konumsal çekingenlik olarak ayrım yapılabilir. Eğilimsel çekingenlik, bir kişilik özelliğidir

ve çeşitli durumlarda daha istikrarlı ve açık biçimlerde görülebilir. Konumsal çekingenlik ise sosyal durumun geçici sonucudur. Örneğin; çocukların yabancılara karşı çekingen davranmaları ancak evde daha rahat hareket etmeleri gibi (Erwin, 2000).

Utangaçlık

Utangaçlık, yabancılarla sosyal etkileşimler süresince üzgün, korkulu, kaygılı olma halidir. Sosyal çekingenlikte de çekingenliği oluşturan faktörlerden biri olarak görülmektedir (Asendorpf, 1991).

Zolten ve Long (1997) çocukların utangaç olma nedenlerini şöyle sıralamışlardır;

• Çocuklar yeni karşılaştıkları durumlarla ilgili deneyimleri az olduğu için, baş etmede zorluk yaşarlar ve sosyal ortamdan çekilmeye karar verirler.

• Utangaç bireylerin ailelerinde de utangaçlık görüldüğü düşünülürse utangaçlığın nedeni kalıtım da olabilir.

• Çocukların kendilerine olan güvensizlikleri utangaç olmalarına sebep olabilir.

• Bireyin sürekli olarak çevresi tarafından eleştirilmesi bireyin sosyal ortamlardan ve diğer insanlardan kaçmasına sebep olabilir.

• Çocuklar sosyal ortamlara etkili bir şekilde nasıl katılacaklarını bilemedikleri için bu ortamlardan kendilerini çekerler ve utangaç olabilirler.

• Düşük özsaygıya sahip olan çocuklar, başkalarının da aynı şekilde hissettiklerini düşünerek utangaç davranışlar sergileyebilirler.

• Utangaç aileler sosyal ortamlardan uzak oldukları için, bu ailelerin çocukları da nasıl arkadaş edineceklerini ve sosyal ortamlara nasıl katılacaklarını öğrenemezler. Çocuklar ailelerini model aldıkları için utangaç olabilirler (Yıldırım, 2006).

Sosyal Kaygı

"Sosyal kaygı; kaygı ve stres oluşturan durumların yarattığı gerginlik gibi hoş olmayan ve gözlemlenebilir bir tepkidir" (Öğüt, 2000). Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan çocukların, bildiği veya öğrendiği yeni şeyleri ifade edemediği, kendisini akranlarına, öğretmenine

anlatamadığı görülmektedir. Sosyal kaygı nedeniyle akranları ile iletişim kurmak istemesine rağmen kendisini sürekli engelleyen çocuk, engellenmenin sonucu olarak saldırgan davranışlar da gösterebilmektedir. Ayrıca olumsuzluklardan daha çabuk etkilenmekte ve sorunlar karşısında çözüm üretmek yerine sorunun yarattığı durumu diğer akranlarına göre daha kolay kabullenmektedir. Sosyal kaygı, akran grubuna giriş davranışlarını da etkilemektedir. Oyuna katılmak isteyen çocuk, yetişkin ya da akranlarından birinin desteği olmadan akran grubuna girmekte zorlanır. Kendisini rahatlıkla ifade edemediği için akran şiddetine daha fazla maruz kalabilir. (Erten, 2012).

Aşırı Hareketlilik

Aşırı hareketlilik, gelişimsel olarak uygun olmayan düzeydeki baskıcı, dikkatsiz ve hiç durmayan davranışları ifade etmektedir (Keown, 2000). Aşırı hareketli çocuklar, kişiler arası ilişkilerde yaşıtlarından farklı özellikler gösterirler. Arkadaşlık ilişkilerinde genelde emredici, denetleyici ve saldırgandırlar. Aşırı hareketli çocuklar dikkatsiz, sabırsız, düzensiz, öfkeli ve saldırgan olabilirler, akranları tarafından dışlanabilirler.

Mizaç

"Mizaç, duygusal uyarılara doğuştan yapısal olarak belli bir şekilde otomatik tepki gösterme eğilimidir" (Şahinoğlu,2010). Bazı çocuklar çok mutlu, bazıları ise üzgün ya da kızgın bir yapıya sahip olabilmektedirler. Çocuklar büyüdükçe onların doğuştan getirdikleri bu mizaç özellikleri akran ilişkilerinde daha etkili olmaya başlar. Utangaç bir çocuk akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanır ve daha çok yalnız oynamayı tercih eder. Diğer taraftan saldırgan mizaç özelliklerine sahip olan bir çocuk akran etkileşimini başlatsa da zaman zaman gösterdiği tepkiler nedeniyle sağlıklı bir akran ilişkisi kurmakta zorlanmaktadır. Farklı mizaç türleriyle akran ilişkileri hem kolaylaşmakta hem de sınırlanmaktadır.

Kendilik Kavramı

Olumlu kendilik kavramına sahip çocuklar sağlıklı, olumlu ilişkiler geliştirirler. Bu çocukların sosyal açıdan yeterli, akademik başarılarının da yüksek olduğu, akranları, öğretmenleri, anne-babalarıyla daha çok etkileşime girdikleri belirlenmiştir (Mpofu ve Thomas, 2006). Kendilik

kavramının kazanılmasında sosyal çevre etkindir. Sağlıklı kendilik algısı geliştiren çocuk akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurarken olumsuz kendilik algısına sahip çocuklar sosyal açıdan akran ilişkilerine zarar verebilirler (Köstelnik vd, 2005).

Bilişsel Yeterlik

Bilişsel yetersizliğe sahip olan çocuklar arkadaşlarından yaşça daha geriden gelmektedirler. Bu nedenle kendilerinden küçük yaş grubundaki çocuklarla oynamayı tercih ederler. Zor ve uzun sürede arkadaşlık kurarlar ve ilişkileri kısa sürelidir. Dolayısıyla bilişsel yetersizlik çocukların akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bilişsel yeterliğe sahip çocuklar, akranları tarafından daha çok tercih edilmektedirler. Bu çocukların olayları çözümleme kabiliyetleri gelişmiştir. Oyun kurmakta ve sürdürmekte zorlanmazlar. Akran ilişkileri açısından bilişsel yeterlilik olumlu yönde etki etmektedir (Uluyurt, 2012)

Dil

"Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan bilinmeyen zamanlarda ortaya çıkmış bir işaretler sistemi, kendine özgü yasaları olan ve bu yasalar çerçevesinde gelişen, seslerden örülü çok yönlü sosyal bir kurumdur"(Pilancı, 2009: 350).

Dil becerileri gelişmiş çocuklar duygu, düşünce ve isteklerini sözel yollarla ifade etmekte zorlanmazlar. Kendini iyi ifade edebilen çocuklar kendine güvenli ve iletişime açıktır. Dil gelişimi yeterli seviyede olmayan çocuklar duygu ve düşüncelerini tam olarak yansıtamadıkları için içlerine kapanık, öfkeli ve saldırgan olabilmektedirler. Bu da akran ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Fiziksel Çekicilik

Fiziksel çekicilik, görülebilir, sınırları tanımlanabilir özelliklerdir. Fiziksel çekicilik, ırk, cinsiyet gibi görünebilen özelliklere göre somut olarak daha çok tanımlanabilecek bir özelliktir. Bir çocuk, kişinin görünüşü ve çekiciliğinin daha sözel iletişime geçmeden farkına varır (Erwin, 1993). Bu nedenlerle fiziksel çekicilik kişiler arası ilişkilerde oldukça önemlidir.

Fiziksel görünüş ilk anda etkili olduğu için, fiziksel çekiciliğe sahip olmayan çocuklar daha çok akran reddine uğramaktadır. Bu da saldırgan davranışlar göstermelerine ve daha öfkeli olmalarına neden olmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem çocukları henüz somut işlemler döneminde oldukları için akran ilişkilerinde fiziksel özellikler ön planda olmaktadır. Fiziksel çekiciliğe sahip çocuk akranları tarafından daha çok tercih edilir ve daha popülerdir. Bu da akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedir.

Cinsiyet

Okul öncesi dönem yaş grubundaki çocuklar, genelde kendi cinsinden olan akranlarıyla oynamaktan hoşlanmaktadırlar. Kız çocukları daha girişken ve sıcakkanlı olmalarından dolayı akran ilişkilerinde daha fazla tercih edilirler. Bu dönemde kızlar, toplumdaki kız rolüne uygun davranışlar edinirler. Erkeklerse toplumdaki erkek rolü davranışlarını kazanırlar. Kız çocuklarının akran ilişkilerinde destek alma, onay görme, yakın ilişkiler kurma, yardımlaşma, işbirliği gibi özelliklerin ön planda olduğu, erkeklerde de akran ilişkilerinin daha geniş gruplarda gerçekleştiği ve etkinlik odaklı olduğu ileri sürülmüştür (Bierman, 2005).

Kültür

Akran ilişkilerinin başlangıç süreci, birçok ülkede aynı gelişim aşamalarını izlemektedir. Bu süreç; çocukların önce birbirlerini izlemeleri, fiziksel oyun, nesne temelli oyun, yapılandırılmış oyunun başlangıcı ve sembolik oyun şeklinde olmaktadır. Bu aşamalar açısından yapılan araştırmalarda kültürler arası farkın olmadığı görülmüştür (Gülay, 2008: 52).

Akran ilişkilerindeki beklentiler ve değerler, içinde yaşanılan kültürün değerlerine göre şekillenmektedir (Bierman, 2005). Dolayısıyla bir kültür tarafından önemli ve geçerli kabul edilen, akran ilişkilerinde olması beklenen özelliklerle yetişen çocuk başka bir kültürde bu özelliklerden dolayı akran reddine uğrayabilmektedir. Ayrıca arkadaşlığı önemseyen çoğulcu kültürlerde, bireyselci kültürlere göre akran ilişkilerinin daha çeşitli deneyimlerle beslendiği söylenebilir (Erten, 2012).

Aile

Anne-baba, çocuğun sosyal etkileşime girdiği ilk bireylerdir. Bu sosyal etkileşimler çocuğun çok yönlü bireysel gelişiminde, kısa ve uzun süreli etkiler oluşturur. Anne-baba çocuk arasındaki iletişim, çocuğun tüm sosyal yaşamını etkilemektedir. Çocuğun sosyalleşmesi konusunda bilinçli olan anne-babalar, çocuklarının akran ilişkilerini olumlu yönde etkilemektedirler. Anne-babanın, çocuğun akran ilişkileri üzerindeki etkisi model olma, davranışları öğretme gibi doğrudan ve çocuk yetiştirme tutumları, anne babanın kişilik özellikleri gibi dolaylı olmak üzere ikiyi ayrılmaktadır (Gülay, 2010: 141).

Sağlıklı bir aile iletişimine sahip olan çocuk, bu iletişimi akranları ile olan ilişkilerinde de kullanmaktadır. Olumsuz anne- baba tutumlarıyla yetiştirilen çocukların akran grupları içerisinde daha öfkeli ve saldırgan oldukları ve ilişkilerinde şiddete başvurdukları görülmüştür. Olumlu aile ilişkileri, çocuğun akran ilişkilerinde de başarılı olmasını sağlayabilir.

Okul

Okulun en önemli işlevlerinden biri, çocuklara olumlu sosyal ilişkiler kazandırmaktır. Okul öncesi eğitim kurumu zaman çocuğun evde öğrendiği olumlu davranışları pekiştirerek veya evde öğretilen davranışlardaki eksiklikleri ya da yanlışları gidererek bu işlevi gerçekleştirmektedir. Çocuğun üç yaşından sonra yaşıtlarına yönelmesi ve sosyalleşme eğilimi içerisine girmesi için, okul deneyimleri olumlu bir fırsat sağlar. Yapılan araştırmalarda okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların daha sosyal, daha bağımsız ve girişken, daha güvenli ve çevresiyle uyum içerisinde oldukları görülmüştür (Akt. Zembat ve Unutkan, 2001; 35).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocukların oyun ve arkadaş ihtiyacını karşılar. Okul öncesi eğitim kurumuna gideceği zamana kadar ailesiyle olan çocuk, akranlarıyla daha fazla vakit geçirme ve grup içi deneyim fırsatı edinir. Çocuk, grup içinde hem başkalarının haklarına saygı duymayı hem de kendi haklarını savunmayı öğrenir. Okul öncesi eğitim çocuğun paylaşma, yardımlaşma, liderlik, işbirliği gibi davranışları kazanmasını ve tüm gelişim alanlarındaki potansiyelinin en üst düzeye ulaşmasına katkı sağlar (Uluyurt, 2012).

Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

Bu başlıkta akran kabulü, akranları tarafından reddedilme ve akran şiddeti alt başlıklarına yer verilmiştir.

Akran Kabulü

Akran kabulü, çocuğun arkadaşları tarafından sevilmesi ve tercih edilmesidir. Akranları tarafından kabul gören çocuklar daha girişken, dil becerileri gelişmiş, fiziksel çekiciliğe sahip, popüler ve daha sosyaldirler. Çocukların akranlar tarafından kabul görmesi, bu özelliklerin olumlu yönde artmasını da sağlamaktadır.

Sosyal etkileşim ile sosyal statü arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların büyük çoğunluğunda, sadece popüler ve popüler olmayan çocukların davranış kalıplarındaki farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Bazı araştırmaların da bu davranışların gerçekten popülerliğin nedeni mi yoksa sonucu mu olduğunu tespit etmeye çalıştıkları görülmüştür. Akranlarına karşı tutarlı biçimde olumlu ve destekleyici davranışlar gösteren çocukların, geleceğin önemli bireyleri ve liderleri olma ihtimali çok fazladır (Shantz, 1986; Akt. Erwin, 2000; 63).

Akranları Tarafından Reddedilme

Çocuğun akranları tarafından reddedilmesi, çocuğun sosyal ortamlara girmek istememesine, model alma, gözlem yapma gibi deneyimlerde bulunamamasına neden olmaktadır. Akran reddine uğrayan çocuğun kaygı düzeyi yükseldiği için akranları ile etkileşime geçmekten kaçınır (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Akranları tarafından reddedilen çocukların, özsaygıları düşüktür. Bu çocuklar akran grupları arasında sevilmezler ve istenmezler. Çocukların akranları tarafından reddedilmelerinin çeşitli nedenleri olabilir. Bir çocuğun sosyal çevresi tarafından reddedilmesinin nedenleri arasında çocuğun yaşı, cinsiyeti, etnik grubu gibi karakteristik özellikleri ve çocuğun içinde bulunduğu geniş sosyal ağın belli başlı özellikleri yer alabilir (Erwin, 2000). Akran reddine uğrayan çocuklar şiddete başvuran, saldırgan özellikler gösterebilirler. Bu çocuklar akranları tarafından reddedildikçe sahip oldukları olumsuz özellikleri de artacak ve sürekli bir kısır döngü içerisine gireceklerdir.

Akranlar tarafından reddedilme, saldırgan davranışların bir sonucu olmakla birlikte akran gruplarından dışlanmayı beraberinde getirebilmektedir. Korkulu-kaygılı olma, sosyal olmayan davranış psikoloji, mizaç ya da motivasyon ile şekillenebilen durumlar akran ilişkilerini etkilediği gibi akran ilişkilerinden de etkilenebilmektedir. Korkulu-kaygılı olma akranlar tarafından reddedilmeye ve dışlanmaya yol açabileceği gibi saldırganlık nedeniyle akranlar tarafından reddedilmenin sonucu olarak da ortaya çıkabilmektedir. Dışlanma akran reddi, sonuçları açısından birbirine paralellik gösterebilmektedir. Akranlar tarafından reddedilmede de sosyal öğrenme deneyimlerinden yoksun kalma söz konusu olmaktadır (Gülay, 2009).

Okul öncesi dönemdeki yaşantılar, çocuğun gelecek yaşantılarına yön vereceği kalıcı izli davranışların temellerinin atıldığı dönemdir. Bu sebeple özellikle bu dönemde akranları tarafından reddedilen çocukların daha sonraki akran ilişkileri de olumsuz yönde etkilenmektedir.

Akran Şiddeti

Akran şiddetine maruz kalma, bir öğrencinin bir ya da daha fazla öğrenci tarafından tekrarlı, uzun süre olumsuz eylemlere maruz bırakılmasıdır. Bu olumsuz eylemler ya da davranışlar; fiziksel temas, yüzünü değişik şekillere sokarak dalga geçme, kötü jestler ve kelimeler kullanma, kasıtlı olarak grup dışında bırakma, dışlama ve benzeri şekillerde olabilir (Olweus, 1995).

Okul öncesi dönemde akran şiddeti daha çok cinsiyet farklılığından, oyunlarda oluşan anlaşmazlıklardan, çekingenlikten ve fiziksel çekiciliğin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu dönem çocuklarının akran şiddetine başvurmalarının ya da akran şiddetine maruz kalmalarının altında anne baba tutumları ve öğretmenin çocuklara yaklaşımı da etkili olmaktadır. Akranlarına karşı şiddet uygulayan çocuklara "zorba", şiddete uğrayan çocuklara ise "kurban" denilmektedir. Kurbanlar yaşıtlarına kıyasla daha kısa, daha az olgun ve daha küçük görünürler (Olweus, 1995). Fiziksel görünüşlerinin yanı sıra, psikolojik olarak da akranlarıyla daha az dostluk kurarlar, düşük benlik saygısına sahiplerdir ve kendilerine daha az güvenirler (Griffin ve Gross, 2004).

Hawker ve Boulton (2000), yaptıkları derleme çalışmasında akran şiddetine maruz kalmayı beş kategoriye ayırmışlardır. Bu kategoriler aşağıda açıklanmıştır.

1. Dolaylı akran şiddetine maruz kalma: Bu şiddete maruz kalan çocuklarda zorbalar onlarla ilgili yalan söyler, başkalarına ondan bahseder, arkasından konuşur ve dedikodu çıkarır.

2. İlişkisel akran şiddetine maruz kalma: Akranları gruba girmesine ve katılmasına izin vermez, akranları tarafından reddedilir.

3. Sözel akran şiddetine maruz kalma: Akranları kurbanla alay eder, güler, isim takar, tehdit eder.

4. Fiziksel şiddete maruz kalma: Vurma, itme, tekmeleme, çimdikleme gibi fiziksel saldırganlığa maruz kalmadır.

5. Çoklu akran şiddetine maruz kalma: Belirlenmiş akran şiddeti tiplerinin birden fazlasının bir arada bulunmasıdır.

Akran şiddetinin tiplerine bakıldığında, zorbalığın üstesinden gelinebilmesi için öğretmenin iyi bir gözlemci olması gerekmektedir. Öğretmenin sınıfın yapısını doğru olarak çözümlemesi, kurban durumunda olan çocukları belirleyip çocuğa zorbalıkla baş edebilmesini sağlayacak becerileri öğretmesi çözüm olarak uygulanabilmektedir. Ayrıca sınıfta akran şiddeti, şiddete maruz kalan çocuklar ve sonuçları ile ilgili hikâye ya da canlandırmalarla çocukların farkındalığını arttırması gerekmektedir (Erten, 2012)

Empati

“Empati; bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir” (Rogers, 1975). Horney' e göre ise empati, kişinin karşısındaki kişinin kendine özgü dünyasını imgeleme yoluyla hissedebilmesidir (Akt. Geçtan, 1981).

Bir kişinin var olan bir konuyla ilgili olarak kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu olayı ona iletmesi sürecine "empati" (eşduyum) adı verilir. Bir bireyin karşısındakiyle empati kurabilmesinin ilk şartı empati kuracak kişinin, ben-merkezci (ego-santrik) olmamasıdır. Fiziksel ya da sosyal açıdan ben-merkezli olan kişi, kendisini karsısındakinin yerine koymakta güçlük çekeceğinden, onunla sağlıklı empati kuramaz. Empati kurabilmenin ikinci şartı ise, empati kuracak kişinin o anda çevresindekilerle yeterli iletişimde bulunabilecek durumda olmasıdır. Örneğin; yoğun kaygı içinde bulunan bir kişinin dikkatini başkalarının duyguları üzerinde

yoğunlaştırması beklenemez. Benmerkezcilikten yeterince uzak olan ve sağlıklı iletişime açık bulunan kişiler, başka insanlarla empati kurabilirler (Erdem ve Kızılçelik, 1992).

Kişilerin zihinlerinde oluşturdukları empati ile karşısındaki insana yansıttıkları empati arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Özellikle çocuklarda bu farklılık daha da belirgin olmaktadır. Tıpkı çocuklar gibi yetişkinler de bazı durumlar da karşısındakilerin duygu ve düşüncelerini doğru anlasalar bile bunu karşısındaki bireye doğru olarak yansıtmakta zorlanabilirler. Örneğin, kişinin dostu üzülmekteyse, kişi kendini onun yerine koyup neler yaşamakta olduğunu anlar. Onun duygularını içinde hisseder. Sıra, bu durumu ona ifade etmeye geldiğinde ise, hiç bir şey yokmuş gibi gülümseyerek "takma kafanı" derse yüzdeki ifadeyle ve söylenilen sözle içteki duygular arasında çelişki var demektir. Bu durumda doğru empati kurulmuş fakat duygu karşı tarafa doğru olarak iletilmemiştir (akt. Dökmen, 2004).

Karşıdaki insana hissedilen empatik tepkinin doğru olarak iletilebilmesinin iki yolu vardır: bunlardan ilki bedeni ya da jest ve mimikleri kullanarak omu anladığımızı karşı tarafa ifade etmektir. Diğeri ise, sözlü iletişim becerilerini kullanarak onu anladığımızı ifade etmektir (Dökmen, 2004).

Empati İle İlgili Kavramlar

Bu başlıkta empati ve sempati, empati ve benmerkezcilik, empati ve özdeşleşme, empati ve içtenlik, empati ve sezgisel tanı alt başlıklarına yer verilmiştir.

Empati ve Sempati

Empati ile karıştırılan kavramlardan biri sempati olup, sempati bir insanın duygusal durumunu, onun üzüntüsünü ona karşı şefkat göstererek onunla paylaşmaktır (Ay Akça, 1999).

Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşıdaki kişiye sempati duyuluyorsa, onunla birlikte acı çekilir ya da sevinilir. Empati kurulduğunda ise karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır. Birey kendini sempati duyduğu kişinin yerine koymalı ve anlamalı diye bir şart yoktur; sempatide "yandaş" olmak esastır. Empati kurulduğunda ise, o kişiyle aynı duyguları ve

görüşleri paylaşmak gerekli değildir sadece onun duyguları ve düşünceleri anlaşılmaya çalışılır. Bir insanı "anlamak" başka şeydir, ona "hak vermek" başka şeydir (Günindi, 2008).

Empati ve sempati arasında kesin, ince ayrımlar bulunmaktadır. Empatide, kişi anlama aracıdır ve asla kendi kimliğini kaybetmez. Sempati dikkatten daha çok, duygu ile ilgilidir ve kişinin kendi farkındalığını artırmaktan çok azaltmaktadır. Empatide kişi, diğer kişiye ulaşır, sempatide kişi diğer kişiden hareket eder. Empatide kişi kendisini onların yerine koyar sempatide kişi kendisi için başkalarının yerine kendisini koyar. Empatide diğer kişiymiş gibi davranır, sempatide kişi diğer kişi olur. Empati bir bilme yöntemidir, sempati bir bağlantı kurma (ilgili olma-bağlı olma) yöntemidir. Bunlar farklı sonuçları olan farklı aşamalardır (Wispe, 1986).

Empati ve Benmerkezcilik

Kişiler arası ilişkilerde algısal, bilişsel ya da duygusal açıdan benmerkezci davranmak insanlarla sıcak ilişkiler kurulmasını engeller ve birtakım iletişim çatışmalarına yol açabilir. Benmerkezcilik ve empati birbirleriyle bağdaşmayan kavramlardır. Benmerkezci davranan bir bireyin, karşısındakinin rolüne girmesi ve olaylara onun bakış açısıyla bakması yani empati kurması olanaksızdır. Empati kurabilmek ya da başkalarının rolüne girebilmek için benmerkezcilikten kurtulmak gereklidir (Akkoyun, 1982).

Empati ve Özdeşleşme

Empatik anlayış ile özdeşleşme birbiri ile karıştırılmamalıdır. Özdeşleşme, bilinç dışı çalışılan ve kişinin kendisini başka bir kişiye göre biçimlediği bir kavramdır. Bu anlamda özdeşleşme, empati değil, diğer kişi ile duygusal bir bağ oluşturmak için diğeri gibi olma isteğidir. Ayrıca bu iki süreç arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılık temellerine dayanan farklılıklar bulunmaktadır (Özalp, 1993).

Empati ve İçtenlik

Empati ile içtenlik, birbiriyle yakın ilişkili iki kavramdır. Empatik anlayış, kişinin karşısındakinin iç dünyasına girerek bunu kendi içinde yaşaması; içtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kişinin kendi yaşantısını algılamak için de çaba sarf etmesidir. İçtenlik ve

empati, sempati ve empatide olduğu gibi birbirlerini dışlamamaktır. İçtenlik samimi olmayı, saydam ve açık olmayı gerektirir. İçtenlik, empatik olabilmenin temel koşullarından birisidir ve iki kavram birbirinin tamamlayıcısıdır (Akkoyun, 1982; Ay Akça, 1999; Karakaya, 2001).

Empati ve Sezgisel Tanı

Sezgisel tanı, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve formüle etme yeteneği ile ilgilidir. Burada bir diğer kimsenin yaşantısına bilinçli olarak katılma yer almamaktadır. Bir yaşantıyı gözleme ve gözleneni yorumlama söz konusudur. Empati kurma davranışı gözleme dayalı bilgileri içermez. Bu nedenle, empatide her türlü yorum ve değerlendirmeden kaçınılır. Tanılamada doğrudan doğruya bir değerlendirme amaçlanır (Ay Akça, 1999; Karakaya, 2001).

Empatinin Bileşenleri

Bu başlıkta algısal empati, bilişsel empati ve duygusal empati alt başlıklarına yer verilmiştir.

Algısal Empati

Empatinin algısal bileşeni, bireyin karsısındaki bireyin duygularıyla ilgili deneyiminde ilk basamaktır. Empati kuracak kişi, karsısındaki kişiye dikkat etmeli, onun ifade ettiği hareketlere, sözlere, ses tonuna, içeriğe, zamanlamaya ait tüm imaları içine almalıdır. Empati kuran kişinin bilişsel ve duygusal süreçleri bunları algıladıktan sonra bu imalar üzerinde çalışabilir (Goldstein ve Michaels, 1985; akt. Güldağ, 2007).

Bilişsel Empati

Bilişsel empati bileşeninde, diğerinin duygularını yaşamak yerine bu duyguların bilişsel olarak anlaşılması söz konusudur. Staub (1990), bilişsel empatiyi; diğer kişinin içsel durumları, duyguları, düşünceleri ve niyetlerinin bilişsel olarak farkında olunması biçiminde tanımlamıştır. Bilişsel empati bireyin karsısındaki bireyle aynı duyguları yaşamadan onun duygularını anlayabilmesidir. Empatinin bu bileşeni dikkatli gözlemi ve düşünmeyi gerektirmektedir. Karşısındaki kişinin duygularını, düşüncelerini hem sözel hem de sözel olmayan ipuçları yoluyla anlama becerisini içermektedir (Davis, 1983; akt. Güldağ, 2007).

Duygusal Empati

Duygusal empati, empatinin önemli bir yönü olarak ele alınmıştır. Kuramcılar, empatinin duygusal yönünü, diğer kişinin duygularına duyarlı olma, diğer kişinin duygularını paylaşma becerisi olarak tanımlamışlardır (Rogers, 1980; Strayer, 1995; akt. Güldağ, 2007).

Duygusal empati basit bir kavram olarak görülmemeli ve "bir kişi diğer kişinin hissettiğini hisseder" bakış açısıyla değerlendirilmemelidir. Böyle bir yaklaşım, „insan kendi duygusu başkasının duygusuna benzediği ölçüde empati yapar" şeklinde basit bir sonuca ulaştırır. Bu bağlamda Hoffman empatiyi, kişinin kendi duygusuyla, karsısındaki kişinin duygusu arasındaki ilişkiye temel oluşturan süreçler açısından tanımlar. Ona göre empatik karşılığın en önemli koşulu, bir kişiye duygularının kendi durumundan çok başkasının durumuna denk geldiğini hissettiren psikolojik süreçlerin katılımıdır (Hoffman , 2003).

Empati Gelişimini Etkileyen Faktörler

Empati gelişimini etkileyen 3 önemli faktör bulunmaktadır. Bunlar; cinsiyet, öğrenim durumu ve anne-baba tutumlarıdır.

Cinsiyet

Kadınların erkeklere göre daha duygusal olmalarından hareketle, kadınların daha empatik olduğu varsayımıyla yapılan çalışmalarda, bu varsayımları destekleyen bulgular elde edilmiştir. Bu bulgular, sosyolojik ve psikolojik kuramlarla tutarlılık göstermektedir. Bu durumu sosyologlar toplumun kadın ve erkeklere yüklediği cinsiyet rollerinin farklılığına dikkat çekerek açıklamaktadır. Kadınlar aile içi uyumu sağlamakla görevliyken, erkekler ailenin işleyişini sağlamakla yükümlüdür. Empati, kadınların bu toplumsal rollerini yerine getirmelerine katkı sağlamaktadır (Lennon ve Eisenberg; Hoffman ve Levine, 1976).

Yapılan çalışmalar, kız çocuklarının akranları olan erkek çocuklara göre daha empatik olduğunu göstermektedir. Özellikle kızların yaşantılarının 2. yılından ergenliğe doğru başkalarına karşı erkeklerden daha ilgili oldukları görülmüştür. Zahn- Waxle'e göre, bu erken farkındalığın temeli sosyal etkileşimden çok doğuştan gelen bir özelliktir. Okul öncesi yıllarda erkek çocukların fiziksel şiddet ve öfke içeren davranışları sergiledikleri, kız çocukların ise

buna benzer davranışları göstermedikleri belirtilmektedir (Akt. Barasch, 1998; Akt. Hasting veark., 2000).

Öğrenim Durumu

Empatik beceri düzeyi ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda öğrenim düzeyi yüksek olan bireylerin empatik becerilerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğrenim seviyesi bireylerin sosyal ilişkilerine ve karşısındaki bireyi anlamalarına katkı sağlamaktadır. Eğitimle birlikte, bireylerin olaylara karşı farklı bakış açılarının geliştirilmesi daha da kolaylaşmaktadır. Çocukların yetişkinlere göre empatik yaklaşımlarda bulunamamalarının nedenleri arasında eğitim seviyelerinin daha düşük olması da düşünülmektedir.

Anne-Baba Tutumları

Hoffman, çocuğun hareketlerinin bir başka bireyi incittiği durumlarda, ailenin gösterdiği çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun kendisini karşısındaki insanın yerine koyabilmesini, incitilen kişinin hüznünü hissetmesini sağladığını ve çoğunlukla, "çocuğun empati kurma eğilimini" artıracağını, prososyal davranışın gelişimine yardımcı olacağını iddia etmektedir.

Psikologlar, çocukların empatisinin gelişmesinde önemli olan üç faktörün olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki; Ebeveynleri diğer insanlara karşı kendi çocukları da dahil, empati göstermelidirler ki çocuklarına rol model olsunlar. İkincisi; ebeveynler çocuklarını diğer insanları dikkatli dinlemeleri konusunda bilinçlendirmelidirler. Sonuncusu ise; anne-babaların çocuklarına sevgi, sıcaklık ve kibarlık göstermeleri gerekmektedir (Akt. Barasch, 1998).

Hoffman'ın Empati Kuramı

Taklitçilik

Hoffman'a (2003) göre taklitçilik, sezgisel olarak empatinin özü gibi görünmektedir. Yani, bireyin kendisini karşısındakinin duygusunu gözlemleyerek farkında olmadan onun ifadesini

taklit eder. Daha sonra zihin bu durumu ele geçirir ve ona karşısındakinin hissettiklerini hissettirir.

Klasik Şartlanma

Erken çocuklukta, önemli bir empati-uyandırma mekanizması olarak klasik şartlanma vardır. Sıkıntı halindeki birini gözlemleyen çocuklar, şartlı tepkiler olarak empatik sıkıntı duyguları kazanabilirler. Örneğin endişe hisseden bir annenin bedeni kasılabilir ve bu kasılma onun sıkıntısını, çocuğuna taşıyabilir. Sonradan fiziksel temas olmadığı durumlarda bile annenin yüz ve sözlü ifadeleri çocuk için sıkıntı uyandırabilen şartlı uyarıcı haline gelebilir (Hoffman, 2003).

Doğrudan Özdeşleşme

Klasik şartlanmadan daha kapsamlı bir empati-uyandırma mekanizmasıdır. Kişinin edindiği herhangi sıkıcı bir tecrübenin daha sonra bir başka kişide gözlemlenmesi, geçmişte yaşanan bu tecrübeyi hatırlatan yüz ifadesi, sesi kişide bir empatik sıkıntı uyandırabilir. Başka bir çocuğun canının yandığını gören bir çocuğun ağlaması bu duruma bir örnek olarak verilebilir. Çocuğa geçmişte acı duyma tecrübelerini hatırlatan bir durum olarak empati uyandırabilir. Yani, başkalarında gözlemlenen duyguya benzer bir duygunun yaşanması yeterlidir (Hoffman, 2003).

Uzlaşılmış Özdeşleşme

Uzlaşılmış özdeşleşme, empatik gelişimin nispeten daha gelişmiş yoludur. Başkasının yaşadığı duygu durumu dil aracılığıyla aktarılır. Dil bir başkasının duygu durumu ile ilgili işaretleri ilettiğinde, o kişinin başına ne geldiğini ya da ne hissettiğini anlattığında empatik-uyandırma yaratabilir. Örneğin; kanser kelimesinin sesi onun anlamını bilmeyen, ancak bu sesi yetişkinlerin korku ifadeleriyle özdeşleştiren çocuklarda korku uyandırabilir. Dil, kişinin bir başkasının duygusuyla kendisinin tecrübesi arasında uzlaştırıcı ya da ilişkilidir ve başkasının duygusunu, durumunu ya da her ikisini ifade edebilir (Hoffman, 2003).

Rol-Alma

Bu bilişsel işlem basamağında "kendini başkasının yerine koyma" ve "onun nasıl hissettiğini hayal etme" söz konusudur. İki tip rol-alma vardır:

1. Kendine odaklanan rol-alma; kişi bir başkasının duygusunu, sıkıntısını gözlemlediğinde, aynı durumda kendisi nasıl hissedebileceğini hayal ettiğinde ve bunu yeterince içselleştirdiğinde o bir başka kişinin yaşadığı duygunun birazını yaşayabilir.

2. Başkasına odaklanan rol-alma; kişinin bir başkasının duygusuna, sıkıntısına doğrudan odaklanması ve o bir başkasının nasıl hissettiğini hayal etmesi söz konusudur. Ayrıca bu empatik tepki, o bir başkasının kişiliği, yaşam koşulları ve benzer durumlardaki davranışı hakkında bilgiler de mevcut ise, daha da zenginleşebilir.

Hoffman (2003), kendine odaklanan rol-almanın kendi sınırlılıklarına sahip olabileceğini belirtir. Kişinin, bir başkasının yerini aldığında ve kişisel olarak kendi anılarına odaklanıp duygulandığında o bir başkasının duygusundan, sıkıntısından uzaklaşarak empatik tepkisi azalabilir. Bu empatik tepkinin azalması, egoist eğilim olarak tanımlanabilir. Dolaysıyla egoist eğilim, empatinin kırılganlığına işaret eder. Bu iki tür rol-almanın kombinasyonu, empatik tepkiyi daha güçlü kılar. Çünkü kombinasyonda, kendine odaklanan rol-almanın duygusallığı, başkasına odaklanan rol-almanın güçlü dikkatini birleştirir (Gemci, 2012).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Empati

Bebekler dünyaya gelmeleriyle birlikte diğerlerinin duygularına, yüz ifadelerine tepki vermeye başlamaktadırlar. Bu nedenle çocukların empati ile ilgili biyolojik bir eğilimle doğmuş olabilecekleri görüşü oldukça yaygındır. Empatik tepkiler bebeğin büyümesi ile gelişmektedir. Bebeğin beyni onun verdiği çeşitli ipuçlarına verilen tepkileri algılayarak şekillenmektedir (Poole, Miller & Church, 2005). Okul öncesi dönem çocuklarda empati ile ilgili üç görüş bulunmaktadır.

Piaget'nin gelişim teorisini temel alan görüşe göre empatik tepki verebilmek için belirli bir bilişsel akıl yürütme yeteneğine sahip olmak gerekmektedir. Dolayısıyla gelişimsel bakış açısı okul öncesi dönemdeki çocukların empatik beceriye sahip olamayacağını savunmaktadır. Piaget'nin gelişim teorisi temel alındığında benmerkezcilik işlem öncesi düşüncenin tipik özelliğidir. Burada bu yaş grubu çocukların tamamen bencil oldukları kastedilmemektedir.

Burada kastedilen tam da empatik beceri de olması gerektiği gibi bir şeyi başkasının bakış açısından görme ya da başkasının duygularını ve gereksinimlerini fark etme konusundaki bilişsel yetersizliktir.

İkinci görüşe göre, empati bebeklik çağında anne ile bebek arasında meydana gelen kendiliğinden oluşan duygusal bağdan ibarettir. Bebeklik çağından sonraki dönemde çocuğun verdiği duygusal tepkilerden otonom tepkilere geçiş yapılmaktadır. İki yaştan itibaren çocuğun bireysel gelişimiyle doğru orantılı olarak empati kapasitesinin de arttığı düşünülmektedir. Yeni doğmuş bebeklerdeki ağlamanın refleksif bir ağlama olup olmadığını ve bu davranışı nelerin kontrol ettiğini belirlemek amacıyla Simner (1971) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; 2 günlük bebekler diğer 2 günlük bebeğin ağlaması koşulunda sadece sese tepki olarak ağlamaktadırlar. Ayrıca bu bebekler ağlamanın mekanik olduğu koşulda (ses bilgisayar yardımı ile verildiğinde) daha az ağlamışlardır. Simner (1976) bu ağlamanın sosyal bir uyarana tepki verme amacı taşıyan ilkel bir kapasite olan refleksif bir ağlama olduğunu ileri sürmektedir (Kahraman, 2007).

Son görüşte ise, sosyal-duygusal gelişim üzerine odaklanılmaktadır. Bu görüşe göre; bebek doğduğu andan itaberen çevresel ipuçlarını değerlendirebilecek bir canlı olarak kabul edilmektedir. Çocuğun etrafındakilerin sosyal-duygusal tepkilerine egosantrik olmayan yollarla tepki verebileceği kabul edilmektedir. Bu bakış açısına göre, duygusal ifadeler çocuklar için son derece önemli sosyal bilgi kaynaklarıdır (Thompson, 1990).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Empatik Becerilerin Geliştirilmesi

Empatik becerilerin hangi yaş döneminde sergilenmeye başlandığı konusunda tartışmaların ve belirsizliklerin olması, çocuklarda empatik beceri eğitiminin ne zaman olması gerektiği konusunu da tartışmalı ve belirsiz hale getirmiştir. Dolayısıyla empatik becerilerin eğitimle arttırılıp arttırılamayacağı konusunda iki ayrı görüş ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının empatik becerilerinin eğitimle arttırılamayacağını savunan görüşe göre; çocukların bu dönemdeki gelişimsel bakış açıları dikkate alındığında, altı yaşın altındaki çocuklar ego-santrik dönemde olmaları nedeniyle olaylara başkalarının bakış açısıyla bakmakta güçlük yaşarlar. Bu gerekçeye dayanarak okul öncesi dönem çocuklarının empatik beceri eğitimi almalarının uygun olmadığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu hipotezi destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir.

Ridley, Vaughn ve Wittman (1982) yapmış olduğu çalışmada; empatinin daha önce de belirtildiği gibi bilişsel ve duygusal olmak üzere iki bileşenden oluştuğunu varsayarak bir eğitim programı hazırlamışlardır. Bir uygulama bir de kontrol grubunun kullanıldığı çalışmada uygulama grubuna didaktik tarzda bir empatik beceri eğitimi verilmiştir. Didaktik tarzda verilen eğitimlerde kazandırılmak istenen beceri çocukların katılımını gerektiren hiçbir uygulama yapılmadan sadece sözel olarak anlatılarak kazandırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda, altı yaşının altında olan çocukların ben-merkezci olmaları nedeniyle empatik beceri eğitiminden faydalanamayacakları sonucunu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının empatik becerilerinin eğitimle arttırılabileceğini savunan görüşe göre; çocukların bu dönemdeki davranışları tekrarla ve model alarak öğrenmelerinden dolayı karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anlama konusunda uygun model olunduğunda ve yerinde pekiştireçler verildiğinde bunun mümkün olabileceğini savunmaktadırlar. Bu görüşe göre, 5-6 yaş döneminin çocukların empatik becerileri kazanmak için en istekli oldukları dönemdir ve bu dönemde verilecek empati eğitiminin önemi göz ardı edilmemelidir.

Mizaç

Mizaç, bebekliğin erken dönemlerinde de gözlemlenebilen, duygu, davranış ve dikkat süreçlerindeki bireysel farklılıkları anlatır. Mizaç özellikleri çevreye göre bir miktar değişebilmekle birlikte, esas olarak biyolojik kökenlidir (Thomas & Chess, 1977).

Mizaç her zaman bir dış uyarana, fırsata, beklenti veya talebe bir tepki olarak ifade edilmekle birlikte çevrenin, bireyin psikolojik yapısı üstündeki etkisine aracılık ederek onu şekillendirdiği dinamik bir etmen olarak düşünülebilir. Biliş, motivasyon, uyarılma, duygulanım gibi diğer özellikler, aile içindeki ve dışındaki çevreyle sürekli olarak devam eden etkileşimsel bir sürece girer. Bu etkileşimsel süreç bazı mizaç özelliklerini pekiştirir veya değiştirir. Mizaç, özellikle çevresel etkilerin değişimine bağlı olarak zaman içinde mutlak değil fakat görece biçimde sabittir. Etkileşimin dinamik sırası, çocuğun belirli durumlarda kendi mizacından değişik davranmasına neden olabilir. Örneğin, mizaç olarak düşük sebatlı çocuğun motivasyonu yüksekse bir işe büyük bir sebatla sarılabilir (Goldsmith & ark., 1987).

Mizaç İle İlgili Kavramlar

Kişilik

Kişilik psikolojide kapsamı en geniş terimlerden biridir. Bir insana ait ve onu tanımlayan her özellik, o insanı tanıma ve anlamada kaynaklık etmektedir. Bu anlamda kişilik; bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir. Birçok kuramcıya göre kişilik bireyle ilgili zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel nerdeyse hemen her şeyi kapsar (Köknel, 2005)

Kişilik konusunda yapısal görüşü savunan pek çok araştırmacı kişiliğin mizaç, karakter ve zeka bileşiminden oluştuğunu iddia etmektedirler. Mizaç kişiliğe biyolojik katkılarda bulunmakta, karakter ise sosyal ve kültürel anlamda katkılar sağlamaktadır. Zekanın bu üçlüdeki rolü, hem doğuştan hem de sosyal özelliklere katkı yapması ve bütün bu kişilik işlevlerini düzenlemesidir. Kişiliğin temel işlevleri, hissetmek, düşünmek, algılamak ve bunları amaca yönelik davranışlara çevirmektir (Sevi, 2009).

Karakter

Karakter çevrenin ve yetiştirilmenin etkisiyle gelişmiş, öğrenilmiş tutumları içerip zamanla değişebilecek özellikleri kapsamaktadır. Mizaç kişiliğe biyolojik katkılarda bulunmakta, karakter ise sosyal ve kültürel anlamda katkılar sağlamaktadır (Sevi, 2009).

Karakter, kişiliğin çekirdek kavramı olup zihni, akılcı ve iradeli olmayı temsil etmektedir. Karakter, çocuğun büyürken kullandığı savunma mekanizmalarının, endojen mizaç eğilimlerine, çevresel etki ve değişimlerine adaptasyonunun bir sonucudur. Karakterin kalıtımı daha zayıftır ve sosyo-kültürel öğrenmeden ılımlı düzeyde etkilenir. Karakter, çocukluktan yetişkinliğe adım adım olgunlaşır. Bu olgunlaşma, önceki mizaç örüntüleri ve sosyokültürel eğitimle doğrusal bir ilişki içerisinde değildir. Karakter, istemli amaçlar ve tutumlar çerçevesinde verilen yanıtlardır. Karakter ikincil duygular olan empati, sabır, aşk, ümit, inanç gibi duyguları içermektedir (Biter, 2009; Sevi, 2009).

Çocuklarda Mizacın Gelişimi

Çağdaş zamanda çocuğun mizacına karşı duyulan ilgi Thomas ve Chess'in öncülüğünü yaptığı New York boylamsal çalışma ile başlamıştır (Chess ve Thomas, 1986). Thomas ve Chess 1950 yılının ortalarında çocukların niçin davranış problemleri ya da gelişimsel zorluklar geliştirdiklerini anlamak için bir grup çocuğun doğumdan ergenliğe kadar izlenmesine dayanan boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Çocukların gelişimlerini ve büyümelerini izlemek için belli aralıklarla ebeveyn görüşmeleri ve ev gözlemleri yapıp birçok test kullanmışlardır. Mizaç kategorileri de bu boylamsal çalışmadaki ilk 22 deneğin protokollerinde yer alan ebeveynlerden sık aralıklarla toplanmış bebek davranışları ile ilgili nesnel raporlarıyla oluşturulmuştur. Bu kategoriler oluşturulurken kullanılan davranış maddelerinin bütün çocuklarda var olması ve kategorizasyonların çocukların psikolojik gelişmelerini etkilemede önemli olması gibi iki ölçüt kullanılmıştır. Araştırmacılar, bireysel değişiklikleri anlamada ve mizacın öğelerini tanımlamada önemli olduğuna inanılan dokuz kategorilik mizaç özellikleri ortaya koymuşlardır. Bu dokuz kategori biyolojik işlevlerin ritmikliği, etkinlik düzeyi, yeni uyaranlara yaklaşma veya onlardan kaçınma, uyum yeteneği, duyusal eşik, duygu durumun baskın niteliği, duygu ifadesinin yoğunluğu, dikkatini dağıtmak veya sebat/dikkat süresidir (Chess ve Thomas, 1986).

Chess ve Thomas (1977) bu mizaç boyutlarından yola çıkarak çocukları davranışsal olarak zor çocuk, kolay çocuk ve yavaş ısınan çocuk olarak gruplandırmışlardır. Zor mizaca sahip çocuklar yeni uyaranlara olumsuz tepkiler gösteren, sıklıkla ağlayan, biyolojik işlevlerinde düzensiz olan ve yavaş uyum gösteren çocuklardır. Kolay mizaca sahip çocuklar ise, genellikle olumlu duyguları olan, yeni uyaranlara olumlu tepkiler gösteren, yeni durumlardan kaçınmayan ve biyolojik işlevleri düzenli, tepkileri düşük yoğunlukta olan çocuklardır. Yavaş ısınan çocuklar ise, düşük aktivite düzeyi olan, yeni durumlara yavaş uyum gösteren, düşük yoğunlukta tepkiler gösteren çocuklardır. Bu boylamsal çalışmaya göre, Chess ve Thomas (1977) çocukların %40'nın kolay çocuk, %10'nun zor çocuk ve %15'nin ise kolay ısınan çocuk olarak tanımlanabileceğini ve mizacın bu üç ana kümesinin çocukluk yılları boyunca devam ettiğini belirtmişlerdir (akt. Santrock 2002).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Olumlu Mizaç Özelliklerinin Geliştirilmesi

Çocuğun uygun bir gelişim gösterebilmesi için organizmanın özel karakteristik yapısı ile çevre arasındaki ilişkinin birbirini tamamlayıcı özellikte olması gerekmektedir. Uyumluluk Derecesi teorisi (Goodness of Fit) bu ilişki ile ilgili bilgiler vermektedir (Lerner, 1984). Uyumluluk derecesi teorisine göre, organizmanın kapasitesinin, motivasyonunun ve davranış tarzının çevreden gelen talep ve beklentilerle uyum içinde olması gerekir. Çevrenin imkanları, beklentileri ve talepleri çocuğun mizacıyla ve diğer özellikleri ile uyumlu olduğunda uygunluk ortaya çıkar. Çocuk ve çevre arasında bu uyum olduğunda uygun bir gelişim mümkün olur. Çevresel imkanlar, beklentiler ve talepler ile çocuğun mizacı ve diğer özellikleri arasındaki ayrılıklar ve uyumsuzluklar ise uygunsuzluğu içerir. Bu durum uygun olmayan gelişim ve işleyişin ortaya çıkmasına sebep olabilir (Chess ve Thomas, 1996).

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Akran Şiddetine Maruz Kalma İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Craig (1998) tarafından yapılan çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 546 çocuk katılmıştır. Araştırma verileri, "Çocuklarda İlişkisel Saldırganlık ve Mağduriyet Ölçeği", "Zorba / Mağdur Anketi" ve "Sosyal Anksiyete Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorba davranışlar sergiledikleri, alt sınıflarda fiziksel ve sözel zorbalığa daha fazla maruz kalındığı saptanmıştır. Bununla birlikte saldırganlık davranışı ile fiziksel ve sözel zorbalık arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır.

Sweeting ve West (2001)'in, "Farklı Olmak: 11 Yaşında Alay Edilme ve Zorbalık" adlı çalışmalarına 1339 erkek ve 1247 kız olmak üzere toplam 2586 öğrenci katılmıştır. Araştırmada kurbanların özelliklerini keşfetmek için önceki çalışmalara ek ve kapsamlı olarak alay ve zorbalığın birbirleriyle ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, alay ve zorbalık arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Alay ve zorbalık, ırka ve fiziksel olgunluğa göre anlamlı bulunmamasına rağmen, fiziksel çekiciliği olmayan, kilolu, fiziksel, işitsel ve dilsel sorunlar yaşayan çocukların daha fazla alay ve zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur.

Gillies-Rezo ve Bosacki (2003)'nin, "Görünmeyen Morluklar: Anaokulunda Zorbalık Algıları" adlı çalışmalarına, Kanadalı 15 anaokulu çocuğu katılmıştır. İçerik analizi yaptıkları çalışmalarında çocuklardan zorbalığı nasıl algıladıklarını resim yaparak ve hikâye anlatarak göstermeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların grup içinde değil birebir etkileşim sırasında zorbalığa maruz kaldıkları bulunmuştur. Ayrıca kız ve erkeklerin ikisinin de fiziksel zorbalık yaptığı görülmüştür.

Kapçı (2004) tarafından yapılan araştırmaya ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerden oluşan 99 kız ve 107 erkek olmak üzere toplam 206 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Çocuklar İçin Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıkları, zorbalığın demografik değişkenlerden çok psikolojik değişkenlerle bağlantılı olduğu saptanmıştır.

Kochenderfer-Ladd (2004)'in, "Akran Mağduriyeti: Uyum ve Uyumsuzlukla Başa Çıkmada Duyguların Rolü" adlı çalışmasına, anaokulundan ilköğretim 5. sınıfa kadar 145 çocuk katılmıştır. Araştırma 5 yıl süreyle çocukların incelendiği deneysel bir araştırma olup, veriler "Okul Yaşantıları Anketi (SEQ)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, yaş arttıkça, çocukların çok fazla saldırganlığa karşı çözümler bulmadığı, yardım istemediği, öfke ve üzüntünün arttığı, kız çocuklarının erkeklere göre akran şiddetinden duygusal olarak daha çok etkilendiği ancak erkeklerin akran şiddetine, kızlara göre daha fazla maruz kaldıkları bulunmuştur.

Peker-Uludağlı ve Uçanok (2005)'un, "Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarı ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban Davranış Türleri" adlı çalışmalarına, 5. ve 6. sınıfa devam eden 701 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler, "Sosyal Doyum Ölçeği", "Sosyometrik Statü Ölçeği", "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği" ve "Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, akran zorbalığı grupları, akran reddi, akran kabulü, yalnızlık ve akademik başarı açısından karşılaştırıldığında zorba/kurban çocukların zorbalığa karışmayan çocuklara göre akranları tarafından hem daha fazla reddedildikleri hem de akademik başarılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca kurban ve zorba/kurban çocukların zorba ve zorbalığa karışmayan çocuklara göre daha yalnız oldukları bulunmuştur.

Çayırdağ (2006) çalışmasında ilköğretim 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla başetme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda zorbalık eğilimi toplam puanı ile okul kültürünün tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca zorbalıkla başetme düzeyi ve okul kültürünün gelişim ve başarı boyutlu algılanması arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, kurallara bağlılık ile zorbalıkla baş etme arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Hem zorbalık eğiliminin hem de zorbalıkla başetme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür.

Gökler (2007) yapmış olduğu çalışmasında, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi ve zorbalığın empatik eğilim, özsaygı, problem çözme becerileri, içedönüklük-dışadönüklük ve kaygı gibi bazı kişilik özellikleri ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmaya Ankara'nın üç merkez ilçesi olan Çankaya, Yenimahalle ve Keçiören'den seçilen orta sosyo-ekonomik düzeye sahip beş resmi ilköğretim okuluna devam eden toplam 576 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin %10,10'unun zorba, %27,30'unun kurban, %20.90'ının zorba-kurban olduğu görülmüştür. Zorbalık ve kurbanlık oranları cinsiyete göre değerlendirildiğinde, hem zorba hem de zorba-kurban grubunda erkeklerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Zorba, kurban, zorba-kurban ve tarafsız öğrencilerin "toplam kaygı" puanlarına ilişkin bulgular da en yüksek ortalamaya zorbaların sahip olduğu, bunu zorba-kurbanların, kurbanların ve tarafsız grupların takip ettiği görülmüştür.

Saylor ve Leach (2008)'in, "Kaynaştırma Programına Dâhil Edilen Öğrencilerde Algılanan Zorbalık ve Akran Desteği" adlı çalışmalarına, ortaokul ve liseye devam eden 24 engelli ve 24 engelli olmayan akranı katılmıştır. Araştırma verileri "Reynold'un Zorba Mağduriyet Ölçeği", "Okulda Şiddet Kaygısı Ölçeği" ve "Halter'ın Akran Destek Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada çocuklar akranlarını değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, engelli öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Gülay (2008) yapmış olduğu çalışmasında okulöncesi dönem çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin (Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranlarının şiddetine Maruz Kalma Ölçeği ve Resimli Sosyometri Ölçeği) güvenirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmiş ve akran ilişkilerini, çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmuştur. Araştırma sonucunda anne tutumları ile çocukların dışlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Otoriter annelerin çocuklarının, demokratik annelerin çocuklarına göre daha çok dışlandıkları belirlenmiştir. Çocukların cinsiyetlerine bağlı olarak aşırı hareketlilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkek çocuklarının, kız çocuklarına göre daha aşırı hareketli oldukları belirlenmiştir. Anne öğrenim düzeylerine bağlı olarak çocukların sosyal konumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarının, öğrenim düzeyi düşük annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi düşük annelerin çocuklarının, öğrenim düzeyi yüksek annelerin çocuklarına göre asosyal davranışları daha sık gerçekleştirdikleri

belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi yüksek babaların çocuklarının akranları tarafından, öğrenim düzeyi düşük babaların çocuklarına göre daha çok tercih edildikleri belirlenmiştir.

Totan (2008)'ın, "Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasına, 9., 10. ve 11. sınıf düzeyinde toplam 595 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Olweus Zorba-Kurban Anketi", "Anne, Baba – Ergen İlişkileri Ölçeği", "Akran İlişkileri Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, zorba oranının erkeklerde ve kızlarda benzerlik gösterdiği, kurban oranın kızlarda, zorba/kurban oranının ise erkeklerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Yine sınıf düzeyi yükseldikçe zorba olmanın arttığı, kurban olmanın ise azalma eğiliminde olduğu gözlenmiştir.

Hilooğlu (2009)'nun, "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarını Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü" adlı çalışmasına, ilköğretim okulunda 6. 7. ve 8. sınıfına devam eden 440'ı kız, 495'i erkek toplam 935 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler "Zorbalık Ölçeği", "Matson Çocuklarda Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" ve "Çok boyutlu Öğrenci Yaşam Doyum Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin, kurban, zorba, zorba-kurban ve zorbalığa karışmayan zorbalık grubunda olmada cinsiyete göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre aktif zorbalık gruplarında (zorba, kurban, zorba-kurban) erkeklere göre daha düşük oranda zorbalığa dâhil olmuşlardır; kız öğrenciler, daha çok zorbalığa karışmayan grupta yer almışlardır.

Çetinkaya ve diğerleri (2009) sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmaya 5-8. sınıflardaki 563 öğrenciden anketleri tam olarak yanıtlayan 521 (%92,5) öğrenci alınmıştır. Öğrencilerin zorbalığa maruz kalma oranı % 43'tür. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okulda, zorbalığa maruz kalanlarda depresyon düzeyinin arttığı ($p<0,00$), benlik saygısı düzeyinin azaldığı saptanmıştır ($p<0,00$). Öğrencilerin yaşı, sınıfı, baba mesleği, babanın öğrenim durumu, kardeş sayısı ve sosyoekonomik durumu ile zorbalık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. ($p<0,000$).

Gülay (2009) yaptığı araştırmada, 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenleri ve bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, çocukların sahip oldukları sosyal konumları ile akran ilişkilerini etkileyen aşırı

hareketlilik ve akranların şiddetine maruz kalma değişkenleri arasında ters yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aşırı hareketlilik, saldırganlık, akran şiddetine yönelme gibi istenmeyen davranışlar artıkça akran ilişkileri, kabul görme gibi olumlu sosyal davranışlarda azalma olduğu belirlenmiştir. Çocuğun sosyal durumunu etkileyen değişkenler arasında pozitif yönlü anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Çocuklarda dışlanma, kabul görmeme gibi davranışlar arttıkça saldırganlık, akran şiddeti düzeylerinde de artış olduğu saptanmıştır.

Hong ve Espelage (2010)'nin, "Zorbalık ve Akran Mağduriyeti Üzerine Bir Araştırma: Bir Ekolojik Sistem Analizi" adlı çalışmalarında literatür taraması yapmıştır. Araştırma gereksinimi Amerika Birleşik Devletleri'nde ve dünyada öğrencilerin, anne babaların, öğretmenlerin ve okul görevlilerinin okulda zorbalık ve akran mağduriyeti ile ilgili endişelerinden kaynaklanmıştır. Bu makalede Bronfenbrenner'in ekolojik çevre bağlamında zorbalık ve akran mağduriyeti ile ilgili risk faktörleri gözden geçirilmiştir. Araştırma sonucunda, risk faktörleri belirlenmiş ve mevcut zorbalık önleme ve müdahale programlarının etkinliğini tartışılmıştır. Zorbalık ve akran mağduriyeti ile ilgili riskler şu şekilde belirlenmiştir: ebeveyn-ergen ilişkileri, akranlar, okul bağlılık, ebeveyn şiddeti, okul ortamı, öğretmen tutumları, aile içi ilişkiler.

Özkan ve Çiftçi (2010)'nin, "Düşük Sosyo-Ekonomik Düzeydeki İlköğretim Okullarında Akran Zorbalığı" adlı çalışmalarına, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda okuyan 295 ilköğretim öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Sosyo Demografik Bilgi Formu", "Şiddet-Kaba Güç Anketi" ve "Maruz Kalınan ve Gözlenen Zorbalığa Karşı Geliştirilen Tutum ve Davranış Soruları (Colorado Okul İklimi Anketi)" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, 295 öğrencinin %33,9'unun sözel zorbalığa, %32,9'unun fiziksel zorbalığa, %29,2'sinin duygusal zorbalığa ve %16,9'unun ise cinsel zorbalığa maruz kaldığını ve cinsiyet değişkenine göre zorbalık türleri arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte zorbalık yapan kişilerin daha çok erkekler olduğu, zorba davranışlara en çok sınıfta maruz kalındığı, zorbalıkla karşılaşıldığında daha çok zorba davranış yapan çocuktan uzaklaşıldığı ve bu durumda en çok öğretmenden yardım alındığı tespit edilmiştir. Ayrıca düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda akran zorbalığının yaygın bir davranış olduğu ortaya çıkmıştır.

Atalay (2010)'ın, "Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri ve Benlik Saygısı ile İlişkisi" adlı çalışmasına, Diyarbakır'da üç farklı sosyoekonomik düzeydeki altı

ilköğretim okulunun II. kademesine devam eden 685 öğrenci katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, veriler "Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği", "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği", "Anne Baba Tutum Ölçeği", "Akran İlişkileri Ölçeği" ve "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme ve açık saldırı alt boyutlarında, erkeklere oranla da kızların kişisel eşyalara saldırı alt boyutunda akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıkları; kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme, açık saldırı ve ilişkisel saldırı türünden akran zorbalığı gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri bulunmuştur. Yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, anne baba tutumları, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı değişkenlerinin akran zorbalığına maruz kalma ve akran zorbalığı göstermeyi yordadıkları belirlenmiştir.

Gültekin - Akduman (2010)'ın, "7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri" adlı çalışmasına, 140 çocuk katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Genel Bilgi Formu" ve "Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı ve aile durumlarının akran istismarına ait bazı boyutlardan alınan puanlarda anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur.

Pişkin (2010)'in, "Ankara'daki İlköğretim Öğrencileri Arasında Akran Zorbalığının İncelenmesi" adlı çalışmasına, Ankara'da 4, 5, 6, 7, ve 8. Sınıfında bulunan 1154 ilköğretim öğrencisi katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler "Akran Zorbalığı Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin %35,1'inin "kurban", %30,2'sinin "zorba", %6,2'sinin ise "hem zorba hem de kurban" olduğu bulunmuştur. Bulgular, "zorba" ve "zorba-kurban" grubunda erkeklerin, "kurban" grubunda ise kızların daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Özen (2010) yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranış değişkenlerinin, akran zorbalığına maruz kalma boyutlarını yordamaya katkılarının olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 6, 8 ve 10. sınıflarda öğrenim gören, 189'u kız ve 194'ü erkek olan 383 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri "Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği", "Çocuklar için Depresyon Ölçeği" ve "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin Sürekli Kaygı Ölçeği" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda akran zorbalığına maruz kalma durumunun tüm alt boyutlarının, içe yönelim türü problem davranışlarca anlamlı olarak yordandığı; cinsiyet değişkeninin de, "açık saldırı" ve

“korkutma/sindirme” alt boyutlarında zorbalığa maruz kalmada yordayıcı güce sahip olduğu görülmüştür.

Vlachou, Andreou, Botsoglou ve Didaskalou (2011)’nun, “Okulöncesi Çocuklarda Zorba/Mağdur Sorunları ile ilgili Güncel Araştırma” adlı çalışmalarında alan yazın taraması yapmışlardır. Okul öncesi çocuklarda saldırganlık üzerinde önemli araştırmalar olduğu, okulöncesinde yeterli sayıda zorbalığı ölçen ölçme araçlarının bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmayla okulöncesinde akran zorbalığını önleme programı geliştirmeyi hedefledikleri, daha güvenilir bir ölçme aracı geliştirip saldırganlık ve davranış bozukluğu terimlerini akran zorbalığından ayırt etmeyi hedeflemişlerdir. Ayrıca popüler çocukların daha fazla zorba davranışlar başlattıkları bilgisine de ulaşmışlardır. Sonuç olarak araştırmacılar topladıkları bilgiler ışığında okulöncesine uygun olarak bir zorbalık ölçeği geliştirmeyi amaçlamışlardır.

Çankaya (2011)’ nın, “İlköğretimde Akran Zorbalığı” adlı çalışmasında çalışma grubu 15 ilköğretim okulu içerisinde yer alan 404 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma betimsel bir çalışma olup veriler “Akran Zorbalığı Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin en çok karşılaştıkları zorba davranışların sözlü ve fiziksel zorba davranışlar olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin kızlara göre daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıkları saptanmıştır.

Yorohan (2011)’ın, “Şiddete Maruz Kalma, Şiddeti Kabullenme ve Şiddet Uygulama Arasındaki İlişki: Türk Ergenleriyle Bir Çalışma” adlı çalışmasına 8. ve 9. sınıfa giden 1023 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup araştırma verileri “Şiddete Maruz Kalma Anketi”, “Şiddeti Kabullenme Anketi” ve “Şiddet Uygulama Anketi” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, erkeklerin fiziksel ve sözel şiddete kızlardan daha fazla maruz kaldıkları ve dolaylı şiddetin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Hakan (2011)’ın, “İlköğretim Öğrencilerinin Farklı Zorbalık Türleri ile Karşı Karşıya Kalma Sıklığının ve Boyun Eğme Davranışı ile Durumluk-Sürekli Öfke ile İlişkisinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasına Ankara’daki ilköğretim okullarında okuyan 5. ve 8. sınıfa devam eden 250 öğrenci katılmıştır. Araştırma deneysel bir çalışma olup veriler “Şiddet Kaba Güç Anketi”, “Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği”, “Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği” ve “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, zorbalığın

türü ve sıklığı ve öğrencilerin zorbalık ile karşı karşıya kalma türleri ile boyun eğme ve öfke düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Arslan ve arkadaşlarının (2012), "Türk Çocuklarında ve Ergenlerde Zorbalık ve Mağduriyet: Yaygınlığının ve Belirtilerinin İncelenmesi" adlı çalışmasına, 11-15 yaş arası 1315 kız ve erkek çocuklar katılmıştır. Araştırmada zorbalık ve mağduriyetin yaygınlığı ile zorba, kurban ve zorba-kurban olmanın fiziksel ve psikolojik etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %20'sinin zorbalık döngüsü içinde yer aldığı görülmüştür (%5'i zorba, %8'i kurban ve %7'si zorba-kurban). Zorbaların okulu sevmedikleri ve okula devamlılıklarının azaldığı ve çok fazla sinirli oldukları bulunmuştur.

Gültekin - Akduman (2012)'ın, "Okulöncesi Dönemde Akran Zorbalığının İncelenmesi" adlı çalışmasına, 53 okulöncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir çalışma olup, araştırma verileri açık uçlu soruların bulunduğu görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda; okulöncesi dönem çocuklarının daha fazla kendi hemcinslerine zorbalık uyguladıkları, erkek çocuklar arasında akran zorbalığının daha fazla yaşandığı, en sık fiziksel zorbalığın görüldüğü, bununla birlikte ilişkisel ve sözel akran zorbalığının da okulöncesi dönemde görüldüğü belirlenmiştir.

Yıldırım (2012) tarafından yapılan araştırmada literatür taraması yapılarak akran zorbalığının yurt içi ve yurt dışındaki boyutları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda akran zorbalığının çok uzun yıllardır var olduğu ve eğitimin her kademesinde görüldüğü saptanmıştır. Akran zorbalığının sadece fiziksel zarar vermeler olarak ele alınmaması gerektiği ve zorbalığın nedenlerinin derinlemesine araştırılarak olumsuzluğun ortadan kaldırılması için gerekli çalışmaların yapılması gerektiği savunulmuştur.

Kurnaz ve Kapçı (2013), "Akran Saldırganlığı ve Mağduriyetinin Psiko-Sosyal Değişkenler Acısından İncelenmesi" adlı çalışmada çalışmaya, 6. ve 8. sınıfa devam eden 384 öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışma olup araştırma verileri "Çocuk ve Ana-Baba Bilgi Formu", "Çocuk Sosyal Davranış Ölçeği-Kişisel Bildirim", "Çocuğun Bireysel Yaşantıları Ölçeği-Kişisel Bildirim", "Olumsuz Bilişsel Hatalar Ölçeği", "Algılanan Anne Tutumu-Kısa Form", "Duygu Ayarlama Ölçeği" ve "Yenilenmiş Conners Ana-Baba Dereceleme Ölçeği-Uzun Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencinin yaşı ile gözlenen ve ilişkisel saldırganlık arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Salı (2014) yaptığı araştırmada, Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerini ve akran şiddetine maruz kalma durumunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Ayrıca yaptığı çalışmada akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma arasındaki ilişki düzeylerini de belirlemiştir. Araştırma bağımsız anaokuluna devam eden, 5 ve 6 yaşlarındaki çocukların aileleri ve öğretmenleri ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak "Öğrenci Bilgi Formu" ile "Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği ve Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, cinsiyetin akran şiddetine maruz kalma durumu üzerine anlamlı derece de farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Erkek çocuklarının kız çocuklarına göre; saldırganlık, aşırı hareketlilik, asosyal davranışları gösterme eğilimlerinin daha fazla olduğu, daha çok korku-kaygı yaşadıkları bunun sonucu olarak daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları saptanmıştır. Çocukların yaşlarının ve okul öncesi eğitimi alma sürelerinin akran şiddetine maruz kalma durumları üzerine anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Okul öncesi eğitimi alma şekillerine bakıldığın da ise tam gün okul öncesi eğitim alan çocukların diğer çocuklara göre daha iyi akran ilişkilerine sahip oldukları bunun sonucunda da akran şiddetine maruz kalma durumlarının daha az olduğu sonucuna varılmıştır.

Merdan (2014)'ın, "Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Şiddet Davranışlarında Ailenin, Öğretmenlerin ve Akran Gruplarının Rolü" adlı çalışmasına, 246 erkek 25 kız öğrenci katılmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Toplama Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin verdikleri cevaplar ile "Bilgi Toplama Formu"nun farklı maddelerinin karşılaştırılmış ve öğrencilerin şiddet davranışlarında ailelerin, öğretmenlerin ve akran gruplarının ayrı ayrı rol oynadığı bulunmuştur. Ayrıca cinsiyete göre gözlenen ve ilişkisel saldırganlık ile mağduriyetin farklılaşmadığı bulunmuştur. Mağduriyette de cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur. Çocuğun yaşı büyüdükçe hem gözlenen saldırganlığın hem de ilişkisel saldırganlığın azaldığı bulunmuştur.

Stapinskia, Araya, Herona, Montgomeryd ve Stallard (2015)'nin, "Ergenlerde Akran Zorbalığı: Depresyon ve Kaygının Muhtemel Etkileri" adlı çalışmalarına, 11-16 yaş arası 5030 ergen katılmıştır. Yılda üç kez olmak üzere kaygı ve depresyon belirtileri ve zorbalık ölçekleri ile ergenler kendilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda, akran zorbalığı ile kaygı ve depresyon arasında bir ilişki bulunmuştur.

Hartley, Bauman, Nixon ve Davis (2015)'in, "Genel ve Özel Eğitim Öğrencilerinde Zorbalık ve Mağduriyet Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma" adlı çalışmalarına, 5. sınıftan, 12. sınıfa kadar öğrenim gören 3305 öğrenci katılmıştır. Araştırmada genel ve özel eğitim öğrencileri arasındaki sözel, ilişkisel ve fiziksel zorbalık karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, genel olarak özel eğitim öğrencilerinin mağduriyetlerinin sonucu olarak fiziksel ve duygusal zararın yanı sıra psikolojik sorun yaşadıkları bulunmuştur.

Mizaç İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Mızrakçı (1994) ailenin sosyo demografik özellikleri, annenin kendi yetiştiriliş tarzı ve çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyi ile çocuğun mizacına ilişkin algısının çocuk yetiştirme tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma 3-6 yaş arasında çocuğu olan 145 anne ile "Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI)" kullanılarak yapılmıştır. Annenin çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyi arttıkça demokratik tutumunun da arttığı belirlenmiştir. Çocuğun mizacı ile anne tutumları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Caspi ve arkadaşlarının (1995) 12 yıl boyunca 800 çocuğu izlediği araştırmada, çocukların yasamın ilk yılından itibaren mizaçları ile problem davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma verileri çocukların 3, 5, 7,13, 15 yaşlarında, öğretmenleri tarafından doldurulan ilgili ölçekler ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda yaşamın ilk yıllarındaki mizaç özelliklerinin ileriki yıllardaki problemleri etkilediği görülmüştür. Çocukların 3-5 yaşlarında yapılan ölçümlerde belirlenen davranış problemlerinin 9 ve 11 yaslarında ve 13-15 yaşlarındakilerle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Öz-kontrol eksikliği, ileriki yıllardaki dışa yönelik problemlerle ilişkili bulunmuştur. Erkek çocuklarında dışa yönelik, kız çocuklarında ise içe yönelik davranış sorunlarına daha sık rastlanılmıştır.

Polenski (2001) çocukların mizaçları ile aile içindeki ilişkilerin akran ilişkilerine etkisini incelediği araştırmasında 5 yasında 233 çocuk ve anneleri ile çalışmıştır. Araştırmaya göçmen ve düşük gelir düzeyine sahip aileler katılmıştır. Araştırma 3 yıl boyunca devam etmiş, çocuklar 5-8 yasları arasında belli aralıklarla ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri ve okuldaki gözlemlerle izlenmişlerdir. Araştırma sonucunda, çocukların annelerine bağlanma stilleri ile dışa yönelik davranış problemleri, sosyal yeterlikleri ve akran ilişkileri arasında ilişki bulunmuştur. Kardeş ilişkilerinin akran ilişkileri üzerinde etkisine rastlanmamıştır. Fakat sosyal yeterlik-bir yakın kardeşe sahip olmanın ve sosyal yeterlik-sosyal konum

değişkenlerinin bir arada akran ilişkilerini etkileyebildiği belirlenmiştir. Dışa yönelik davranışlarla sosyal yeterlik arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Aile içindeki statüde anneler tarafından sevilmeyen olarak gösterilen çocukların (özellikle erkek çocukların) akran ilişkilerinde problemler yaşadıkları görülmüştür.

Ramos ve arkadaşlarının (2005) aile ilişkilerinin, çocukların mizaçlarına ve gelişimlerine etkisinin incelendiği araştırmaya 108 çocuk ve ailesi katılmıştır Çocuklar 3-10 yaşları arasında gözlemlenmiş ve belli aralıklarla ebeveynlerden de araştırma ile ilgili veri toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre zor mizaç, aile ile yaşanan çatışmalı ilişkilerde risk faktörü, kolay mizaç ise koruyucu faktör olarak bulunmuştur. Çocukların mizacı, aileleriyle çatışmalarında ve uyumlarında etkili bir faktördür. Okul öncesi dönemde zor mizaca sahip olmanın çocukların ileriki yıllarda dışa yönelik davranış problemleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerle yaşanan aile çatışmaları çocukların ilköğretim dönemindeki davranış problemleriyle ilişkili bulunmuştur.

Gleason ve arkadaşları (2005), okul öncesi çocuklarda mizaç ve arkadaşlık seçimi ile ilgili yapmış oldukları araştırmada arkadaş seçiminin mizaç özelliklerine göre değişebileceğini saptamışlardır. Kız çocuklarının mizaç özellikleri bakımından daha uysal, daha az hareketli çocukları kendilerine arkadaş olarak seçtikleri, erkek çocuklarının ise kendilerine arkadaş olarak daha hareketli çocukları seçtikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda mizaç özelliklerinin arkadaş seçiminin bir parçası olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca arkadaş seçiminde mizaç özelliklerinin ve cinsiyetin kız çocukları için erkek çocuklarına göre daha önemli bir özellik olduğu da saptanmıştır.

Yağmurlu ve arkadaşları (2005) yaptıkları çalışmada ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacının, okul öncesi dönemindeki çocukların olumlu sosyal davranış gelişimine etkilerini ve zihin kuramı yeteneğinin bu ilişkideki aracı rolünü araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada Avusturalya'da yaşayan 151 Avusturalyalı ve 50 Türk çocuğu ile bu çocukların anneleri ve yuva öğretmenleri ile çalışılmıştır. Araştırma verileri anne ve öğretmen anketleri ve bireysel değerlendirmeler kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda Türk ve Avusturalyalı çocukların olumlu sosyal davranış düzeylerinin benzer olduğu fakat yordayıcı faktörlerin farklılaştığı görülmüştür. Avustralya grubunda anne sıcaklığı ve sebatkar mizaç, Türk grubunda ise annenin itaat bekleme davranışı, olumlu sosyal davranışı anlamlı olarak yordamıştır. Zihin kuramı yeteneği, her iki kültürel grupta da olumlu sosyal davranışlar ile pozitif ilişki göstermiştir.

Ummanel (2007) yapmış olduğu çalışmasında okul öncesi çocuklarda akran kabulünü çocuğun mizaç özellikleri, gelişim düzeyi, duygusal-davranışsal sorunları ve ebeveyn kabul-reddi değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs'ta üç okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 40-72 ay yaş aralığında bulunan 75'i kız, 83'ü erkek olmak üzere toplam 158 çocuk oluşturmuştur. Araştırma betimsel bir araştırma olup veriler "Ebeveynler Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği", "Erken Gelişim Evreleri Ölçeği", "Aile Çocuk İlişkileri Anne Formu" ve "Okulöncesi Davranış Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi dönemde görülebilecek duygusal davranışsal sorunların ve kişisel sosyal gelişimin akran kabulünü yordadığı görülmüştür. Sosyal kabulün cinsiyete göre farklılaştığı, kız çocukların erkek çocuklardan daha fazla kabul gördükleri bulunmuştur.

Erdinç (2009) yapmış olduğu çalışmasında anne-baba tutumu ve çocukların mizaç özelliklerinin, okul öncesi dönem çocuklarının sergilediği fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı yordama gücünü belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili Etimesgut ilçesinde Anasınıfı' na devam eden 36-72 aylık toplam 350 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çocuğun cinsiyetine göre farklılaşabileceği görülmüştür. Erkek çocuklarının hem fiziksel hem de ilişkisel saldırganlık davranışlarını daha fazla gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca çocukların saldırgan davranışları öncelikle kendi cinsiyetindeki akranlarına yönelttikleri görülmüştür. Cinsiyet ile mizaç ölçeğini sebatkarlık alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kız çocuklarının, erkek çocuklarına oranla daha sebatkar davranışlar gösterdiği sonucuna varılmıştır. Annenin çalışıp çalışmama durumu ve ailenin gelir durumu ile çocukların fiziksel ve ilişkisel saldırganlık durumu arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmada, çocukların anaokuluna devam etme süresi arttıkça fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın arttığı saptanmıştır.

Totan ve arkadaşlarının (2010) yaptığı çalışmanın örneklemini eğitim fakültesine yeni yerleşen 256 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada ilköğretim birinci kademede görev alacak öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özelliklerinin cinsiyete ve eğitim aldıkları bölüme göre farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler kimlik alt boyutlarıyla incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yenilik arayışı, sebat etme ve kendi kendini aşma düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermezken zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve işbirliği yapma düzeyleri onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Araştırman elde edilen bulgular ışığında kadın öğretmen adaylarının zarardan kaçınma, ödül bağımlılığı ve işbirliği yapma

düzeyleri erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının kimlik özellikleri bölüme dayalı olarak ele alındığında kişisel kimlik ve kolektif kimlik boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu, fakat sosyal kimlik boyutunda bölüme göre anlamlı farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

Yoleri ve Küçükyeşil (2014), okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özelliklerinin, onların dil becerisi üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla yaptıkları araştırmada 112 çocukla çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama araçları olarak; çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği ve Marmara Gelişim Ölçeği (Dil Gelişimi Alt Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, mizaç boyutlarından sıcakkanlılık ve ritmiklik ile çocukların dil becerileri arasında anlamlı düzeyde ilişki belirlenmiştir. Ayrıca sıcakkanlılık ve ritmiklik mizaç boyutlarının çocukların dil becerisi üzerinde yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Empati İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Pecukonis (1990), duygusal ve bilişsel empati eğitiminin empati üzerindeki etkilerini ve eğitim programı süresince empati gelişimi ile benlik gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini yaşları 14–17 arasında değişen, orta-sosyoekonomik düzeyde 24 saldırgan kız ergenden oluşturmaktadır. Araştırmada empatinin ölçümünde Mehrabian ve Epstein (1972) tarafından geliştirilen, benlik gelişiminin ölçümünde Loevinger ve Wessler (1970) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna 10 ay süren bir eğitim programı uygulanmıştır. Programdan önce ve sonra ergenlere ölçekler tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empati ve benlik gelişimi arasında önemli bir ilişki olduğu, uygulanan eğitim programının, duygusal empati düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı bulunmuştur.

Trommsdorff (1991) tarafından, bir Alman kasabasında yaşayan anaokulu çocuklarından yaşları 5-6 arasında olan 15 kız çocuk ve 15 erkek çocuk ile annelerinin örnekleme alındığı araştırmada çocuklarıyla empati kuran annelerin, empatik çocuk yetiştirme olasılıklarının daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Annelerin empatisi için "Mehrabian ve Epstein'ın Empati Ölçeği" kullanılmıştır. Anaokulunda çocukların öğretmenlerine sekiz oturumluk empati eğitimi verilerek empati kavramı öğretilmiştir. Öğretmenlerden çocukların durumunu gözlemleyerek empatiyle ilgili davranışları belirtmeleri istenmiştir. Çocukların empatisi, 5'li likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, annenin yüksek empati düzeyi ile

çocuğun empati düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Annenin çocuk yetiştirme tarzıyla (çocuğu anlayabilmesi, ondaki sosyalleşme davranışlarını teşvik etmesi gibi) çocuğun empatisinin yüksek olması arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Çocuk yetiştirmede ailelerin deneyimli olması, çocuğun başkalarının duygularını anlamaya yönelmesinde etkili olduğu görülmüştür.

Lipsitt (1993), yaptığı araştırmada, annenin empati becerisi ve iletişim biçimi ile çocuğun empati becerisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 76 anne ve bu annelerin sekiz-dokuz yaş grubundaki çocuklarını dahil etmiştir. Araştırma verileri Davis'in "IRI" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Lippsitt Empatik iletişim Testi" ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, annenin empatik becerisinin çocuğun empati becerisinin tahmininde etkin olmadığını belirlerken annenin iletişim biçiminin çocuğun empatik becerisinin tahmininde rol oynadığı sonucunu elde etmiştir. Ayrıca, çalışmada annenin çocuğu destekleyici tarzdaki iletişim biçimi, kızların empatik becerisini olumlu yönde arttırdığını ve emredici tarzdaki iletişim biçiminin erkek çocukların empatik becerisini olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır.

Ceyhan (1993), yaptığı araştırmada ana-babaların empatik eğilim düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 192 öğrencinin ana-babalarından oluşan toplam 384 denek oluşturmuştur. Araştırmada Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988) kullanılmıştır. Babalar babalarla, anneler de annelerle karşılaştırıldığında, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olanların düşük olanlara, kendi ana-babalarının birbiriyle ilişkileri iyi olanların kötü olanla, sağlık durumlarından memnun olanların olmayanlarla, gelirlerini yeterli bulanların bulmayanlara, kendisini rahat güvenli hissedenlerin hissetmeyenlere çevresiyle bir ilişkiyi başlatma ve sürdürme gibi sosyal becerileri yeterli olanların olmayanlara göre empatik eğilim düzeyleri yüksek bulunmuştur. Ayrıca annelerin empatik eğilim düzeyi babaların empatik eğilim düzeylerinden daha yüksek bulunmuştur.

Hatcher ve arkadaşlarının (1994) yaptığı araştırmada, empatinin eğitimle geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Araştırmaya 104 lise düzeyinde öğrenci katılmıştır. Çalışmada Rogers'ın arkadaşlık ilişkilerini kolaylaştırma stilleri eğitimi programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere, eğitime katılmadan önce ve sonra Davis'in (1980) Kişilerarası Tepki Gösterme İndeksi (IRI) uygulanmıştır. IRI bilişsel ve duygusal empatinin birbirinden bağımsız dört bölümünü ölçmektedir. İstatistiksel bulgulara göre, lise çocuklarında empatik iletişimi öğrenmek için büyük bir gelişimsel hazır olma özellikle

empatik ilgi ve perspektif alma konularında gözlenmiştir. Eğitime katılmayan lise öğrencilerinin ise IRI'nın hiçbir bölümünde ilerleme kaydetmedikleri izlenmiştir. Araştırmada her ne kadar okuldaki kız öğrenciler eğitime yüksek empati skorlarıyla başlamış olsalar da, erkek ve kızların empatiyi eşit olarak öğrenebildikleri ve eğitimle empatinin geliştiği sonuçları gözlemlenmiştir.

Chisholm ve Strayer (1995), çocukların duygu ve empatisinin sözlü ve yüz ifadesi ölçütleri konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırmasında duygu oluşturan bir uyarıcıya tepki olarak duygusal deneyimler (sözlü belirtme yoluyla) ve duygusal durumlar (sözlü olmayan ifade yoluyla) incelenmiştir. Bununla beraber empatinin göstergeleri olarak bu iki sözlü ve sözlü olmayan ölçütün uyumunu, yani uyarıcı kişilerinkiyle tutarlı sevecenlik içeren tepkileri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çocukların belirttiği duygular ile yüzlerinde ifade edilen hareketler arasında orta derecede ilişkiler olduğunu ve çocukların sözel ve yüz empati puanları arasında benzer ilişkiler olduğunu saptamışlardır.

Krevans ve Gibbs (1996) çalışmalarında Martin Hoffman'ın çocuklardaki empati ve empatiye dayalı suçluluk, "çocukların olumlu sosyal davranışlarını yönlendirir" iddiasını araştırmışlardır. Çalışmaya 78 altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin anneleri ve öğretmenleri çeşitli ölçekleri doldurmuşlardır. Bulgular büyük oranda iddia ile tutarlılık sağlamıştır. Ebeveynlerin güce dayalı bir disiplin yerine tüme varımsal bir yöntem kullanmalarının çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu tip ebeveynlerin çocuklarının daha empatik oldukları ve empatik çocukların da daha olumlu sosyal davranışları olduğu görülmüştür.

Kapıkıran ve Kapıkıran (2000) iletişim becerileri eğitiminin Anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik beceri ve empatik eğilimleri üzerindeki etkisini saptamak üzere bir araştırma yapmışlardır. Örneklem 60 kız öğrenciden oluşmuştur. Tüm öğrencilere Dökmen (1988) tarafından geliştirilen Empatik Beceri (B-formu) ve Empatik Eğilim Ölçekleri verilmiştir. Deney, kontrol ve plesebo gruplarının ilk ve son test ölçümlerinde, empatik eğilimleri arasında anlamlı fark saptanmamıştır. Araştırmacılar empatik becerilerde, kontrol ve plesebo gruplarının ilk ve son test ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmazken, iletişim becerileri eğitimi alan deney grubunun ilk ve son test ölçümleri arasında anlamlı fark saptamışlardır.

Alisinanoğlu ve Köksal (2000) tarafından yapılan araştırmada gençlerin empatik becerileri ile ben uyumlarının arasındaki ilişkileri saptamak amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar empatik beceriler ve ben durumlarında cinsiyet farkının önemli olup olmadığını da belirlemeye çalışmışlardır. "Empatik Beceri Ölçeği B Formu" ve "Sıfat Tarama Listesi (STL)" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Empatik beceri ve ben durumlarında cinsiyet farkının bulunup bulunmadığının belirlenmesi için varyans analizi, empatik beceri ile ben durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise korelasyon katsayısı önemlilik testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin empatik beceri, Eleştirici Ana-baba ben durumu, Koruyucu Ana-baba ben durumu, Serbest Çocuk ben durumu, üzerinde farklılığa neden olmadığı ancak Yetişkin ben durumu ve Uymuş Çocuk ben durumu üzerinde önemli ölçüde farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar empatik beceri ile Serbest Çocuk ben durumu arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Bush, Mullis ve Mullis (2000), suçlu ve suçlu olmayan gençler arasındaki empati farklılıklarını incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmaya; yaşları 12–18 arasında değişen, suçlu 76 erkek ve 33 kız ile yaşları 15–19 arasında değişen herhangi bir suç işlememiş 33 erkek ve 33 kız dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak empati ölçümlerine ilişkin hazırlanmış form tüm katılımcılara uygulanmış ve katılımcılar statü ve grup farklılıklarına göre analiz edilmişlerdir. Araştırma sonucunda; empatinin, duyuşsal yönünün yalnızca bir boyutunun grup statüsüne bağlı olarak ciddi farklılık gösterdiği bulunmuştur. Her iki statü grubunda empatinin kişisel üzüntüye ilişkin boyutunun cinsiyete göre farkının anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Suçlu ve suçsuz gençler arasında kişisel üzüntü konusunda kızlar erkeklere oranla daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Duyuşsal yön ve aile yapısının suçlu statüsünü en yüksek oranda etkileyen değişkenler olduğu belirlenmiştir.

Ünal (2003) Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2002-2003 Öğretim yılında okul öncesi eğitimine devam eden çocukların annelerinin listesinden tesadüfi yolla seçilmiştir. Deney grubu 17, kontrol grubu 17 olmak üzere toplam 34 anneden oluşmuştur. Araştırmada Ön test, son test ve kontrol gruplu araştırma deseni içinde çalışılmıştır. Bu çalışmada, deneysel işlemde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından "Empatik İletişim Eğitimi" programı hazırlanmıştır. Bu program çerçevesinde, deney grubu ile haftada iki gün 90'ar dakikalık 10 oturumluk eğitim sürdürülmüştür. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiştir. Araştırmaya katılan annelerin empatik beceri düzeylerini belirlemek için "Empatik Beceri

Ölçeği B- Formu (EBÖ-B Formu)" (Dökmen 1988) kullanılmıştır. EBÖ - B Formu, "Empatik İletişim Eğitimi" öncesinde, deney grubuna ön test, eğitim sonrasında ise son test, eğitimden bir ay sonra da tekrar test olarak uygulanmıştır. Aynı form kontrol grubuna ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre deney grubunun empatik beceri düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu saptanmıştır. Kontrol grubunda ise bir gelişme izlenmemiştir. Deney grubuna uygulanan tekrar test sonucunda da eğitimin etkisinin devam ettiği saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney ve kontrol grubunda bulunan annelerin yaş ve eğitim düzeyleri ile empatik beceri puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan önemli olmadığı görülmüştür.

Uçmaz-Halıcıoğlu (2004) yaptığı araştırmada, annelerin empatik beceri düzeyleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma anasınıfına devam eden çocukların 532'sinin annesi ile yapılmıştır. Araştırma için "Empatik Beceri Ölçeği-B Formu" ve "Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda anne empatik beceri düzeyinin, anne eğitim düzeyi ve mesleği üzerinde anlamlı bir fark yarattığı bulmuştur.

Öztürk (2006) ergenlerin aile içi iletişimleri ile duygusal sağlıkları arasındaki ilişkisini değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Bu amaca yönelik olmak üzere her iki gruba da başlangıçta anne-baba-ergen ilişkileri envanteri ergen formu ve duygusal iyilik hali değerlendirme anketi öntest olarak uygulamış eğitim grubu öğrencilerinin anne-babaları üç gün boyunca programlı bir "aile içi iletişim eğitimi" verilmiş, kontrol grubunun anne-babaları ise bu süre içinde hiçbir isleme tabi tutulmamıştır. Eğitimin tamamlanmasının ardından deney ve kontrol grubundaki öğrencilere aynı testler sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim grubunun anne-babalarına verilen eğitim ile ergenlerin eğitim öncesi anne-baba-ergen ilişkileri puanları ile eğitim sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine, anne-babalara verilen eğitim sonucunda ergenlerin eğitim öncesi duygusal iyilik hali ve birbirini anlama-empati kurma puanları ile eğitim sonrası puanları arasında da anlamlı bir farklılık meydana geldiği vurgulanmıştır.

Zekioğlu ve Tatar (2006) yaptıkları çalışmada, üniversitede eğitim gören futbolcuların kişilik özellikleri ile empatik beceri düzeylerini karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırmaların yapılabilmesi için Somer, Tatar ve Korkmaz (2002) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE) ile Dökmen (1990) tarafından geliştirilen Empatik Beceri Ölçeği-B Formu (EBÖ-B Formu) ölçme araçları olarak kullanılmıştır. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencisi olup futbolcu olan 50 kişilik örneklem grubuyla yürütülen çalışmada kişilerden elde

edilen empatik beceri puanları kişilerin söz konusu kişilik testinden aldıkları 17 boyut puanı ve beş faktör puanı ile karşılaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada, futbolcuların empati beceri puanları ve kişilik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırmaya katılanların empati puanları ile Beş Faktör Kişilik Envanterinin Kurallara Bağlılık, Hoşgörü, Duyarlılık ve Sorumluluk boyutlarının pozitif yönlü ilişkide oldukları ortaya çıkmıştır. Bu boyutlarda empati puanları yüksek olanların hoşgörülü, alçakgönüllü, uyumlu, eleştiriye açık, kurallara bağlı, güvenilir, temkinli, sorumlu, kararlı, öz disiplinli, amaçlı, azimli, duyarlı, ince ruhlu nazik, anlayışlı, düşünceli olma eğilimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Cornell ve Frick (2007) çalışmalarında, çocukların mizaçları ve ebeveyn stilleri arasındaki ilişkiyi suç ve empati ölçütleri kapsamında incelemişlerdir. Çalışmaya 87 orta sınıf anne ve bu annelerin çocukları katılmıştır. Öğretmenleri tarafından, "davranışları engellenmiş" olarak tanımlanan çocukların, diğerlerine göre daha yaramaz oldukları ve daha çok empati gösterdikleri görülmüştür. Ancak, engellenmiş çocukların daha uslu olmalarına rağmen daha az empati kurdukları ve değişken bir disiplin sergiledikleri görülmüştür. Araştırma sonucunda çocukların mizaçlarında ebeveynlerinin davranışlarının önemli etkileri olduğu saptanmıştır.

Hasdemir (2007) ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ve aile yapılarını değerlendirmelerini incelemek, ergenlerin ve anne babaların empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezinde bulunan lise ikinci sınıfta öğrenimine devam eden 300 ergen ve anne-babaları (300 anne, 300 baba) olmak üzere toplam 900 kişi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Demografik Bilgi Formu, Empati Beceri Ölçeği-B Formu, Aile Yapısını Değerlendirme Aracı kullanmıştır. Araştırma sonucunda; ergenlerin anne ve babaların empatik beceri ile aile yapısını değerlendirmeler arasında ilişki bulunmamıştır. Ergenlerin empatik becerilerinin anne ve babaların empatik becerilerinden daha yüksek olduğu, empatik beceri üzerinde baba eğitim durumunun ve grubun (ergen, anne ve baba) önemli bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Empati puanlarının ergenin cinsiyetinin ve doğum sırasının, anne ve baba öğrenim durumunun, annenin yaşının, anne ve baba kardeş sayısının, baba doğum sırasının Aile yapısı Değerlendirme Aracı puanları üzerinde etkisi anlamlı bulunmuştur.

Sortullu (2011) empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemi, 2010-2011 sezonunda İzmir küçük erkekler liginde oynayan Dokuz Eylül Spor Kulübü 12 yaş grubu

sporcuları (denek grubu) ve Pınar Karşıyaka Spor Kulübü 12 yaş grubu sporcuları (kontrol grubu) olarak oluşturulmuştur. Araştırmada, sporcular hakkında genel bilgileri toplayabilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", sporcuların takım birliktelikleri seviyesini belirlemek için takım birlikteliği envanteri, sporcuların spor ortamındaki empatik becerileri düzeylerini belirlemek için "Spor Ortamında Empati Ölçeği" ve sporcuların empatik eğilimleri düzeyini belirlemek için "Empati Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarda, özellikle küçük yaş gruplarında takım içerisindeki bütün sporculara eşit (uzun) süre verilmesinin empatik gelişim ve takım birlikteliği açısından büyük önem taşıdığı ve bu şekilde empatik becerileri geliştirmek için uygulanan 15 haftalık empati eğitiminin sporcuların takım birlikteliği becerileri ve empati becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin çocukların mizaç tarzları ve empatik becerileri ile ilişkisini incelemek amacıyla betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelidir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012).

İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişimin varlığı ve/veya derecesini araştıran genel tarama modelidir (Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçe merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48 ay ve üzeri çocuklar oluşturmaktadır. 2015–2016 eğitim – öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçe merkezinde bulunan resmi anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48 ay ve üzeri çocukların toplam sayısı 5932'dir.

Çalışmanın örneklem hacmi evren biliniyorken yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada %95 güvenle ve %10 duyarlılık göz önüne alınarak hesaplamalar yapılmıştır. Olayın görülme

sıklığı ise %50 olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada 5932 çocuktan oluşan bir evrenden en az 95 çocuk ile çalışılmasına karar verilmiştir.

Evren biliniyorken Örnekleme Yöntemi kullanılarak aşağıda belirtilen formül aracılığı ile minimum örnek hacmi 95 olarak hesaplanmıştır. Toplam örnek hacmi tabakalara ağırlıkları oranında dağıtılmıştır.

$n = Nt^2pq / d^2(N-1)+t^2pq$

N: Evrendeki birey sayısı (5932)

n: Örnekleme alınacak birey sayısı 95

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (0,5)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (0,5)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosundan bulunan teorik değer (1,96)

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen duyarlılık (0,10) (Çıngı, 1990).

İlçelerdeki okulların basit rastgele olarak belirlenmesinin ardından (EK-1), İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden belirtilen okullarda araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli izinler alınmıştır (EK-2). Araştırmanın uygulanabilmesi için gerekli izinlerin alınmasının ardından, belirlenen kurumlarla irtibata geçilerek, verilerin toplanmasına başlanmıştır. Bu amaçla ebeveynler için hazırlanan "Genel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği" çocukların ailelerine ulaştırılmıştır. Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerini ölçebilmek amacıyla "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği" her çocuk için kendi öğretmeni tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Çocukların empatik becerilerini ölçebilmek amacıyla ise "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" her çocuk için araştırmacı tarafından ayrı ayrı doldurulmuştur. Anketlerin dağıtılmasının ardından geriye dönen ve uygunluğu tespit edilen 128 çocuk ve 128 aileye ait anket formu istatiksel analiz için değerlendirmeye alınmıştır. Her bir çocuk için araştırmacı tarafından doldurulan, öğretmenden ve aileden gelen formlar birleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 128 aile ile bu ailelerin çocuklarına ilişkin bazı demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Örnekleme İlişkin Demografik Özellikler

Değişkenler	Grup	F	%
Çocuğun Yaşı	48-60 Ay	10	7,81
	60-66 Ay	47	36,72
	66 Ay ve üzeri	71	55,47
	Toplam	128	100
Cinsiyet	Kız	70	54,69
	Erkek	58	45,31
	Toplam	128	100
Ailedeki çocuk sayısı	Tek çocuk	18	14,06
	2 çocuk	66	51,56
	3 çocuk	32	25,00
	4 çocuk ve fazlası	12	9,38
	Toplam	128	100
Çocuğun Doğum Sırası	İlk ya da İkiz	57	44,53
	Ortanca veya ortancalardan biri	25	19,53
	Son Çocuk	46	35,94
	Toplam	128	100
Anne Öğrenim	Okuryazar ve ilkokul mezunu	37	28,91
	Ortaokul mezunu	48	37,50
	Yüksekokul/ üniversite mezunu	19	14,84
	Lisansüstü mezunu	24	18,75
	Toplam	128	100
Baba Öğrenim	Okuryazar ve ilkokul mezunu	16	12,60
	Ortaokul mezunu	52	40,94
	Yüksekokul/ üniversite mezunu	13	10,24
	Lisansüstü mezunu	46	36,22
	Toplam	128	100
Aile Tipi	Çekirdek	96	75,00
	Geniş	32	25,00
	Toplam	128	100
Anne Meslek	İşçi	5	3,91
	Memur	7	5,46
	Ev Hanımı	111	86,72
	Diğer	5	3,91
	Toplam	128	100
Baba Meslek	İşçi	21	16,40
	Memur	32	25,00
	Diğer	75	58,60
	Toplam	128	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların %7,8'i 48-60 aylık, %36,7'si 60-66 aylık iken; %55,5'i 66-77 aylıktır. Çocukların %54,7'si kız iken, %45,3 ü erkektir. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %14,1'i tek çocuğa; %51,6'sı 2 çocuğa; %25'i 3 çocuğa, %9,4'ü ise 4 ve daha fazla çocuğa sahiptir. Araştırmaya katılan çocukların %44,5'i ilk çocuk, %19,5'i ortanca veya ortancalardan biri; %35,9'u ise son çocuktur. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %28,91'i okuryazar ve ilkokul, %37,5'i ortaokul, %14,8'i yüksekokul veya üniversite ve %18,7'si lisansüstü eğitim almıştır. Babalarının ise %12,6'sı ilkokul, %40,9'u ortaokul, %10,2'si yüksekokul veya üniversite ve %36,2'si lisansüstü eğitim almıştır. Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %75'i çekirdek aile iken, %25'i geniş bir ailedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %3,9'u işçi, %5,5'i memur, %86,7'si ev hanımı, %3,9'unun ise diğer meslek alanlarında çalıştığı belirlenmiştir. Babaların ise %16,4'ü işçi, %25'i memur, %56,8'inin ise diğer meslek alanlarında çalıştığı belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada çocuklara ilişkin demografik verilerini elde etmek amacıyla "Çocuklar için Genel Bilgi Formu", akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek için "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (AŞMKÖ)", çocukların mizaç tarzlarını belirlemek için " Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇİKMÖ)" ve çocukların empati düzeylerini belirlemek için "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (ÇİKEÖ)" kullanılmıştır.

Çocuklar için Genel Bilgi Formu

Araştırmada çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocuklar için Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ebeveynler tarafından doldurulan bilgi formu 10 maddeden oluşmaktadır. Çocuklar için genel bilgi formu; çocuğun yaşı (ay olarak), cinsiyeti, ailedeki çocuk sayısı, doğum sırası, Anne öğrenim durumu ve mesleği, baba öğrenim durumu ve mesleği, çocuğun yaşadığı aile tipi bilgilerini içermektedir (EK-3).

Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (AŞMKÖ)

"Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği (AŞMKÖ), çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyini belirlemek amacıyla 1997'de Kochenderfer ve Ladd tarafından 5-6 yaş çocukları için

geliştirilen Akranların Şiddetine Maruz Kalma-Kişisel Değerlendirme Ölçeği'nden yola çıkılarak yine Kochenderfer ve Ladd tarafından 2002 yılında geliştirilmiştir. Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .719 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Kriter geçerliği olarak ise ölçekten elde edilen sonuçlarla, sosyal davranışlara ilişkin öğretmen değerlendirmeleri, akran reddine ilişkin akran görüşleri, yalnızlık ile ilgili kişisel görüşler arasında anlamlı düzeyde, olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002; Akt. : Gülay 2008).

Ölçek 2008 yılında Gülay tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin tüm maddelerinin hem madde toplamında, hem madde kalanında istatistiksel anlamda .001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Sonuçlara göre akranların şiddetine maruz kalma ölçeğinin tüm maddelerinin güvenilir olduğu tespit edilmiş ve tüm maddelerin ölçekte kalmaları uygun görülmüştür. Ayrıca ölçeğin her bir maddesinin ayırt edici gücüne ilişkin t test analizi sonuçlarına göre .001 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sonuç olarak Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin ayırt edici güce sahip olduğu, dolayısıyla geçerli olduğu görülmüştür (Gülay, 2008) .

Ölçek 3"lü likert tipinde ve toplam 4 sorudan oluşmaktadır. Ölçekte davranışlara ilişkin "kesinlikle uygun (2)", "bazen uygun (1)", "uygun değil (0)" seçenekleri yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 8, en düşük puan 0'dır. Puanların yüksek olması davranışın yüksek oranda gösterildiği, düşük olması düşük oranda gösterildiği anlamına gelmektedir. Ölçek her bir çocuk için ayrı olarak öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Veriler toplanırken öğretmenlere Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği'nin nasıl doldurulacağı ile ilgili öğretmenlere bireysel olarak detaylı bilgi verilmiştir.

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği (ÇKMÖ)

Ölçek, 1989 yılında Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından çocukların mizacını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir (Yağmurlu, Sanson, Köymen, 2005).

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması 2004 yılında Yağmurlu tarafından çeviri–geri çeviri yolu ile Avusturalya'da yaşayan 58 Türk çocuğunun annelerine verilerek yapılmıştır. Yağmurlu'nun yapmış olduğu çalışmada, ölçeğin Türkçe versiyonunun iç tutarlılık katsayıları incelenmiş ve boyutların Cronbach alfa güvenirlik katsayıları

sıcakkanlılık için .80, tepkisellik için .77, sebatkarlık için .76 ve ritmiklik için .48 olarak bulunmuştur (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

Anne veya babalar tarafından doldurulan ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır. Her davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 6 seçenek bulunmaktadır. "Hemen Her Zaman" 6 puan, "Sık Sık" 5 puan, "Değişken Genelde Olur" 4 puan, "Değişken Genelde Olmaz" 3 puan, "Sık Değil" 2 puan, "Hemen Hiç" 1 puan almaktadır. Ölçek, mizacın 4 alt boyutunu içermektedir. Bu alt boyutlar;

Tepkisellik Boyutu: Belirli bir uyaran ya da olaya tepki vermeye hazır olma durumunu ölçmeye yöneliktir. "Çocuğum bir işle uğraşırken, üzüldüğü ya da canı sıkıldığında, onu yere atar, ağlar, kapıları çarpar." tepkisellik alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir. Tepkisellik alt boyutu 9 madde ile ölçülmüştür. Bu maddelerin numaraları 7, 8, 11, 16, 19, 20, 24, 25, 29'dur. 8 numaralı madde ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en yüksek puan 49 iken, en düşük puan 14'tür.

Sebatkarlık Boyutu: Dikkati bir aktivite üzerinde yoğunlaştırabilme durumunu ölçmeye yöneliktir. "Çocuğum, yeni bir işe geçmeden önce başlamış olduğu işini tamamlamayı sever." sebatkarlık alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir. Bu boyut 7 madde ile ölçülmüştür. Bu maddelerin numaraları 2, 5, 10, 12, 23, 27, 30'dur. 23 numaralı madde ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en yüksek puan 37 iken, en düşük puan 13'tür.

Sıcakkanlılık Boyutu: Yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimini ölçmeye yöneliktir. "Çocuğum ilk defa tanıştığı çocuklara karşı utangaçtır." sıcakkanlılık alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir. Sıcakkanlılık alt boyutu 7 madde ile ölçülmüştür. Bu maddelerin numaraları 1, 4, 13, 15, 18, 21, 28'dir. 1, 4 ve 28 numaralı maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en yüksek puan 27 iken, en düşük puan 22'dir.

Ritmiklik Boyutu: Çocuğun yemek yeme ve uyuma düzeni gibi günlük davranışlarının düzenliliğini ölçmeye yöneliktir. "Çocuğum her gün hemen hemen aynı zamanda bir şeyler atıştırmak ister." Ritmiklik alt boyutunu ölçen maddelerden bir tanesidir. Ritmiklik alt boyutu 7 madde ile ölçülmüştür. Bu maddelerin numaraları 3, 6, 9, 14, 17, 22, 26'dır. 14, 17, 22 numaralı maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Ölçeğin bu boyutundan alınabilecek en yüksek puan 27 iken, en düşük puan 22'dir.

Her bir alt boyutun puanını hesaplamak için o alt boyuttaki maddelerin puanlarının ortalaması alınmaktadır. Boyutlardan alınan yüksek puan çocuğun yüksek tepkisellik, yüksek sebatkarlık, düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir (Yağmurlu ve Sanson, 2009).

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği (ÇİKEÖ)

"Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği (ÇİKEÖ)", 4-10 yaş aralığındaki çocukların empatik tepkileri hakkında, eğitimcilere ve çocukla ilgilenen diğer uzmanlara bilgi vermek amacıyla 1999 yılında Sullivan tarafından geliştirilmiştir. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .61 ($p< .01$) olarak bulunmuştur (Sullivan, 1999; Akt. Ulutaş,2005).

Ölçeğin Türkçeye uyarlanma, geçerlik ve güvenirlik çalışması Ulutaş (2005) tarafından yapılmıştır. Kısa Empati Ölçeği'nin alfa değerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Alfa=0.67). Kısa Empati Ölçeği test-tekrar test korelasyonunun ise 99 olduğu tespit edilmiştir (Ulutaş, 2005).

Bu ölçek, çocuğa yüksek sesle okunan 10 maddeyi içermekte olup, 4-7 yaş çocuklarına bireysel olarak, 8-10 yaş çocuklarına grup halinde uygulanmaktadır. Her cevap Kısa Empati Ölçeği Formu'na "evet, bilmiyorum, hayır" şeklinde kaydedilmektedir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması çocuğun empati düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir (Ulutaş, 2005).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada, araştırmaya katılan çocukların akran şiddetine maruz kalma durumları, mizaç yapılarına ait 4 alt boyut (tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik) ve çocukların empatik becerilerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklemler için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile SPSS 20 paket programında incelenmiştir. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p<0,05$ olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği, $p>0,05$ olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir. Anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarını belirleyebilmek

amacıyla Bonferroni testi incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir.

Varyans analizi ve t testinin yapılabilmesi için her bir bağımsız değişkendeki kategori sayılarının birbirine yakın olması gerekmektedir. Bu nedenle, anne baba birliktelik durumu kategorisindeki frekans değerlerinin analiz yapılmasına uygun olmamasından dolayı bu kategori bulgular kısmında incelemeye alınmamıştır. Ayrıca anne mesleği ve baba mesleğindeki az sayıdaki frekans değerleri birleştirme yoluna gidilerek diğer kategorisi altında toplanmıştır. Diğer kategorisi altında serbest meslek, emekli ve özel sektör alanları yer almıştır.

Analizler öncesinde veri setinde kayıp değer ve uç değer incelemesi yapılmıştır. Herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Uç değer incelemesinde ise hatalı bazı veri girişleri düzeltilmiş; ayrıca normalliği bozabilecek bazı uç değerler kendine en yakın değere dönüştürülerek analizler üzerinde olumsuz olabilecek etkisi giderilmiştir.

Diğer bir varsayım olan normallik varsayımı da incelenmiştir. Bu inceleme amacıyla örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olması sebebiyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Bununla birlikte, dağılıma ait çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiştir.

Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

Normallik Testi Sonuçları

Değişkenler	Kolmogorov-smirnov		
	İstatistik	Sd	p
Akran şiddeti	0,408	128	0,000
Mizaç	0,075	128	0,000
Tepkisellik	0,097	128	0,000
Sebatkarlık	0,094	128	0,000
Sıcakkanlılık	0,063	128	0,000
Ritmiklik	0,093	128	0,000
Empati	0,325	128	0,000

Tablo 2 incelendiğinde, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarının anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu durum dağılımın normalliken uzaklaştığına işaret etmektedir. Ancak, örneklem büyüklüğünden etkilenen bu istatistik, örneklem büyüklüğünün oldukça fazla olduğu bu durumda yanlı sonuçlar verebilmektedir. Bu nedenle dağılımın normalliğine karar vermede son test olan çarpıklık ve basıklık değerlerine bakmak daha doğru olacaktır.

Çarpıklık ve basıklık değerleri tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3

Çarpıklık Basıklık Değerleri

Değişkenler	N	Çarpıklık	Basıklık
Akran Şiddeti	128	-0,128	-0,968
Mizaç	128	-0,665	-0,924
Tepkisellik	128	-0,111	0,479
Sebatkarlık	128	-0,869	-0,981
Sıcakkanlılık	128	-0,346	0,788
Ritmiklik	128	-0,107	-0,432
Empati	128	-0,213	0,093

Tablo 3 incelendiğinde, her bir değişkene ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 - +1 aralığında olduğu görülmüştür. Bu durum bu değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin uygulanabileceğini göstermektedir (George ve Mallery, 2003).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin çocuğun cinsiyeti ve aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemler için t testi; çocuğun yaşı, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans analizi ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 4-13 arasında yer verilmiştir.

Tablo 4

Çocuğun Yaşına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun Yaşı	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
48-60 Ay	10	2,10	2,42
60-66 Ay	40	1,48	1,97
66 Ay ve Üzeri	78	0,62	1,50
Toplam	128	1,00	1,80
Varyans Analizi Sonuçları		F	p
Gruplar arası	2	5,4	**0,01***
Gruplar içi	125		
Toplam	127		

***p<0,05**

Tablo 4 incelendiğinde, akran şiddetine maruz kalma puanlarının çocuğun yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($F_{(2-127)}$ =5,4, p<0,05). Farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, farklılığın 66 ay ve üzeri çocuklardan kaynakladığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, çocuğun ay olarak yaşı arttıkça, akran şiddetine maruz kalma puanlarının düştüğü dikkat çekmektedir.

Okul öncesi dönemde yaşın ilerlemesiyle birlikte çocuğun dil gelişimi, bilişsel gelişimi ve sosyal gelişiminde de ilerleme görülmektedir. Çocukların bu gelişim alanlarıyla birlikte kendilerini daha iyi ifade ettikleri, karşılaştıkları anlaşmazlıkları çözmek için sosyal davranışlar ve sözel tartışma gibi farklı çözüm yollarına başvurdukları düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonucun çocuğun yaşının ay olarak artışı ile iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişmeye başlamasının yanı sıra dil ve bilişsel gelişimde de görülen artıştan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gülay (2009) araştırmasında, çocukların yaşları ilerledikçe akran ilişkilerinin yapısının geliştiği ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde azalma olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Salı (2014) ise, yapmış olduğu çalışmasında

çocuğun yaşının akranların şiddetine maruz kalma puan değerleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılığa neden olmadığını ifade etmiştir. Bulgulara ait farklılığın, seçilen örneklemlerin farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 5

Çocuğun Cinsiyetine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
Kız	70	0,97	1,73
Erkek	58	1,03	1,89
Toplam	128	1,00	1,79
t Testi Sonuçları		t	p
		0,03	0,84

Tablo 5 incelendiğinde erken çocukların ($\bar{x}$=1.03) akran şiddetine maruz kalma puan ortalamalarının, kız çocuklarından ($\bar{x}$=0,97) daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan t testi sonucuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur (t=0,03, p>0.05).

Araştırma verileri, akran şiddetine maruz kalma düzeyinde, çocuğun cinsiyetinin önemli bir değişken olmadığını göstermektedir. Her ne kadar anlamlı bir farklılık olmasa da, erkek çocuklarının daha çok akran şiddetine maruz kaldıkları dikkat çekmektedir. Bu durumun toplumumuzun çocuk yetiştirme tutumlarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bir toplumdaki cinsiyet rolü, değer yargıları ve anne baba tutumları o toplumdaki çocukların akran zorbalığı davranışında etkili olan faktörlerdir. Erkek çocukların fiziksel güçlerini göstermek için yapmış olduğu saldırgan davranışlar, toplumsal kalıp yargıların etkisiyle anne babaları tarafından hoş görülmekte, kimi zamanda teşvik edilmektedir. Bunun bir sonucu olarak da erkek çocuklar akran zorbalığına daha fazla hem uğramakta hem de maruz kalmaktadırlar.

Yapılan pek çok çalışmada, erkek çocukların daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları görülmektedir (Hilooğlu, 2009, Rose, Espelage, Aragon ve Elliott 2011).

Tablo 6

Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Ailedeki çocuk sayısı	Akran şiddetine maruz kalma puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
1 çocuk	18	1,39	2,06
2 çocuk	66	0,82	1,66
3 çocuk	32	0,84	1,51
4 çocuk ve fazlası	12	1,83	2,59
Toplam	128	1,00	1,80
Varyans analizi sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	1,46	0,23
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

Tablo 6 incelendiğinde, dört ve fazlası ($\bar{x}$=1,83) çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının akran şiddetine maruz kalma puanlarının en yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat yapılan varyans analizi sonuçları, akran şiddetine maruz kalma düzeyinin, ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir. ($F_{(3-127)} = 1,46$, $p > 0,05$).

Ailenin kalabalık olması çocuğu doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyebilir. Ailenin kalabalıklaşmaya başlamasıyla birlikte ailelerde sosyo-ekonomik düzey düşmekte, çocuklara ayrılan maddi olanaklar kısıtlanmakta, dolayısıyla da çocukların eğitim düzeyi düşmektedir. Ayrıca kardeş sayısının fazla olması aile içi çatışmaların artmasına ve ailede fiziksel cezaya daha fazla başvurulmasına neden olabilir. Ailede çocuk sayısının artmasıyla birlikte anne babaların çocuklarına ayırdığı bireysel ilgide de azalmalara neden olabilir. Çocuklar kendileri

ile ilgilenilmediğini ve kendisine karşı ilgisiz davranıldığını fark ettikleri zaman, kendisini fark ettirmek için yanlış yollara başvurabilmekte, arkadaş grubunda çeşitli problemler yaşayabilmekte ve akran şiddetine maruz kalmasına neden olabilmektedir. Araştırma sonucuna göre 4 veya fazla çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının akran şiddetine daha fazla maruz kalmasının; çocuk sayısının artmasıyla birlikte, çocuklara ayrılan maddi olanakların düşmesi, aile içi çatışmaların artması, anne-baba tutumlarının farklılaşması gibi nedenlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Gültekin Akduman, 2007).

Yapılan çalışmalarda, bu bulgulara benzer şekilde kalabalık ailelerde yaşayan çocukların daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları vurgulanmaktadır (Gültekin Akduman, 2007; Yavuz, 2007, Gültekin Akduman, 2010; Karamuk, 2015).

Tablo 7

Çocuğun Doğum Sırasına Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun doğum sırası	Akran şiddetine maruz kalma puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İlk ya da ikiz	57	2,75	2,63
Ortanca ya da ortancalardan biri	25	1,44	2,38
Son çocuk	46	0,63	1,45
Toplam	128	1,0	1,80
Varyans analizi sonuçları		F	p
Gruplar arası	3	2,5	0,06
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

Tablo 7 incelendiğinde ilk ya da ikiz ($\bar{x}$=2,75) olan çocukların puan ortalamalarının; ortanca-ortancalardan biri ($\bar{x}$=1,44) ile son çocuk ($\bar{x}$=0,63) olanlara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat yapılan varyans analizi sonuçları, akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun doğum sırasına göre anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermiştir ($F(3\text{-}127) = 2.5$, $p > 0,05$).

Bu bulgulara göre çocuğun doğum sırasının akran şiddetine maruz kalma düzeyi üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. İlk çocuklar çoğu zaman eşlerin birbirlerini tanımaya ve evliliğe alışmaya çalıştıkları zamanda dünyaya gelirler. Henüz eş olma rolüne bile alışamayan çiftlerin anne baba olması ile birlikte hazır olmadıkları bu yeni rolün üstesinden gelebilmek için farklı anne baba tutumları sergileyebilirler (Gültekin - Akduman, 2007). Araştırma verilerine göre ilk veya ikiz çocuk olanların daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları görülmüştür. Bu durumun ailelerin ilk çocukta çocuk yetiştirme konusunda daha acemi olması, bu nedenle çocuklara karşı daha otoriter, baskıcı ve mükemmeliyetçi davranmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer nitelikte ilk çocukların daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları görülmüştür (Dizman, 2003; Gültekin - Akduman, 2007; Uysal, 2011).

Tablo 8

Annenin Öğrenim Durumuna Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Annenin Öğrenim Durumu	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
Okuryazar ve İlkokul Mezunu	37	1,83	2,31
Ortaokul Mezunu	48	0,96	1,82
Yüksekokul/Üniversite Mezunu	19	0,21	0,54
Lisansüstü Mezunu	24	0,41	0,83
Toplam	128	1,00	1,80
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	4	3,89	**0,00***
Gruplar içi	123		
Toplam	127		

***p<0.01**

Tablo 8 incelendiğinde; annelerin öğrenim durumlarının çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($F_{(4-127)}$=3,89, p<0,01). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, farklılığın okuryazar ve ilkokul mezunu öğrenime sahip olan annelerden kaynaklandığı görülmüştür. Puan ortalamaları incelediğinde okuryazar ve ilkokul mezunu ($\bar{x}$=1,83) annelerin çocuklarının puanlarının en yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Anne öğrenim düzeyi düştükçe çocukların daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları görülmüştür. Okul öncesi dönem çocukları davranışları model alarak öğrenmektedirler. Özellikle aile içindeki bireyler çocuğun kendisine model olarak seçtiği bireylerdir. Çocuk tarafından annenin rol model olarak seçilmesinde annenin eğitim düzeyi önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim seviyesi düşük anneler daha çekingen, kendilerini ifade etmekte zorlanan, kendine güveni olmayan, şiddete başvuran bireyler olabilmektedir. Böyle bir anne

model olarak aldığında hem çocuğun, akran şiddetine maruz kalmasına hem de şiddet içerikli davranışları arkadaşlarına uygulamasına neden olabilmektedir. Öğrenim durumu düşük olan annelerin, çocuklarının daha fazla akran şiddetine maruz kalmalarının nedeninin annenin öğrenim düzeyi düştükçe çocuk yetiştirme ile ilgili tutumların da değişmesi, demokratik tutumların yerini otoriter tutuma bırakması olduğu düşünülmektedir.

Yapılan diğer çalışmalarda da, anne öğrenim düzeyi düşük olan çocukların akranlarına göre daha fazla akran şiddetine maruz kaldıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Gültekin - Akduman 2007; Uluyurt, 2012). Bu sonuçlar da araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir.

Tablo 9

Babanın Öğrenim Durumuna Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Babanın Öğrenim Durumu	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul Mezunu	17	4,88	1,2
Ortaokul Mezunu	52	1,65	2,37
Yüksekokul/Üniversite Mezunu	13	0,38	1,12
Lisansüstü Mezunu	46	0,41	0,88
Toplam	128	1,00	1,80
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	4	4,50	**0,00***
Gruplar içi	123		
Toplam	127		

***p<0.01**

Tablo 9 incelendiğinde; babaların öğrenim durumları ile çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. ($F_{(4-127)}$=4,30, p<0,01). Farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, farklılık ilkokul mezunu öğrenime sahip olan babalardan kaynaklanmaktadır. Puan

ortalamaları incelendiğinde ilkokul mezunu babaların çocuklarının en fazla akran şiddetine maruz kaldıkları dikkat çekmektedir.

Araştırma bulguları sonucunda babanın öğrenim düzeyi düştükçe akran şiddetine maruz kalma puanlarının arttığı görülmektedir. Bu bulgular ile anne öğrenim düzeyinde olduğu gibi, baba öğrenim düzeyinin de olumlu çocuk yetiştirme konusunda ebeveynlerin tutum ve davranışlarını etkilediği sonucuna varılmıştır. Çocuklar aile ortamında fiziksel ceza, saldırgan davranışlar, ilgi ve alaka noksanlığı ile karşılaşınca bunu hem akranlarına uygulamakta hem de akranları tarafından bu davranışlara maruz kalmaktadırlar.

Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde -araştırma bulgularını destekler nitelikte-, baba öğrenim düzeyi düşük olan çocukların daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları sonucuna ulaşıldığı görülmüştür (Gültekin – Akduman, 2007; Bayraktar, 2009; Uluyurt 2012).

Tablo 10

Aile Tipine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Aile Tipi	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
Çekirdek	96	0,64	1,35
Geniş	32	2,09	2,45
Toplam	128	1,00	1,80
t testi sonuçları		t	p
		17,92	**0,00***

***p<0,01**

Tablo 10 incelendiğinde, çekirdek aileye sahip ($\bar{x}$=0,64) çocukların akran şiddetine maruz kalma puan ortalamalarının, geniş aileye sahip ($\bar{x}$=2,09) çocukların puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucu; gruplar arası gözlenen bu farklılığın, akran şiddetine maruz kalma düzeyinde, aile tipine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu gözlenmiştir ($t = 17,92$, $p<0,01$).

Günümüzde yaşam şartlarının farklılaşmasından kaynaklı olarak geniş ailelerin sayısı giderek azalmaktadır. Anne,baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile yapısının çocukların akran

şiddetine maruz kalma düzeyinde önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Geniş aile yapısındaki çocukların akran şiddetine maruz kalma puan ortalamasındaki bu yüksekliğin, anne, baba ve çocuklardan oluşan çekirdek aile tipinde, anne, baba, çocuk ve büyükanne/büyükbaba gibi yakın akrabalardan oluşan geniş aile tipine göre, çocuklar ile daha çok duygusal bağ oluşturma ve iletişim kurma fırsatı bulunmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Böylece anne ve babadan çatışma çözümlemeye yönelik benzer/yakın mesajlar alan çocuk daha olumlu/yapıcı çözüm yaklaşımlarını elde edebilir. Ayrıca ailede yaşayan birey sayısının fazla olması nedeniyle çocukların anne ve baba dışında farklı rol modelleri görmesinden de kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Yapılan bir çalışmada çekirdek, geniş ya da parçalanmış aile ortamında yaşayan çocukların saldırgan davranışlar sergilemesinde içinde bulundukları aile yapılarının bir etkisi olmadığı ortaya çıkarılmıştır (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009). Ayrıca Uysal ve Dinçer (2013)'in yapmış olduğu çalışmada da çekirdek aile içinde olup olmamanın fiziksel saldırganlık açısından bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Bulgulara ait farklılıkların seçilen örneklemin farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 11

Anne Mesleğine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Anne Mesleği	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İşçi	5	0,00	0,00
Memur	7	1,00	0,82
Ev hanımı	111	1,09	1,89
Diğer	5	0,00	0,00
Toplam	128	1,00	1,80
Varyans analizi sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	1,13	0,34
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

Tablo 11 incelendiğinde, ev hanımı ($\bar{x}$=1,09) grubundaki annelerin çocuklarının akran şiddetine maruz kalma puan ortalamalarının en yüksek seviyede olduğu dikkat çekmektedir. Ancak yapılan varyans analizi sonuçlarına göre akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin annelerin mesleklerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{(3-127)}$=1,13, p>0,05).

Özbey ve Alisinanoğlu (2009) da yapmış olduğu çalışmada, annelerin çalışma durumlarının çocukların saldırganlık düzelerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar anlamlı bir fark çıkmasa da ev hanımı olan annelerin çocuklarının daha fazla akran şiddetine maruz kaldıkları görülmüştür. Ev hanımı olan bayanlar, zamanlarının büyük bir kısmını evde geçirmeleri, sürekli ev işleri ve çocuklardan kendilerine zaman ayıramamaları sonucunda öfke patlamaları, şiddet içerikli davranışlar sergileyebilirler. Her an çocukları ile beraber oldukları için onlarla kaliteli zaman geçirmeyi ihmal edebilmektedirler. Dolayısıyla

bu olumsuz davranışlara maruz kalan çocukların bu davranışları normalleştirdiği ve akranları tarafından da bu davranışlara maruz bırakıldıkları düşünülmektedir.

Tablo 12

Baba Mesleğine Göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Durumlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Baba Mesleği	Akran Şiddetine Maruz Kalma Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İşçi	21	2,24	2,51
Memur	32	0,34	0,65
Diğer	75	0,93	1,74
Toplam	128	1,00	1,80
Varyans analizi sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	2	7,96	**0,00***
Gruplar içi	125		
Toplam	127		

***p<0,01**

Tablo 12 incelendiğinde, akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin, babaların mesleklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($F_{(2-127)}$=7,96, p<0,01). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, en yüksek puanı babası işçi ($\bar{x}$=2,24) olan çocukların aldığı görülürken, babası memur ($\bar{x}$=0,34) olan çocukların en düşük puanı aldıkları görülmüştür.

Babaların çocuklarıyla kaliteli zaman geçirebilmeleri, onların ilgi ve isteklerine cevap verebilmeleri için mesleklerinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Maddiyat kaygısı, iş devamlılığının olmayışı işçi olan babaları daha stresli hale getirmektedir. İş ortamındaki stres, çalışma şartlarının zor olması ister istemez ev ortamında da gerginliklerin oluşmasına sebep olabilir.

Mizaç tarzlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocukların mizaç tarzları ve alt boyutlarının çocuğun cinsiyeti ve aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemler için t testi; çocuğun yaşı, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, anne- babanın birliktelik durumu, anne ve baba öğrenim durumu, anne ve baba mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 13-21 arasında yer verilmiştir.

Tablo 13

Çocuğun Yaşına Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun Yaşı	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
48-60 Ay	10	3,24	0,72	3,62	1,04	4,57	0,71	3,87	0,82
60-66 Ay	40	2,78	0,72	3,0	0,83	3,97	0,85	4,13	0,84
66 Ay ve Üzeri	78	2,80	0,86	4,05	0,96	3,93	0,97	4,20	0,80
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,16	0,81
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	2	1,43	0,24	1,13	0,32	2,20	0,11	0,78	0,46
Gruplar içi	125								
Toplam	127								

Tablo 13 incelendiğinde, 48-60 ay yaş aralığındaki çocukların puan ortalamalarının tepkisellik ($\bar{x}$=3,24) ve sıcakkanlılık ($\bar{x}$=4,57) boyutlarından, 66 ay ve üzeri yaş aralığında olan çocukların ise sebatkarlık ($\bar{x}$=4,05) ve ritmiklik ($\bar{x}$=4,20) boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının diğer yaş gruplarına göre yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yapılan varyans analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, çocukların mizaç tarzlarının çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir (p>0,05).

Çocukların mizaç tarzları puan ortalamalarına göre; çocuğun yaşı küçüldükçe belirli bir uyaran ya da olaya tepki vermeye hazır olma durumunda artış olduğu görülmektedir. Yaşın artması ile birlikte çocukların dil ve bilişsel alanlarda gelişim göstermeye başlaması olaylara karşı yaklaşımlarını da farklılaştırmaktadır. Küçük yaş grubundaki çocuklar uyaranlara ağlayarak, bağırarak ya da korkarak tepki verirken yaşın artışı ile birlikte çocukların olayları anlamlandırması ve özümsemesinde bilinçli hale gelmeye başlayacaktır. Dolayısıyla yaşın artışı ile birlikte çocukların tepkisellik özelliklerinin azalmasının nedenin dil ve bilişsel alandaki gelişimlerindeki artış olduğu düşünülmektedir. Sıcakkanlılık boyutu puan ortalamalarının da yaşın artışı ile azaldığı görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçeğin sıcakkanlılık puanından alınan yüksek puan, düşük sıcakkanlılık özelliğini göstermektedir. Bunun sonucu olarak yaş grubu arttıkça çocukların yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimlerinde de artış olduğu saptanmaktadır. Yaşın artışı ile birlikte çocukların farklı ortamlara girmeye başlamaları, okul yaşantılarının oluşması, ebeveynlerine olan bağlılıklarının azalması gibi faktörlerin bu sonucun oluşmasını sağladığı düşünülebilir.

Çocuğun yaşı ve sebatkarlık boyutu ilişkisine bakıldığında büyük yaş grubundaki çocukların sebatkar oldukları, yani dikkatlerini yoğunlaştırmada daha başarılı oldukları görülmüştür. Yine yaşın artışıyla birlikte bilişsel gelişimdeki artış çocukların dikkatlerini bir aktivite üzerine yoğunlaştırabilme durumlarını da doğru orantılı olarak arttırmıştır. Ayrıca yaşla birlikte dikkat sürelerindeki artışında bu sonucu etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Çocuğun yaşı ile ritmiklik boyutu ilişkisine baktığımızda ise; yaşın artması ile birlikte çocukların ritmiklik boyutu puan ortalamalarının da arttığı belirlenmiştir. Ancak ölçekten alınan yüksek ritmiklik puanı düşük ritmiklik özelliğini belirlemektedir. Dolayısıyla tablo incelendiğinde küçük yaş grubuna sahip çocukların daha ritmik olduğunu söylemek mümkündür. Bunun sebebinin yaş grubunun artması ile birlikte çocukların uyuma, yemek yeme düzeni gibi günlük rutinlerinin bozulmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocukların farklı ortamlara girmeye başlaması, alışkanlıklarının değişmeye başlaması gibi faktörlerinde çocukların ritmiklik boyutunun farklılaşmasına neden olduğu düşünülebilir.

Tablo 14

Çocuğun Cinsiyetine Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Kız	70	2,89	0,84	4,08	0,95	4,08	0,96	4,16	0,77
Erkek	58	2,76	0,78	3,85	0,89	3,88	0,87	4,15	0,86
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,15	0,81
t testi Sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p
		0,85	0,36	1,91	0,17	1,56	0,21	0,00	0,98

Tablo 14 incelendiğinde, kız çocuklarının; tepkisellik ($\bar{x}$=2,89), sıcakkanlılık ($\bar{x}$=4,08), sebatkarlık ($\bar{x}$=4,08) ve ritmiklik ($\bar{x}$=4,16) boyutlarından aldıkları puanların erkek çocuklarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yapılan t testi sonuçları boyutların hiçbirinde, çocuğun cinsiyetine göre çocukların mizaç tarlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir ($p>0,05$).

Kız çocuklarının akranlarına göre belirli bir uyaran ya da olaya tepki verme ve dikkatlerini bir aktivite üzerine yoğunlaştırabilme durumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçme aracından alınan yüksek puan çocuğun düşük sıcakkanlılık ve düşük ritmiklik özelliklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla tablo incelendiğinde erkek çocuklarının sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarından daha düşük puan aldıkları yani daha sıcakkanlı ve ritmik oldukları görülmektedir. Çocukların mizaç tarzları puan ortalamaları incelediğinde ölçeğin tüm boyutlarında alınan puanların anlamlı şekilde farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu durum çocuğun cinsiyeti değişkenine bağlı olmaksızın çocukların tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında benzer düzeyde mizaç tarzlarına sahip olduklarını göstermektedir. Bu sebeple çocukların mizaç tarzlarını belirleyici olan faktörün çocuğun cinsiyetinden ziyade, çocuğun yetiştirilme tarzı, anne baba mizaç yapıları ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Aytar ve arkadaşları (2014) yapmış oldukları çalışmada, çocukların cinsiyetlerine göre mizaç ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık

olmadığını fakat puan ortalamaları karşılaştırıldığında kız çocukların tepkisellik boyutu dışında diğer tüm boyutlarda erkek çocuklardan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular araştırma bulgularını destekler şekildedir.

Tablo 15

Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuk Sayısı	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
1 çocuk	18	2,51	0,81	3,89	0,78	4,04	0,99	4,10	0,90
2 çocuk	66	2,88	0,84	3,98	0,93	4,06	0,88	4,18	0,87
3 çocuk	32	2,70	0,69	4,04	0,91	4,01	0,96	4,20	0,69
4 çocuk ve fazlası	12	3,42	0,69	3,90	1,28	3,49	0,89	4,00	0,73
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	1,93	3,99	0,92	4,16	0,81
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	3	3,58	**0,02***	0,12	0,95	1,36	0,26	0,22	0,89
Gruplar içi	124								
Toplam	127								

***p<0,05**

Tablo 15 incelendiğinde, ailedeki çocuk sayısına göre çocukların mizaç tarzlarının; tepkisellik ($F_{(3\text{-}127)}$=3,58, p<0,05) boyutuna ilişkin puan ortalamasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır. Bonferroni testi sonuçlarına göre farklılığın 4 çocuk ve fazlası olan gruptan kaynaklandığı belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, tek çocuğa sahip ailelerin çocuklarının sebatkarlık ($\bar{x}$=3,89) boyutu puanlarının diğer gruplara göre daha düşük iken 4 çocuk ve fazlasına sahip olan ailelerin çocuklarının sıcakkanlılık ($\bar{x}$=3,49) ve ritmiklik ($\bar{x}$=4,00) boyutlarından aldıkları puanın daha düşük düzeyde olduğu

dikkat çekmektedir. Araştırmada kullanılan ölçme aracında sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarından alınan düşük puan yüksek sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliğini göstermektedir. Dolasıyla 4 çocuk ve fazlasına sahip ailelerin çocuklarının daha sıcakkanlı ve ritmik oldukları saptanmıştır.

Araştırma bulgusu, ailenin sahip olduğu çocuk sayısına göre çocukların mizaç tarzlarının tepkisellik boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğunu göstermektedir ($p<0,05$). Çocuk sayısı arttıkça çocukların belirli bir uyaran ya da olaya tepki vermeye hazır olma durumlarında da artış olduğu saptanmıştır. Bu noktada ailedeki çocuk sayısının artması ile birlikte anne babanın çocuğa ayırdığı bireysel zamanın azalması, anne babaların çocuklara karşı olan tahammül güçlerinin azalması, çocukların kalabalık ailelerde kendilerini ifade etmede güçlük çekmeleri, kalabalık ailelerdeki çocukların daha tepkisel olmalarının nedeni olarak düşünülmektedir.

Tablo 16

Çocuğun Doğum Sırasına Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{\bar{x}}$	SS	$\bar{x}$	SS
İlk çocuk veya ikiz	57	2,70	0,68	3,95	0,89	3,92	0,91	4,15	0,83
Ortanca ya da Ortancalardan biri	25	2,95	0,69	4,21	1,15	3,82	1,12	3,98	0,75
Son çocuk	46	2,93	0,99	3,88	0,84	4,17	0,81	4,25	0,82
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,15	0,82
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	2	1,29	0,28	1,02	0,36	1,49	0,23	0,95	0,39
Gruplar içi	125								
Toplam	127								

Araştırma bulguları sonucunda ilk çocuk veya ikiz ($\bar{x}$=2,70) olanların tepkisellik boyutundan aldıkları puan ortalamalarının, son çocuk ($\bar{x}$= 3,88) olanların ise sebatkarlık boyutundan aldıkları puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür. Son çocuk ($\bar{x}$=4,17) olanların sıcakkanlılık ve ritmiklik ($\bar{x}$=4,25) boyutlarında diğer çocuklara göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olukları görülmüştür. Ancak yapılan Varyans Analizi sonuçları boyutların hiçbirinde, çocukların mizaç tarzlarının çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Aytar ve ark. (2014) yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Farklı olarak, çocuğun doğum sırasının sadece sıcakkanlılık boyutundan alınan puanlarda anlamlı farklılığa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu farklılığın seçilen örneklem grubundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 17

Anne Öğrenim Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Anne Öğrenim Durumu	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Okuryazar ve İlkokul mezunu	37	3,04	0,76	3,74	1,04	3,79	0,96	4,06	0,78
Ortaokul mezunu	48	2,92	0,80	4,05	0,93	3,96	0,89	4,04	0,89
Yüksekokul/ Üniversite mezunu	19	2,51	0,95	3,99	0,79	4,34	0,93	4,24	0,76
Lisansüstü	24	2,58	0,71	4,19	0,83	4,09	0,89	4,46	0,69
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,15	0,81
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	3	2,87	**0,03***	1,34	0,27	1,62	0,19	1,76	0,16
Gruplar içi	124								
Toplam	127								

***p<0,05**

Tablo 17 incelendiğinde, annenin öğrenim durumuna göre çocukların mizaç tarzlarının tepkisellik boyutuna ($F_{(3-127)}$=2,87, p<0,05) ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, tepkisellik boyutunda oluşan bu farklılığı okuryazar ve ilkokul mezunu öğrenime sahip annelerin oluşturduğu belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde okuryazar ve ilkokul mezunu annelerin çocuklarının mizaç tarzları puanlarının tepkisellik ($\bar{x}$=3,04) boyutunda, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarının mizaç tarzları puanlarının ise sebatkarlık ($\bar{x}$=4,19) ve ritmiklik ($\bar{x}$=4,46) boyutlarında en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okuryazar ve ilkokul mezunu annelerin çocuklarının

mizaç tarzları puanlarının sıcakkanlılık ($\bar{x}$=3,79) boyutunda en düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Buna göre annenin öğrenim durumunun çocuğun tepkisellik özelliğini belirleyici önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Eğitim durumu, insanların sosyal çevre ile etkileşimlerini belirleyen önemli etmenlerden biridir. Nitekim öğrenim seviyesinin artması bireylerin bilgi ve becerilerini arttırmasını sağlayabilir. Öğrenim seviyesinin azalması ise empati kurma, anne tutum ve davranışları, çocuk yetiştirme tarzlarını, saygı gösterme, kaliteli zaman geçirme gibi becerilerde olumsuz davranışların oluşmasına neden olabilir. Öğrenim seviyesinin azalmasının bir sonucu olarak, çocuk ve anne arasında ilişkinin sağlıksız ve her iki tarafın da doyum sağlayamayacağı bir halde olması söylenebilir.

Tablo 18

Baba Öğrenim Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Baba Öğrenim Durumu	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
İlkokul mezunu	17	3,40	0,69	3,69	0,66	3,55	0,83	3,70	0,65
Ortaokul mezunu	54	2,98	0,79	3,90	1,06	3,96	0,99	4,15	0,81
Yüksekokul/ Üniversite mezunu	13	2,30	0,73	4,53	0,81	4,09	0,90	4,16	1,00
Lisansüstü	46	2,60	0,76	4,00	0,85	4,17	0,84	4,32	0,77
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,16	0,81
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	3	7,27	**0,00***	2,24	0,87	2,04	0,11	2,48	0,06
Gruplar içi	124								
Toplam	127								

***p<0,01**

Tablo 18 incelendiğinde, babaların öğrenim durumuna göre çocukların mizaç tarzlarının, Tepkisellik ($F_{(3-127)}$=7,27, p<0,01) boyutuna ilişkin puan ortalamalarında anlamlı farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, ilkokul mezunu babaların anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde ilkokul mezunu öğrenim durumunda olan babaların çocuklarının, tepkisellik ($\bar{x}$=3,40) boyutu puanlarının en yüksek düzeyde olduğu fakat sebatkarlık ($\bar{x}$=3,69), sıcakkanlılık ($\bar{x}$=3,55) ve ritmiklik ($\bar{x}$=3,70) boyutu puanlarının en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Ölçekten alınan düşük sıcakkanlılık ve ritmiklik puanları yüksek sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliğini göstermektedir. Babaların öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukların sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerinin de artmakta olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada ilkokul mezunu babaların çocuklarının tepkisellik, sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliklerinin daha yükseköğrenime sahip babaların çocuklarına göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç okuryazar ve ilkokul mezunu öğrenim düzeyindeki annelerin çocuklarının daha yüksek tepkisellik ve sıcakkanlılık özelliğine sahip oldukları sonucuyla paralellik göstermektedir. Her iki sonuca dayanarak öğrenim durumunun ebeveyn çocuk arası ilişkinin kalitesini belirleyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Öğrenim düzeyinin düşük olması ebeveynlerin çocuklarıyla etkili iletişim sağlamalarına, çocuklarının beklenti ve isteklerine olumlu şekilde karşılık vermelerine ve aile içi ilişkiler ile paylaşımlara engel teşkil edebilir.

Tablo 19

Aile Tipine Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Aile Tipi	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
Çekirdek	96	2,77	0,85	4,04	0,88	4,11	0,88	4,19	0.78
Geniş	32	3,03	0,67	3,79	1,08	3,64	0,96	4,02	0.89
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,16	9.81
t testi sonuçları		t	p	t	p	t	p	t	p
		2,61	0,11	1,80	0,18	6,42	**0,01***	1,02	0,29

***p<0,05**

Tablo 19 incelendiğinde aile tipine göre çocukların mizaç tarzlarının sıcakkanlılık boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır ($t=6,42$, $p<0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; çekirdek ($\bar{x}=4,11$) aileye sahip çocukların ortalama puanlarının, geniş ($\bar{x}=3,64$) aileye sahip çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çekirdek aile yapısına sahip çocukların sebatkarlık ve ritmiklik puan ortalamalarının geniş aileye sahip çocuklara göre daha yüksek olmasına karşın tepkisellik boyutu puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmüştür. Ancak gruplar arası gözlenen bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Araştırma bulgusuna göre, çekirdek aileye sahip çocukların sıcakkanlılık puan ortalamaları yüksek çıkmıştır. Ancak araştırmada kullanılan ölçekten alınan yüksek sıcakkanlılık puanları düşük sıcakkanlılık özelliğini yansıtmaktadır. Bu noktada geniş aileye sahip çocukların, çekirdek aileye sahip çocuklara göre anlamlı derecede yüksek sıcakkanlılık özeliğine sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgu çocuğun sahip olduğu ailedeki farklı rollere sahip bireylerin artmasına bağlı olarak, yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğilimini de arttırdığı, yaşadığı aile ortamından dolayı karşılaştığı farklılıklara kolay adapte olabildiği sonucunu düşündürmektedir.

Tablo 20

Anne Meslek Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Anne Meslek	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
İşçi	5	2,73	0,59	4,20	0,22	4,31	0,78	4,17	0,82
Memur	7	3,0	0,84	4,10	0,72	4,06	0,91	4,49	0,78
Ev hanımı	111	2,85	0,82	3,97	0,98	3,96	0,94	4,14	0,82
Diğer	5	2,31	0,80	3,74	0,58	4,43	0,44	4,00	0,59
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,16	0,85
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	3	0,82	0,48	0,24	0,87	0,64	0,59	0,47	0,71
Gruplar içi	124								
Toplam	127								

Tablo 20 incelendiğinde, anneleri diğer meslek grubunda çalışan çocukların tepkisellik ($\bar{x}$=2,31), sebatkarlık ($\bar{x}$=3,74) ve ritmiklik ($\bar{x}$=4,00) boyutlarında akranlarına göre daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları ancak sıcakkanlılık ($\bar{x}$=4,43) boyutunda daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Ancak yapılan Varyans Analizi sonuçları anne mesleğinin, çocukların mizaç tarzları boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Araştırma sonucunda çocuğun mizaç tarzı ile anne mesleği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum çocuğun mizaç tarzının oluşmasında, anne mesleğinden ziyade anne baba tutumlarının etkili olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 21

Baba Meslek Durumuna Göre Mizaç Tarzlarına ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Baba Meslek	Çocukların Mizaç Tarzları Puanları								
		Tepkisellik		Sebatkarlık		Sıcakkanlılık		Ritmiklik	
	N	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
İşçi	21	2,85	0,79	3,91	1,01	3,80	0,98	4,29	0,79
Memur	32	2,54	0,69	3,98	0,83	4,14	0,75	4,21	0,81
Diğer	75	2,95	0,85	3,99	0,96	3,98	0,97	4,09	0,82
Toplam	128	2,83	0,81	3,98	0,93	3,99	0,92	4,16	0,81
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p	F	p	F	p	F	p
Gruplar arası	2	2,94	0,06	0,06	0,94	0,91	0,41	0,56	0,56
Gruplar içi	125								
Toplam	127								

Tablo 21 incelendiğinde babası diğer meslek alanlarında çalışan çocukların tepkisellik ($\bar{x}$=2,95) ve sebatkarlık ($\bar{x}$= 3,99) puan ortalamalarının akranlarına göre daha yüksek olduğu buna karşın ritmiklik ($\bar{x}$=4,09) boyutu puan ortalamalarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Babası işçi olan çocukların ise sıcakkanlılık ($\bar{x}$=3,80) puan ortalamalarının diğer çocuklara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Araştırmada kullanılan ölçekten alınan düşük sıcakkanlılık ve ritmiklik puanları, yüksek sıcakkanlılık ve ritmiklik özelliğini yansıtmaktadır. Dolayısıyla babası diğer meslek alanlarında çalışan çocukların daha ritmik ve babası işçi olan çocukların daha sıcakkanlı oldukları söylenebilir. Ancak yapılan Varyans Analizi sonuçları baba mesleğinin, çocukların mizaç tarzları boyutlarının hiçbirinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Araştırma bulgusuna göre çocukların mizaç tarzları babaların mesleklerine bağlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu bulgu, babaların hangi meslek grubuna mensup olursa olsun çocuklarının mizaç tarzlarına benzer düzeyde etki ettikleri sonucunu açığa çıkarmaktadır. Bu

da çocukların mizaç tarzının temel belirleyicilerinden birinin, babanın mesleğinden çok babanın öğrenim durumu olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Hangi meslek grubu olursa olsun iyi eğitim almış olan babaların yoğun çalışma şartlarından sonra eve geldiklerinde ailelerine karşı daha ilgili ve paylaşımcı oldukları, bu durumun çocuğun mizaç tarzının oluşmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Empatik Becerilere İlişkin Bulgular ve Yorum

Çocukların empatik becerilerinin; çocuğun cinsiyeti ve aile tipine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklemler için t testi; çocuğun yaşı, ailedeki çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, anne- babanın birliktelik durumu, anne ve baba öğrenim durumu ve anne ve baba mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 22-30 arasında yer verilmiştir.

Tablo 22

Çocuğun Yaşına Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun Yaşı	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
48-60 ay	10	8,60	1,58
60-66 ay	40	9,10	1,34
66 ay ve üzeri	78	9,42	0,96
Toplam	128	9,29	1,164
Varyans Analizi Sonuçları		F	p
Gruplar arası	2	3,39	**0,04***
Gruplar içi	125		
Toplam	127		

***p<0,05**

Tablo 22 incelendiğinde, çocukların empatik becerilerinin çocuğun yaşına göre istatiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür ($F_{(2-127)}$=3,39, p<0,05). Farkın kaynağını

tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, farklılık 48-60 ay üzeri çocuklardan kaynaklanmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde 48-60 ay grubu çocukların empatik beceri puanlarının ($\bar{x}$=8,60) en düşük olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları sonucunda, yaş grubu ay olarak arttıkça çocukların empatik beceri düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Piaget'in bilişsel gelişim yaklaşımında temel aldığı görüşe göre çocukların empatik tepkiler verebilmeleri için belirli bilişsel akıl yürütme seviyesinde olmaları gerekmektedir. Araştırma verilerinin bu şekilde sonuçlanmasının, çocukların yaşlarının artmasıyla birlikte bilişsel alanda da gelişimlerinin artması ve bunun da empatik beceri düzeylerini arttırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya benzer şekilde, çocukların bilişsel gelişmişlik düzeylerinin yaşa paralel olarak arttığını dolayısıyla çocukların duyguları doğru olarak tanımalarının ve empatik beceri düzeylerinin de yaşla doğru orantılı olarak arttığını savunan çalışmalar bulunmaktadır (Arı ve ark. 1995; Kahraman, 2007). Fakat Bengtsson ve Johnson (1987)'ın altı, sekiz ve on yaş çocuklarının empatik becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmada çocukların empatik becerilerinin yaşlarına bağlı olarak farklılaşmadıkları görülmüştür. Sonucun araştırma bulgularından faklı olmasının nedeninin seçilen yaş gruplarının farklı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 23

Çocuğun Cinsiyetine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Çocuğun Cinsiyeti	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
Kız	70	9,30	1,17
Erkek	58	9,28	1,16
Toplam	128	9,29	1,16
t testi sonuçları		t	p
		0,01	0,91

Tablo 23 incelendiğinde; kız çocuklarının ($\bar{x}$=9,30) empatik beceri puanlarının, erken çocukların ($\bar{x}$=9,28) puanlarından daha fazla olduğu görülmüştür. Ancak yapılan t testi sonucuna göre çocuğun cinsiyetinin empatik beceri puanlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p > 0,05$).

Her ne kadar puan farklılığı oldukça az da olsa; kız çocuklarının empatik beceri puan ortalamalarının, erkek çocuklardan yüksek oluşu; kız çocuklarının yetiştirilme tarzının daha naif ve duygulu olmasının sonucunda empatik becerilerinin nispeten daha yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Çocukların empatik becerilerinin etkisi üzerine yetiştirilme tarzlarının etkisi vurgulanmakla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının duyguları tanımlamaya başlama döneminde olması sebebiyle cinsiyetin empatik beceriler üzerinde henüz etkili olmaması düşünülmektedir. Çalışmaya benzer şekilde Arı, ve ark. (1995) yaptıkları çalışmada, çocukların empatik becerilerinde cinsiyetleri açısından farklılaşmanın olmadığı sonucuna varılmıştır. Çetin (2008)'in çocukların empatik beceri düzeylerinin ana baba tutumları ve özsaygı ile ilişkisini incelendiği çalışmasında, kız öğrencilerin empatik beceri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 24

Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
1 çocuk	18	9,00	1,33
2 çocuk	66	9,36	1,00
3 çocuk	32	9,47	1,16
4 çocuk ve fazlası	12	8,83	1,64
Toplam	128	9,29	1,16
Varyans analizi sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	1,34	0,27
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

Tablo 24 incelendiğinde, 4 çocuk ve fazlasına($\bar{x}$=8,83) sahip ailedeki çocukların empatik becerileri puanlarının en düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ancak yapılan Varyans Analizi sonuçlarına göre çocukların empatik becerilerinin ailedeki çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{(3-127)}$=1,34, p> 0,05).

Ailenin kalabalık olmasıyla birlikte, çocukların bireysel ihtiyaçlarının yeterince karşılanamaması, aile içerisinde çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ortamları bulamamaları, çocuk sayısının fazla olmasıyla birlikte değişen anne baba tutumlarının çocukların empatik becerilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Araştırmaya benzer şekilde, Karamuk (2015) da yapmış olduğu çalışmasında çocukların empati ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının kardeş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tablo 25

Çocuğun Doğum Sırasına Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Çocuğun Doğum Sırası	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{X}$	SS
İlk ya da ikiz	57	9,26	1,08
Ortanca ya da ortancalardan biri	25	9,24	1,30
Son çocuk	46	9,35	1,22
Toplam	128	9,29	1,16
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	2	0,09	0,91
Gruplar içi	125		
Toplam	127		

Tablo 25 incelendiğinde, çocukların empatik becerinin çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($F_{(2-127)}$ =0,09, p>0,05).

Empati kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak onun duygularını fark etmesi ve buna göre bir tepki vermesidir. Bu bağlamda baktığımızda empatik becerilerde bireysel farklılıkların önemli olduğu görülmektedir. Araştırma bulguları sonucunda farklılığının anlamlı olmamasının nedeninin doğum sırasının çocuğun duyguları anlamlandırmasında ve yansıtmasında belirleyici bir etken olmaması olarak düşünülebilir. Son çocukla birlikte ailedeki birey sayısının artması ve ailenin daha da kalabalıklaşması sonucu çocuğun farklı duygularla karşılaşma ihtimalinin daha fazla olması az da olsa çıkan puan farkının nedeni olabilir.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular, çocukların empatik becerileri üzerinde doğum sırasının anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermektedir. Araştırmaya benzer şekilde Köksal (1997), Bayhan ve Artan (2004), Bender (2006), Karayılmaz (2008), Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat (2011) ve Kale Karaaslan (2012) da doğum sırasının duygusal zeka ve empatik

becerileri üzerinde anlamlı fark yaratmadığını ifade etmektedir. Bu çalışmalar da araştırma bulgularını desteklemektedir.

Tablo 26

Annenin Öğrenim Durumuna Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Annenin Öğrenim Durumu	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
Okuryazar ve ilkokul mezunu	37	9,08	1,38
Ortaokul mezunu	48	9,17	1,21
Yüksekokul/üniversite mezunu	19	9,95	0,23
Lisansüstü mezunu	24	9,33	1,01
Toplam	128	9,29	1,16
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	2,71	**0,04***
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

***p<0,05**

Tablo 26 incelendiğinde, çocukların empatik becerilerinin annenin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür ($F_{(3-127)}$=2,71, p<0,05). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre farklılık, annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olan çocuklardan kaynaklanmaktadır. Puan ortalamaları incelendiğinde okuryazar ve ilkokul mezunu annelerin ($\bar{x}$=9,08) çocuklarının empatik beceri puanlarının, en düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmada ortalamalar incelendiğinde; yüksekokul/üniversite mezunu annelere sahip olan çocukların puan ortalamalarının, diğer gruplara oranla yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada annelerin eğitim seviyesinin yükselmesinin çocukların empatik beceri düzeylerine olumlu etkisi olduğu, çocuklarının gelişimi ve eğitimi konusunda daha bilinçli hale gelerek çocukların beceri gelişimlerini destekledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Dorak, Özşaker & Vurgun (2010) ve Köksal (1997) yapmış oldukları çalışmalarda araştırma bulgularına benzer şekilde anne eğitim düzeyinin çocukların empatik becerilerinde anlamlı fark oluşturduğunu ifade ederken, Kumbaroğlu (2013) ve Filiz (2009), anlamlı fark oluşturmadığını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda elde edilen bulgulara ait farklılıkların seçilen örneklemin farklılığından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 27

Babanın Öğrenim Durumuna Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Babanın Öğrenim Durumu	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İlkokul mezunu	17	8,82	1,33
Ortaokul mezunu	52	9,25	1,15
Yüksekokul/üniversite mezunu	13	9,54	1,39
Lisansüstü mezunu	46	9,43	1,03
Toplam	128	9,29	1,16
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	1,38	0,25
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

Tablo 27, çocukların empatik beceri düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($F_{(3-127)}$=1,38, p>0,05). Araştırma bulgusu, babaların öğrenim durumuna göre çocukların empatik beceri düzeylerinin farklılaşmadığını göstermekle birlikte, yüksekokul/üniversite mezunu babaların puanlarının diğer gruplara göre yüksek olduğunu ortaya koymuştur

Araştırma bulguları, ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesiyle birlikte, empatik beceri puanlarında az da olsa bir artışın olduğunu göstermektedir. Bu durum eğitim seviyesinin yükselmesinin çocuğun empatik beceri gelişimine olumlu etkisi olduğunu düşündürmektedir. Eğitim seviyesinin yükselmesiyle birlikte babaların çocuklarına karşı daha olumlu tutumlar geliştirebilecekleri, çocukları ile daha iyi düzeyde empatik iletişim kurabilecekleri ve bunların sonucunda da çocukların empatik becerilerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir. Farkın anlamlı düzeyde olmamasının nedeni babaların çocuklarla geçirdikleri vakitlerin daha az olması ya da öğrenim düzeyinin babaların çocuklarına karşı davranışlarında önemli bir etken olmaması şeklinde yorumlanabilir. Köksal, (1997), Vatansever (2002) ve Dilekmen (2005) de benzer şekilde baba öğrenim durumu ile çocukların empatik beceri düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 28

Aile Tipine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Bağımsız t Testi Sonuçları

Aile Tipi	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
Çekirdek	96	9,50	0,92
Geniş	32	8,66	1,56
Toplam	128	9,29	1,16
t testi sonuçları		t	p
		13,87	**0,00***

***p<0,01**

Tablo 28 incelendiğinde, çekirdek ($\bar{x}$=24,25) aileye sahip çocukların empatik beceri puan ortalamalarının, geniş ($\bar{x}$=8,66) aileye sahip çocukların empatik beceri puan ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda farkın anlamlı düzeyde olduğu görülmüştür.(p<0,01)

Toplumun en küçük birimi olan aile Türk kültüründe daha çok geniş aile kavramıyla öne çıkmaktadır. Fakat son yıllardaki toplumsal ihtiyaçların değişmesi, yaşam koşullarının farklılaşması, şehirleşmenin artması gibi faktörlerle birlikte çekirdek ailelerin sayısı gittikçe artmaktadır. Araştırma bulgularından yola çıkarak, çekirdek aileye sahip olan çocukların

empatik beceri puanlarının, geniş aileye sahip olan çocukların empatik beceri puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu anlamlı farklılığın oluşmasının sebebinin çekirdek ailelerde geniş ailelere nazaran birey sayısının daha az olması, çocuğun çekirdek aile ortamı içerisinde kendisini daha rahat ifade edebilmesi, çocuk için rol model konumunda olan anne ve babanın çocukla daha fazla vakit geçirme imkanı bulması sonucunda çocukların duyguları tanıma ve algılamalarının daha ileri düzeyde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 29

Anne Mesleğine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Anne Mesleği	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İşçi	5	9,80	0,45
Memur	7	9,43	0,79
Ev hanımı	111	9,28	1,18
Diğer	5	8,80	1,64
Toplam	128	9,29	1,16
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	3	0,65	0,59
Gruplar içi	124		
Toplam	127		

Tablo 29 incelendiğinde, çocukların empatik beceri düzeylerinin, annelerin mesleklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($F_{(3-127)}$=0,65, p>0,05). Puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanı annesi işçi ($\bar{x}$=9,80) olan çocukların sahip olduğu görülürken, annesi memur ($\bar{x}$=9,43), ev hanımı ($\bar{x}$=9,28) ve diğer ($\bar{x}$=8,80) meslek çalışanı grubunda olan çocukların daha düşük puanlar aldıkları görülmektedir.

Her ne kadar anlamlı bir fark oluşmadığı görülse de annesi işçi olan çocukların daha yüksek puan almasının işçi annelerin daha fazla farklı kesimden insanla etkileşim içerisine girme imkanının olması sonucu bu annelerin empatik becerilerinin daha gelişmiş olabileceği düşünülebilir. Çocuk bu dönemde anne ve babasını model almaktadır. Özellikle duyguların algılanmasında ve yorumlanmasında model alınan kişiler oldukça önemli olmaktadır. Başkaları ile sağlıklı empatik ilişkiler içerisinde olan bir anne, bu konuda çocuklarına da olumlu model olabilecektir.

Tablo 30

Baba Mesleğine Göre Empatik Becerilerine İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmalar ve Varyans Analizi Sonuçları

Baba Mesleği	Empatik Becerileri Puanları		
	N	$\bar{x}$	SS
İşçi	21	8,90	1,34
Memur	32	9,63	0,61
Diğer	75	9,25	1,26
Toplam	128	9,29	1,16
Varyans Analizi Sonuçları	Sd	F	p
Gruplar arası	2	2,57	0,08
Gruplar içi	125		
Toplam	127		

Tablo 30 incelendiğinde, babası memur olan çocukların empatik beceri puan ortalamalarının ($\bar{x}$=9,63) babası işçi ($\bar{x}$=8,90) ve diğer ($\bar{x}$=9,25)meslek grubunda çalışan çocukların empatik beceri puan ortalamalarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak yapılan Varyans Analizi sonuçları, babaların mesleklerine göre çocukların empatik beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir ($p>0,05$).

Günümüzde evi geçindirmek, çocukların maddi ihtiyaçlarını karşılamak genelde babaların görevi olarak görülmektedir. Düzenli bir işe ve gelire sahip olan babaların bu görevi yerine

getirmesi daha kolay olabilmektedir. Maaş ve iş kaygısı yaşamayan babalar aile ortamında bunun rahatlığını yansıtmaktadırlar. Dolayısıyla babası memur olan çocukların empatik beceri puan ortalamalarının daha yüksek olmasının sebebinin bu babaların, çocuklarının empatik becerilerinin gelişimine olumlu düzeyde etki ettikleri söylenebilir.

Çocukların Mizaç Tarzlarının Boyutları Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum

Çocukların mizaç tarzlarının boyutları (tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik) arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 31'de yer verilmiştir.

Tablo 31

Çocukların Mizaç Tarzlarının Boyutlarının Birbiri Arasındaki Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

		Tepkisellik Alt Boyut Puanı	Sebatkarlık Alt Boyut Puanı	Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı	Ritmiklik Alt Boyut Puanı
Tepkisellik Alt Boyut Puanı	R	1	-0,104	-0,131	-0,202
	p		0,245	0,141	**0,022***
	N		128	128	128
Sebatkarlık Alt Boyut Puanı	R	-0,104	1	0,170	0,160
	p	0,245		0,055	0,071
	N	128		128	128
Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı	R	-0,131	0,170	1	0,128
	p	0,141	0,055		0,150
	N	128	128		128
Ritmiklik Alt Boyut Puanı	R	-0,202	0,160	0,128	1
	p	**0,022***	0,071	0,150	
	N	128	128	128	

*** p<0,05**

Tablo 31'de Mizaç Tarzları Ölçeği ritmiklik alt boyut puanı ile tepkisellik alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür (r=-0,202). Ritmiklik alt boyut puanı arttıkça tepkisellik alt boyut puanı azalmaktadır.

Araştırma bulgusuna göre çocukların günlük davranışlarındaki düzenlilik arttıkça bir uyarana ya da olaya tepki vermeye hazır olma durumunda azalma olduğu görülmektedir. Tepkisellik boyutu çocukların öfkeli, sinirli ya da uyumsuz davranışlara sahip oldukları zamanlarda daha fazla artmaktadır. Çocuklarda günlük rutinlerinde aksama yaşadıkları zaman daha fazla uyumsuz davranışlara sahip olabileceklerinden dolayı tepkisellik puanlarında artma olduğu düşünülmektedir.

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum

Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile mizaç tarzları tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik boyutları arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 32'de yer verilmiştir.

Tablo 32

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

		Tepkisellik Alt Boyut Puanı	Sebatkarlık Alt Boyut Puanı	Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı	Ritmiklik Alt Boyut Puanı
Tepkisellik Alt Boyut Puanı	R	1	-0,104	-0,131	-0,202
	p		0,245	0,141	**0,022***
	N		128	128	128
Sebatkarlık Alt Boyut Puanı	R	-0,104	1	0,170	0,160
	p	0,245		0,055	0,071
	N	128		128	128
Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı	R	-0,131	0,170	1	0,128
	p	0,141	0,055		0,150
	N	128	128		128
Ritmiklik Alt Boyut Puanı	R	-0,202	0,160	0,128	1
	p	**0,022***	0,071	0,150	
	N	128	128	128	
Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Puanı	R	0,269	-0,212	-0,170	-0,141
	p	**0,002***	**0,016***	0,055	0,112
	N	128	128	128	128

***p<0,05**

Tablo 32'ye göre Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği puanı ile tepkisellik alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür (r=0,269). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça, tepkisellik alt boyut puanı da artmaktadır.

Şiddete maruz kalma ölçeği puanı ile sebatkarlık alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür (r=-0,212). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça, sebatkarlık alt boyut puanı azalmaktadır.

Şiddete maruz kalmak, bireyin ruh sağlığını, psikolojik iyi oluşunu ve mutluluğunu bozmakta, duygu, düşünce ve davranış bozukluklarına zemin hazırlamakta ve hâlihazırda var olan sorunları güçlendirmektedir (Gökler, 2007). Şiddete maruz kalan çocuklar bulundukları ortamlardan kendilerini soyutlamakta ve şiddet gördükleri yerlerde bulunmak

istememektedirler. Çocukların dikkatlerini bir aktivite üzerine yoğunlaştırabilmeleri için bilişsel ve duygusal anlamda hazır olmaları gerekmektedir. Şiddete maruz kalan çocukların bu ihtiyaçları karşılanamadığı için daha az sebatkar olabilecekleri düşünülmektedir. Öfkeli ve saldırgan davranışlara sahip çocuklar belli bir uyarana veya olaya tepki vermeye hazır haldedirler. Dolayısıyla şiddete maruz kalan çocukların, ilerleyen yıllarda kendilerinin ve çevrelerindekilerinin yaşamlarına da bu olumsuzluğu yansıtma eğilimi içerisinde oldukları için akranlarına oranla daha tepkisel olabilecekleri söylenebilir.

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum

Çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 33'de yer verilmiştir.

Tablo 33

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

		Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği Puanı	Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği Puanı
Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği Puanı	r	1	-0,389
	p		**0,00***
	n		128
Şiddete Maruz Kalma Ölçeği Puanı	r	-0,0389	1
	p	**0,00***	
	n	128	

***p<0,01**

Tablo 33'te Şiddete Maruz Kalma Ölçeği Puanı ile Empati Ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür (r=-0,389). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça empati ölçeği puanı azalmaktadır.

Araştırma bulgusuna göre, akran şiddetine maruz kalma düzeyi ile çocukların empatik beceri düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Bu bulgu çocuğun şiddet gördükçe

duyarsızlaştığını ve bu duyarsızlaşmanın çocukların empatik becerilerini düşürebileceğini düşündürmektedir..

Rehber (2007), çocukların saldırganlık ile empatik eğilim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında empatik eğilimi düşük olan öğrencilerin saldırgan davranışlarının empatik eğilimi yüksek olanlara göre daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Mizaç Tarzları Boyutları ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları ve Yorum

Çocukların mizaç tarzları tepkisellik, sebatkarlık, sıcakkanlılık, ritmiklik boyutları ile empatik beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Analize ait bulgulara Tablo 34'de yer verilmiştir.

Tablo 34

Mizaç Tarzları ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Testi Sonuçları

		Tepkisellik Alt Boyut Puanı	Sebatkarlık Alt Boyut Puanı	Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı	Ritmiklik Alt Boyut Puanı
Tepkisellik Alt Boyut Puanı	R		-0,104	-0,131	-0,202
	p	1	0,245	0,141	**0,022***
	N		128	128	128
Sebatkarlık Alt Boyut Puanı	R	-0,104		0,170	0,160
	p	0,245	1	0,055	0,071
	N	128		128	128
Sıcakkanlılık Alt Boyut Puanı	R	-0,131	0,170		0,128
	p	0,141	0,055	1	0,150
	N	128	128		128
Ritmiklik Alt Boyut Puanı	R	-0,202	0,160	0,128	
	p	**0,022***	0,071	0,150	1
	N	128	128	128	
Sulluvian Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği Puanı	R	-0,143	0,093	0,184	0,162
	p	0,108	0,294	0,038*	0,067
	N	128	128	128	128

p<0,05

Tablo 3’e göre Empati Ölçeği puanları ile Sıcakkanlılık Alt Boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür (r=0,184). Empati ölçeği puanı arttıkça sıcakkanlılık alt boyut puanı da artmaktadır.

Elde edilen bulgular sonucunda çocukların empatik beceri düzeyleri ile sıcakkanlılık, yani yeni insan ve ortamlara yaklaşma eğiliminde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin çocukların empatik beceri düzeylerinin artmasıyla beraber diğer insanların duygularını daha iyi algılamaya ve anlamaya başlamalarının sonucunda girdikleri ortamlara da daha çabuk adapte olabileceklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çocuklar kendilerini güvende hissettikleri ortamlarda, çevresindeki bireylerin ne hissettiklerini anlayabildiklerinde daha kolay uyum sağlayabilmektedirler.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocukların mizaç tarzlarına ve empatik becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda;

Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Etimesgut ilçe merkezinde bulunan bağımsız anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 48 ay ve üzeri çocuklar oluşturmuştur.

Evrenden basit tesadüfi örnekleme metodu ile en az 95 denek sayısı belirlenmiş olup, ulaşılan 128 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada çocuklara ilişkin demografik verilerini elde etmek amacıyla "Çocuklar için Genel Bilgi Formu", akran şiddetine maruz kalma düzeylerini belirlemek için "Akran Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği", çocukların mizaç tarzlarını belirlemek için "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği", ve çocukların empati düzeylerini belirlemek için "Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği" kullanılmıştır.

Elde edilen veriler SPPS 20 paket programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre bağımsız örneklemler için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile analiz edilmiş, anlamlı çıkan farklılıklarda, grup farklılıklarını inceleyebilmek amacıyla Bonferroni testi

kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Yapılan analizler sonucu aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Sonuçlar

Çocukların %7,81'i 48-60 aylık, %36,72'si 60-66 aylık ve %55,47'si 66 ay ve üzeridir.

Araştırmaya katılan çocukların %54,69'u kız iken %45,31'i erkektir.

Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %14,36'sı tek çocuğa, %51,56'sı 2 çocuğa, %25'i 3 çocuğa, %9,38'i ise 4 ve daha fazla çocuğa sahiptir.

Araştırmaya katılan çocukların %44,53'ü ilk çocuk, %19,53'ü ortanca ya da ortancalardan biri, %35,94'ü ise son çocuktur.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %28,91'i okur yazar ve ilkokul, %37,5'i ortaokul, %14,84'ü yüksekokul veya üniversite ve %18,75'i lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir.

Babalarının ise %12,6'sı ilkokul, %40,94'ü ortaokul, %10,24'ü yüksekokul veya üniversite ve %36,22'si lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir.

Araştırmaya katılan çocukların ailelerinin %75'i çekirdek aile iken, %25'i geniş bir ailedir.

Araştırmaya katılan çocukların annelerinin %86,72'sinin ev hanımı, %5,46'sının memur, %3,91'inin işçi, %3,91'inin ise diğer meslek alanı çalışanı olduğu belirlenmiştir.

Babalarının ise %32'sinin memur, %21'inin işçi, %75'inin ise diğer meslek alanı çalışanı olduğu belirlenmiştir.

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyine İlişkin Sonuçlar

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,05$). 60-66 ay yaş aralığında olan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyinin, 48-60 ay ve 66 ay ve üzeri yaş grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun ailesindeki çocuk sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun annesinin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,01$). Anneleri okuryazar veya ilkokul mezunu öğrenim düzeyine sahip çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri, ortaokul yüksekokul/üniversite ile lisansüstü öğrenime göre; ortaokulun yüksekokul/üniversite ile lisansüstüne göre; lisansüstünün de yüksekokul/üniversiteye göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun babasının öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,01$). Babaları ilkokul mezunu öğrenim düzeyine sahip çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri, ortaokul yüksekokul/üniversite ile lisansüstü öğrenime göre; ortaokulun yüksekokul/üniversite ile lisansüstüne göre; lisansüstünün de yüksekokul/üniversiteye göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun sahip olduğu aile tipine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,01$). Geniş aile tipine sahip olan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyinin, çekirdek aile tipine sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun annesinin mesleklerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Akran şiddetine maruz kalma düzeyinin çocuğun babasının mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,01$). Babası işçi olan çocukların akran şiddetine maruz kalma düzeyleri, memur ile diğer meslek çalışanlarına göre; diğer meslek çalışanlarının da memur olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Mizaç Tarzlarına İlişkin Sonuçlar

Çocukların mizaç tarzı puanlarının, tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında, çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocukların mizaç tarzı puanlarının, tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocukların mizaç tarzı puanlarının sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun ailesindeki çocuk sayına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Tepkisellik boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Dört çocuk ve fazlasına sahip olan ailelerin çocuklarının tepkisellik puanlarının diğerlerine göre; 2 çocuğa sahip olanların 3 çocuk ve tek çocuğa sahip olanlara göre; 3 çocuğa sahip olanların ise tek çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Çocukların mizaç tarzı puanlarının; tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Çocukların mizaç tarzı puanlarının sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun annesinin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Tepkisellik boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Annesi okuryazar ve ilkokul mezunu olan çocukların tepkisellik puanlarının diğerlerine göre, annesi ortaokul mezunu olanların, annesi yüksekokul/üniversite ile lisansüstü mezunu olanlara göre; annesi lisansüstü mezunu olanların, annesi yüksekokul/üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların mizaç tarzı puanlarının sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun babasının öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Tepkisellik boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,01$). Babası ilkokul mezunu olan çocukların tepkisellik puanlarının diğerlerine göre, babası ortaokul mezunu olanların, babası yüksekokul/üniversite ile lisansüstü mezunu olanlara göre; babası lisansüstü mezunu olanların, babası

yüksekokul/üniversite mezunu olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çocukların mizaç tarzı puanlarının sebatkarlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun sahip oluğu aile tipine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Tepkisellik boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($p<0,05$). Geniş aile tipine sahip olan çocukların tepkisellik puan ortalamalarının, çekirdek aile tipine sahip çocukların puan ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çocukların mizaç tarzı puanlarının, tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun annesinin mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Çocukların mizaç tarzı puanlarının tepkisellik, sebatkârlık, sıcakkanlılık ve ritmiklik boyutlarında çocuğun babasının mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Empatik Becerilere İlişkin Sonuçlar

Empatik beceri düzeyinin çocuğun yaşına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Empatik beceri düzeyinin çocuğun cinsiyetine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$).

Empatik beceri düzeyinin çocuğun ailesindeki çocuk sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$).

Empatik beceri düzeyinin çocuğun doğum sırasına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Empatik beceri düzeyinin çocuğun annesinin öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Anneleri yüksekokul/üniversite öğrenim düzeyine sahip çocukların empatik beceri düzeyleri, okuryazar ve ilkokul, ortaokul ile lisansüstü öğrenim düzeyine göre; lisansüstünün, okuryazar ve ilkokul ile ortaokul öğrenim düzeyine göre; ortaokul düzeyinin de okuryazar ve ilkokul düzeyinde öğrenim gören annelerin çocuklarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Empatik beceri düzeyinin çocuğun babasının öğrenim durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (p>0,05).

Empatik beceri düzeyinin çocuğun sahip olduğu aile tipine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir (p<0,01). Çekirdek aile tipine sahip olan çocukların empatik beceri puan ortalamalarının, geniş aile tipine sahip olan çocuklardan daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Empatik beceri düzeyinin çocuğun annesinin mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (p>0,05).

Empatik beceri düzeyinin çocuğun babasının mesleğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir (p>0,05).

Mizaç Tarzlarının Boyutlarının Birbiri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Çocukların ritmiklik alt boyut puanı ile tepkisellik alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür (r=-0,202). Ritmiklik alt boyut puanı arttıkça tepkisellik alt boyut puanı azalmaktadır.

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Mizaç Tarzları Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Çocukların Şiddete Maruz Kalma Ölçeği puanı ile tepkisellik alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür (r=0,269). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça tepkisellik alt boyut puanı da artmaktadır.

Şiddete maruz kalma ölçeği puanı ile sebatkârlık alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür (r=-0,212). Şiddete maruz kalma ölçeği puanı arttıkça sebatkârlık alt boyut puanı azalmaktadır.

Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyi ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Çocukların Şiddete Maruz Kalma Ölçeği puanı ile Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte negatif yönlüdür (r=-0,389). Şiddete Maruz Kalma Ölçeği Puanı arttıkça Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği puanı azalmaktadır.

Mizaç Tarzları ile Empatik Beceri Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları

Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği puanı ile sıcakkanlılık alt boyut puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki güçlü olmamakla birlikte pozitif yönlüdür (r=0,184). Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği puanı arttıkça sıcakkanlılık alt boyut puanı da artmaktadır.

Öneriler

Bu bölümde eğitimcilere, anne ve babalara, sivil toplum kuruluşları ile görsel ve yazılı medyaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Sınıf yönetimi, etkili iletişim, problem çözme, empatik beceriler ve olumlu sosyal davranış becerileri konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.

Sınıf içi kurallar çocuklarla birlikte konulabilir ve bu kurallar sık sık tekrarlanarak çocukların bu kuralları içselleştirmeleri sağlanabilir.

Çocukların duyguları tanımalarına ve anlamlandırmalarına fırsat veren drama çalışmalarına yer verilebilir. Böylece hem çocukların zorba davranışlar karşısında empati yapmalarına hem de çocukların mizaç ve empatik becerilerinin olumlu gelişimine katkı sağlanabilir.

Ayrıca Çocukların sosyal uyum becerilerini destekleyici etkinliklere daha fazla yer verilebilir.

Anne ve Babalara Yönelik Öneriler

Öğrenim düzeyi yeterli seviyede olmayan anne babaların yaygın eğim kurumlarından yararlanmaları ve eğitim seminerleri ve kitle iletişim araçları aracılığıyla verilen eğitim olanaklarından yararlanmaları ile aile içerisinde daha iyi bir iletişimin oluşması sağlanabilir.

Ailelerin çocuklarıyla daha etkin iletişim kurabilecekleri etkinlikleri seçebilmeleri açısından zaman planlaması yöntemini kullanmaları ve çocuklarına daha faydalı olmaları sağlanabilir.

Çocukların dil, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimleri açısından ilgi ve isteklerinin zamanında fark edilmesi, özellikle çocuk sayısı fazla olan ailelerde çocuklara bireysel zaman ayrılması önem taşıyabilir.

Sivil Toplum Kuruluşları ile Görsel ve Yazılı Medyaya Yönelik Öneriler

Ailelerin etkili iletişim ve empatik becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim programları düzenlenerek çocukların akran ilişkileri, mizaç tarzları ve empatik becerileri geliştirilebilir.

Devlet ve özel kurumlar aracılığıyla ailelerin kolayca ulaşım sağlayabilecekleri toplum merkezleri, aile danışma merkezleri, çocuk eğitim merkezleri açılması sağlanabilir.

Çocuklar için programlar düzenlenerek çocukların empatik becerilerini ve akran ilişkilerini geliştirici etkinlikler oluşturulabilir. Bu programdaki yapılan çalışmaların kalıcı olmasını sağlamak amacıyla aileler de bu çalışmalara ortak edilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışma akran şiddetine maruz kalma durumunun, çocukların mizaç tarzına ve empatik becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda çocuklara yönelik demografik bilgiler çerçevesinde bulgular tartışılmıştır. Yapılan incelemede yalnızca demografik değişkenlere bağlı kalınmaması gerektiği düşünüldüğünde, araştırmacılara çocukların gözlemlendiği, sosyometri tekniğinin kullanıldığı ve uzman görüşlerinin de yer aldığı nitel çalışmalara yer vermeleri önerilebilir.

Araştırmanın örneklemini orta ve yüksek düzeyde ekonomik duruma sahip olan ebeveynler oluşturmuştur. Bulgular değerlendirilirken örneklemin yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışmanın sonuçlarının bu tür aileler dışına genellenip genellenemeyeceğinin kararı net

değildir. Gelecek çalışmalarda farklı sosyo–kültürel düzeye sahip ebeveynlerin oluştuğu örneklem yapısı ile araştırma yapılabilir.

Bu araştırmada 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde bulunan resmi anaokullarına ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarına devam eden 60 ay ve üzeri 128 çocukla çalışılmıştır. Araştırmanın farklı örneklemler ve yaş grupları üzerinde boylamsal olarak çalışılarak, karşılaştırma ve tartışmasının yapılmasının ilgili alana katkı sağlayıp; çocuğun gelişimi üzerindeki ilk etki ve son etkilerin derinlemesine incelenmesi sağlanabilir. Çocukların okul öncesi dönemden başlayarak akran ilişkilerinin uzun süreli takip edildiği araştırmalar yapılabilir.

Türkiye' de okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş akran ilişkileri ve empati ölçekleri yeterli olmadığı için, okul öncesi dönemde akran ilişkilerine yönelik farklı boyutlara sahip ölçekler geliştirilebilir.

Çocukların mizaç tarzları ve empatik becerileri üzerinde etkili olabileceği düşünülen; çocukların baskılanması, şiddete maruz kalmaları, anne baba tutumları ve yaşadıkları kültürlerin farklı değişkenler açısından incelenmesi önerilebilir. Akran şiddetine maruz kalma durumunun çocuğun sosyal, duygusal, dil ve kişilik gelişimi üzerindeki etkileri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

Akduman, G. G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri, *Kuramsal Eğitimbilim*, *3*(2), 13-26.

Akgün, S. (2005). *Akran zorbalığının anne-baba tutumları ve anne- baba ergen ilişkisi açısından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 63-69.

Alisinanoğlu, F. & Köksal, A. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.

Arı, M., Bayhan, P., Üstün E., Akman, B., & Şahin, S. (1995). 48-72 aylar arasındaki çocukların duygusal ifadeleri tanımlama ve algılamalarının yaş ve cinsiyete göre incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, *2*(3), 119-124.

Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., ve Altınbaş-Akkas, Ö. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal Pediatrics, 171,* 1549– 1557

Asendorpf, J. B. (1991). Development of inhibited children's coping with unfamiliarity, *Child Development,* 62, 1460- 1474.

Ay Akça, F. (1992). *Hemşirelerin empati becerilerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aytar, A. G., Aksoy, A. B. & Kaytez N. (2014). Anne kişiliği ve çocuğun mizaç özelliği.

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *7*(3), 237-251.

Barasch, D. S. (1998). Empathy and compassion, *Family Life*, 54, 1-3.

Bayhan, S. P. & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* İstanbul: Morpa

Bayraktar, F. (2009). *Ergenlerin zorba ve kurban davranışlarında birey, aile, akran ve okula dair özelliklerin rolü: bütüncül bir model önerisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Bender, T. M. (2006). *Resim-iş eğitim öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri.* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Entitüsü, İzmir.

Bengtsson, H. & Johnson, L. (1987). *Cognitions related to empathy in five-to eleven-year-old children.* Child Development, 58, 1001-1012.

Bierman K. L. (2005). *Peer rejection developmental processes and ıntervention strategie*. The Guilford Press, USA.

Biter, E., (2009). *Tip 2 diabettes mellituslu hastalarda mizaç ve karakter profili, klinik özellikler ve yaşam kalitesi.* Uzmanlık Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tıp Fakültesi, Kahramanmaraş

Borke, H. (1971). *The development of empathy in chinese and american children between three and six years of age.* Developmental Psychology, 9, 102-108.

Bradley, K. D. (2001). *Group entry strategies as socially excluded children as a fuction of sex.* ethnicity and sociometric status (unpublished phd. thesis), The University of Texas, USA.

Bush, C., Mullis, R. L. & Mullis, A. K. (2000). Differences in empathy between offender and non-offender youth. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(4), 467-477.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö. E, Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (10. b.), Ankara: Pegem

Caspi, A. , Henry, B. , McGee, R. O. , Moffitt, T. E. , & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to ege fifteen. *Child Development*, 66, 55-68.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual -Differences*, *24*(1), 123–130.

Ceyhan, A. A. (1993), *Anne-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmes*i, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi(1. b.).* Ankara: Nobel

Chess, S.C. & Thomas, A. (1986). Parental reactions to the child's temperament, temperament in clinical practice, *NewYork:Brunner/Mazel,* 24-41.

Chisholm, K. Strayer, J. (1995). *Verbal and facial measures of children's emotion and empathy Auteur(s) / Author(s) ; Journal of experimental child psychology.*

Cornell, A. H. & Frick, P. J. (2007). The moderating effects of parenting styles in the association between behavioral ınhibition and parent-reported guilt and empathy in preschool children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 36*(3), 305-318.

Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. & Albayrak-Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup Eğitimi*. İstanbul: Epsilon

Çetinkaya, N.N, Ayvaz, A., Özdemir, D. & Kavakcı, Ö. (2009). Sosyoekonomik durumu farklı üç ilköğretim okulu öğrencilerinde akran zorbalığının depresyon ve benlik saygısı düzeyiyle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 10, 151-158.

Çıngı, H. (1990). *Örnekleme kuramı.* Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi, Ankara.

Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi.* (6. b.). Ankara: Kök

Dilekmen, M. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Dizman, H. (2003). *Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dorak F., Özşaker, M. Ç. & Vurgun, N. (2010). *Elit Adölesan Kız sporcuların benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi.* Antalya; 11. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi.

Dökmen, Ü. (2002). *İletisim çatısmaları ve empati*. İstanbul: Sistem.

Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*.İstanbul: Sistem

Ekinci, O. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Erdem, Y. & Kızılçelik, S. (1992). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Konya: Göksu

Erdinç S. (2009). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erermiş, S., Bellibaş, E. Özbaran, B., Demiral, B.N., Altıntoprak, E., Bildik, T.Ç. & Korkmaz, S. (2009). Ayrılma anksiyetesi bozukluğu olan okul öncesi yaş grubu çocukların annelerinin mizaç özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi* 2009, *20*(1), 14-21.

Erwin, P. (2000). *Çocuklukta ve ergenlikte arkadaşlık*. (O. Akınhay, Çev). İstanbul: Alfa

Filiz A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (kartal ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Geçtan, E. (1981). Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar. Ankara: Maya

Gemci, H. (2012). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan etkili iletişim ve empatik beceri eğitiminin öğrencilerin iletişim ve empatik becerilerine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

George, D. and Mallery, P.(2003). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*.(4th edition). Boston: Allyn & Bacon, USA.

Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379– 400.

Gleason, T. R.; Gower, A. L.; Hohmann, L. M.; Gleason, T. C. (2005). Temperament and friendship in preschool-aged children. *International Journal of Behavioral Development, 29* (4), 336-344.

Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konumlarını etkileyen çeşitli değişkenler, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*: *4*(1), 104-121.

Güldağ, S. (2007*). Düzce Çakırlar İlköğretim Okulunda Okuyan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Empatik Düzeylerinin Ailelerin Sosyo-ekonomik Yapılarına Göre İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.

Gültekin-Akduman, G. (2010). 7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (2), 13-26.

Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet,23*(1), 121- 137.

Günindi N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güvenir, T. (2005). *Okulda akran istismarı* (1. b.). Ankara: Kök

Halıcıoğlu, İ. U. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hartley, M. T., Bauman, S., Nixon, C. L. & Davis, S. (2015). Comparative study of bullying victimization among students in general and special education. *Exceptional Children, 81*(2), 176–193.

Hasdemir, A. D. (2007). *Ergenlerin ve anne babalarının empatik becerileri ile aile yapılarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Hasting, . D. & Ark. (2000). The develoment of concern for others in children with behavior problems. *Develomental Psychology,* 36 (5), 531-546.

Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., Reynolds, M., Galea, J., & Marz, K. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence, 29*(116), 961-974.

Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years‟ research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal Child Psychology Psychiatry, 44*(4), 441455.

Hoffman, M.L. & Levine, L. E. (1976). Early sex differences in empathy. *Develomental Psychology, 12*(6), 557-558.

Hoffman, L.M. (2003). *Empathy and Moral Development, Two Edition,* Cambridge University Pres, USA.

Kahraman, H. (2007). *Empatik Beceri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empatik Becerilerine Ve Sorun Davranışlarına Etkisi,* Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Kale, K. Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1.sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Kapçı, E.G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1,1-13.

Kapıkıran, N. A., & Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerisi eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(8), 69-77.

Karakaya, D. A. (2001). *Akdeniz Üniversitesi'ndeki hemşirelik öğrencilerin empati becerileri.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karamuk, A. (2015). *10-13 yaş grubu çocuklarının empati düzeyinin incelenmesi*. Yüksek Lisans tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. b.). Ankara: Nobel

Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keown, L. J. (2000). *Parent-child relationship, peer functioning and preschool hyperactivity* (Unpublished Phd. Thesis). The University Of Auckland, USA.

Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin gelişim becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Krevans, J. ve Gibbs, J. C. (1996). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67*, 3263-3277.

Köksal A. (1997). *Müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Köknel, Ö. (2005). *Kaygıdan mutluluğa kişilik* (17. b.). İstanbul: Akdeniz

Köstelnik, M. J., Whiren, A.P., Soderman, A. K. & Gregary, K. (2005). *Guilding children's social development.* Fifth Edition, Theory to Practice, Thomson and Demler Learning, USA.

Kumbaroğlu, Z. B. (2013). *Spor yapan ve yapmayan ortaeğitim öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile benlik saygısı düzeylerinin çeşitli sosyo-demografik özelliklerine göre karşılaştırılması.* Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kurnaz, A. & Kapçı, E. G. (2013). Akran saldırganlığı ve mağduriyetinin psikososyal değişkenler acısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 46 (1), 317-342.

Küçükkaragöz, H., Akay, Y. & Canbulat, T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 88-100.

Lennon, R. & Eisenberg, N. (1990). *Gender and age differences in empathy and sympath*. Empathy And Its Develoment. Newyork: Cambridge Universty Press.

Lipsitt, N. (1993). Development of empathy in children: the contribution of maternal empathy and communication style. *Thesis. Department of Psychology*, Ohio.

Merdan, H. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin şiddet davranışlarında ailenin, öğretmenlerin ve akran gruplarının rolü.* Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Merdol, K. T. (1999). *Okul öncesi eğitimi dönemi eğitimi veren kişi ve kurumlar için beslenme eğitimi rehberi*, İstanbul.

Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Mpofu, E. & Thomas, K. R. (2006). Classroom racial profortion: ınfluence on selfconcept and social competence in zimbabwean adolascents, *The Journal of Genetic Psychology*, 167, (1), 93-111.

Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.

Öğüt, F. (2000). *Sosyal uyum ile sürekli kaygı arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli

Özalp, B. (1993). *Nevrotik ve normal kadın ve erkeklerin empatik becerilerinin karşılaştırılması.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Özkan, Y., & Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online, 9(2),* 576-586.

Özen, Ş. D. (2010). Ergenlerde akran zorbalığına maruz kalmanın cinsiyet, yaş ve içe yönelim türü problem davranışlar ile ilişkisi. *Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17*(1), 5-12.

Öztürk, S. (2006). *Aile içi iletişimin ergenin duygusal sağlığına etkisi (Keçiören ilçesi örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pecukonis, E. V. (1990). A cognitive/affective empathy training program of ego development in agressive adolescent females, *Adolescence. 12* (97), 59-76.

Pekel-Uludağlı, N. & Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi, 20,* 77-92.

Pilancı, H. (2009). 7-9 yaş arasındaki türk öğrencilerinin kelime dağarcığı gelişimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (9), 348-357.

Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35 (156),* 175-189.

Polenski, T. A. (2001). *Child characteristics and relations in the family as predictors of peer relationships.* Unpublished Doctoral Thesis. University of Pittsburgh: USA.

Poole, C., Miller, S. A. & Church, E. B., (2005). How empathy develops: effective responses to children help set the foundation for empathy 0 to 2 "why ıs she crying?' *Early Childhood Today. 20*(2), 21-25.

Ramos, M. C. , Wright Guerin, D. , Gottfried, A. W. , Bathurst, K. , & Oliver, P. H. (2005). Family conflict and children's behavior problems: The moderating role of child temperament. *Structural Equation Modeling, 12,* (2), 278-298.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ridley, C. A., Vaughn, S. R. & Wittman, S. K. (1982). Developing empathic skills: a model for preschool children. *Child Study Journal* 12, 89-97.

Rutter, M. & Hersov, L. (1997). *Child psychiatry: modern approaches*. Blackwell Scientific Publications, Oxford-London

Rogers C. R. (1975). Empatik Olmak Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir. (İngilizceden Çeviren: F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 16,* (1).

Salı, G. (2014). Okulöncesi Dönem Çocuklarında Akran İlişkilerinin ve Akran Şiddetine Maruz Kalmanın Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43* (2), 195-216.

Santrock, J.W. 2002. Life-span development. Eight Edition. Mc-Graw Hill, Companies inc.

Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2008). Perceived bullying and social support in students accessing special ınclusion programming. *Journal Of Developmental and Physical Disabilities, 21,* 69–80.

Sevi, E. S. (2009). *Psikobiyolojik kişilik modeli ve beş faktör kişilik kuramı: mizaç ve karakter envanteri(mke) ile beş faktör kişilik envanterinin(fke) karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler, Enstitüsü, İzmir.

Simner, M. L. (1971). "Newborn's response to the cry of another ınfant." Developmental Psychology. 5, 136-150.

Stapinskia, L. A., Araya, R., Herona, J., Montgomeryd, A. A. & Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. Anxiety, Stress, & Coping, *An International Journal, 28* (1), 105-120.

Sweeting, H. and West, P. (2001) Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education, 16* (3), 225-46.

Sortullu, C. (2011). *Empati eğitim programının 12 yaş grubu erkek basketbolcularda empati becerileri ve takım birlikteliği üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Şahinoğlu, N. (2010). *Tükenmişlik sendromu ile mizaç ve karakter boyutları arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel.

Thompson, R. A. (1990). Empathy and emotional understanding: the early development of empathy. In N. Eisenberg, J. Strayer (Eds.) *Empathy and Its Development*, 119-145.Cambridge: Cambridge University Press.

Trommsdorff, G. (1995). Childrearing and children's empathy. *Perceptual and Motor Skills.* 72, 387-390.

Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne- baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Totan, T. , Yasan F., & Bektaş M. (2010). Öğretmen adaylarının mizaç, karakter ve kimlik özellikleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11 (2), 19-43.

Uçmaz, Halıcıoğlu, İ. (2004). *Annelerin empatik beceri düzeyleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara.

Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2013). *Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Eğitim ve Bilim, *38*(169), 328-345.

Ünal, F. (2003). *Empatik iletişim eğitiminin okulöncesi çocuğa olan annelerin empatik beceri düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Vatansever, M. (2002). *Farklı liselerde öğrenim gören öğrencilerin okullara girişte ve bitirirken sahip oldukları iletişim becerilerinin belirlenip kıyaslanması.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Vlachou, M. , Andreou, E., Botsoglou, K., & Didaskalou, E. (2011). Bully/victim problems among preschool children: A review of current research evidence. *Educational Psychology Review, 23,* 329–358.

Wispe, L.(1986).The distinction between sympathy and empathy: To call fort a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50* (2); 314-321.

Yağmurlu, B. , Sanson A., & Köymen B. (2005*).* Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 20* (55), 1-20.

Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Acculturation and parenting among Turkish mothers in Australia. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(3), 361-380.

Yıldırım, M. (2006). *Sosyal beceri eğitiminin lise 2. sınıf öğrencilerinin utangaçlık düzeylerine etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (2), 39-51.

Yoleri, S., & Küçükyeşil, G.(2014). Okul öncesi dönem çocuklarının mizaç özellikleri ile dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 20-38.

Yorohan, R. (2011). *The Relationship between exposure to violence, acceptance of violence and engagement in violence: a study of turkish adolescence.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yüce G. (2015). *Okulöncesi eğitime devam eden özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların akran ilişkileri ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Zekioğlu, A., & Tatar, A. (2006). Üniversitede eğitim gören futbolcuların empatik becerilerinin kişilik özellikleriyle karşılaştırılması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, IV* (4) 135-138.

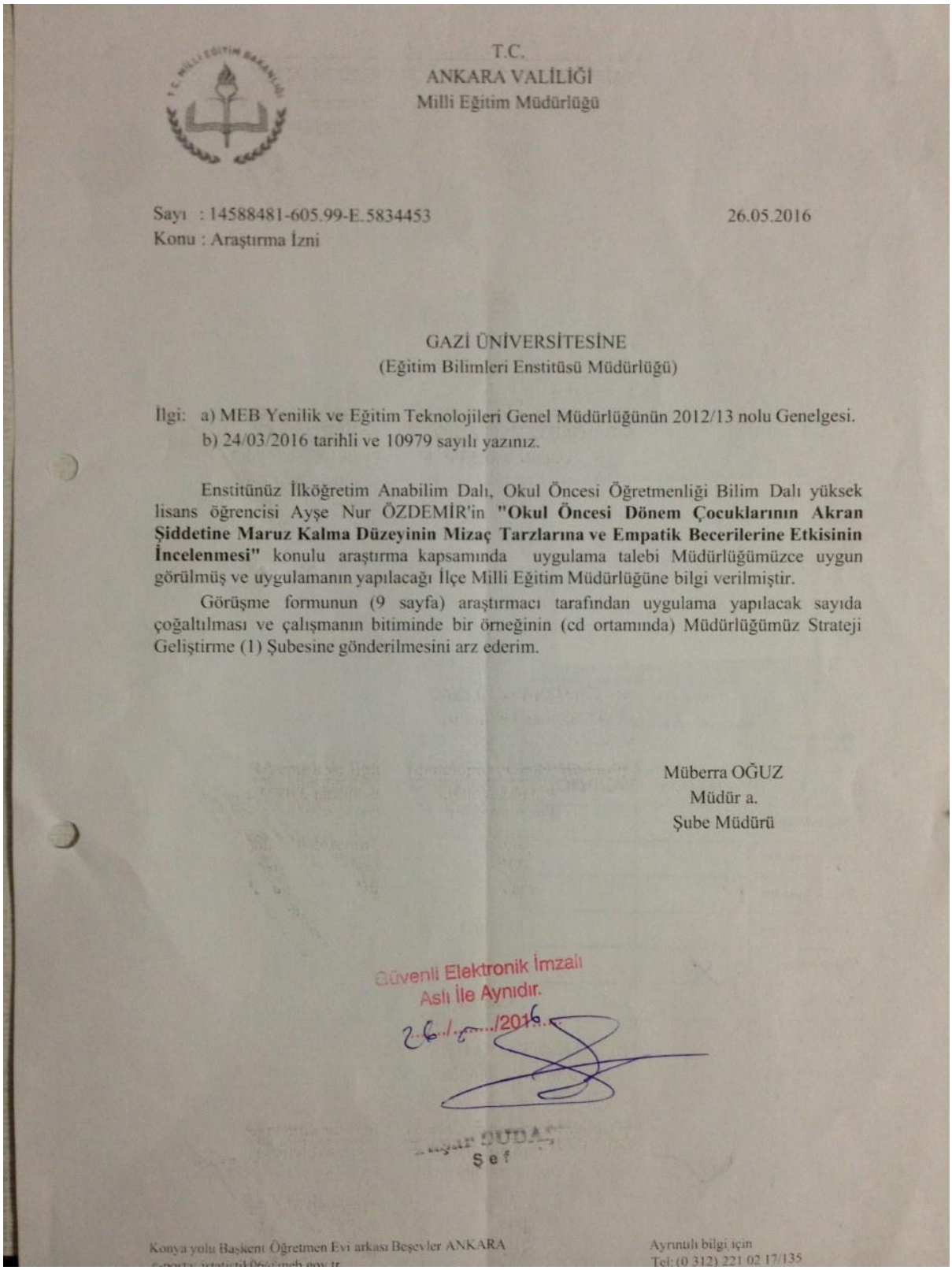
Zembat, R., & Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa.

EKLER

EK-1.Örnekleme Seçilen Okullar

1. Etimesgut	Açelya Anaokulu
2. Etimesgut	Erzurumlu İbrahim Hakkı Ortaokulu
3. Etimesgut	Ahi Evran İlkokulu
4. Etimesgut	Nasreddin Hoca İlkokulu
5. Etimesgut	Gül Anaokulu

EK-2. MEB İzin Belgesi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5834453 26.05.2016
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 24/03/2016 tarihli ve 10979 sayılı yazınız.

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşe Nur ÖZDEMİR'in **"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Şiddetine Maruz Kalma Düzeyinin Mizaç Tarzlarına ve Empatik Becerilerine Etkisinin İncelenmesi"** konulu araştırma kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (9 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
26/.../2016

...ar DUDAŞ
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135

EK-3. Çocuklar için Genel Bilgi Formu

Çocuğun Adı:

1.Çocuğunuzun Yaşı(Ay Olarak) 48-60 Ay ( ) 60-66 Ay ( ) 66-72 Ay ( )
2.Çocuğunuzun Cinsiyeti Kız ( ) Erkek ( )
3.Ailedeki çocuk sayısı 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve fazlası ( )
4.Çocuğunuzun Doğum Sırası İlk çocuk ( ) İkiz ( ) Ortanca veya ortancalardan biri ( ) Son Çocuk ( )
5.Çocuğunuzun Anne-Babasının birliktelik durumu Birlikte Yaşıyor ( ) Boşanmış ( ) Anne Sağ-Baba Ölü ( ) Baba sağ-anne ölü ( ) Diğer (…….)
6.Anne öğrenim durumu Okur-yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Yüksekokul/Üniversite Mezunu ( ) Lisansüstü mezunu ( )
7. Annenin mesleği …….

8. Baba öğrenim durumu Okur-yazar değil ( ) İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Yüksekokul/Üniversite Mezunu ( ) Lisansüstü mezunu ( )
9.Babanın mesleği ……
10.Çocuğun yaşadığı aile tipi Çekirdek Aile ( ) Geniş Aile ( )

İZİNLER

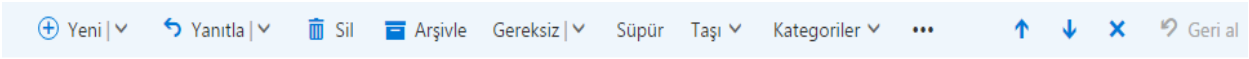


Hülya Gülay Ogelman (hulyagulay7@hotmail.com) Kişilere ekle 20:25

Kime: Ayşenur

Sayın Yalçın, ölçme aracı aşağıdadır. İlgili tüm bilgiler de tezimde ve makalelerde yer almaktadır. Hoşçakalın.

	AKRAN ŞİDDETİNE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa "2- Kesinlikle Uygun" u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa "1- Bazen Uygun" u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa "0- Uygun Değil" i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.	2 Kesinlikle Uygun	1 Bazen Uygun.	0 Uygun Değil.
1.	Diğer çocuklar tarafından devamlı azarlanır.			
2.	Akranları ona isim takar.			
3.	Akranları bu çocuk hakkında diğer çocuklara olumsuz şeyler söylerler.			
4.	Diğer çocuklar ona vurur.			



Re: Tez çalışması

IU Ilkay Ulutas
12.1 (Sal) , 11:25
Siz

Yanıtla

Sullivan Empati.doc
38 KB

İndir OneDrive - Kişisel konumuna kaydet

Ayşenur Merhaba, ekte ölçeği gönderiyorum, tez çalışman için kullanabilirsin.

Kolay gelsin..

2016-01-11 11:36 GMT+02:00 Ayşenur <anuryalcin@hotmail.com>:

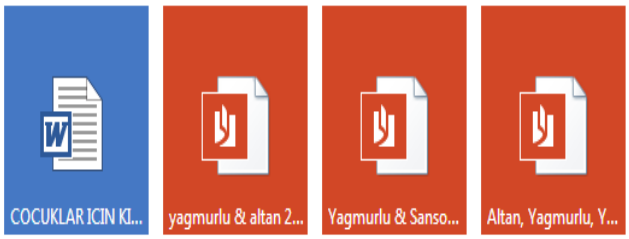
> yi günler hocam,
> Ben gazi Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü okul öncesi anabilim dalında yüksek lisans yapıyorum. İzniniz olursa tez danışmanım Doç. Dr. Gülümser Gültekin Akduman eşliğinde yazacağım "okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetime maruz kalma düzeyinin mizaç tarzlarına ve empatik becerine etkisinin incelenmesi" konulu tezimde, geliştirmiş olduğunuz "Sullivan çocuklar için kısa empati Ölçeği'ni" kullanmak istiyorum. Yardımcı olursanız çok sevinirim.
> Iyi çalışmalar...

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği

Müge Ekerim (mekerim14@ku.edu.tr) Kişilere ekle 21.12.2015 Belgeler

Kime: anuryalcin@hotmail.com Bilgi: Bilge Selçuk Yağmurlu

4 ek (toplam 698,2 KB) Outlook.com Etkin Görünüm



Tümünü zip olarak indir Tümünü OneDrive'a kaydet

Merhaba Ayşenur Hanım,

Ekte Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği'ni ölçeğin puanlama bilgilerini ve kullanıldığı makaleleri bulabilirsiniz.

Ölçeğin referans bilgileri şu şekilde:

Yagmurlu, B., & Sanson, A. (2009). The role of child temperament, parenting and culture in the development of prosocial behaviors. *Australian Journal of*



GAZİ GELECEKTİR…