HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE ZORBALIK MAĞDURİYETLERİNDE ÇALIŞMA BELLEĞİ VE SOSYAL BECERİNİN ROLÜ

Ecenaz MEMİŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiye...

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK İLE ZORBALIK MAĞDURİYETLERİNDE ÇALIŞMA BELLEĞİ VE SOSYAL BECERİNİN ROLÜ

ROLE OF WORKING MEMORY AND SOCIAL SKILLS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN METACOGNITIVE AWARENESS AND BULLYING VICTIMIZATION AMONG ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Ecenaz MEMİŞ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2026

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ecenaz MEMİŞ'in hazırladığı "İlkokul Öğrencilerinin Çalışma Belleği ve Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Doç. Dr. Nilüfer Koçtürk
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Türkan Doğan
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Begüm Serim Yıldız

Enstitü Yönetim Kurulunun
…./…/…. Tarihli ve ……
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Necla TURANLI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına bağlı olarak fark gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma Zonguldak ili Ereğli ilçesindeki beş resmî ilkokulda öğrenim gören 502 dördüncü sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Çalışma Belleği Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği, Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu ve Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Sürüm 21) programı kullanılmış; Pearson korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi ve Hayes PROCESS Model 7 kullanılarak koşullu süreç analizi uygulanmıştır. Bulgular, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre farklılaştığını ve sosyal beceri üzerinden zorbalık mağduriyetiyle kurulan dolaylı ilişkinin de çalışma belleği düzeyine bağlı olarak değiştiğini göstermiştir. Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasında pozitif; sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Genel çalışma belleği düzeylerine göre yalnızca sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık, zorbalık mağduriyeti, ilkokul öğrencileri

Abstract

The aim of this study was to examine whether the statistical indirect association between metacognitive awareness and bullying victimization through social skills varied as a function of general working memory performance among fourth-grade primary school students. The study was conducted using a quantitative correlational research design. Participants were 502 fourth-grade students attending five public primary schools in the Karadeniz Ereğli district of Zonguldak Province, Türkiye. Data were collected using the Working Memory Scale, Social Skills Scale, Metacognitive Awareness Inventory for Children–Form A, and Child-Adolescent Bullying Scale–9 Short Form. Data were analyzed using SPSS (Version 21), including Pearson correlation analysis, one-way analysis of variance, and conditional process analysis with Hayes' PROCESS Model 7. The findings indicated that the association between metacognitive awareness and social skills varied according to general working memory performance and that the statistical indirect association between metacognitive awareness and bullying victimization through social skills also differed depending on working memory performance. A significant positive association was found between metacognitive awareness and social skills, whereas both social skills and metacognitive awareness were significantly and negatively associated with bullying victimization. Significant differences across general working memory performance levels were observed only in social skills scores.

Keywords: working memory, social skills, metacognitive awareness, bullying victimization, primary school students

Teşekkür

Tezim sürecimde her türlü desteğini benden esirgemeyen ve kendisinden her anlamda çok şey öğrendiğim saygıdeğer tez danışmanım Prof. Dr. Türkan Doğan'a, tez savunmasında ve eğitimimdeki kıymetli katkıları için çok değerli Prof. Dr. Nilüfer Koçtürk ve Dr. Öğr. Üyesi Begüm Serim Yıldız'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecinde desteğini her türlü ortaya koyan ve uykusuz günlerde bana eşlik eden dünyalar tatlısı küçük kız kardeşim İpek Buse Memiş'e, nazar boncuğu olarak doktora tezini bana adayan çok kıymetli babam Doç. Dr. Uğur Altay Memiş'e, fındığım küçük erkek kardeşim Doruk Alp Memiş'e, eğitimimin her aşamasında her daim arkamda durmuş olan ve bana son sözü "akıllı kızım" olan biricik anneannem Fatma Demiroğlu'na ve her zaman sevgisini hissettiğim tüm aile üyelerime bunca zaman desteklerini esirgemedikleri için çok teşekkür ederim. Hepinize sahip olduğum için çok şanslıyım.

Hayatımın ve eğitimimin en önemli yapıtaşı ilkokul öğretmenim çok sevgili Nazire Biçer öğretmenime her türlü emeği için çok teşekkür ederim.

Çok kıymetli arkadaşlarım; her daim yaslanabileceğim canımdan öte öteki yarım Beyzanur Dereli'ye, çok kıymetli meslekdaşım, tez arkadaşım ve bu süreçteki en büyük yoldaşım Gülşen Çokol'a, yıllardır her zaman benim için yanımda olan Emine Bıçak'a, süreç boyunca her türlü yanımda olan ve her daim beni nasıl güldüreceğini bilen Rabia Tavuz'a, her zaman beni destekleyip bana bazen benden fazla inanan çok sevgili Simge Pişken'e teşekkür ederim.

Son olarak bu tezi; hayatım boyunca her türlü desteğiyle, tezi bitirmemde en önemli dayanağım en kıymetlim, doktora tezini bana adayan tatlısı ve balı olduğum bir tanecik anneciğim Prof. Dr. Aysel Demiroğlu'na armağan ediyorum. Her şey için çok teşekkür ederim, iyi ki varsın.

İçindekiler

Kabul ve Onay ii

Öz iii

Abstract iv

Teşekkür vii

Tablolar Dizini viii

Şekiller Dizini ix

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini x

Bölüm 1 Giriş 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı ve Önemi 7

Araştırma Problemi 11

Alt Problemler 12

Sayıltılar 12

Sınırlılıklar 13

Tanımlar 13

Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar 15

Çalışma Belleği 15

Üstbiliş 21

Sosyal Beceri 30

Zorbalık 36

İlgili Araştırmalar 50

Bölüm 3 Yöntem 61

Araştırmanın Türü 61

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi 63

Veri Toplama Süreci 64

Veri Toplama Araçları 66

Verilerin Analizi 73

Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma 79

Betimleyici İstatistikler 79

Genel Çalışma Belleği, Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyeti Puanları Arasındaki İlişkiler (Korelasyon Analizi) 80

Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyeti Puanlarının Genel Çalışma Belleği Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular 82

Genel Çalışma Belleğinin Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişkideki Düzenleyici Rolü ve Koşullu Dolaylı İlişkiler 84

Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki Koşullu İlişkiler 87

Koşullu Dolaylı İlişkiler 89

Tartışma 93

Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler 102

Sonuç 102

Öneriler 104

EK-A:Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi 144

EK-B:Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgesi 145

EK-C: Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası 146

EK-Ç: Ölçerklerin Kullanım İzinlerine Dair Ekran Görüntüleri 147

EK-D: Etik Beyanı 149

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu 150

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report 151

EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı 152

Tablolar Dizini

Tablo 1*Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler* 64

Tablo 2*Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler* 73

Tablo 3*Genel Çalışma Belleği, Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyeti Puanları Arasındaki İlişkiler (Korelasyon Analizi)* 81

Tablo 4 *Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyetleri Puanlarının Genel Çalışma Belleği Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları* 82

Tablo 5*PROCESS Macro Model 7 Kapsamında Regresyon Analizi Sonuçları* 84

Tablo 6*Genel Çalışma Belleği Değerlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki Koşullu İlişkiler* 87

Tablo 7*Genel Çalışma Belleği Değerlerine Göre Üstbilişsel Farkındalığın Sosyal Beceri Aracılığıyla Zorbalık Mağduriyetiyle Kurduğu Koşullu Dolaylı İlişkiler* 88

Tablo 8*Düzenlenmiş Aracılık İndeksi* 73

Şekiller Dizini

Şekil 1*Araştırmanın Modeli* 11

Şekil 2*Pozitif Korelasyon Gösteren İlişki* 88

Şekil 3*Genel Çalışma Belleği Değerlerine Göre Üstbilişsel Farkındalığın Sosyal Beceri Aracılığıyla Zorbalık Mağduriyetiyle Kurduğu Dolaylı İlişki* 90

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

ÇBÖ: Çalışma Belleği Ölçeği

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, araştırma problemi ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları ve araştırmada ele alınan temel kavramlara ilişkin tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

İlkokul yılları, çocukların akademik becerilerinin yanı sıra sosyal ilişkilerinin de hızla geliştiği önemli bir dönemdir. Çocuklardan bu dönemde öğrendiklerini uygulamaları, yönergeleri izlemeleri, dikkatlerini sürdürmeleri ve karşılaştıkları sorunlara uygun çözümler üretmeleri beklenmektedir. Bunun yanında arkadaşlık kurma, grup çalışmalarına katılma, anlaşmazlıkları çözme ve davranışlarını içinde bulundukları ortama göre düzenleme gibi sosyal beklentiler de giderek artmaktadır. İlkokul yılları boyunca sosyal yeterliğe yönelik beklentiler, temel kişilerarası becerilerin ötesine geçerek davranışı düzenleme, başkalarıyla iş birliği yapma ve sosyal sorumluluk alma gibi daha karmaşık becerileri kapsamaya başlamaktadır (Sukhawathanakul ve Leadbeater, 2020). Bu gelişim sürecinde bazı çocukların akran ilişkilerinde güçlük yaşayabildiği ve bu güçlüklerin akran reddi, çatışma çözme sorunları ve zorbalık mağduriyeti gibi olumsuz sosyal yaşantılarla ilişkili olabildiği görülmektedir (Fox ve Boulton, 2005; McQuade ve diğerleri, 2013; Sukhawathanakul ve Leadbeater, 2020).

Bu dönemde akran ilişkilerinde yaşanan güçlükler arasında zorbalık mağduriyeti de önemli bir yer tutmaktadır. Zorbalık; bir ya da birden fazla öğrencinin, kendisini savunmakta güçlük yaşayan başka bir öğrenciye yönelik tekrarlanan, zarar verme amacı taşıyan ve taraflar arasında güç dengesizliği bulunan olumsuz davranışlar sergilemesiyle karakterize edilmektedir (Olweus, 1994). Bununla birlikte zorbalık mağduriyeti tek bir kişisel özellik üzerinden açıklanabilecek bir sorun değildir. Çocuğun bireysel özelliklerinin yanı sıra akran

grubu, aile, öğretmen, sınıf ve okul bağlamının da dikkate alınması gerekmektedir (Cook ve diğerleri, 2010; Hong ve Espelage, 2012; Swearer ve Hymel, 2015).

Bu bağlamda sosyal durumlarda bilginin işlenmesi kadar, bu bilgilerin uygun davranışlara dönüştürülmesi de önemlidir. Bu noktada sosyal beceriler öne çıkmaktadır. Sosyal beceriler; etkili iletişim kurma, ilişkileri sürdürme, iş birliği yapma ve çatışmaları uygun yollarla çözme gibi öğrenilmiş davranışları kapsamaktadır (Gresham, 1986; Gresham ve Elliott, 1990; Merrell ve Gimpel, 1998). Bu becerilerin etkili biçimde kullanılması, sosyal bilgilerin değerlendirilmesini ve uygun tepkinin seçilmesini de gerektirmektedir. McKown vd. (2009), sosyal ve duygusal bilgileri işleme ile davranışsal öz düzenlemenin sosyal yeterlikle ilişkili olduğunu göstermiştir.

Sosyal beceri ve sosyal yeterliğin zorbalık mağduriyetiyle ilişkili olduğunu araştırmalar göstermektedir. Fox ve Boulton (2005), 9–11 yaşındaki çocuklarla yaptıkları araştırmada mağdur olarak belirlenen öğrencilerin sosyal becerilerinin hem kendileri hem akranları hem de öğretmenleri tarafından mağdur olmayan öğrencilere göre daha olumsuz değerlendirildiğini belirlemiştir. Sukhawathanakul ve Leadbeater (2020) ise kronik olarak yüksek mağduriyet yaşayan çocukların başlangıçta daha düşük sosyal yeterlik gösterdiklerini, mağduriyeti zaman içinde artan çocuklarda sosyal yeterlik gelişiminin daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur. Sosyal açıdan daha yeterli çocukların çatışmaları daha uygun yollarla çözebilmeleri ve destekleyici arkadaşlıklar geliştirebilmeleri mümkünken, uzun süreli mağduriyet de çocukların akran etkinliklerinden uzaklaşmasına ve sosyal becerilerini kullanabilecekleri fırsatların azalmasına yol açabilir.

Çocuğun sosyal bir durumda uygun davranışı seçebilmesi, yalnızca çevreden gelen bilgileri işlemesine değil, üstbilişsel farkındalık kapsamında kendi düşünme ve tepki süreçlerini değerlendirebilmesine de bağlı olabilmektedir. Üstbiliş, kişinin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin bilgisi ile bu süreçleri izleme ve düzenleme yeterliğini kapsamaktadır (Flavell, 1979; Veenman ve diğerleri, 2006). Çocuk, yaşadığı bir anlaşmazlıkta kendi yorumunun doğru olup olmadığını değerlendirebilir, seçtiği tepkinin sorunu çözmediğini fark edebilir ve gerektiğinde farklı bir yaklaşım deneyebilir. Bu açıdan üstbilişsel farkındalığın,

yalnızca akademik görevlerde değil, kişinin kendi düşünme ve tepki biçimini değerlendirmesini gerektiren sosyal durumlarda da işlevsel olabileceği düşünülebilir.

Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bilişsel, duygusal ve öz düzenleyici süreçlere ilişkin bulgular bu ilişkiye dolaylı destek sağlamaktadır. Pennequin ve diğerleri (2020), çocuklarda üstbilişsel deneyimlerin günlük problem çözme ve duygu düzenleme süreçleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Roebers (2017) ise üstbiliş ile yürütücü işlevlerin bilişsel öz düzenlemeye katkıda bulunan farklı ancak ilişkili süreçler olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, üstbilişsel farkındalığın sosyal beceriyi doğrudan belirlediğini göstermemekle birlikte, çocuğun kendi düşünme ve tepki süreçlerini izlemesinin sosyal davranış bakımından da anlamlı olabileceğini düşündürmektedir.

Sosyal davranışların anlaşılmasında üstbilişsel farkındalık kadar, bilgilerin zihinde tutulmasını ve işlenmesini sağlayan bilişsel kaynakların da ele alınması önemlidir. Çocukların giderek karmaşıklaşan akademik ve sosyal beklentileri karşılamalarında önemli olabilecek bilişsel yapılardan biri çalışma belleğidir. Çalışma belleği, akademik ve sosyal görevler sırasında gerekli bilgilerin kısa süreyle etkin durumda tutulmasını ve bu bilgiler üzerinde eş zamanlı işlemler yapılmasını sağlayan sınırlı kapasiteli bir bilişsel sistem olarak ifade edilir (Baddeley ve Hitch, 1974; Baddeley, 2000, 2003a, 2012). Problem çözme ve çok aşamalı yönergeleri izleme gibi görevler çalışma belleğinin etkin kullanımını gerektirmektedir (Gathercole ve diğerleri, 2008). Çocukluk boyunca gelişen çalışma belleği aynı yaş grubu çocuklar arasında önemli farklılıklar gösterebilmektedir (Gathercole ve diğerleri, 2004).

Çalışma belleğinin önemi yalnızca akademik görevlerle sınırlı değildir; araştırmalar çalışma belleği performansının çocukların akran ilişkileri, sosyal yeterlikleri ve çatışma çözme becerileri gibi sosyal işlevlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Sosyal etkileşimler sırasında çocukların söylenenleri hatırlamaları, önceki yaşantılarla mevcut durumu ilişkilendirmeleri, amaçlarını zihinde tutmaları ve farklı tepki seçeneklerini değerlendirmeleri gerekebilmektedir. McQuade vd. (2013), dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde özellikle

merkezî yürütücü çalışma belleğinin akran reddi, sosyal yeterlik, saldırganlık ve çatışma çözme becerileriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir. de Wilde vd. (2016) ise çalışma belleği ile öğretmen ve akran ilişkileri arasında karşılıklı gelişimsel bağlantılar bulunduğunu göstermiştir. Bu bulgular, çalışma belleğinin okul ortamındaki sosyal yaşantılarla bağlantılı bir bilişsel kaynak olarak da ele alınabileceğini düşündürmektedir.

Çalışma belleği ile sosyal davranış arasındaki ilişkiyi açıklamada Sosyal Bilgi İşleme Modeli önemli bir çerçeve sunmaktadır. Crick ve Dodge'a (1994) göre çocuklar sosyal durumlarda karşılaştıkları ipuçlarını kodlamakta ve yorumlamakta, amaçlarını belirlemekte, olası tepkiler oluşturmakta, bu tepkileri değerlendirmekte ve seçtikleri tepkiyi davranışa dönüştürmektedir. Lemerise ve Arsenio (2000), çocukların sosyal durumları nasıl yorumladıkları ve hangi tepkiyi seçtikleri üzerinde bilişsel süreçlerin yanı sıra duyguların ve duygu düzenlemenin de etkili olduğunu belirtmektedir. Caporaso vd. (2021) ise çalışma belleğinin sosyal bilgilerin kodlanması, olası tepkilerin oluşturulması ve tepki seçeneklerinin değerlendirilmesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu nedenle çalışma belleğinin sosyal bilgilerin zihinde tutulması ve işlenmesindeki rolü, sosyal becerilerin ortaya konulmasında önemli bir bilişsel kaynak olarak değerlendirilebilir.

Çalışma belleği ile üstbilişsel farkındalık birbiriyle ilişkili olsa da aynı bilişsel yapılar değildir. Çalışma belleği, bilgilerin zihinde geçici olarak tutulmasını ve işlenmesini sağlarken üstbilişsel farkındalık, bireyin kendi bilişsel süreçlerini izlemesi ve değerlendirmesiyle ilişkilidir (Baddeley, 2012; Flavell, 1979; Roebers, 2017). Roebers (2017), bu iki yapının bilişsel öz düzenleme kapsamında birlikte ele alınabileceğini ancak birbirinden ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Kälin ve Roebers (2022) da çalışma belleğinin üstbilişsel izlemeyle doğrudan ilişkili olmadığını gösteren bulgular elde etmiştir. Bu nedenle çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalığın doğrudan bir belirleyicisi olduğu söylenemez. Ancak bir çocuğun uygun davranışın ne olduğunu bilmesi, bu bilgiyi her sosyal durumda aynı ölçüde davranışa dönüştürebileceği anlamına gelmeyebilir. Örneğin bir anlaşmazlık sırasında çocuk hem karşısındakinin söylediklerini hem kendi amacını hem de verebileceği farklı tepkileri zihninde tutmak durumunda kalabilir. Bu açıdan çalışma belleği, üstbilişsel

farkındalığın sosyal becerilere yansımasını destekleyen bilişsel kaynaklardan biri olabilir. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin gücünün genel çalışma belleği performansına göre değişebileceği düşünülmektedir. Bu ilişki, mevcut araştırmada sınanan kuramsal bir varsayımdır.

Bu varsayımı doğrudan sınayan çalışmalar sınırlı olmakla birlikte, bilişsel kaynakların sosyal süreçler arasındaki ilişkilerin gücünü değiştirebileceğini gösteren bulgular bulunmaktadır. Riggs vd. (2006), yürütücü işlevlerin sosyal-duygusal yeterliğe ilişkin modellerde düzenleyici bir rol üstlenebileceğini kuramsal olarak ele almıştır. McQuade (2017) ise 9–13 yaşındaki çocuklarda yürütücü işlev düzeyinin mağduriyet ile sonraki saldırgan davranışlar arasındaki bazı ilişkileri değiştirebildiğini göstermiştir. Bu çalışmalar çalışma belleği ile üstbilişsel farkındalık arasındaki etkileşimi doğrudan incelememiş olsa da bilişsel kaynakların sosyal ilişkilerin gücünü değiştirebileceğine yönelik bir dayanak sunmaktadır.

Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki bu olası koşullu ilişkinin önemi, sosyal becerilerin akran ilişkileri ve zorbalık mağduriyetiyle bağlantısı dikkate alındığında daha belirgin hâle gelmektedir. Sosyal becerilerin önem taşıdığı alanlardan biri akran zorbalığı ve zorbalık mağduriyetidir. Bilişsel süreçlerle zorbalık arasındaki bulgular da bu değişkenlerin birlikte ele alınmasını desteklemektedir. Jia vd. (2024), çocuk ve ergenleri kapsayan meta-analizlerinde yürütücü işlevlerin zorbalık yapma ve zorbalık mağduriyetiyle negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ancak yürütücü işlevler çalışma belleği, ketleme ve bilişsel esneklik gibi farklı bileşenleri kapsayan geniş bir yapıdır. Bu nedenle bu bulgular, çalışma belleği ile zorbalık mağduriyeti arasında doğrudan bir ilişki olduğu şeklinde değil, bilişsel ve sosyal süreçlerin zorbalık bağlamında birlikte değerlendirilmesinin önemine yönelik bir destek olarak ele alınmalıdır.

Sosyal beceriler, üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkide davranışsal bir bağlantı oluşturabilecek bir değişken olarak değerlendirilebilir. Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre değişebileceği varsayımı dikkate alındığında, sosyal beceri aracılığıyla zorbalık

mağduriyetiyle kurulan istatistiksel dolaylı ilişkinin de genel çalışma belleği performansına bağlı olarak farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Dördüncü sınıf, bilişsel ve üstbilişsel gelişimin sürdüğü ve akran ilişkilerinin giderek daha fazla önem kazandığı orta çocukluk dönemi içinde yer almaktadır (Best ve diğerleri, 2009; Eccles, 1999; Schneider, 2008). Bu dönemde çocuklar daha bağımsız hâle gelmekte, kendi yeterliklerini değerlendirmekte ve aile dışındaki sosyal ilişkilerde daha etkin rol almaktadır (Eccles, 1999). Çalışma belleği ve diğer bilişsel kontrol süreçleri de okul yılları boyunca gelişmeye devam etmektedir (Best ve diğerleri, 2009; Davidson ve diğerleri, 2006). Lehmann ve Hasselhorn (2007) ikinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar çocukların strateji kullanımının geliştiğini ve bu gelişimin çalışma belleği kapasitesiyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Schneider (2008) ile van Loon ve Roebers (2024), ilkokul yıllarında üstbilişsel izleme ve kontrol becerilerinin gelişmeye devam ettiğini; özellikle 8–10 yaş arasında çocukların hatalarını fark etme ve buna göre davranışlarını düzenleme becerilerinde ilerleme olduğunu belirtmektedir. Tüküç (2025), ilkokul dönemini kapsayan somut işlemler döneminde çocukların planlama, kendi düşünme süreçlerini izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerileri daha bilinçli ve etkin biçimde kullanmaya başladıklarını belirtmektedir. Bu yıllarda akran ilişkileri de daha karmaşık hâle gelmekte ve akran grubu çocukların sosyal gelişiminde daha belirgin bir yer edinmektedir (Chen ve diğerleri, 2008; Eccles, 1999). İlerleyen çocukluk yıllarında bazı akran ilişkisi güçlüklerinin zorbalık ve mağduriyet gibi daha yerleşik sorunlara dönüşebildiği belirtilmektedir (Hay ve diğerleri, 2004). Bu gelişimsel özellikler birlikte değerlendirildiğinde dördüncü sınıf, çalışma belleği ve üstbilişsel süreçlerdeki bireysel farklılıkların sosyal beceriler ve akran yaşantılarıyla nasıl ilişkili olduğunun incelenmesi açısından uygun bir dönem olarak değerlendirilebilir.

Alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, çalışma belleğinin çocukların sosyal işlevleriyle (Caporaso ve diğerleri, 2021; de Wilde ve diğerleri, 2016; McQuade ve diğerleri, 2013), üstbilişsel süreçlerin öz düzenleme ve gündelik problem çözmeyle (Pennequin ve diğerleri, 2020; Roebers, 2017), sosyal becerilerin ise zorbalık mağduriyetiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Fox ve Boulton, 2005; Sukhawathanakul ve Leadbeater, 2020). Ayrıca

yürütücü işlevlerin bazı sosyal değişkenler arasındaki ilişkilerin gücünü değiştirebildiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (McQuade, 2017; Riggs ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte, bu çalışma kapsamında ulaşılan alan yazında üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre değişimini ve sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurulan dolaylı ilişkiyi aynı model içinde inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde genel çalışma belleği performansının üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediğini ve üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında sosyal beceri üzerinden hesaplanan istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansının farklı düzeylerinde değişip değişmediğini incelemektir. Bu doğrultuda öğrencilerin genel çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve kuramsal olarak önerilen koşullu süreç modelinin sınanması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın önemi, çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyetini yalnızca ikili ilişkiler üzerinden ele almak yerine, bu değişkenlerin aynı model içinde nasıl bir ilişki örüntüsü oluşturduğunu incelemesinden kaynaklanmaktadır. Üstbilişsel süreçlerin bilişsel öz düzenleme, günlük problem çözme ve duygu düzenlemeyle ilişkili olduğu bilinmektedir (Pennequin ve diğerleri, 2020; Roebers, 2017). İlkokul yıllarında üstbilişsel bilgi ve izleme becerilerinin gelişmeye devam ettiği ve çocukların kendi öğrenme süreçlerini değerlendirme becerilerinde yaşla birlikte ilerleme görüldüğü de belirtilmektedir (Schneider, 2008). Bu araştırma kapsamında ulaşılan alan yazında, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi ilkokul öğrencilerinde doğrudan ele alan çalışmaların daha sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle üstbilişsel farkındalığın çocukların sosyal

becerileriyle ilişkisinin incelenmesi, üstbilişsel süreçlerin akademik görevlerin ötesindeki olası işlevlerinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Çalışma belleğinin çocukların sosyal yeterliği, akran reddi ve çatışma çözme becerileriyle ilişkili olduğu gösterilmiştir (de Wilde ve diğerleri, 2016; McQuade ve diğerleri, 2013). Bununla birlikte çalışma belleğinin sosyal davranışları doğrudan belirlediği ya da bütün çalışma belleği bileşenlerinin sosyal işlevlerle aynı düzeyde ilişkili olduğu söylenemez. McQuade ve diğerleri (2013), özellikle merkezî yürütücü çalışma belleğinin çeşitli sosyal işlev göstergeleriyle ilişkili olduğunu, diğer çalışma belleği bileşenlerinin ise daha sınırlı ilişkiler gösterdiğini belirlemiştir. Bu durum, çalışma belleğinin sosyal işlevler açısından tek başına bir açıklayıcıdan çok, belirli bilişsel ve sosyal süreçlerin gerçekleşmesini destekleyen düzenleyici bir kaynak olarak ele alınmasının daha uygun olabileceğini düşündürmüştür.

Çalışma belleğinin düzenleyici değişken olarak ele alınmasını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Riggs vd. (2006), yürütücü işlevlerin sosyal-duygusal süreçlerde düzenleyici bir rol oynayabileceğini ortaya koymuştur. McQuade (2017), yürütücü işlev düzeyinin akran mağduriyeti ile bazı saldırgan davranışlar arasındaki ilişkinin gücünü değiştirebildiğini göstermiştir. Tang vd. (2021) ise çalışma belleğinin sözel beceri ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi düzenleyebildiğini belirlemiştir. Ancak bu çalışma okul öncesi çocuklarla yürütülmüş ve üstbilişsel farkındalığı kapsamamıştır. Bu nedenle mevcut araştırmada çalışma belleğinin düzenleyici değişken olarak ele alınması, önceki çalışmaların doğrudan tekrarı değil, ilgili kuramsal açıklamalar ve araştırma bulgularından hareketle oluşturulan bir etkileşim varsayımının sınanmasıdır. Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre değişip değişmediğinin incelenmesi, bu ilişkinin hangi koşullarda farklılaşabileceğinin anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Sosyal becerinin modelde yer alması ise bu değişkenin akran ilişkileri ve zorbalık mağduriyetiyle olan bağlantısı bakımından önemlidir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlik ile zorbalık mağduriyeti arasında ilişkiler bulunduğunu farklı araştırmalar göstermiştir (Fox ve Boulton, 2005; Hodges ve Perry, 1999; Sukhawathanakul ve Leadbeater, 2020). Bununla birlikte bu ilişkinin tek yönlü olmadığına ilişkin bulgular da bulunmaktadır. Örneğin Sukhawathanakul ve Leadbeater (2020), kronik mağduriyet yaşayan çocukların daha düşük sosyal yeterlik gösterdiğini, mağduriyeti zaman içinde artan çocuklarda ise sosyal yeterlik gelişiminin daha yavaş ilerlediğini belirlemiştir. Olumsuz akran yaşantıları ile bazı öz düzenleme ve yürütücü işlev göstergeleri arasında karşılıklı gelişimsel ilişkiler bulunduğu bildirilmiştir (Westermann ve diğerleri, 2024). Bu bulgular, çocukların bireysel özellikleri ile akran yaşantılarının birbirinden bağımsız ve tek yönlü süreçler olarak ele alınmaması gerektiğini göstermektedir.

Sosyal yeterlik, akran desteği, olumlu okul iklimi ve aile ilişkileri gibi bireysel ve çevresel özelliklerin daha düşük zorbalık mağduriyetiyle ilişkili olduğu bildirilmektedir (Zych ve diğerleri, 2019). Bununla birlikte sosyal beceri ile mağduriyet arasındaki ilişkiden nedensel bir sonuç çıkarılamayacağı belirtilmektedir (Fox ve Boulton, 2005). Bu nedenle sosyal becerinin araştırmada aracı değişken olarak ele alınması, sosyal beceri güçlüklerinin mağduriyete neden olduğu anlamına gelmemektedir. Araştırmada, üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında sosyal beceri üzerinden hesaplanan dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre değişip değişmediği incelenmektedir.

Çalışma belleği ile zorbalık mağduriyeti arasındaki alan yazın da çalışma belleğinin zorbalık mağduriyetine yönelik doğrudan bir risk etmeni olarak değerlendirilmesi konusunda dikkatli olunması gerektiğini göstermektedir. Jia vd. (2024) çocuk ve ergenleri kapsayan meta-analizinde yürütücü işlevler ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif bir ilişki belirlenmiş, ancak mağduriyet ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin genel yürütücü işlev göstergeleriyle belirlenen ilişkiden daha zayıf olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Roberts ve diğerleri (2025), akran mağduriyetinin daha sonraki çalışma belleği performansıyla ilişkili

olabileceğini göstermekle birlikte elde edilen ilişkilerin küçük ve bilişsel alana özgü olduğunu bildirmiştir. Westermann vd. (2024) bilişsel öz düzenleme ile olumsuz akran yaşantıları arasındaki ilişkilerin karşılıklı olabileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde çalışma belleğinin zorbalık mağduriyetinin doğrudan ve güçlü bir açıklayıcısı olarak değil, bilişsel ve sosyal süreçler arasındaki ilişkilerin hangi koşullarda farklılaştığını anlamaya katkı sağlayabilecek bir değişken olarak ele alınmasının daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülmesi de gelişimsel açıdan önem taşımaktadır. Çalışma belleği çocukluk boyunca gelişmeye devam etmekte ve aynı yaş grubundaki çocuklar arasında önemli bireysel farklılıklar göstermektedir (Gathercole ve diğerleri, 2004). Üstbilişsel bilgi ve izleme becerileri de ilkokul yıllarında gelişimini sürdürmekte; dördüncü sınıf öğrencilerinin daha küçük öğrencilerden daha gelişmiş üstbilişsel bilgi gösterebildiği belirtilmektedir (Schneider, 2008). Aynı dönemde akran ilişkileri çocukların günlük yaşamında daha belirgin ve karmaşık hâle gelmektedir (Westermann ve diğerleri, 2024). Bu gelişimsel özellikler birlikte değerlendirildiğinde dördüncü sınıf, çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceriler arasındaki bireysel farklılıkların zorbalık mağduriyeti bağlamında birlikte incelenmesi açısından uygun bir dönem olarak değerlendirilebilir.

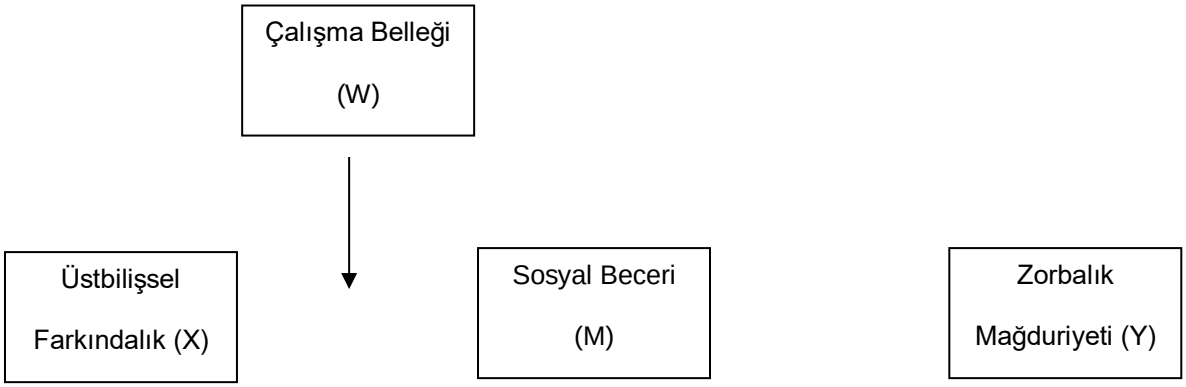
Bu araştırma kapsamında ulaşılan alan yazında, ilkokul öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre değişip değişmediğini ve üstbilişsel farkındlık ile zorbalık mağduriyeti arasında sosyal beceri üzerinden hesaplanan istatistiksel dolaylı ilişkinin çalışma belleğinin farklı düzeylerinde farklılaşıp farklılaşmadığını aynı koşullu süreç modeli içerisinde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın özgün katkısının, değişkenler arasındaki bilinen ikili ilişkileri yeniden göstermekten çok, bu ilişkilerin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde oluşturduğu koşullu ilişki örüntüsünü birlikte sınamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

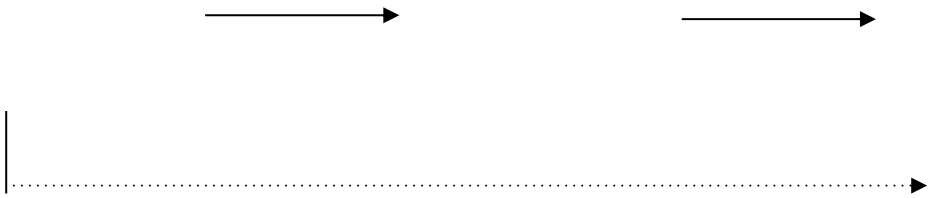
Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesi ve zorbalığın önlenmesine yönelik çalışmaların planlanmasında önemli bir yere sahiptir. Okul temelli sosyal-duygusal öğrenme programlarının öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini destekleyebildiği (Durlak ve diğerleri, 2011), zorbalığı önlemeye yönelik programların ise zorbalık ve mağduriyet düzeylerinin azaltılmasına katkı sağlayabildiği bildirilmektedir (Gaffney ve diğerleri, 2019). Bu araştırmadan elde edilecek bulguların, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkide çalışma belleğinin rolünün daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayarak okul temelli rehberlik, sosyal beceri ve zorbalığı önleme çalışmalarına yönelik gelecekteki araştırmalara yol gösterebileceği düşünülmektedir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin sosyal becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalarda bilişsel bireysel farklılıkların da dikkate alınmasının gerekip gerekmediğine ilişkin yeni araştırmalara temel oluşturabilir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde genel çalışma belleği performansının üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkideki düzenleyici rolünü ve üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında sosyal beceri aracılığıyla kurulan istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi şu şekildedir:

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişki genel çalışma belleği performansına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?





Şekil 1. Araştırmanın Modeli

Alt Problemler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin;

1. sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanları genel çalışma belleği düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?
2. genel çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. genel çalışma belleği puanları üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak anlamlı biçimde düzenlemekte midir?
4. üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu koşullu dolaylı ilişki, genel çalışma belleğinin farklı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
5. üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği puanlarına göre değiştiğini gösteren düzenlenmiş aracılık indeksi istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

Sayıltılar

1. Öğrencilerin çalışma belleği görevlerine ilişkin yönergeleri anladıkları, görevleri yeterli dikkat ve çabayla yerine getirdikleri ve elde edilen puanların olağan çalışma belleği performanslarını yansıttığı varsayılmıştır.
2. Çalışma belleği performans testinin uygulanması sırasında öğrencilerin fiziksel, bilişsel ve duygusal durumlarının ölçme sürecine uygun olduğu; uygulama ortamının

ise sessizlik, aydınlatma ve dikkat dağıtıcı uyaranlar bakımından öğrencilerin performanslarını etkilemeyecek koşulları sağladığı varsayılmıştır.

3. Öğrencilerin sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti ölçme araçlarında yer alan maddeleri anladıkları ve verdikleri yanıtların kendi algı ve yaşantılarını gerçeğe uygun biçimde yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma kesitsel ve ilişkisel bir desende yürütülmüştür. Bu nedenle değişkenler arasında belirlenen düzenleyici ilişki, dolaylı ilişki ve koşullu dolaylı ilişki örüntüleri nedensel etkilerin ya da zaman içinde gerçekleşen gelişimsel süreçlerin kanıtı olarak yorumlanamaz.
2. Araştırmanın çalışma grubu, Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesindeki devlet ilkokullarında öğrenim gören ve araştırmaya katılım ölçütlerini karşılayan dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin veriler öğrencilerin öz bildirimlerine dayalı olarak elde edilmiştir.
4. Üstbilişsel farkındalık ölçeğinin araştırma grubunda elde edilen iç tutarlılık katsayısı görece sınırlıdır.

Tanımlar

Çalışma belleği: Öğrenme, anlama, problem çözme ve akıl yürütme gibi karmaşık bilişsel etkinlikler sırasında görevle ilgili bilgilerin kısa süreli olarak etkin durumda tutulmasını ve bu bilgiler üzerinde eş zamanlı zihinsel işlemler yürütülmesini sağlayan sınırlı kapasiteli bilişsel sistemdir (Baddeley ve Hitch, 1974; Baddeley, 1992).

Genel çalışma belleği performansı: Bu araştırmada performans temelli çalışma belleği lçeğinde öğrencilerin sözel ve görsel bellek görevlerinde gösterdikleri performanstan elde edilen bütüncül puanı ifade etmektedir. Bu puan, merkezî yürütücünün saf ve bağımsız bir

ölçümü olarak değil, öğrencilerin sözel ve görsel bellek görevlerindeki genel performanslarının göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Üstbilişsel farkındalık: Bireyin kendi bilişsel özellikleri, görevlerin gerekleri ve kullandığı stratejiler hakkındaki bilgi ve algıları ile bilişsel süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirmeye ilişkin farkındalığıdır (Flavell, 1979; Karakelle ve Saraç, 2007). Bu araştırmada üstbilişsel farkındalık, öğrencilerin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin öz bildirimlerinden elde edilen toplam puanla temsil edilmiştir.

Sosyal beceri: Bireyin sosyal ortamlarda etkili iletişim kurmasını, akranları ve yetişkinlerle olumlu ilişkiler geliştirmesini, iş birliği yapmasını, gerektiğinde yardım istemesini, çatışmaları uygun biçimde yönetmesini ve sosyal durumların gereklerine uyum sağlamasını destekleyen öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1990; Merrell ve Gimpel, 1998). Araştırmada sosyal beceri, öğrencilerin kendi sosyal davranışlarına ilişkin bildirimlerinden elde edilen toplam puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Akran zorbalığı: Bir ya da birden fazla öğrencinin, kendisini savunmakta güçlük yaşayan başka bir öğrenciye yönelik olarak zarar verme amacı taşıyan, zaman içinde tekrarlanan ve taraflar arasında güç dengesizliği bulunan olumsuz davranışlar sergilemesidir (Olweus, 1994).

Zorbalık mağduriyeti: Öğrencinin akranları tarafından zarar verme amacı taşıyan, tekrarlanan ve güç dengesizliği içerisinde gerçekleşen fiziksel, sözel veya ilişkisel olumsuz davranışlara maruz kalmasıdır (Olweus, 1994). Bu araştırmada zorbalık mağduriyeti, öğrencilerin kullanılan ölçme aracı kapsamında bildirdikleri zorbalığa maruz kalma yaşantılarının düzeyini ifade etmektedir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın temel değişkenleri olan çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyetine ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bu kavramların tanımları, temel özellikleri ve ilgili kuramsal yaklaşımlar ele alınmış; ardından değişkenler arasındaki ilişkiler kuramsal çerçevede değerlendirilmiştir.

Çalışma Belleği

Çalışma belleği, öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve dili anlama gibi bilişsel işlevler sırasında gerekli bilgilerin kısa süreli olarak tutulmasını ve aynı anda işlenmesini sağlayan bilişsel bir sistemdir (Baddeley ve Hitch, 1974). Daha öncesinde bellek kavramı, bilginin uzun süreli hafızaya aktarılmadan önce pasif bir biçimde bekletildiği tek yönlü bir kısa süreli depo olarak nitelendirilmiş ve bilginin bu depoda kalış süresinin zihinsel tekrar gibi bilinçli süreçlere bağlı olduğu düşünülmüştür (Atkinson ve Shiffrin, 1968). Çalışma belleği, bilgiyi yalnızca kısa süreli olarak tutan bir sistem değil, aynı zamanda bu bilgiyi işleyerek öğrenme, anlama ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçleri destekleyen aktif bir yapıdır (Baddeley, 1992, 2010). Çalışma belleği, yeni bilgiler ile uzun süreli bellekte bulunan bilgiler arasında bağlantı kurulmasına da yardımcı olmaktadır (Dehn, 2008). Bu sistem özellikle bilgilerin aynı anda akılda tutulmasını ve işlenmesini gerektiren görevlerde önem taşımaktadır (Baddeley, 1992). Örneğin bir yönergeyi akılda tutarak uygulamak veya zihinden işlem yapmak çalışma belleğinin kullanımını gerektirmektedir (Baddeley, 2010).

Kısa süreli bellekten farklı olarak çalışma belleği, bilgiyi geçici olarak tutmanın yanı sıra aynı anda işlemeyi de sağlamaktadır (Bayliss ve diğerleri, 2003). Çalışma belleği özellikle dikkat dağıtıcı bilgilerin bulunduğu durumlarda, gerekli bilginin etkin tutulması ve ilgisiz bilgilerin engellenmesi açısından önem taşımaktadır (Engle, 1996). Okumada kelime tanımanın otomatikleşmesi ise sınırlı dikkat kaynaklarının anlama ve çıkarım yapma gibi daha üst düzey süreçlere ayrılmasına olanak sağlamaktadır (LaBerge ve Samuels, 1974;

Samuels, 2006). Araştırmalar, çalışma belleğinin akademik başarıyla zekâ düzeyinden bağımsız olarak ilişkili olduğunu göstermektedir (Maehler ve Schuchardt, 2016). Ayrıca okulun başlangıç dönemindeki çalışma belleği performansının, sonraki okuma-yazma ve matematik başarısını IQ'dan daha güçlü yordayabildiği belirlenmiştir (Alloway ve Alloway, 2010).

Çalışma belleğinin temel özelliklerinden biri kapasitesinin sınırlı olmasıdır ve bu sınırlılık, bireyin aynı anda etkin biçimde tutabileceği ve işleyebileceği bilgi miktarını etkilemektedir (Conway ve diğerleri, 2003; Engle, 2002). Miller (1956) bu kapasite sınırını "sihirli sayı" olarak yedi birim (7±2) şeklinde ifade etmiş olsa da, Cowan (2001) saf odaklanmış dikkatle yönetilen asıl kapasitenin normal yetişkinlerde yaklaşık dört birim olduğunu savunmuştur. Bahsi geçen kapasite kısıtlılığı, belleğe giren alakasız bilgilerin veya dışsal dikkat dağıtıcı unsurların anlama süreçlerini bozmasına, dolayısıyla "bilişsel kalabalık" oluşmasına neden olabilmektedir (Hasher ve Zacks, 1988; St. Clair-Thompson ve Gathercole, 2006). Amaca uygun olmayan tepki ve bilgilerin baskılanmasını sağlayan ketleme mekanizmalarındaki zayıflıklar, ilgisiz bilgilerin çalışma belleğine girmesini kolaylaştırarak çalışma belleğinin verimli kullanılmasını zorlaştırabilmektedir (Baddeley ve diğerleri, 1991; Hasher ve Zacks, 1988; Hasher ve diğerleri 1991).

Çocukluk döneminde çalışma belleğinin temel yapısı 4–6 yaşlarından itibaren belirginleşmeye başlamakta ve kapasitesi ergenlik dönemine kadar düzenli olarak gelişmektedir (Alloway ve diğerleri, 2006; Gathercole ve diğerleri, 2004). Gelişimsel süreçte 7 yaşından itibaren çocukların, görsel bilgilerin sözel olarak kodlanması ve bilgiyi zihinde canlı tutmak için tekrar stratejilerini aktif olarak kullanmaya başladıkları görülmektedir (Dehn, 2008).

Çalışma belleğindeki güçlükler, çocukların öğrenme ve dil becerilerindeki performanslarıyla ilişkili olabilmektedir (Alloway ve Archibald, 2008; Dehn, 2008). Çalışma belleğinin sosyal işlevlerle ilişkisi özellikle düşük merkezi yürütücü çalışma belleğinin akran reddi, düşük sosyal yeterlik ve çatışma çözme güçlükleriyle bağlantılı olmasıyla vurgulanmıştır (McQuade ve diğerleri, 2013). Kofler vd. (2011), çalışma belleği güçlüklerinin

çocukların sosyal etkileşimlerde birden fazla sosyal ipucunu izleme ve ilgili bilgiyi etkin biçimde sürdürme güçlükleriyle bağlantılı olabileceğini göstermiştir. İlkokul düzeyinde yapılan çalışmalar, akranları tarafından sosyal olarak reddedilen çocukların genel çalışma belleği puanlarının, popüler akranlarının puanlarından anlamlı derecede daha düşük olduğunu ortaya koymuştur (Okşak, 2019).

Çalışma Belleği Modelleri

Baddeley ve Hitch'in Çok Bileşenli Çalışma Belleği Modeli. Baddeley ve Hitch (1974), kısa süreli belleği yalnızca bilgiyi geçici olarak tutan tek bir yapı olarak ele alan yaklaşımların yetersiz olduğunu belirterek, bilginin hem tutulduğu hem de işlendiği çok bileşenli çalışma belleği modelini önermiştir. Atkinson ve Shiffrin (1968) tarafından tanımlanan geleneksel kısa süreli hafıza modülünün aksine bu model, farklı işlevleri yerine getiren birden fazla bileşenden oluşan dinamik bir sistemdir (Baddeley ve Hitch, 1974; Baddeley, 2012). Modelin çekirdeğini, bilişsel kaynakların stratejik dağılımından sorumlu olan bir kontrol merkezi (merkezi yönetici) ile bu merkeze bağlı olan yardımcı sistemler oluşturmaktadır (Baddeley ve Hitch, 1974). Model, daha sonra eklenen "olaysal tampon" ile birlikte merkezi yönetici ve yardımcı sistemleri içeren dört ana bileşenden oluşmaktadır (Baddeley, 2000).

Fonolojik Döngü. Fonolojik döngü, çalışma belleği modelinin sözel ve ses temelli bilgileri geçici olarak depolayan alt bileşenidir (Baddeley ve Hitch, 1974). Bu sistem, sözel bilgilerin pasif bir şekilde tutulduğu 'fonolojik depo' ve içten tekrar ederek bellekte tutmaya yardımcı olan artikülatör tekrar süreci olmak üzere iki temel birimden oluşmaktadır (Baddeley, 1992). Fonolojik depo, işitsel girdi olarak gelen sözel verileri yaklaşık bir ila iki saniye boyunca muhafaza edebilen oldukça sınırlı bir hacme sahiptir (Baddeley, 1966, 2003a). Fonolojik depodaki bilgi tekrar edilmediğinde bellek izleri zamanla zayıflayabilmektedir (Dehn, 2008; Gathercole ve diğerleri, 2004). İşitsel bilgiler fonolojik depoya doğrudan ulaşırken, görsel olarak sunulan harf, rakam ve kelimeler artikülatör tekrar

süreci aracılığıyla sözel biçimde kodlanarak bu sisteme aktarılmaktadır (Gathercole ve Baddeley, 1997).

Fonolojik döngünün işleyişi, bilgilerin ses özelliklerinden etkilenmektedir (Baddeley, 1966). Akustik benzerlik etkisine göre, sesleri birbirine benzeyen kelimelerin sırasıyla hatırlanması, sesleri farklı olan kelimelere göre daha güçtür (Baddeley, 1966; Conrad ve Hull, 1964). Kelime uzunluğu etkisine göre kısa kelimeler, uzun kelimelere göre daha kolay hatırlanmaktadır (Baddeley ve diğerleri, 1975). Bunun nedeni, uzun kelimelerin tekrar edilmesinin daha fazla zaman alması ve bu sırada fonolojik bellekteki bilgilerin zayıflayabilmesidir (Baddeley, 2000, 2012).

İlkokul yıllarında fonolojik döngü, çocuğun akademik ve dilsel gelişimi için önemli bir rol oynamaktadır (Gathercole ve Baddeley, 1993). Bu sistem, yeni sözcüklerin ses yapılarının geçici olarak tutulmasına ve uzun süreli bellekte öğrenilmesine katkı sağlamaktadır (Baddeley ve diğerleri, 1998). Sistem, hem ana dilin hem de yabancı bir dilin akıcı bir şekilde öğrenilmesinde merkezi bir rol oynamaktadır (Baddeley ve diğerleri, 1998; Service, 1992). Okuma güçlüğü yaşayan çocukların fonolojik kısa süreli bellek ve çalışma belleği görevlerinde düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir (Swanson ve diğerleri, 2009). Sözel çalışma belleğindeki güçlükler, çocukların karmaşık cümleleri anlamalarını zorlaştırabilmektedir ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde çalışma belleği ve yürütücü süreçler okuduğunu anlama ile ilişkilidir (Montgomery, 2003; Swanson, 1999).

Görsel-Mekânsal Kayıt Defteri. Görsel-mekânsal kayıt defteri, çalışma belleği modelinde görsel bilgilerin kısa süreli olarak tutulmasını ve nesnelerin konumlarına ilişkin bilgilerin zihinsel olarak işlenmesini sağlayan yardımcı bir alt sistemdir (Baddeley ve Hitch, 1974; Baddeley, 2003b). Bu bileşen, bireyin dış dünyadan gelen görsel-mekânsal verileri geçici olarak depolamasını ve bu verileri hedef odaklı bilişsel görevler sırasında zihinsel olarak canlandırmasını sağlamaktadır (Baddeley, 1992; Dehn, 2008). Alan yazında bu yardımcı sistemin nesnelerin konumlarının yanı sıra renk bilgilerini de muhafaza ettiği belirtilmektedir (Baddeley, 1996). Nesnelerin renk, şekil ve doku gibi statik özelliklerini

işleyen 'görsel' boyut ile nesnelerin uzaydaki yerini ve hareketini takip eden 'mekânsal' boyut olmak üzere iki alt boyutta ele alınmaktadır (Baddeley, 1996; Logie, 1995). Logie (1995) görsel-mekânsal kayıt defterini, görsel bilgileri geçici olarak tutan görsel önbellek ve bu bilgilerin zihinde korunmasına yardımcı olan içsel yazıcı olmak üzere iki temel bileşen ile tanımlamıştır. Görsel önbellek daha çok biçim ve renk gibi görsel özellikleri tutarken, içsel yazıcı mekânsal bilgilerin yenilenmesine ve korunmasına yardımcı olmaktadır (Logie, 1995; Ergül ve diğerleri, 2018). Ancak görsel-mekânsal sistemde bilginin zihinde tekrar edilerek korunması, sözel bilgilerin fonolojik döngüde tekrar edilmesine göre daha sınırlıdır (Baddeley, 2003a).

Görsel-mekânsal ve sözel çalışma belleği bileşenleri erken çocukluk döneminden itibaren ayırt edilebilir hâle gelmekte ve kapasiteleri çocukluk boyunca gelişerek ergenliğe kadar artmaktadır (Alloway ve diğerleri, 2006; Gathercole ve diğerleri, 2004). İlkokul yıllarının başlangıcı olan 7 yaş civarında çocuklar, başlangıçta ağırlıklı olarak görsel özellikleriyle kodladıkları bilgileri artık fonolojik kodlamayla desteklemeye başlamaktadırlar (Gathercole ve diğerleri, 2004). Görsel-mekânsal kayıt defteri, özellikle matematiksel işlemler ve geometrik problem çözme gibi görsel ve mekânsal bilgilerin zihinde tutulmasını gerektiren akademik görevlerle ilişkilidir (Epelboim ve Suppes, 2001; Passolunghi ve diğerleri, 2008).

Merkezi Yönetici. Çalışma belleğinin diğer bileşenlerini koordine eden ve sınırlı bilişsel kaynakların kullanımını düzenleyen temel kontrol sistemidir (Baddeley ve Hitch, 1974). Bu sistem, bilgiyi geçici olarak tutmaya ek olarak bilişsel işlemlerin yürütülmesini ve farklı görevlerin eş zamanlı olarak yönetilmesini sağlamaktadır (Baddeley, 1996, 2000). Dikkati odaklamayı, ilgisiz bilgileri engellemeyi ve farklı bilişsel işlemler arasında esnek geçiş yapmayı sağlar (Baddeley, 2007; Engle, 2002). Yeni bilgiler ile uzun süreli bellekte bulunan eski bilgiler arasında bağlantı kurulmasına yardımcı olan bir sistemdir (Dehn, 2008; Ergül ve diğerleri, 2018).

Merkezi yöneticinin işlevleri, birbiriyle ilişkili ancak ayırt edilebilir farklı yürütücü süreçlerle açıklanmaktadır (Miyake ve diğerleri, 2000). Bu süreçler; mevcut bilgiyi yeni

bilgiler doğrultusunda güncelleme, farklı görev veya düşünceler arasında geçiş yapma ve uygun olmayan tepkileri engellemeden oluşmaktadır (Miyake ve diğerleri, 2000; St. Clair-Thompson ve Gathercole, 2006). Çalışma belleği kapasitesindeki bireysel farklılıklar, dikkatin ne kadar etkili kontrol edildiği ve ilgisiz uyaranların ne ölçüde engellenebildiğiyle ilişkilidir (Conway ve diğerleri, 2003; Engle, 2002).

Olaysal Tampon. Baddeley ve Hitch'in (1974) üç bileşenli modeli, zaman içerisinde görsel ve sözel bilgilerin nasıl bir araya getirildiğini ele alarak düzenlenmiştir (Baddeley, 2000). Bu eksikliği gidermek amacıyla modele eklenen olaysal tampon, farklı alt sistemlerden gelen bilgileri bir araya getirerek geçici ve bütünleşik temsiller oluşturan sınırlı kapasiteli bir sistemdir (Baddeley, 2007). Bu bileşen, sözel ve görsel-mekânsal bilgilerin birlikte tutulmasına ve anlamlı bir bütün hâline getirilmesine yardımcı olmaktadır (Baddeley, 2012; Dehn, 2008). Çalışma belleği ile uzun süreli bellek arasında bilgi bütünleştirilmesini destekleyen bir bağlantı işlevi görmektedir (Baddeley, 2000, 2003a).

Cowan'ın Yerleşik Süreçler Modeli. Cowan (2001, 2005), çalışma belleğini uzun süreli belleğin o an için etkinleştirilmiş bir parçası olarak tanımlamaktadır. Bu modele göre, odaklanmış dikkat sınırlı bir kapasiteye sahiptir ve normal bir yetişkin için bu kapasite yaklaşık dört birim ile sınırlıdır (Coawn, 2001). Modelde çalışma belleği, uzun süreli bellekteki bilgilerin farklı etkinleşme düzeyleri ve dikkat odağı arasındaki ilişki temelinde ele alınmaktadır (Cowan, 2005).

Engle'ın Kontrollü Dikkat Çerçevesi. Engle'a (2002) göre çalışma belleği kapasitesi, yalnızca bilginin ne kadar tutulabildiğiyle değil, dikkatin ne kadar etkili kontrol edilebildiğiyle de ilişkilidir. Bu yaklaşıma göre, çalışma belleğinin performansı; bireyin dikkatini ilgili göreve kesintisiz bir şekilde yoğunlaştırabilmesi ve eş zamanlı olarak dikkat dağıtıcı dış unsurları baskılama kapasitesiyle doğrudan ilişkilidir (Diamond, 2013; Engle, 2002). Çalışma belleği kapasitesindeki bireysel farklılıkların da özellikle bu dikkat kontrolüyle ilişkili olduğunu söylemektedir (Engle, 2002).

Just ve Carpenter'ın Anlama Kapasitesi Modeli. Just ve Carpenter'a (1992) göre çalışma belleğinde bilginin işlenmesi ve geçici olarak tutulması aynı sınırlı kapasiteden

yararlanmaktadır. Bir görev çok fazla işlemleme gerektirdiğinde, bilgiyi bellekte tutmak için kullanılabilecek kapasite azalmakta ve performans olumsuz etkilenebilmektedir (Just ve Carpenter, 1992).

Dehn'in Bütünleşik Çalışma Belleği Modeli. Dehn (2008), farklı yaklaşımları bir araya getirerek çalışma belleğini algı, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek arasında bilgi alışverişini sağlayan bir sistem olarak tanımlamaktadır. Çalışma belleği, yeni bilgilerin işlenmesini, uzun süreli bellekteki bilgilerle ilişkilendirilmesini ve öğrenme sırasında etkin biçimde kullanılmasını desteklemektedir (Dehn, 2008).

Bu modeller birlikte değerlendirildiğinde, çalışma belleğinin yalnızca bilgiyi geçici olarak depolayan bir yapı olmadığı; dikkat kontrolü, bilgiyi işleme ve farklı bilişsel süreçlerin eş zamanlı yürütülmesi yoluyla öğrenme, anlama ve problem çözme süreçlerinde önemli bir rol üstlendiği görülmektedir.

Üstbiliş

İnsanoğlunun kendi zihinsel süreçlerine dair farkındalığı Sokrates'in felsefi sorgulamalarına kadar uzanan köklü bir geçmişe sahip olsa da psikoloji alanında bilimsel bir kavram olarak ele alınması görece yenidir (Martinez, 2006; Norman ve diğerleri, 2019). Başlangıçta yalnızca bellek performansını inceleyen "üstbellek" çalışmaları etrafında şekillenen bu yapı; zamanla okuma, anlama, problem çözme ve dikkat gibi tüm zihinsel mekanizmaları kapsayan çok boyutlu bir şemsiye terim hâlini almıştır (Schneider, 2008). Bireyin kendi zihinsel süreçleri ve kullandığı bilişsel stratejiler hakkında derin bir farkındalık kazanması ve bunları değerlendirmesi süreci, Flavell (1979) tarafından üstbiliş (metacognition) olarak tanımlanmıştır. Bireyin kendi bilişsel süreçleri üzerinde düşünmesini sağlayan veya bu süreçlerin kontrol edilmesini sağlayan her türlü zihinsel faaliyet ve bilgi yapısını ifade eden kavramın başındaki meta ön eki, Yunancada "ötesinde" veya "sonrasında" anlamına gelmekte ve mevcut zihinsel sınırların ötesine geçen üst düzey bir bilişsel yapıyı tanımlamaktadır (Beran ve diğerleri, 2012; Fisher, 1998).

Alan yazında genellikle "düşünme üzerine düşünme" olarak tanımlanan üstbiliş, çok boyutlu ve karmaşık bir zihinsel mekanizma olarak değerlendirilmektedir (Martinez, 2006). Üstbiliş, en basit haliyle, bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanır (Özsoy, 2008). Sosyo-kültürel yaklaşıma göre üst düzey zihinsel işlevler önce kişilerarası düzeyde ortaya çıkmakta, ardından içselleştirilerek bireysel zihinsel süreçlere dönüşmektedir (Vygotsky, 1978). Bu doğrultuda üstbilişsel beceriler; öğretmen, ebeveyn ve akranlarla kurulan etkileşimler yoluyla gelişmekte ve dışsal yönlendirmelerin zamanla öz düzenlemeye dönüşmesiyle işlevsel hâle gelmektedir (Kontos, 1983; Veenman ve diğerleri, 2006)

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olması, bu süreçleri izlemesi ve gerektiğinde düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Nelson ve Narens, 1990; Veenman ve diğerleri, 2006). Üstbilişin izleme boyutu, bireyin kendi düşünme ve öğrenme süreçlerini değerlendirmesini; kontrol boyutu ise bu değerlendirmelere göre bilişsel süreçlerini düzenlemesini kapsamaktadır (Nelson ve Narens, 1990). Bu nedenle üstbiliş, bireyin kendi bilişini izlemesine ve davranışlarını buna göre düzenlemesine yardımcı olan bir süreçler bütünü olarak ele alınmaktadır (Rhodes, 2019). Üstbilişsel bilgi ve düzenleme becerilerinin öğrenme performansına anlamlı katkılar sağlayabildiği; ancak bu katkının görevin niteliğine, öğrencinin ön bilgisine ve kullanılan ölçme yöntemine göre değişebildiği belirtilmektedir (Ozturk, 2017; Veenman ve diğerleri, 2006).

Üstbiliş, bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını ve bu süreçleri izlemesini ve düzenlemesini kapsamaktadır (Fleur ve diğerleri, 2021; Chiu ve Kuo, 2009). Bilişsel süreçler bir görevin gerçekleştirilmesini sağlarken, üstbilişsel süreçler bu süreçlerin nasıl ve ne zaman kullanılacağını izlemeye ve düzenlemeye yardımcı olmaktadır (Fouché ve Lamport, 2011). Öz-düzenlemeli öğrenmede ise üstbiliş, öğrencinin öğrenmesini planlama, izleme ve değerlendirme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (de Ruig ve diğerleri, 2023).

Üstbiliş, biliş hakkındaki bilgi ile bilişsel süreçlerin izlenmesi ve düzenlenmesini kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Schraw, 1998; Sperling ve diğerleri, 2004). Öz

düzenlemeli öğrenmede üstbiliş; öğrencinin bilişini, motivasyonunu, duygularını ve davranışlarını öğrenme hedeflerine uygun biçimde düzenlemesine katkı sağlayan temel bileşenlerden biridir (de Ruig ve diğerleri, 2023). Üstbiliş ve öz düzenlemeli öğrenme eş anlamlı değildir; öz düzenlemeli öğrenme, üstbilişsel süreçlerin yanı sıra bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve davranışsal düzenlemeyi de kapsayan daha geniş bir yapıdır (Eberhart ve diğerleri, 2025). Üstbilişsel süreçler, zihinsel kaynakların etkili bir şekilde yönetilmesine olanak tanıyan değerlendirme mekanizmaları ve stratejik planlama süreçlerini kapsamaktadır (Lebuda ve Benedek, 2023). Bu nedenle üstbilişsel becerilerin geliştirilmesi, bireylerin değişen koşullara uyum sağlamaları ve kendi öğrenme süreçlerini daha etkili biçimde yönetmeleri açısından önemli görülmektedir (Nieto-Márquez ve diğerleri, 2020).

Üstbilişsel bilgi ve beceriler çocukluk döneminde ortaya çıkmakta; yaş, deneyim ve örgün eğitim süreciyle birlikte daha sistematik, bilinçli ve akademik amaçlara yönelik bir yapıya dönüşmektedir (Garner ve Alexander, 1989). Araştırmalar, çocukların okulun ilk yıllarında kendi bellekleri, görevlerin güçlüğü ve kullanabilecekleri stratejiler hakkında daha gerçekçi bilgiler geliştirdiklerini; ancak özellikle karmaşık stratejileri açıklama ve kendi performanslarını doğru değerlendirme konusunda sınırlılıkların devam edebildiğini göstermektedir (Kreutzer ve diğerleri, 1975; Annevirta ve Vauras, 2001; Schneider, 2008). Yine de ilkokul dönemindeki çocukların kendi bilişsel yeterliklerine ilişkin değerlendirmeleri her zaman gerçek performanslarıyla örtüşmeyebilmektedir (Sun ve diğerleri, 2025). İlkokulun ilerleyen yıllarında ise öğrenciler, hedef belirleme, planlama, kendini izleme, öz değerlendirme ve yardım arama gibi çeşitli öz düzenleme stratejilerini daha belirgin biçimde kullanabilmektedir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Okuma ve matematik alanındaki çalışmalar, üstbilişsel süreçlerin akademik performansla ilişkili olduğunu ve uygun öğretim uygulamalarıyla desteklenebildiğini göstermektedir (Mevarech, 1999; Říčan ve diğerleri, 2022; Dermitzaki, 2025). Bu nedenle üstbilişsel gelişim yalnızca yaşa bağlı değil, öğretim ve öğrenme deneyimleriyle desteklenebilen bir süreç olarak değerlendirilmektedir (de Jager ve diğerleri, 2005; Eberhart ve diğerleri, 2025). Ayrıca akranlarla gerçekleştirilen ortak

çalışmalar, öğrencilerin düşünme ve düzenleme süreçlerini paylaşmalarına ve değerlendirmelerine yardımcı olabilmektedir (Chiu ve Kuo, 2009; Isohätälä ve diğerleri, 2017).

Üstbilişin yapısı, genellikle bilişsel bilgi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana boyutta ele alınmaktadır (Schraw, 1998; Schraw ve Dennison, 1994). Ancak, Flavell'in (1979) yaklaşımına dayanan daha kapsamlı bir sınıflandırmada, üstbiliş; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel beceriler veya stratejiler olarak sürekli etkileşim içinde olan temel bileşenler üzerinden tanımlanmaktadır (Efklides, 2006).

Üstbilişsel Bilgi

Üstbilişsel bilgi, bireyin kendisi ve diğer insanlar, bilişsel görevlerin özellikleri, bilişsel süreçlerin işleyişi ve bu süreçlerde kullanılabilecek stratejiler hakkında sahip olduğu bilgi, inanç ve farkındalıkların bütününü ifade etmektedir (Annevirta ve Vauras, 2001; Efklides, 2006; Flavell, 1979). Van Velzen (2016), bu bütünleşmiş yapıyı "öğrenme süreci hakkındaki genel bilgi" biçiminde ele almaktadır. En genel anlamıyla bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak tanımlanan üstbilişin temel bileşenlerinden biri olan üstbilişsel bilgi, bilişin doğası ve işleyişi hakkında görece kalıcı bir bilgi tabanı oluşturmaktadır (Özsoy, 2008; Veenman ve diğerleri, 2006). Bu bilgi tabanı, bireyin bir öğrenme veya problem çözme görevi sırasında karşılaştığı durumsal verileri anlamlandırmasına ve uygun düzenleyici kararlar almasına rehberlik etmektedir (Efklides, 2006).

Efklides'e (2006) göre üstbilişsel bilgi, uzun süreli bellekte yer alan ve bilişe ilişkin bilgi, inanç ve düşünceleri içeren bir yapıdır. Bireyin kendisi ve diğer insanların bilişsel özellikleri, görevlerin özellikleri ve kullanılabilecek stratejiler hakkındaki bilgisini kapsamaktadır (Flavell, 1979). Başka bir ifadeyle üstbilişsel bilgi, bireyin kendi bilişsel özellikleri ile görev ve stratejilere ilişkin sahip olduğu bilgileri içermektedir (Nieto-Márquez ve diğerleri, 2020).

Flavell'in (1979) sınıflandırmasına göre üstbilişsel bilgi; kişi, görev ve strateji bilgisinden oluşmaktadır. Kişi bilgisi, bireyin kendisini ve diğer insanları bilişsel varlıklar olarak nasıl değerlendirdiğini ifade etmektedir ve bu bilgi türü; bireyin kendi bilişsel yeterlikleri, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönleri, dikkat ve bellek özellikleri, kendisinde daha etkili olduğunu düşündüğü öğrenme yolları ve kişiler arasındaki bilişsel farklılıklara ilişkin inançlarını kapsamaktadır (Efklides, 2006; Flavell, 1979).

Görev bilgisi, bilişsel bir görevin yapısı, amacı, zorluk düzeyi ve başarıyla tamamlanması için gerektirdiği zihinsel işlemler hakkındaki bilgidir (Annevirta ve Vauras, 2001; Flavell, 1979). Görevin yapısı ve güçlük düzeyine ilişkin bu bilgi, öğrencinin görevin neler istediğini değerlendirmesine, uygun stratejileri seçmesine ve çalışma süresi ile dikkatini görevin gerekliliklerine göre düzenlemesine katkı sağlayabilir (Flavell, 1979; Nelson ve Leonesio, 1988; Schraw ve Moshman, 1995).

Strateji bilgisi belirli bir bilişsel amaca ulaşmak için kullanılabilecek yöntemlerin neler olduğu, nasıl işlediği ve neden etkili olabileceği hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir (Annevirta ve Vauras, 2001; Efklides, 2006; Flavell, 1979). Stratejik gelişim, yeni bir yöntemin öğrenilmesinin yanı sıra uygun olmayan stratejilerin kullanımının giderek sınırlandırılmasını da içermektedir (Kuhn, 2022).

Üstbilişsel mekanizmanın yapısı, genel kabul gören yaklaşımlara göre biliş bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana başlıkta incelenmektedir (Schraw, 1998; Schraw ve Dennison, 1994).

Biliş Bilgisi. Bireyin bir öğrenen olarak kendi zihinsel kapasitesini, üstlendiği görevin özelliklerini ve kullanabileceği stratejileri bilme durumudur (Annevirta ve Vauras, 2001). Üstbilişsel bilgi, Schraw ve Moshman'ın (1995) sınıflandırmasında bildirimsel, yordamsal ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt bileşende ele alınmaktadır. Bildirimsel bilgi, bireyin kendisi bir öğrenen olarak güçlü ve zayıf yönlerinin ve öğrenmesini etkileyen etmenlerin farkında olmasını ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995). Yordamsal bilgi, bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin nasıl uygulanacağını bilmeyi ifade etmektedir ve bir öğrencinin kavram haritası oluşturmayı, metni bölümlere ayırmayı veya kendine soru

sormayı bilmesi yordamsal bilgi kapsamında değerlendirilebilir (Özsoy, 2008; Stanton ve diğerleri, 2021). Durumsal bilgi ise bir stratejinin ne zaman ve neden kullanılmasının uygun olduğunu bilmeyi ifade etmektedir (Ozturk, 2017; Schraw ve Moshman, 1995). Bu bilgi, öğrencinin görevlerin özelliklerini değerlendirerek hangi stratejinin o görev için daha uygun olduğuna karar vermesine yardımcı olmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995).

Bilişin Düzenlenmesi. Öğrenme sürecini aktif olarak yönetmeyi sağlayan daha dinamik süreçlerdir ve temel olarak planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini kapsar (Schraw, 1998). Planlama aşaması hedeflerin belirlenmesini; izleme aşaması görevin yürütülmesi sırasındaki anlama düzeyinin anlık kontrolünü; değerlendirme ise sürecin sonunda kullanılan stratejilerin etkililiğinin sorgulanmasını ifade eder (Ozturk, 2017). Tüm bu süreçler sırasında karşılaşılan anlık hisler ise "üstbilişsel deneyimler" olarak adlandırılır ve bilişsel kontrol döngüsünü tetikler (Flavell, 1979).

Üstbilişsel Kontrol

Üstbilişsel kontrol, bireyin kendi bilişsel süreçlerini öğrenme veya problem çözme amaçları doğrultusunda başlatmasını, yönlendirmesini, sürdürmesini, değiştirmesini ya da sonlandırmasını sağlayan düzenleyici süreçler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Beran ve diğerleri, 2012; Norman ve diğerleri, 2019; Özsoy, 2008; Rhodes, 2019). Bu yönüyle üstbilişsel kontrol, bilişsel işlemlerin seçilmesini, düzenlenmesini ve gerektiğinde değiştirilmesini sağlayan üst düzey bir işlevdir (Fisher, 1998; Mayer, 1998).

Üstbilişsel kontrolü açıklayan temel yaklaşımlardan biri Nelson ve Narens'in (1990) modelidir ve modelde bilişsel işlemlerin gerçekleştiği nesne düzeyi ile bu işlemlerin izlendiği ve düzenlendiği meta düzey arasında karşılıklı bir bilgi aktarımı bulunmaktadır (Nelson ve Narens, 1990). Nesne düzeyinden meta düzeye aktarılan bilgiler izleme sürecini oluşturarak bilişsel sistemin mevcut durumu hakkında bilgi sağlamaktadır (Nelson ve Narens, 1990). Meta düzeyden nesne düzeyine aktarılan bilgiler ise bilişsel etkinliklerin başlatılması, sürdürülmesi, değiştirilmesi veya sonlandırılmasını kapsayan kontrol sürecini ifade etmektedir (Nelson ve Narens, 1990).

Eğitim psikolojisi alan yazınında üstbilişsel kontrol veya bilişin düzenlenmesi çoğunlukla tahmin, planlama, izleme, düzeltme ve değerlendirme süreçleri üzerinden açıklanmaktadır (Desoete ve Roeyers, 2002; Özsoy, 2008; Schraw, 1998; Schraw ve Moshman, 1995; Sperling ve diğerleri, 2004).

Tahmin. Bireyin bir göreve başlamadan önce görevin zorluğunu, gerekli zamanı, başarı olasılığını ve kendi yeterliğini değerlendirmesini ifade etmekte; öğrenenin göreve ne kadar zaman ve çaba ayıracağını, hangi kaynaklardan yararlanacağını ve hangi stratejiyi seçeceğini etkileyebilmektedir (Desoete ve Roeyers, 2002; Özsoy, 2008).

Planlama. Görevin amaçlarının belirlenmesini, uygun stratejilerin seçilmesini, zamanın ve bilişsel kaynakların paylaştırılmasını ve işlemlerin hangi sırayla gerçekleştirileceğinin kararlaştırılmasını kapsamaktadır (Říčan ve diğerleri, 2022; Schraw, 1998; Stanton ve diğerleri, 2021). Görev özelliklerinin değişmesi veya izleme sonuçlarının mevcut planın yeterli olmadığını göstermesi durumunda stratejiler, zaman kullanımı ve işlem sırası yeniden düzenlenebilmektedir (Schraw, 1998; Stanton ve diğerleri, 2021).

İzleme. Öğrencinin görev sırasında anlama düzeyini, kullandığı stratejilerin etkililiğini, hata yapıp yapmadığını ve hedefe ne ölçüde yaklaştığını takip etmesini ifade etmektedir (Schraw, 1998; Stanton ve diğerleri, 2021). Özellikle okuduğunu anlama bağlamında izleme, öğrencinin metnin anlamlı, tutarlı ve amaçlarına uygun biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını belirli ölçütlere göre değerlendirmesini; bir anlama sorunu fark ettiğinde ise yeniden okuma, okuma hızını değiştirme veya bağlamsal ipuçlarından yararlanma gibi düzeltici stratejilere yönelmesini kapsamaktadır (Baker, 1989). Nelson ve Narens'in (1990) modelinde izleme, kontrol sürecinden ayrı bir bilgi akışı olarak ele alınmaktadır.

Düzeltme veya hata giderme. İzleme sırasında belirlenen anlama güçlükleri ve hatalar karşısında kullanılan stratejilerin değiştirilmesini, önceki adımlara dönülmesini veya ek bilgi aranmasını içermektedir (Sperling ve diğerleri, 2004).

Değerlendirme. Öğrenme sürecinin sonunda ortaya çıkan ürünün, kullanılan stratejilerin ve düzenleyici kararların etkililiğinin gözden geçirilmesidir (Schraw, 1998;

Stanton ve diğerleri, 2021). Üstbilişsel kontrolün etkililiği, öğrencinin alan bilgisine, görevin bilişsel taleplerine, izleme doğruluğuna ve seçilen düzenleyici davranışın uygunluğuna bağlıdır (Hacker ve Dunlosky, 2003).

Üstbilişsel süreçler ayrıca çevrimiçi ve çevrimdışı süreçler olarak ele alınmaktadır. Çevrimiçi süreçler görev devam ederken gerçekleşen anlık hata fark etme, çaba ayarlama ve strateji değiştirme gibi işlemleri içerirken çevrimdışı süreçler görev öncesindeki tahminleri ve görev sonrasındaki yansıtıcı değerlendirmeleri kapsamaktadır (Desoete ve Roeyers, 2002; Fleur ve diğerleri, 2021).

Üstbiliş Modelleri

Üstbiliş modelleri; bilişi, üstbilişsel bilgiyi ve düzenleme becerilerini açıklamak ve yönlendirmek için kullanılan kapsamlı ve sistematik çerçeveler olarak tanımlanmaktadır (Schraw ve Moshman, 1995)

Flavell'ın Üstbiliş Modeli. Flavell'a (1979) göre bilişsel izleme süreci dört temel bileşenin etkileşimiyle gerçekleşir: üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (görevler) ve eylemler (stratejiler). Üstbilişsel bilgi; kişi, görev ve strateji değişkenlerine dair inançları kapsarken, bireyin kendisi ve başkaları hakkındaki bilişsel kapasite farkındalığını içerir (Özsoy, 2008). Üstbilişsel deneyimler ise bilişsel bir görev sırasında deneyimlenen "anladım" veya "anlamadım" gibi anlık, bilinçli duygu ve yargıları ifade etmektedir (Lebuda ve Benedek, 2023). Flavell'in çerçevesinde hedef, bireyin bilişsel bir görev sonucunda ulaşmak istediği sonucu; eylem ise bu sonuca ulaşmak için kullandığı bilişsel veya davranışsal stratejileri ifade etmektedir (Rhodes, 2019).

Brown'ın Yönetici Kontrol Yaklaşımı. Flavell ile birlikte üstbiliş araştırmalarının öncülerinden kabul edilen Brown, konuyu bilgi işleme kuramı temelinde ele alarak üstbilişi "bilişin bilgisi" ve "bilişin düzenlenmesi" şeklinde iki farklı boyutta incelemiştir (Brown, 1987; Schraw, 1998; Sperling ve diğerleri, 2004). Brown (1987) tarafından geliştirilen yönetici kontrol yaklaşımı, üstbilişi bireyin kendi bilişsel süreçlerini hedeflerine ulaşmak için bilinçli ve kasıtlı olarak düzenlemesi, izlemesi ve denetlemesi olarak tanımlamaktadır.

Nelson ve Narens'in İki Düzeyli Modeli. Nelson ve Narens'in (1990) modelinde bilişsel süreçler nesne düzeyi ve meta düzey olmak üzere iki düzeyde ele alınmaktadır. Nesne düzeyinden meta düzeye aktarılan bilgiler izleme sürecini, meta düzeyden nesne düzeyine yönelen düzenlemeler ise kontrol sürecini oluşturmaktadır (Eberhart ve diğerleri, 2025; Nelson ve Narens, 1990; van Velzen, 2016). İzleme süreci bireyin kendi öğrenme performansını veya anlamasını değerlendirmesine olanak tanırken; kontrol süreci bu değerlendirmeler ışığında bireyin stratejisini değiştirmesi veya görev üzerinde harcadığı çabayı artırması gibi eylemsel düzenlemeleri devreye sokar (Ozturk, 2017). Modelin ikinci ilkesine göre meta düzey, nesne düzeyindeki bilişsel süreçlerin mevcut durumunu temsil eden dinamik bir model içermektedir (Nelson ve Narens, 1990). Bu model, bilişsel sürecin izlenmesine ve gerektiğinde düzenlenmesine yardımcı olmaktadır (Nelson ve Narens, 1990). Modelin üçüncü ilkesine göre ise izleme ve kontrol, nesne düzeyi ile meta düzey arasındaki bilgi akışını sağlayan iki temel süreçtir (Nelson ve Narens, 1990). İzleme sürecinde nesne düzeyinden gelen bilgiler meta düzeye aktarılmakta ve burada bilişsel sürece ilişkin mevcut temsil güncellenmektedir (Nelson ve Narens, 1990).

Schraw ve Moshman'ın Üstbilişsel Kuramlar Sınıflandırması. Schraw ve Moshman (1995), bireylerin kendi bilişlerine ilişkin geliştirdikleri üstbilişsel kuramları gömülü, informal ve formal olmak üzere üç grupta ele almaktadır. Gömülü kuramlar, bireyin farkında olmadan geliştirdiği inançları ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995). İnformal kuramlar, bireyin kendi bilişsel süreçlerine ilişkin farkında olduğu ancak henüz bütün ve sistematik hâle gelmemiş düşüncelerini kapsamaktadır (Schraw ve Moshman, 1995). Formal kuramlar ise bireyin bilişsel süreçlerine ilişkin açık, bütünlüklü ve sistematik bir anlayış geliştirmesini ifade etmektedir (Schraw ve Moshman, 1995; van Velzen, 2016).

Efklides'in Çok Boyutlu ve Duyuşsal Modelleri. fklides'e (2006) göre üstbiliş; üstbilişsel bilgi, üstbilişsel deneyimler ve üstbilişsel beceriler olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Üstbilişsel bilgi, bireyin kendisi, görevler ve stratejiler hakkındaki bilgi ve inançlarını kapsamaktadır (Efklides, 2006). Üstbilişsel beceriler, bilişsel süreçlerin planlanması, izlenmesi ve düzenlenmesinde kullanılan işlemleri ifade etmektedir (Efklides,

2006). Üstbilişsel deneyimler ise görev sırasında ortaya çıkan zorluk, bilme ve güven hissi gibi anlık değerlendirmeleri içermektedir (Efklides, 2006). Bu deneyimlerin bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir yönü de bulunmaktadır (Efklides, 2006).

Fizyolojik Açıdan Üstbiliş. Araştırmalar, üstbilişsel izleme ve kontrol süreçlerinin özellikle prefrontal korteks ve yürütücü işlevlerle ilişkili beyin bölgeleriyle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Fleur ve diğerleri, 2021). Algısal kararların doğruluğu değerlendirmeye ilişkin üstbilişsel değerlendirmelerde anterior prefrontal korteksin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir ancak üstbilişsel süreçler beynin yalnıca bu bölgesiyle sınırlı değildir (Fleming ve diğerleri, 2012; Fleur ve diğerleri, 2021). Üstbiliş, yalnızca tek tek kararların doğruluğunu değerlendirmeyi değil, bireyin kendi genel yeteneklerine ilişkin değerlendirmelerini de kapsamaktadır (Seow ve diğerleri, 2021). Araştırmalar üstbilişsel izlemenin yalnızca kişinin kararından ne kadar emin olduğunu değerlendirmesiyle sınırlı olmadığını; algısal gerçekliğin değerlendirilmesinde farklı beyin bölgelerinin birlikte çalıştığını göstermektedir (Nakamura ve Lau, 2025).

Üstbiliş; bireyin kendi bilişsel süreçlerinin farkında olmasını, bu süreçleri izlemesini, değerlendirmesini ve gerektiğinde düzenlemesini sağlayarak öğrenme ve problem çözme süreçlerinin yönetilmesinde önemli rol oynayan çok boyutlu bir yapıdır.

Sosyal Beceri

Sosyal beceri kavramı; davranışsal, bilişsel, duygusal, iletişimsel ve bağlamsal bileşenleri içeren çok boyutlu yapısı nedeniyle üzerinde bütünüyle uzlaşılmış tek bir tanıma sahip değildir (Gresham, 1986; Segrin, 2000). Sosyal becerilere ilişkin ilk kuramsal açıklamalarda kavram daha çok gözlemlenebilir davranışlar ve bu davranışların sosyal çevrede ortaya çıkardığı sonuçlar üzerinden ele alınmıştır (Libet ve Lewinsohn, 1973; Gresham, 1986). Libet ve Lewinsohn (1973), sosyal beceriyi başkaları tarafından pekiştirilen davranışları sergileme ve cezalandırılan ya da söndürülen davranışlardan kaçınma yönündeki karmaşık bir yeterlik olarak tanımlamıştır.

Combs ve Slaby (1977), sosyal beceriyi bireyin belirli bir sosyal bağlamda, toplumsal olarak kabul edilen ve kendisi, etkileşimde bulunduğu kişiler ya da her iki taraf açısından yararlı sonuçlar doğuran biçimde etkileşim kurabilme yeteneği olarak tanımlamıştır. Gresham (1986), çocukların sosyal becerilerine ilişkin tanımları akran kabulüne dayalı, davranışsal ve sosyal geçerliliğe dayalı olmak üzere üç grupta sınıflandırmıştır. Akran kabulüne dayalı tanımlar, sevilen veya popüler bulunan çocukları sosyal açıdan becerili kabul ederken davranışsal tanımlar, belirli sosyal durumlarda olumlu sonuçların ortaya çıkma olasılığını artıran gözlenebilir davranışlara odaklanmaktadır. Sosyal geçerliliğe dayalı yaklaşım ise sosyal becerileri, akran kabulü ile öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri gibi toplumsal açıdan önemli sonuçlarla ilişkili duruma özgü davranışlar üzerinden ele almaktadır. Sonraki yaklaşımlarda sosyal beceriler, bireyin olumlu kişiler arası ilişkiler kurmasını, etkileşimleri uygun biçimde sürdürmesini ve sosyal açıdan uygun olmayan tepkileri azaltmasını destekleyen öğrenilmiş davranışlar olarak ele alınmıştır (Elliott ve Busse, 1991; Elliott ve diğerleri, 1993). Bu beceriler; etkileşim başlatma, iletişimi sürdürme, başkalarına uygun tepkiler verme ve davranışlarını sosyal çevrenin beklentilerine göre düzenleme gibi öğretilebilir davranışları kapsamaktadır (Gresham ve Elliott, 1990). Bununla birlikte sosyal becerilerin öğrenilebilir olması, bunların farklı kişi, amaç ve koşullardan bağımsız biçimde uygulanabilecek değişmez davranış kalıpları olduğu anlamına gelmemektedir (Gresham, 1986; Bierman ve diğerleri, 2010). Ladd ve Mize (1983), sosyal becerileri tek tek davranışların kazanılmasının ötesinde, biliş ve davranışların kültürel açıdan kabul edilebilir sosyal amaçlara yönelen bütünleşmiş bir eylem dizisi biçiminde örgütlenmesi olarak tanımlamıştır. Bütüncül yaklaşımlarda sosyal beceriler; gözlenebilir davranışların yanı sıra iletişim, sosyal biliş, duygusal süreçler ve yürütücü işlevlerle ilişkili çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır (Jurevičienė ve diğerleri, 2012; Beauchamp ve Anderson, 2010). Beauchamp ve Anderson'ın (2010) SOCIAL modeli, sosyal işlevselliğin biyolojik temeller, dikkat ve yürütücü işlevler, iletişim ve sosyo-duygusal beceriler ile bireysel ve çevresel etkenlerin gelişimsel etkileşimi sonucunda biçimlendiğini öne sürmektedir.

Sosyal beceri, sosyal performans, sosyal yeterlik ve sosyal uyum kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da farklı anlamlar taşımaktadır (McFall, 1982; Cavell, 1990). McFall'a (1982) göre sosyal beceriler, bireyin belirli sosyal görevleri yerine getirebilmesi için gerekli özgül davranış ve yetenekleri kapsamaktadır. Sosyal yeterlik ise bireyin belirli bir sosyal görevdeki performansının uygunluğu ve yeterliliğine ilişkin değerlendirici bir yargıyı ifade etmektedir (McFall, 1982). Sosyal performans, bu becerilerin belirli bir sosyal durumda ortaya konulma biçimini ifade etmektedir (Cavell, 1990). Bu değerlendirme akranların, öğretmenlerin, ebeveynlerin veya norm gruplarının ölçütlerine dayanabildiğinden sosyal yeterlik, yalnızca bireyin davranışsal özelliklerinin değil, davranışın sosyal çevrede nasıl değerlendirildiğinin de bir ürünüdür (McFall, 1982; Önalan Akfırat, 2006). Sosyal uyum ise bireyin farklı sosyal bağlamlarda ilişkilerini ve rollerini sürdürebilmesini yansıtan daha geniş ve uzun süreli bir işlevsellik düzeyini ifade etmektedir (Cavell, 1990). Rose-Krasnor (1997), sosyal yeterliği tek bir davranışa veya kişisel özelliğe indirgenemeyen, kişiler arası etkileşimde etkililik temelinde örgütlenen çok düzeyli bir yapı olarak ele almaktadır. Cavell'in (1990) üç bileşenli modelinde sosyal beceri, sosyal performans ve sosyal uyum birbiriyle ilişkili ancak farklı yapılardır. Sosyal beceriler yeterli performans için önemli olmakla birlikte tek başına yeterli değildir; kaygı, motivasyon, uygulama fırsatları ve çevresel koşullar çocuğun sahip olduğu becerileri gerçek etkileşimlerde ne ölçüde kullanabildiğini etkileyebilir (Cavell, 1990; Gresham, 1986). Benzer biçimde akran kabulü ve arkadaşlık niteliği de yalnızca bireysel becerilere değil, akran grubundaki itibar, grup normları ve sosyal çevrenin özelliklerine bağlı olarak şekillenmektedir (Cavell, 1990; Hartup, 1996). Bu nedenle sosyal beceri ölçeklerinden elde edilen puanlar, çocuğun genel sosyal uyumunun doğrudan bir göstergesi olarak değil, sosyal açıdan yeterli performansa katkıda bulunan bireysel kaynakların göstergesi olarak değerlendirilmelidir (Cavell, 1990; Gresham, 1986).

Sosyal beceriler konuşma başlatma, dinleme, yardım etme, paylaşma, iş birliği yapma, duygu ifade etme ve çatışma çözme gibi sözel ve sözel olmayan davranışları

kapsamaktadır (Nangle ve diğerleri, 2010; Caldarella ve Merrell, 1997). Sosyal becerilerin öğrenilebilir olması, çocukların sosyal performanslarında görülen güçlüklerin eğitim ve destek yoluyla değiştirilebilmesini mümkün kılmaktadır (Michelson ve diğerleri, 1983; Spence, 2003).

Sosyal beceriler duruma özgü ve bağlama duyarlı davranışlardır (Gresham, 1986; Bierman ve diğerleri, 2010). Aynı davranışın sosyal uygunluğu çocuğun yaşına, sosyal amacına, etkileşimde bulunduğu kişiye, ilişkinin niteliğine ve kültürel beklentilere göre değişebilmektedir (Bierman ve diğerleri, 2010; Rubin ve diğerleri, 2008). Örneğin sosyal girişimde bulunmak bir akran grubuna katılımı kolaylaştırabilirken karşıdaki kişinin sınırlarını dikkate almadan sürekli biçimde konuşmak sosyal açıdan uygun olmayan bir davranış olarak değerlendirilebilmektedir (Wiemann, 1977; Riggio, 1986). Bu nedenle sosyal becerilerin değerlendirilmesinde yalnızca davranışın görülme sıklığına değil, davranışın işlevine, bağlama uygunluğuna ve ortaya çıkardığı sosyal sonuçlara da dikkat edilmelidir (Gresham, 1986). Jurevičienė vd. (2012), sosyal becerileri etkileşim, iletişim, katılım, duygusal beceriler ve sosyal biliş olmak üzere birbiriyle ilişkili beş bileşen altında ele almıştır. Etkileşim becerileri ilişki başlatma, sürdürme ve karşılıklılık göstermeyi; iletişim becerileri ise sözel ve sözel olmayan iletileri ifade etme ve anlamayı kapsamaktadır. Katılım becerileri grup etkinliklerine dâhil olma ve ortak sorumluluk üstlenmeyle ilişkilidir. Duygusal beceriler duyguları tanıma, ifade etme ve düzenlemeyi içerirken sosyal biliş becerileri, sosyal ipuçlarını yorumlama, başkalarının niyetlerini değerlendirme ve sosyal problemlere uygun çözümler üretme süreçlerini kapsamaktadır. Caldarella ve Merrell (1997), çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerine ilişkin faktör analitik araştırmaları sentezleyerek akran ilişkileri, öz yönetim, akademik beceriler, kurallara uyma ve atılganlık olmak üzere beş ortak boyut belirlemiştir: akran ilişkileri; yardım etme, paylaşma, empati gösterme ve olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirme. Öz yönetim, öfke ve dürtülerin kontrol edilmesi ile çatışmaların uygun biçimde yönetilmesini; akademik beceriler ise görev üzerinde kalma, yönergeleri izleme ve gerektiğinde yardım istemeyi içermektedir. Kurallara uyma, sosyal ve öğretimsel

beklentilere uygun davranmayı ifade ederken atılganlık; etkileşim başlatma, soru sorma ve gereksinimleri sosyal açıdan uygun biçimde dile getirme davranışlarından oluşmaktadır. Wiemann (1977), iletişimsel yeterliği etkileşim yönetimi, empati, destekleyicilik, davranışsal esneklik ve sosyal rahatlık bileşenlerinin karşılıklı işleyişi üzerinden açıklamıştır. Etkileşim yönetimi, konuşma sırasının düzenlenmesi ve karşılıklı bilgi alışverişinin sürdürülmesi gibi etkileşimde bulunan kişilerin sosyal amaçlarına ulaşmalarını kolaylaştıran davranışları kapsamaktadır. Davranışsal esneklik ise bireyin iletişim biçimini karşısındaki kişinin tepkilerine ve sosyal durumun değişen gereklerine göre uyarlayabilmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, sosyal becerilerin yalnızca uygun davranışların sergilenmesine değil, kişiler arası karşılıklılığın ve etkileşimsel koordinasyonun sürdürülebilmesine de bağlı olduğunu göstermektedir. Riggio (1986), temel sosyal becerileri duygusal ifade, duygusal duyarlılık, duygusal kontrol, sosyal ifade, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol olmak üzere altı boyutta sınıflandırmıştır. Duygusal ifade ve duyarlılık, sözel olmayan duygusal mesajların iletilmesi ve yorumlanmasıyla; sosyal ifade ve duyarlılık ise sözel iletişim kurma ve başkalarının sosyal iletilerini anlamlandırmayla ilişkilidir. Duygusal kontrol, bireyin sözel olmayan duygusal tepkilerini düzenleyebilmesini; sosyal kontrol ise davranışlarını farklı sosyal ortamların ve rol beklentilerinin gereklerine göre uyarlayabilmesini kapsamaktadır ve yeterlik, tek bir beceri alanında yüksek düzeye ulaşmaktan çok, ifade, duyarlılık ve kontrol boyutlarının etkileşim içinde ve dengeli biçimde kullanılmasına dayanmaktadır (Riggio ve diğerleri, 1990).

Bu sınıflamalar birlikte değerlendirildiğinde sosyal becerilerin akran ilişkileri, iletişim ve etkileşim yönetimi, sosyal katılım, duygusal ve sosyal mesajları ifade etme ve çözümleme, duygu düzenleme, sosyal biliş, öz denetim, akademik katılım ve atılganlık gibi birbiriyle ilişkili boyutlardan oluştuğu görülmektedir (Caldarella ve Merrell, 1997; Jurevičienė ve diğerleri, 2012; Riggio, 1986; Wiemann, 1977). Farklı sınıflamalarda yer alan boyutların bütünüyle örtüşmemesi, sosyal becerilerin incelendiği gelişimsel dönemin ve sosyal bağlamın dikkate alınmasını gerektirmektedir (Gresham, 1986; Bierman ve diğerleri, 2010).

Sosyal becerilerin edinilmesini açıklayan temel yaklaşımlardan biri Bandura'nın sosyal öğrenme ve sosyal bilişsel kuramıdır (Bandura, 1977, 1986). Bu yaklaşıma göre çocuklar sosyal davranışları doğrudan yaşantıların yanı sıra başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenmektedir (Bandura, 1977). Gözlemsel öğrenme; modele dikkat etme, gözlenen davranışı bellekte tutma, davranışı üretme ve sergilemeye güdülenme süreçlerini kapsamaktadır (Bandura, 1977). Sosyal bilişsel kurama göre öğrenilen bir davranışın gerçek yaşamda sergilenmesi, bireyin sonuç beklentileri ve davranışı başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin öz yeterlik inancından etkilenmektedir (Bandura, 1986). Argyle ve Kendon (1967), sosyal etkileşimi amaçların belirlenmesi, sosyal ipuçlarının algılanması, davranışın sergilenmesi ve alınan geribildirime göre yeniden düzenlenmesini içeren beceriye dayalı bir süreç olarak ele almıştır. Ladd ve Mize'ın (1983) bilişsel-sosyal öğrenme modeline göre sosyal beceriler; uygun davranışa ilişkin bilginin oluşturulması, davranışın sosyal etkileşim sırasında uygulanması, sonuçlarının değerlendirilmesi ve farklı sosyal durumlara uyarlanması süreçlerini içermektedir.

Morrison ve Bellack'a (1981) göre sosyal açıdan uygun davranış, yalnızca gerekli becerilere sahip olmaya değil, sosyal ipuçlarını doğru seçip yorumlamaya da bağlıdır. Crick ve Dodge'un (1994) Sosyal Bilgi İşleme Modeli, çocukların sosyal davranışlarını birbiriyle etkileşim hâlindeki altı süreç üzerinden açıklamaktadır. Bu süreçler; sosyal ipuçlarının kodlanması, yorumlanması, sosyal amaçların belirlenmesi, olası tepkilerin oluşturulması, tepkilerin değerlendirilmesi ve seçilen davranışın uygulanmasıdır (Crick ve Dodge, 1994). Modelde bu süreçler birbirini karşılıklı olarak etkileyen döngüsel işlemler olarak ele alınmaktadır (Crick ve Dodge, 1994).

Arkadaşlık ilişkilerinin çocuğun gelişimine katkısı, yalnızca arkadaş sahibi olmasına değil, arkadaşlığın niteliğine ve sağladığı desteğe de bağlıdır (Hartup, 1996). Çocuklar yaşları ilerledikçe sosyal durumları değerlendirme, farklı tepki seçenekleri üretme ve davranışların olası sonuçlarını düşünme konusunda daha fazla beceri kazanmaktadır (Crick ve Dodge, 1994). Rubin vd. (2008), çocukların akran deneyimlerini bireysel özellikler, anlık sosyal etkileşimler, ikili ilişkiler ve akran grubu olmak üzere birbiriyle bağlantılı düzeylerde

ele almaktadır. Çocuğun sosyal davranışları etkileşimlerin sonuçlarını ve zamanla arkadaşlık niteliği, akran kabulü ve grup içindeki konumunu etkilerken, akran grubunun normları, çocuğun sosyal itibarı ve grup içindeki statüsü de davranışlarının nasıl algılanıp karşılık bulacağını biçimlendirebilmektedir (Rubin ve diğerleri, 2008). Hay vd. (2004) tarafından geliştirilen akran ilişkilerine ilişkin gelişimsel modeli, akran ilişkilerini destekleyen sosyal becerilerin erken çocukluktan itibaren geliştiğini ve bu süreçte yaşanan güçlüklerin ilerleyen dönemlerde yalnızlık, zorbalık ve mağduriyet gibi akran sorunlarıyla ilişkili olabileceğini öne sürmektedir. İlkokul döneminde sosyal becerilerin gelişimi; duygu düzenleme, sosyal anlayış, davranışlarını kontrol etme ve sosyal bilgiyi işleme gibi süreçlerle yakından ilişkilidir (Hay ve diğerleri, 2004; Bierman ve diğerleri, 2010).

Sosyal beceriler, çocukluk boyunca gelişen; bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerle şekillenen, bireyin başkalarıyla olumlu ilişkiler kurmasını ve sosyal durumların gerekliliklerine uygun davranmasını sağlayan öğrenilebilir beceriler olarak değerlendirilmektedir.

Zorbalık

Akran zorbalığı uzun süredir okullarda görülmekle birlikte, bu konudaki sistematik araştırmalar 1970'lerin başında İskandinav ülkelerinde başlamıştır (Olweus, 1994, 2013). Bu alandaki temeller, Olweus'un 1970'lerde okul ortamındaki saldırgan davranışları inceleyen çalışmalarıyla şekillenmiştir. Heinemann (1969), okullardaki grup saldırılarını tanımlamak için 'mobbing' (mobbning) terimini öne çıkarmış; ancak Olweus (1973), yalnızca grup eylemleriyle sınırlı kalmayıp bireysel saldırıları da kapsayan ve daha geniş bir çerçeve sunan 'bullying' (zorbalık) terimini benimsemiştir. Zorbalığa dair örnekler 18. yüzyıldan itibaren edebî eserlerde ve dönemin basınında yer alsa da, kavramın bir teorik çerçeveye oturması ve sistematik araştırmalara konu olması ancak 20. yüzyılın son çeyreğinde gerçekleşmiştir (Savahl ve diğerleri, 2019).

Akran zorbalığı, bir veya birden fazla öğrencinin fiziksel, psikolojik ya da sosyal açıdan daha dezavantajlı durumda bulunan ve kendisini savunmakta güçlük çeken bir

akranına yönelik olarak kasıtlı biçimde gerçekleştirdiği, zarar verici olumsuz eylemlerin zaman içinde tekrarlanmasıyla oluşan sistematik bir süreçtir (Batsche ve Knoff, 1994; Gökler, 2009; Olweus, 1993, 1994; Pişkin, 2002). Taraflar arasındaki güç dengesizliği nedeniyle zorbalık, zorbanın sahip olduğu gücü karşısındaki kişiye zarar vermek ya da onu kontrol etmek amacıyla kullandığı sistematik bir güç kötüye kullanımı olarak değerlendirilmektedir (Olweus, 1994; Smith ve Sharp, 1994; Volk ve diğerleri, 2014). Bu özellikleri nedeniyle zorbalık, bazı çalışmalarda "akran istismarı" olarak da ele alınmaktadır (Olweus, 1995). Zorbalık; mağdur üzerinde fiziksel, psikolojik veya sosyal zarara yol açan ve kurbanı domine etmeye ya da sindirmeye yönelik proaktif saldırganlığın bir alt türü olarak ele alınan karmaşık bir davranışsal dinamiği ifade etmektedir (Griffin ve Gross, 2004). Zorba öğrenciler, sergiledikleri söz ve hareketlerle diğer öğrencilerin sahip olması gereken özgür öğrenme haklarını ellerinden alarak okul ortamını güvensiz hale getirirler (Pişkin, 2002). Okul disiplin mekanizmalarının yetersiz kaldığı veya vakaların fiziksel yaralama ve ciddi tehdit boyutuna ulaştığı durumlarda zorbalık, sadece eğitsel bir sorun olmaktan çıkarak ceza adaleti sisteminin de konusunu oluşturabilecek adli bir nitelik kazanabilir (Furniss, 2000).

Alan yazında, akran zorbalığı olgusu çerçevesinde herhangi bir saldırgan davranışın sınıflandırılabilmesi için üç ana kriterin aynı anda bulunması gerekmektedir (Olweus, 1993; Pişkin, 2002):

Kasıtlılık. Olumsuz davranışın bir kaza ya da ani tepki olmadığı, failin karşı tarafa bilinçli olarak fiziksel ya da psikolojik zarar vermeyi amaçladığını belirtmektedir ve bu kasıtlılık, zorbalığın sosyal statü kazanma ve grup içindeki kaynakları kontrol etme amacı taşıyan planlı bir saldırganlık biçimi olarak ele alınmasıyla da açıklanmaktadır (Olweus, 1993; Pişkin, 2002; Volk ve diğerleri, 2014).

Süreklilik. Mağdurun düzenli biçimde tekrarlanan taciz, hırpalama veya eziyet içeren davranışlara maruz bırakılmasıyla açıklanmaktadır (Nansel ve diğerleri, 2001; Pişkin, 2002). Bu kavram, zorbalığı okul ortamındaki sıradan, tek seferlik veya geçici akran çatışmalarından ayıran en kritik ölçüt ve temel ayraçtır (Pişkin, 2002).

Güç Dengesizliği. Taraflardan birinin yaş, fiziksel yapı, popülarite, sosyal konum veya psikolojik savunma kapasitesi bakımından diğerine üstünlük sağlamasını ifade etmektedir (Olweus, 1993; Sarıgöl ve Akar, 2025). Bu süreçte mağdurun kendisini koruma ya da savunma konusunda yetersiz kalması, zorbalığı sıradan bir akran çatışmasından ayıran ölçütlerden biri olarak kabul edilmektedir (Batsche ve Knoff, 1994; Kennedy, 2021). Bununla birlikte söz konusu dengesizlik, her zaman nesnel bir fiziksel güç farkına dayanmamakta; mağdurun kendisini ne ölçüde çaresiz, yalnız ve savunmasız algıladığıyla ilişkili öznel bir boyut da taşımaktadır (Pişkin, 2002). İlkokul döneminde çocukların sosyal farkındalıklarının artmasıyla birlikte akran ilişkilerindeki güç dengeleri ve grup dinamikleri de daha belirgin hâle gelebilmektedir (Erim ve Güven, 2025).

Zorbalık davranışları, uygulanma biçimleri bakımından genel olarak doğrudan ve dolaylı yöntemler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Olweus, 1993). Geleneksel yaklaşımlarda daha çok doğrudan ve fiziksel eylemlerle ilişkilendirilen zorbalık kavramı, sonraki çalışmalarda mağdura psikolojik ve sosyal açıdan zarar vermeyi amaçlayan ilişkisel saldırganlık biçimlerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Crick ve Grotpeter, 1995; Zimmer-Gembeck ve diğerleri, 2005). Bu doğrultuda zorbalık; vurma, itme, tekmeleme ve eşyalara zarar verme gibi fiziksel davranışların yanı sıra hakaret etme, tehditte bulunma ve lakap takma gibi sözel saldırıları; dedikodu yayma, sosyal dışlama, kasıtlı olarak yalnızlaştırma ve mağdurun akran ilişkilerini bozma gibi dolaylı ya da ilişkisel davranışları içeren çok boyutlu bir yapı göstermektedir (Barboza ve diğerleri, 2009; Gökler, 2009; Le Menestrel, 2020).

Doğrudan zorbalık davranışları, çoğunlukla okul bahçesi, sınıf ve koridor gibi gözlemlenebilir ortamlarda daha belirgin biçimde ortaya çıkarken; ilişkisel zorbalık, yetişkinlerin fark etmesinin daha güç olduğu akran çevresinde ve örtük sosyal etkileşimlerde gerçekleşebilmektedir (Aslan ve Polat, 2023; Le Menestrel, 2020). İlkokul öğrencileriyle yürütülen araştırmalar, alay etme ve kırıcı ifadeler kullanma gibi sözel zorbalık davranışlarının en sık karşılaşılan zorbalık türleri arasında yer aldığını göstermektedir (Erim ve Güven, 2025). Türkiye'deki ilköğretim okullarında gerçekleştirilen çalışmalarda da

öğrencilerin sıklıkla itilme, küfre maruz kalma ve eşyalarının zarar görmesi gibi doğrudan fiziksel ve sözel davranışlarla karşılaştıkları belirlenmiştir (Yurtal ve Cenkseven, 2007). Bazı zorbalık davranışlarının akran grubu içinde şaka veya oyun olarak görülerek normalleştirilebildiği, özellikle fiziksel güç içermeyen davranışların ise zaman zaman fark edilmediği ya da zorbalık olarak değerlendirilmediği belirtilmektedir (Erim ve Güven, 2025; Teräsahjo ve Salmivalli, 2003). Çocukların zorbalığı anlama biçimlerinin yaşla birlikte geliştiği; küçük yaştaki çocukların zorbalık davranışlarını daha genel biçimde değerlendirdiği, yaş ilerledikçe fiziksel, sözel ve sosyal dışlama gibi farklı zorbalık biçimlerinin daha belirgin biçimde ayırt edilebildiği görülmektedir (Monks ve Smith, 2006; Smith ve diğerleri, 2002).

Dördüncü sınıf öğrencilerinin zorbalığı sözel, fiziksel ve ilişkisel biçimleriyle anlamlandırabildikleri; tanımlarında vurma, dövme, alay etme, tehdit etme ve lakap takma gibi somut davranışların öne çıktığı ve zorbalığı çaresizlik yaratan, can yakıcı ve yaşamı olumsuz etkileyen bir durum olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir (Erim ve Güven, 2025). Çocukların zorbalığı anlama biçiminin yaşla birlikte geliştiği; daha küçük çocukların fiziksel saldırganlığa odaklanırken yaş ilerledikçe sözel zorbalık ve sosyal dışlama gibi fiziksel olmayan davranışların da zorbalık kapsamında değerlendirildiği görülmektedir (Hellström ve diğerleri, 2015; Monks ve Smith, 2006; Smith ve diğerleri, 2002).

İlkokul çağındaki çocukların oyunları sırasında şaka amaçlı sert oyunlar ile gerçek saldırganlık arasındaki farkı tespit etmekte zorluk yaşamaktadırlar ve bu belirsizlik zorbalığın sürekliliğine zemin hazırlamaktadır (Besag, 1989; Boulton ve Smith, 1989). Zorbalık, akran grubu içinde güç göstermenin ve mağduru dışlamanın bir yolu hâline gelebilmekte, grup üyelerinin desteğiyle sürdürülebilmektedir (Hamarus ve Kaikkonen, 2008).

Zorbalığın Türleri

Akran zorbalığı, gelişimsel süreçteki çocukların psikososyal, duygusal ve akademik işlevselliklerini çok boyutlu biçimde etkileyen, güç dengesizliğine dayalı, kasıtlı ve

tekrarlayıcı saldırganlık davranışlarından oluşan karmaşık bir sosyal etkileşim örüntüsüdür (Sarıgöl ve Akar, 2025; Volk ve diğerleri, 2014; Zacharia ve Yablon, 2022). Zorbalık davranışları genel olarak fiziksel, sözel, ilişkisel ve siber zorbalık olmak üzere farklı biçimlerde ele alınmaktadır (Aslan ve Polat, 2023; Wang ve diğerleri, 2009).

Fiziksel Zorbalık. Bireyin bedensel bütünlüğüne yönelik, gözlemlenebilir ve doğrudan saldırgan davranışlar bütünüdür (Olweus, 1993; Pişkin, 2002). Mağdura doğrudan bedensel zarar vermeyi amaçlayan vurma, itme, tekmeleme, saç çekme ve benzeri davranışları içermektedir (Aslan ve Polat, 2023; Demircioğlu ve Akar, 2024; Olweus, 1993; Pişkin, 2002). Mağdurun eşyalarına zarar verme veya eşyalarını zorla alma gibi davranışlar da zorbalık kapsamında ele alınmakta, ancak bazı ölçme araçlarında fiziksel zorbalıktan ayrı bir boyut olarak değerlendirilmektedir (Mutlu Yılmaz ve Bahar, 2024). Alan yazında fiziksel zorbalık, failin niyetinin ve eyleminin açıkça gözlemlenebildiği "doğrudan zorbalık" biçimlerinden biri olarak sınıflandırılmaktadır (Kennedy, 2021). İlkokul öğrencilerinde fiziksel zorbalık kapsamında en sık itme davranışının görüldüğü, yumruk atma gibi davranışların ise daha seyrek olduğu belirlenmiştir (Demircioğlu ve Akar, 2024). Erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha fazla fiziksel zorbalığa başvurmaktadır ve bu durumun fiziksel güç kullanımıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir (Batsche ve Knoff, 1994; Yurtal ve Cenkseven, 2007). Fiziksel ve sportif becerileri düşük olan öğrencilerin zorbalığa maruz kalma riskinin artabildiği, akran grubunun beklentilerine uymamanın da bu süreçte etkili olabileceği vurgulanmıştır (Bejerot ve diğerleri, 2013; Thornberg, 2018).

Sözel Zorbalık. Fiziksel temas içermeden alay etme, lakap takma, küçük düşürme ve tehdit etme gibi sözlü davranışlarla mağdura zarar verilmesini ifade etmektedir (Gladden ve diğerleri, 2014; Kapcı, 2004; Pişkin, 2002). İlkokul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda alay etme, kötü söz söyleme, tehdit etme ve lakap takma gibi davranışların sözel zorbalık kapsamında öne çıktığı görülmektedir (Erim ve Güven, 2025). Sözel zorbalığın ilkokulda yaygın zorbalık türlerinden biri olduğu ve özellikle lakap takma ile alay etmenin sık görüldüğü belirlenmiştir (Demircioğlu ve Akar, 2024; Mutlu Yılmaz ve Bahar, 2024; Altuntaş

ve Sulak, 2022). Akran grupları, sözel tacizi zararsız bir oyun veya kurbanın hak ettiği bir tepki olarak inşa ederek, bu sistematik saldırganlığın okul ortamında bir cezalandırma aracı olarak meşrulaştırılmasına neden olabilmektedir (Teräsahjo ve Salmivalli, 2003).

İlişkisel (Duygusal/Sosyal) Zorbalık. Mağdurun akran ilişkilerine ve sosyal konumuna zarar vermeyi amaçlayan dışlama, dedikodu yapma, görmezden gelme ve arkadaşlığı sona erdirme tehdidi gibi davranışları içermektedir (Aslan ve Polat, 2023; Crick ve Grotpeter, 1995). Bu zorbalık biçimi; öğrencinin arkadaş gruplarından kasıtlı olarak dışlanması, oyun ve grup etkinliklerine dâhil edilmemesi, sosyal etkileşimlerden yalıtılması, hakkında asılsız söylentiler ve dedikodular yayılması, itibarını zedelemeye yönelik girişimlerde bulunulması ve akranlarının mağdurla iletişim kurmamaları yönünde yönlendirilmesi gibi sosyal ilişkileri zedeleyen davranışları içermektedir (Erim ve Güven, 2025; Kapcı, 2004).

İlişkisel zorbalık, sosyal açıdan becerikli ve akran grubu içinde etkili bazı öğrenciler tarafından grubu yönlendirmek ve grup içindeki güç ilişkilerini sürdürmek amacıyla kullanılabilmektedir (Garandeau ve Cillessen, 2006; Saarento ve Salmivalli, 2015). İlişkisel zorbalık, fiziksel ve sözel zorbalığa göre daha örtük biçimde gerçekleştiği için yetişkinler tarafından fark edilmesi daha güç olabilmektedir (Bauman ve Del Rio, 2006; Jacobsen ve Bauman, 2007).

Siber (Dijital) Zorbalık. Teknolojinin kötüye kullanılması yoluyla bireye yönelik gerçekleştirilen kasıtlı, tekrarlayıcı ve zarar verme amacı taşıyan saldırganlık davranışlarını ifade etmektedir (Aslan ve Polat, 2023; Olweus, 2013). Siber zorbalık, geleneksel zorbalıktan farklı olarak kısa sürede geniş bir kitleye ulaşabilmekte ve failin anonim kalmasına olanak sağlayabilmektedir (Slonje ve Smith, 2008). Araştırmalar, geleneksel zorbalık mağduriyetinin zaman içinde genel olarak değişmediğini, ancak siber zorbalık mağduriyetinin artış gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kennedy, 2021).

Siber zorbalık, çocukların dijital ortamlarda karşılaşabilecekleri önemli risklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Vlaanderen ve diğerleri, 2020). İlkokul öğrencileriyle yapılan

bir araştırmada ise dijital zorbalığa maruz kalma düzeyinin diğer zorbalık türlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Sarıgöl ve Akar, 2025). Ergenlerle yapılan bir araştırmada ise kızların daha çok kilolarıyla, erkeklerin ise homofobik söylemlerle hedef alındıkları belirtilmektedir (Berne ve diğerleri, 2014).

Dijital teknolojilere erişim yaşının giderek düşmesi, çocukların akıllı telefon, tablet ve internet bağlantılı diğer mobil cihazları daha erken yaşlarda ve çoğu zaman yetişkin denetimi olmaksızın kullanmaya başlamaları, siber zorbalığa maruz kalma ve bu davranışları sergileme riskini artırmaktadır (Demircioğlu ve Akar, 2024; Sarıgöl ve Akar, 2025). Siber zorbalık ve mağduriyetin, öğrencilerin özellikle okul ve aile yaşamından duydukları memnuniyetle olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Moore ve diğerleri, 2012). Araştırmalar, zorba ve mağdur rollerinin zaman içinde karşılıklı olarak değişebildiğini ve bu geçişkenliğin siber zorbalık bağlamında da görüldüğünü göstermektedir (Lu ve diğerleri, 2026).

Akran Zorballığında Roller

Ekolojik yaklaşıma göre zorbalık, yalnızca bireysel özelliklerle değil; aile, akran grubu ve okul gibi çevresel etmenlerin etkileşimiyle ilişkili bir süreçtir (Bronfenbrenner, 1979). Ayrıca zorbalığın akran grubunun rol oynadığı bir grup süreci olduğu belirtilmektedir (Salmivalli, 2010). Olweus'un (1993) çalışmaları ve Salmivalli'nin (2014) geliştirdiği sosyal ekolojik modeller, okul ortamındaki zorbalık vakalarında bireylerin sabit birer "fail" veya "kurban" etiketine sıkışmadığını ortaya koymaktadır. Salmivalli vd. (1996) akran zorbalığını yalnızca bireysel bir davranış olarak değil, akran grubunun etkisiyle ortaya çıkan ve grup üyelerinin desteğiyle sürdürülen sosyal bir süreç olarak ele almıştır.

Salmivalli ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilen Katılımcı Rolü Modeli, zorbalığı yalnızca zorba ve mağdur arasındaki bir ilişki olarak değil, akran grubunun farklı roller üstlendiği bir grup süreci olarak ele almaktadır. Bu modelde öğrenciler farklı roller üstlenebilmektedir (Salmivalli, 1999, 2014; Salmivalli ve diğerleri, 1996):

Zorbalar. Akran zorbalığı dinamiklerinde 'zorba' statüsündeki çocuklar; hedef aldıkları akran üzerinde bir güç avantajı kurarak, tekrarlayan biçimde zarar verici eylemlerini sürdüren bireylerdir (Olweus, 1993; Pişkin, 2002). Zorbalık yapan çocukların başkaları üzerinde üstünlük kurma eğilimlerinin daha yüksek, mağdurların yaşadığı sıkıntılara yönelik empati düzeylerinin ise daha düşük olabildiği belirtilmektedir (Gökkaya ve Sütcü, 2018; Olweus, 1993). Araştırmalar zorba çocukların başkalarının düşünce ve duygularını anlayabilmelerine rağmen, mağdurun yaşadığı sıkıntıya karşı daha düşük duygusal empati gösterdiğini vurgulamaktadır (Caravita ve diğerleri, 2010).

Zorbalık yapan çocukların özellikle fiziksel açıdan güçlü olabildikleri, akranları üzerinde üstünlük kurmaya çalıştıkları ve dürtüsel davranışlar gösterebildikleri belirtilmektedir (Olweus, 1993). Volk vd. (2014) zorbalığı yalnızca tepkisel bir saldırganlık biçimi olarak değil, güç, statü veya diğer sosyal amaçlara ulaşmak için kullanılabilen amaca yönelik bir davranış olarak ele almaktadır. Zorbalar, sahip oldukları fiziksel veya algılanan sosyal üstünlüğü bir araç olarak kullanarak akran hiyerarşisinde baskınlık kurmayı ve bu yolla statü elde etmeyi amaçlamaktadırlar (Salmivalli, 2014). Erken ergenlik döneminde zorbalık yapma davranışının temelinde güce sahip olma ve bir gruba ait olma/bağlanma motivasyonlarının etkili olduğu bulunmuştur (Roland, 2002).

Ekolojik yaklaşıma göre aile ortamı ve ebeveyn-çocuk ilişkileri, özellikle cezalandırıcı ve olumsuz ebeveyn tutumları, zorbalık davranışlarıyla ilişkili önemli çevresel etmenler arasında yer almaktadır (Doğan, 2010; Özada ve Duyan, 2018).

Zorbalığın cinsiyete göre farklı örüntüler gösterebildiği; erkek öğrencilerde fiziksel zorbalık ve mağduriyetinin, kız öğrencilerde ise özellikle ilerleyen çocukluk döneminde ilişkisel saldırganlık ile sosyal güç ve popülerlik kaynaklı zorbalık davranışlarının öne çıkabildiği belirtilmektedir (Duncan ve Owens, 2011; Gültekin Akduman, 2010; Yurtal ve Cenkseven, 2007; Zimmer-Gembeck ve diğerleri, 2005).

Kurbanlar. Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, güç dengesizliği nedeniyle tekrarlanan olumsuz davranışlar karşısında kendilerini savunmakta güçlük çekebilmektedir

(Kapcı, 2004; Olweus, 1978). Mağdurlar genel olarak pasif mağdurlar ve kışkırtıcı mağdurlar olmak üzere iki grupta ele alınmaktadır (Olweus, 1978, 1993). Pasif mağdurlar genellikle hassas, sessiz, kaygılı ve kendilerini savunmakta güçlük çeken bireylerken; kışkırtıcı mağdurlar kaygının yanı sıra tepkisel ve saldırgan davranışlar gösterebilen, dikkat sorunları yaşayabilen ve akranlarıyla çatışmalı etkileşimlere girebilen bir profil sergilemektedir (Olweus, 1993; Perry ve diğerleri, 1988). Pasif veya boyun eğici mağdurların, genellikle yüksek kaygı ve duygusal hassasiyet gösterdikleri, sosyal açıdan çekingen oldukları ve kendilerini savunmakta güçlük çektikleri belirtilmektedir (Olweus, 1993; Pişkin, 2002). Zorbalığa maruz kalan öğrencilerde yalnızlık, sosyal kaçınma ve akran reddinin daha belirgin olabildiği görülmektedir (Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005; Slee, 1994). Araştırmalar, çocukluk döneminde yaşanan zorbalık mağduriyetinin psikolojik iyi oluş, sosyal destek ve ruh sağlığı sorunlarıyla ilişkili olduğunu, bu olumsuzlukların yetişkinlik dönemindeki depresif belirtilerle de bağlantılı olabildiğini göstermektedir (Fisher ve diğerleri, 2017; Graham, 2016; Labella ve diğerleri, 2024; Rigby, 2000).

Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocukların gelişimi, akran ilişkileri de dâhil olmak üzere yakın çevreleriyle kurdukları etkileşimlerden etkilenmektedir. Akran desteğinin zayıf olması ve akran grubundan dışlanma, bazı öğrencileri zorbalığın hedefi hâline getirebilmektedir (Kartal ve Bilgin, 2012; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Araştırmalar, arkadaş desteğinin zorbalığa maruz kalma olasılığını azaltabildiğini ve zorbalığa maruz kalan öğrencilerin akran ilişkileri ile akran desteğinin daha zayıf olabildiğini göstermektedir (Meland ve diğerleri, 2010; Özada Nazım, 2021). Akran reddi ve zorbalığa maruz kalmanın ise çocuklarda yalnızlık, düşük özsaygı ve depresif belirtilere yol açabildiği görülmektedir (Boivin ve diğerleri, 1995; Hawker ve Boulton, 2000).

Zorba-Kurbanlar. Zorba-mağdurlar, hem akranlarına zorbalık yapan hem de kendileri zorbalığa maruz kalan gruptur (Salmivalli ve Nieminen, 2002). Graham (2016), zorba-mağdurların hem zorbalık yapanların hem de mağdurların yaşadığı güçlükleri bir arada gösterebildiklerini ve bu nedenle daha kırılgan bir grup olduklarını belirtmektedir. Bu öğrencilerin, zorbalığa karışmayan öğrencilere göre daha fazla akran reddi yaşadıkları,

akademik başarılarının daha düşük olduğu ve kaygı, depresif belirtiler, saldırganlık ile davranışsal sorunları daha fazla gösterebildikleri belirlenmiştir (Arseneault ve diğerleri, 2006; Karaca, 2019; Pekel-Uludağlı ve Uçanok, 2005). Ekolojik yaklaşıma göre zorba-mağdur davranışları, çocuğun bireysel özellikleri ile aile ve akran çevresindeki risk etmenlerinin etkileşimi içinde değerlendirilmelidir (Bronfenbrenner, 1979; Espelage, 2014). Özellikle istismar, ihmal ve olumsuz ebeveynlik uygulamalarının zorba-mağdur olma riskiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Lereya ve diğerleri, 2013).

Zorba-mağdurları, hiperaktivite belirtilerini diğer zorbalık gruplarına göre daha yoğun göstermektedir (Kumpulainen ve diğerleri, 1998). Bunun yanı sıra, öğrencinin akran grubunun normlarına uymadığı veya gruba uyum sağlayamadığı yönündeki değerlendirmeler de zorbalığın hedefi hâline gelmesinde etkili olabilmektedir (Thornberg, 2018).

İzleyici Rolündekiler. Okullardaki zorbalık olaylarının büyük bölümünün akranların gözü önünde gerçekleştiği belirlenmiştir (Hawkins ve diğerleri, 2001). İzleyiciler, bu süreçte yalnızca pasif gözlemciler değildir; zorbayı destekleme, olaya katılma, geri çekilme veya mağduru savunma gibi tepkileriyle zorbalığın sürmesinde ya da sona ermesinde etkili olabilmektedirler (Salmivalli ve diğerleri, 1996; Twemlow ve diğerleri, 2004). Zorbalık yalnızca bireysel bir davranış değil, tüm grubun katılımıyla sürdürülen bir süreçtir (Saarento ve Salmivalli, 2015; Thornberg, 2018). Araştırmalar, öğrencilerin zorbalığın yanlış olduğunu düşünseler bile, genellikle mağdura yardım etmek yerine zorbaya destek verme veya sessiz kalma eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Protogerou ve Flisher, 2012; Salmivalli ve diğerleri, 2005). Salmivalli'nin (1999, 2014) geliştirdiği "Katılımcı Rolü Modeli", sürece zorba ya da mağdur olarak katılmayan bireyleri dört farklı rolde ele almıştır:

Yardımcılar. Zorbalığı başlatmasalar da sonra zorbaya katılarak mağduru zor durumda bırakan kişilerdir (Salmivalli, 2014). Bu gruptaki çocuklar, daha popüler zorbaları lider olarak takip ederek kendi grup konumlarını güvence altına almaya yatkındırlar (Salmivalli ve diğerleri, 1996).

Pekiştiriciler. Zorbalığa doğrudan katılmasalar da gülme, tezahürat yapma veya cesaretlendirici tepkiler verme yoluyla zorbayı destekleyen öğrencilerdir (Salmivalli ve diğerleri, 1996). Bu tür tepkiler, mağdurun grup içinde dışlanmasını ve zorbalığın akran grubu tarafından normalleştirilmesini desteklemektedir (Hamarus ve Kaikkonen, 2008; Teräsahjo ve Salmivalli, 2003).

Dışarıda Kalanlar. Zorbalığı görmezden gelen, sessiz kalan veya ortamdan uzaklaşarak tarafsız bir konumda durmayı tercih eden öğrenciler, bu pasif tutumlarıyla zorbalığın sürmesine dolaylı olarak katkıda bulunmaktadırlar (Salmivalli ve Voeten, 2004). Zorbalığa tanık olduğu hâlde müdahale etmeyen bazı öğrencilerde ahlaki uzaklaşma ve sorumluluk hissetmeme eğiliminin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Obermann, 2011).

Savunucular. Kurbanı aktif olarak koruyan, ona psikososyal destek sunan, yetişkinleri bilgilendiren veya zorbaya karşı duran gruptur (Salmivalli ve diğerleri, 2005). Sınıf ortamında savunucu oranının yüksek olması, zorbalık vakalarının süresini ve şiddetini düşüren en önemli sosyal koruyucu faktörlerden biridir (Midgett ve diğerleri, 2016). Akranların mağduru savunan tepkileri, zorbalığın grup içinde aldığı sosyal desteğin azalmasına katkı sağlayabilmektedir (Saarento ve Salmivalli, 2015). Öğretmenlerin zorbalık karşısında sergiledikleri tutum, öğrencilerin mağduru savunmaya yönelik davranışlarını etkilemektedir (Twemlow ve diğerleri, 2004).

Akran Zorbalığı ile İlgili Faktörler

Akran zorbalığı, yalnızca zorba ve mağdur arasındaki bireysel bir sorun değil; bireysel özellikler, aile ilişkileri, akran grubu ve okul ortamıyla ilişkili çok boyutlu bir süreçtir (Atlas ve Pepler, 1998; Özada ve Duyan, 2018; Sarıgöl ve Akar, 2025; Yavuzer, 2011). Bu nedenle zorbalığın önlenmesinde, zorbalık ve mağduriyetle ilişkili risk etmenlerinin birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır (Jansen ve diğerleri, 2011; Pişkin, 2002). Zorbalık deneyimlerinin öğrencilerin akademik başarıları, sosyal ilişkileri, psikolojik ve fiziksel sağlıkları üzerinde olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Aslan ve Polat, 2023; Erim ve Güven, 2025).

Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre saldırgan davranışlar yalnızca bireysel dürtülerden kaynaklanmamakta; çevredeki davranış modellerinin gözlenmesi ve bu davranışların sonuçlarının öğrenilmesi yoluyla da kazanılabilmektedir (Bandura, 1973). Öğrenciler, zorbalık davranışını özellikle akranlarından öğrenebilmektedir (Başar ve Çetin, 2013). Okul ortamında zorbalık davranışlarının görmezden gelinmesi veya uygun biçimde müdahale edilmemesi de bu davranışların sürdürülmesine katkıda bulunabilmektedir (Yavuzer, 2011).

Bronfenbrenner'ın (1979) Ekolojik Sistemler Kuramı, çocuğun gelişimini aile, okul ve akran çevresinden başlayarak daha geniş toplumsal ve kültürel çevrelerin etkisi içinde açıklamaktadır. Bu yaklaşıma göre akran zorbalığı, bireysel özellikler ile aile, akran, okul ve toplum çevresindeki risk ve koruyucu etmenlerin birbirleriyle etkileşimiyle şekillenen bir süreçtir (Bronfenbrenner, 1979; Hong ve Espelage, 2012; Swearer ve Hymel, 2015).

Bireysel Faktörler. Çocuğun sosyal ve duygusal özellikleri, davranış biçimleri, sosyal yeterliği ve benliğine ilişkin algıları gibi kişisel özelliklerini kapsamaktadır (Cook ve diğerleri, 2010; Hong ve Espelage, 2012). Özellikle sosyal becerilerdeki güçlüklerin zorbalık ve mağduriyetle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010). Bireysel özellikler açısından fiziksel zayıflık, aşırı kilolu olma ve arkadaşının olmaması öğrenciler tarafından zorbalığa uğrama nedenleri arasında gösterilmektedir (Kartal ve Bilgin, 2012). Okul şiddeti üzerine yapılan bir araştırmada ise düşük akademik başarı ve düşük öz-yeterlik inancının şiddet davranışlarıyla ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Aküzüm ve Oral, 2015). Bununla birlikte akademik özelliklerin zorbalık mağduriyetiyle ilişkisi her zaman aynı yönde değildir; yüksek akademik başarı gösteren bazı erkek öğrencilerin de zorbalığa daha fazla maruz kalabildiği bulunmuştur (Lehman, 2015).

Cinsiyet, zorbalık davranışları ve mağduriyetle ilişkili bireysel faktörlerdendir (Aslan ve Polat, 2023; Nansel ve diğerleri, 2001). Araştırmalarda erkek öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa maruz kalma düzeylerinin kızlardan daha yüksek olabildiği görülmektedir (Nansel ve diğerleri, 2001; Yurtal ve Cenkseven, 2007). İlkokul öğrencilerinde de erkeklerin özellikle fiziksel zorbalığa maruz kalma ve toplam mağduriyet düzeylerinin kızlardan daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Sarıgöl ve Akar, 2025). Zorbalık türleri açısından ise erkeklerde

fiziksel zorbalık, kızlarda sözel ve bazı dönemlerde ilişkisel zorbalık daha fazla görülebilmektedir (Archer, 2004; Crick ve Grotpeter, 1995; Pişkin, 2002).

Yaş ve sınıf düzeyine göre zorbalığın görülme sıklığı değişebilmekte; zorbalığın ortaokul döneminde daha yüksek düzeylere ulaştığı ve lise yıllarının sonlarına doğru azalma eğilimi göstermektedir (Menesini ve Salmivalli, 2017). Türkiye'de 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin zorba ve mağdur rollerinde daha fazla yer almaktadır (Öksüz ve diğerleri, 2012). Ayrıca, düşmanlık duygusu, zorbalığa maruz kalan çocukların ileride kendilerinin de zorba olmalarına yol açabilen bir faktör olabilmektedir (Walters ve Espelage, 2018).

Ailesel Faktörler. Aile, çocuğun doğrudan etkileşimde bulunduğu temel çevrelerden biridir (Bronfenbrenner, 1979). Ebeveyn tutumları, ebeveyn-çocuk ilişkileri ve aile içindeki olumsuz yaşantıların çocukların zorbalık davranışı ve mağduriyet deneyimleriyle ilişkilidir (Ayas, 2012; Kızmaz, 2006; Özada ve Duyan, 2018). Arştırmalarda aile içi şiddete tanık olma, şiddete maruz kalma, istismar ve ihmalin çocukların zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Aslan ve Polat, 2023; Le Menestrel, 2020; Lereya ve diğerleri, 2013; Altuntaş ve Sulak, 2022). Bu durumların, çocukların saldırgan davranışları öğrenmeleri ve okul ortamında sürdürmeleri açısından risk oluşturabilmektedir (Akpınar ve Akpınar, 2022).

Aile yapısı ve aile içindeki olumsuz yaşantıların çocukların zorbalık deneyimleriyle ilişkili olduğu; boşanma, aile içi çatışma, aile içi şiddet, ebeveyn tarafından kabul görmeme ve olumsuz ebeveyn tutumları zorbalık davranışı ve mağduriyeti durumlarının riskini arttırdığı vurgulanmıştır (Baldry, 2003; Gültekin Akduman, 2010; Kaufman ve diğerleri, 2020; Kızmaz, 2006; Kokkinos, 2013). Otoriter, cezalandırıcı ve ihmalkâr ebeveyn tutumlarının çocuk ve ergenlerin zorbalık davranışlarıyla ilişkili olduğu, buna karşılık ebeveyn tutumları ile zorbalık mağduriyet arasındaki ilişkinin daha sınırlı olduğu görülmektedir (Batsche ve Knoff, 1994; Protogerou ve Flisher, 2012; Yılmaz ve Çağlayan, 2018). Zottis vd. (2014) annenin cezlandırıcı ebeveyn tutumunun, çocuklarda zorbalık davranışı olasılığını arttıran bir risk faktörü olduğunu vurgulamıştır. Siber zorbalık açısından

ise her iki biyolojik ebeveyniyle yaşamayan veya ebeveynleri evli olmayan öğrencilerin hem zorbalık yapma hem de mağdur olma olasılıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Moore ve diğerleri, 2012).

Ailenin eğitim düzeyi ve sosyoekonomik koşulların zorbalık ve mağduriyetle ilişkili olduğu, özellikle düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların mağdur ve zorba-mağdur rolünde olma olasılıklarının, bu ilişki güçlü olmasa bile, daha yüksek olabildiği görülmektedir (Jansen ve diğerleri, 2011; Tippett ve Wolke, 2014). İlkokul öğrencileriyle yapılan araştırmalarda anne eğitim düzeyinin bazı zorbalık ve mağduriyet türleriyle ilişkili olduğu, baba eğitim düzeyinin ise anlamlı bir değişken olmadığı belirlenmiştir (Mutlu Yılmaz ve Bahar, 2024). Gültekin Akduman (2010), üç ve daha fazla kardeşi olan çocukların akran mağduriyeti puanlarının daha yüksek olduğunu; Eslea ve Smith (2000) ise kardeş sayısı fazla olan çocukların zorbalık yapmaya daha eğilimli olduğunu bildirmiştir.

Çevresel Faktörler. Zorbalık, bireysel ve ailesel özelliklerin yanı sıra okulun sosyal ve fiziksel özellikleriyle de ilişkilidir (Yavuzer, 2011). Ekolojik sistem içerisinde okul, çocuk için aile sınırlarının ötesindeki en önemli ikincil sosyalleşme alanı ve zorbalık davranışının ortaya çıkmasında en etkili alanlardandır (Başar ve Çetin, 2013; Bronfenbrenner, 1979). Zorbalık döngüsünde okul iklimi, akran tutum ve davranışları önemli rol oynamaktadır (Damayanti ve diğerleri, 2024; Salmivalli, 2014). Güvenli, destekleyici ve sağlıklı ilişkilerin bulunduğu olumlu bir okul iklimi, zorbalığın azalmasına ve öğrencilerin kendilerini daha güvende hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Bradshaw ve diğerleri, 2014; Damayanti ve diğerleri, 2024; Yavuzer, 2011).

Olumlu okul iklimi, zorbalık davranışının ve mağduriyetinin azalmasıyla, olumsuz okul iklimi ise bu davranışların artmasıyla ilişkilidir (Guerra ve diğerleri, 2011). Okulun fiziksel imkânlarından memnun olan ve öğretmenleriyle iyi iletişim kuran öğrencilerin zorbalık davranışı ve mağduriyeti puanları daha düşük bulunmuştur (Mutlu Yılmaz ve Bahar, 2024). Okulun fiziksel imkânlarının yetersiz olması ve sınıfların kalabalık olması ise risk unsuru olarak ele alınmıştır (Aküzüm ve Oral, 2015). Öğretmenlerin zorbalığa yönelik tutumları ve müdahaleleri, zorbalığın önlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Song ve

diğerleri, 2018; Altuntaş ve Sulak, 2022). Öğretmenlerini zorbalığa müdahale eden bireyler olarak algılayan öğrencilerde zorbalık davranışı ve mağduriyetine daha az rastlanmaktadır (Doumas ve Midgett, 2019; Mucherah ve diğerleri, 2018). Öğrencilerin akranlar tarafından da reddedilmesi; zorbalık mağduriyeti riskini artırabilmektedir; arkadaş sahibi olmak ve akranlar tarafından kabul edilmek ise mağduriyete karşı koruyucu olabilmektedir (Card ve Hodges, 2008; Pellegrini ve diğerleri, 1999).

Zorbalık davranışına özellikle denetimin düşük olduğu okul bahçesi, sınıf ve koridor gibi alanlarda rastlanmaktadır (Yurtal ve Cenkseven, 2007). Benzer bir durum ise lisede, pansiyonlarda yaşanmaktadır (Adalar Çelenk ve Yıldızlar, 2019). Çankaya (2011) bu doğrultuda okul yöneticilerinin ve okul psikolojik danışmanlarının okula özgü zorbalık haritası oluşturmasını önermektedir.

Akran zorbalığı, güç dengesizliğine dayanan, kasıtlı ve tekrarlayıcı zarar verici davranışları içeren; bireysel özelliklerin yanı sıra aile, akran grubu ve okul ortamıyla ilişkili, çocukların sosyal, duygusal ve akademik gelişimleri açısından önemli sonuçlar doğurabilen çok boyutlu bir sorundur.

İlgili Araştırmalar

Çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkileri ele alan alan yazının büyük ölçüde birbirinden ayrışan araştırma çizgileri içerisinde geliştiği görülmektedir. Çalışma belleği araştırmaları daha çok bilişsel kapasite, akademik öğrenme ve yürütücü işlevler üzerinde yoğunlaşırken sosyal beceri araştırmalarında akran kabulü, sosyal yeterlik, davranış sorunları ve okul uyumu ön plana çıkmaktadır. Zorbalık alan yazınında ise zorbalık yapma ve mağduriyet; bireysel özellikler, sosyal-duygusal yeterlik, akran ilişkileri ve yürütücü işlevler bağlamında incelenmektedir. Buna karşılık çalışma belleği, genel üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyetini aynı açıklayıcı model içerisinde ele alan araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

Önceki araştırmalarda mevcut çalışmanın değişkenleriyle ilişkili ancak kavramsal olarak özdeş olmayan yapıların kullanıldığı görülmektedir. Çalışma belleği yerine genel yürütücü işlevler veya güncelleme; sosyal beceri yerine sosyal yeterlik, algılanan sosyal yeterlik ya da sosyal-duygusal yeterlik; zorbalık mağduriyeti yerine akran reddi, deneysel sosyal dışlanma veya daha genel akran güçlükleri ölçülebilmektedir. Bu nedenle araştırma bulguları; kullanılan yapıların mevcut değişkenlerle örtüşme düzeyi, araştırma deseni, katılımcıların gelişim dönemi ve kullanılan bilgi kaynakları dikkate alınarak değerlendirilmiştir.

Çalışma Belleği ve Sosyal Becerilere Dair Araştırmalar

Çalışma belleğinin sözel, görsel-uzamsal ve yürütücü bileşenleri çocukluk döneminde yaşla birlikte geliştiğinden, sosyal işlevsellikle ilişkisi yalnızca genel puan üzerinden değil, farklı bellek bileşenleri açısından da değerlendirilmelidir (Alloway ve diğerleri, 2006; Gathercole ve diğerleri, 2004).

Araştırmalar, çalışma belleği ile öğretmen ve akran ilişkilerinin birbiriyle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Anaokulu ve birinci sınıfa devam eden 1.109 çocuğun iki eğitim yılı boyunca izlendiği araştırmada düşük görsel bellek performansı daha fazla öğretmen-öğrenci çatışması, daha düşük öğretmen-öğrenci yakınlığı ve akranlar tarafından daha az beğenilme ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca öğretmen-öğrenci çatışmasının sonraki çalışma belleği performansını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir (de Wilde ve diğerleri, 2016).

Mevcut araştırmanın yaş grubuna yakın örneklemler, özellikle merkezi yürütücü çalışma belleğinin sosyal işlevsellikle bağlantılı olabileceğini göstermektedir. Dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinde düşük merkezi yürütücü çalışma belleği performansının daha fazla akran reddi, daha düşük sosyal yeterlik, daha fazla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık ve daha yetersiz çatışma çözme becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sözel bellek yalnızca akran reddiyle ilişkiliyken görsel bellek ile sosyal işlevsellik göstergeleri arasında anlamlı ilişki görülmemiştir. Fiziksel saldırganlık ve çatışma çözme yetersizliğinin ise merkezi

yürütücü çalışma belleği ile genel sosyal işlevsellik arasındaki istatistiksel dolaylı ilişkilerde rol oynadığı bulunmuştur (McQuade ve diğerleri, 2013).

Türkiye'de yapılan bir araştırmada, sosyometrik değerlendirmede reddedilen üçüncü sınıf öğrencilerinin sözel ve görsel bellek ile çalışma belleği puanlarının popüler öğrencilerden daha düşük olduğu belirlenmiştir (Okşak, 2019). McQuade vd. (2013) ile Okşak'ın (2019) bulguları birlikte değerlendirildiğinde çalışma belleğinin akran kabulü, çatışma çözme ve sosyal uyumla bağlantılı olduğu görülmektedir. Akran reddi, çocuğun akran grubu içinde ne kadar kabul gördüğünü; zorbalık mağduriyeti ise tekrarlanan, kasıtlı ve güç dengesizliği içeren olumsuz akran yaşantılarını ifade etmektedir.

Çalışma belleğinin uygun sosyal tepki seçimiyle ilişkisi, diğer bilişsel ve öz düzenleyici kaynakların katkısına göre fark göstermektedir. Okul öncesi çocuklarda çalışma belleği ile akran çatışmalarında sosyal açıdan yeterli tepki seçimi arasında güçlü bir ilişki belirlenmiş; çalışma belleğinin yaş, ketleyici kontrol ve bilişsel esneklik kontrol edildikten sonra da tepki seçimini anlamlı biçimde yordadığı görülmüştür (Caporaso ve diğerleri, 2019). Başka bir araştırmada, çalışma belleğinin sosyal beceriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ancak eleştirel düşünme, problem çözme ve bağımsız öğrenme becerileri de dikkate alındığında çalışma belleğinin etkisi anlamlı olmaktan çıkmıştır (Bayer, 2025). Bu sonuç, çalışma belleği ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin diğer bilişsel becerilerden de etkilenebileceğini göstermektedir.

Çalışma belleğinin sosyal-bilişsel ilişkilerde düzenleyici rolünü inceleyen benzer bir bulgu Tang ve diğerleri (2021) tarafından ortaya konmuştur. 4-6 yaş arasındaki çocuklarda sözel yeteneğin sosyal yeterlikle pozitif ilişkisi yalnızca çalışma belleği daha yüksek olan çocuklarda anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç, bilişsel bir kaynak ile sosyal işlevsellik arasındaki ilişkinin çalışma belleği düzeyine göre fark göstermektedir.

Saldırganlık ve klinik örneklemlerle yapılan araştırmalar, çalışma belleğinin sosyal işlevsellikle ilişkisinde dikkat ve dürtü kontrolünün de etkili olabileceğini göstermektedir. Çalışma belleğinin farklı saldırganlık türleriyle anlamlı ilişkiler gösterdiği; DEHB tanısı olan çocuklarda ise çalışma belleği ile sosyal problemler arasındaki ilişkinin büyük ölçüde

dikkatsizlik ve hiperaktivite-dürtüsellik belirtileriyle bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Granvald ve Marciszko, 2016; Kofler ve diğerleri, 2011). Ancak saldırganlığın zorbalıkla özdeş olmaması ve örneklem farklılığı, bu sonuçların mevcut araştırmaya genellemesini sınırlandırmaktadır.

Araştırmalarda, çalışma belleğinin, özellikle merkezi yürütücü ve eş zamanlı işlemleme gerektiren boyutlarının, akran kabulü, sosyal yeterlik, çatışma çözme ve uygun sosyal tepki seçimiyle bağlantılı olduğu görülmektedir. Ancak ilişkinin büyüklüğü, çalışma belleğinin hangi bileşeninin ölçüldüğüne, diğer bilişsel değişkenlerin kontrol edilip edilmediğine, gelişim dönemine ve sosyal işlevselliğin hangi bilgi kaynağıyla değerlendirildiğine göre değişmektedir. Mevcut bulgular çalışma belleğinin sosyal işlevsellikle bağlantısını desteklemekle birlikte, genel üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin çalışma belleği düzeyine göre fark gösterip göstermediğini doğrudan ortaya koymamaktadır.

Çalışma Belleği ve Zorbalık Mağduriyetine Dair Araştırmalar

Çalışma belleği ile zorbalık rolleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar tutarlı sonuçlar vermemektedir. Bir araştırmada, okul öncesi dönemdeki ketleyici kontrol sorunlarının daha sonraki zorba, mağdur ve zorba-mağdur rolleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık çalışma belleği sorunlarının mağdur ve zorba-mağdur olmayı anlamlı biçimde yordamadığı, zorba olmayla ilişkisinin ise zayıf kaldığı görülmüştür (Verlinden ve diğerleri, 2014). Başka bir araştırmada da zorba, mağdur, zorba-mağdur ve zorbalığa karışmayan çocuklar arasında çalışma belleği açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (Medeiros ve diğerleri, 2016). Bu sonuçlar, zorbalık rollerinin yalnızca çalışma belleği ile açıklanamayacağını ve davranışı kontrol etme ile bilişsel esneklik gibi diğer zihinsel becerilerin de önemli olabileceğini göstermektedir.

Genel yürütücü işlevler ile zorbalık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, bu iki değişken arasında düşük düzeyde ancak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Toplam 18 araştırma ve 21.725 katılımcıyı kapsayan bir meta-analizde, yürütücü işlevler ile

zorbalık davranışı ve mağduriyet arasında düşük düzeyde negatif ilişkiler bulunmuştur. Özellikle düşük ketleyici kontrolün zorbalık davranışıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Mağduriyet ile yürütücü işlevler arasındaki ilişkinin ise yaş, cinsiyet, kültür, zorbalık türü ve bilgi kaynağına göre değişmediği görülmüştür (Jia ve diğerleri, 2024).

Araştırmalar, yürütücü işlevler ile akran sorunlarının birbirini karşılıklı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Erken çocukluktan orta ergenliğe kadar yürütülen bir araştırmada akran problemleri sonraki daha düşük yürütücü işlev düzeyini, daha güçlü yürütücü işlevler ise sonraki daha düşük akran problemi düzeyini yordamıştır (Holmes ve diğerleri, 2016). Benzer biçimde olumsuz akran deneyimlerinin sonraki güncelleme, ketleme ve bilişsel esneklik performansını; düşük öz düzenleme performansının da sonraki olumsuz akran deneyimlerini yordadığı belirlenmiştir (Westermann ve diğerleri, 2024). Ancak bu araştırmalarda çalışma belleği ayrı olarak incelenmemiş; sonuç değişkenleri zorbalık mağduriyetinin yanı sıra akran reddi veya daha geniş akran güçlüklerini de içermiştir.

Araştırma bulguları, çalışma belleği ile akran mağduriyeti arasındaki ilişkinin doğrudan ve tek yönlü bir bağlantıyla sınırlı olmadığını göstermektedir. Araştırmalar, kısa süreli sosyal dışlanmanın çalışma belleğini doğrudan etkilemediğini vurgulamıştır. Ancak öğretmen desteği ile çalışma belleği arasındaki ilişkinin, öğrencilerin kendilerini ne kadar sosyal olarak kabul edilmiş hissettiklerine göre değiştiği belirlenmiştir (Vandenbroucke ve diğerleri, 2018). Bir araştırmada sekiz yaşında akran mağduriyeti yaşayan çocukların on yaşındaki çalışma belleği performanslarının daha düşük olduğu görülmüştür (Roberts ve diğerleri, 2025). Başka bir araştırmada, yürütücü işlev güçlüklerinin mağduriyeti doğrudan yordamadığı görülmüştür fakat yürütücü işlev güçlüklerinin sosyal kaygıyı artırarak dolaylı biçimde mağduriyetle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Li ve diğerleri, 2025). Bu sonuçlar, bilişsel öz düzenleme ile mağduriyet arasındaki ilişkinin sosyal kaygı, stres tepkileri ve algılanan sosyal kabul gibi süreçlerle birlikte ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Yürütücü işlevler ile zorbalık yapma ve mağduriyet arasında küçük düzeyli negatif ilişkiler bulunmasına karşın erişilebilen araştırmalar içerisinde çalışma belleğinde tutarlı

sonuçlara rastlanmamıştır. Merkezi yürütücü çalışma belleği akran reddi ve sosyal işlevsellik güçlükleriyle bağlantılı görünürken doğrudan zorbalık rollerini karşılaştıran bazı araştırmalarda anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Ayrıca olumsuz akran yaşantılarının sonraki bilişsel işlevlerle ilişkili olabileceğine yönelik bulgular, çalışma belleği ile mağduriyet arasındaki bağlantının tek yönlü olmadığını göstermektedir. Bulguların bir bölümünün çalışma belleği yerine genel yürütücü işlevleri, zorbalık mağduriyeti yerine daha geniş akran güçlüklerini ölçmesi de sonuçların mevcut araştırmanın değişkenlerine doğrudan aktarılmasını sınırlandırmaktadır.

Çalışma Belleği ve Üstbilişsel Farkındalığa Dair Araştırmalar

Çalışma belleği ile üstbiliş arasındaki araştırmalar genellikle çocukların kendi performanslarını ne kadar doğru değerlendirebildiklerine odaklanmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma belleği görevlerindeki gerçek performansları ile kendi performanslarına ilişkin değerlendirmeleri arasında anlamlı bir uyum bulunmuştur. Ancak görev zorlaştıkça çocukların performanslarını olduğundan daha yüksek değerlendirme eğiliminde oldukları görülmüştür. Ayrıca çocukların kendi performanslarına duydukları güvenin matematik başarısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Freeman ve diğerleri, 2017).

Araştırmalar, çalışma belleğinin anlamayı izleme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili olduğunu göstermektedir. Dokuz yaşındaki çocuklarda, merkezi yönetici çalışma belleğinin çıkarım yapma ve okuduğunu anlamayı izleme becerileriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Chrysochoou ve diğerleri, 2011). Çalışma belleği ile üstbilişsel strateji eğitiminin birlikte uygulandığı başka bir araştırmada ise çalışma belleği, üstbilişsel görevler ve aritmetik problem çözme performansında gelişme görülmüştür (Cornoldi ve diğerleri, 2015). Ancak bu çalışmalar, genel üstbilişsel farkındalıktan çok belirli bilişsel görev ve süreçlere odaklanmaktadır.

Aynı ölçme aracının kullanıldığı bir araştırmada, ilkokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin genel olarak ortaokul öğrencilerinden yüksek olduğu ve puanların bazı bireysel özelliklere göre fark gösterdiği belirlenmiştir (Önsay ve diğerleri, 2025).

Genel olarak çalışma belleğinin, kişinin kendi performansını izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel süreçlerle ilişkili olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmalar daha çok belirli görevlerdeki üstbilişsel süreçlere odaklandığı için çalışma belleği ile genel üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiye dolaylı kanıt sağlamaktadır.

Üstbilişsel Farkındalık ve Sosyal Becerilere Dair Araştırmalar

Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen, mevcut araştırmada erişilebilmiş olan araştırmalar sınırlıdır. Beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada sosyal beceri ile üstbiliş arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Alangca ve Tabudlong, 2016).

Araştırmalar, üstbilişsel süreçler ile sosyal becerilerin birlikte gelişebileceğini göstermektedir. Türkiye'de dördüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen bir araştırmada akıl ve zekâ oyunlarının ardından üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri puanlarında artış bildirilmiştir (Ayar, 2022). Başka bir araştırmada ise probleme dayalı üstbilişsel öğrenme stratejisi programı uygulanan birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinde gelişme görülmüştür (Shin ve Kim, 2025).

Üstbilişsel stratejiler ile akranlarla gerçekleştirilen iş birlikli öğrenme etkinliklerinin birbirleriyle ilişkili olabileceği bazı araştırmalarda vurgulanmıştır. Dördüncü, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin bir yıl boyunca üç kez değerlendirildiği araştırmada, başlangıçtaki karşılıklı öğrenmenin sonraki üstbilişsel stratejileri yordadığı; üstbilişsel stratejilerin ise daha sonraki karşılıklı öğrenme ve akran model alma davranışlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir (Okada, 2020). Ancak bu araştırma genel sosyal beceriden çok akademik iş birliği ve öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine odaklanmaktadır.

Mevcut araştırmalar genel üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasında açık ve tutarlı bir ilişki ortaya koymamaktadır. Bulgular daha çok üstbilişsel stratejiler, iş birlikli öğrenme, akran model alma ve sosyal beceriler arasındaki ilişkilere işaret etmektedir.

Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyetine Dair Araştırmalar

Üstbilişsel süreçler ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu ve mevcut araştırmada erişilebilen çalışmaların daha çok

ergenler ile siber zorbalık üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bir araştırmada, üstbilişsel sorunların hem zorbalığa maruz kalma hem de zorbalık yapma ile düşük düzeyde ilişkili olduğu, ancak diğer ruhsal ve davranışsal sorunlar dikkate alındığında bu ilişkilerin anlamlılığını korumadığı belirlenmiştir (Yavuz ve diğerleri, 2020).

Araştırmalar, akran mağduriyetinin ergenlerin kendi düşüncelerine ilişkin inançlarıyla ve bu inançların endişe ile sürekli olumsuz düşünme yoluyla kaygı, depresyon ve bedensel sorunlarla ilişkili olduğu vurgulamıştır (Gini ve diğerleri, 2019). Bu sonuçlar, zorbalık mağduriyetinin bireyin düşüncelerini değerlendirme ve kontrol etme biçimiyle bağlantılı olabileceğini göstermektedir.

12 yaşındaki öğrencilerde siber zorbalık mağduriyeti, üstbilişsel inanışlar ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmada siber zorbalık mağduriyet arttıkça yaşam kalitesinin ve öğrencilerin kendi belleklerine duydukları güvenin azaldığı belirlenmiştir (McLoughlin ve diğerleri, 2022). Başka bir araştırmada, zorbalık ve siber zorbalığa karışan öğrencilerin bilişsel ve üstbilişsel öğrenme stratejilerini daha az kullandıkları belirlenmiştir. Özellikle siber zorbalık mağduru olan öğrencilerin üstbilişsel öz düzenleme becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür (Solas-Martínez ve diğerleri, 2025). Bu bulgular, zorbalık mağduriyeti ile üstbiliş arasında bir ilişki olabileceğini, ancak bu ilişkinin özellikle siber zorbalık ve öz düzenleme gibi belirli alanlarda daha belirgin olduğunu göstermektedir.

Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise üstbilişsel farkındalık ile siber zorbalık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca üstbilişsel farkındalık, heyecan arayışı ve yıkıcı davranışın birlikte siber zorbalığı yordadığı belirlenmiştir. Ancak araştırma, zorbalık mağduriyetinden çok siber zorbalık davranışına odaklanmıştır (Erden Çınar ve diğerleri, 2021).

Zorbalık karşısında kullanılan başa çıkma yolları ile üstbilişsel beceriler arasında ilişki olduğu görülmektedir. Üstbilişsel becerileri daha güçlü olan öğrencilerin planlı ve etkili başa çıkma yollarını daha fazla kullandıkları belirlenmiştir (Nacimiento Rodríguez ve Mora-Merchán, 2014). Ancak başka bir araştırmada, üstbilişsel becerilerin etkili başa çıkma

stratejileriyle ilişkili olduğu, buna karşılık zorbalık ve siber zorbalık mağduriyetiyle doğrudan ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Nacimiento Rodríguez ve diğerleri, 2017).

Araştırmalar, üstbiliş ile mağduriyet arasındaki ilişkinin üstbilişin farklı boyutlarına göre değişebileceğini göstermektedir. Bir araştırmada, işlevsel olmayan üstbilişsel inanışlar arttıkça siber mağduriyetin de arttığı ve bu inanışların diğer psikososyal değişkenler dikkate alındığında da siber mağduriyetle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Coşkun ve diğerleri, 2026).

Araştırmalar, üstbilişsel süreçlerin zorbalık ve zorbalık mağduriyetiyle ilişkili olabileceğini göstermektedir. Ancak çalışmaların çoğu ergenler ve siber zorbalık üzerine yoğunlaşmakta, ayrıca genel üstbilişsel farkındalık yerine farklı üstbilişsel süreçleri ele almaktadır.

Sosyal Beceriler ve Zorbalık Mağduriyetine Dair Araştırmalar

Sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişki, araştırma modelindeki diğer ilişkilere göre daha fazla araştırılmıştır. Sosyal becerilerin mağdur olan ve olmayan öğrencileri ayırt etmede etkili olduğu görülmektedir. 9-11 yaşlarındaki öğrencilerle yapılan bir araştırmada, öğrencilerin sosyal beceri özelliklerinin mağdur olan ve olmayan öğrencileri ayırt etmede etkili olduğu belirlenmiştir. Mağdur öğrencilerin özellikle korkmuş ya da güçsüz görünme, sessiz konuşma, kolayca geri çekilme ve mutsuz görünme gibi davranışları daha sık sergiledikleri belirlenmiştir (Fox ve Boulton, 2005).

Türkiye'de ilkokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada mağdur öğrencilerin ilişki başlatma ve sürdürme, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma, plan yapma ve genel sosyal uyum alanlarında daha düşük sosyal beceri puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir. Buna karşılık zorbalık yapan öğrencilerin genel sosyal beceri puanları diğer öğrencilerden anlamlı biçimde farkı bulunamamıştır (Kurt, 2019). Bu sonuç, sosyal becerinin zorbalık yapma ve mağdur olma durumlarıyla farklı biçimlerde ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir araştırmada, zorbalığa maruz kalan öğrencilerin kendilerini sosyal açıdan daha yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Özellikle sosyal dışlanmanın bu durumla güçlü biçimde ilişkili olduğu ve sınıftaki saldırganlık

düzeyinin de bazı mağduriyet türlerinde bu ilişkiyi etkileyebildiği görülmüştür (Morrow ve diğerleri, 2019). İlkokul öğrencilerinin iki yıl boyunca izlendiği başka bir araştırmada uzun süre mağduriyet yaşayan çocukların sosyal yeterliklerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mağduriyeti zamanla artan çocukların sosyal yeterlik gelişimlerinin daha yavaş olduğu görülmüştür (Sukhawathanakul ve Leadbeater, 2020). Bu bulgular, düşük sosyal yeterlik ile mağduriyet arasında karşılıklı bir ilişki olabileceğini göstermektedir.

Olumlu sosyal özelliklerin zorbalık ve mağduriyetle ilişkisi farklılık gösterebilmektedir. Düşük empati zorbalık davranışıyla ilişkili bulunurken, hoşgörü düzeyi arttıkça zorbalık davranışının azaldığı, ancak hoşgörünün mağduriyetle anlamlı bir ilişki göstermediği belirlenmiştir (Elliott ve diğerleri, 2019; Kısadal ve Yurtal, 2026). Öz yönetim düzeyi arttıkça mağduriyetin azaldığı, sosyal farkındalığın ise bazı durumlarda mağduriyetle pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin bireysel ve çevresel özelliklere göre değişebildiği belirlenmiştir (Yang ve diğerleri, 2020). Bu sonuçlar, sosyal-duygusal yeterliğin her zaman daha düşük mağduriyetle ilişkili olmadığını göstermektedir.

Zorbalık mağduriyetin yalnızca öğrencinin bireysel özellikleriyle açıklanamayacağı; öğretmen ve akran ilişkileri, adalet algısı, okul kuralları ve yetişkin müdahalelerinin de mağduriyetle bağlantılı olduğu görülmektedir (Leadbeater ve diğerleri, 2015; Olweus, 1994; Zych ve diğerleri, 2019). Bu nedenle mevcut araştırmada incelenen bireysel ilişkiler, zorbalık mağduriyetini tek başına açıklayan bir yapı olarak değerlendirilmemelidir.

Genel olarak sosyal beceri ve sosyal yeterlik arttıkça mağduriyetin azaldığı görülmektedir. Ancak bu ilişkinin yönü kesin değildir; bazı araştırmalar düşük sosyal becerinin mağduriyetle ilişkili olduğunu, bazıları ise mağduriyetin sosyal yeterliği olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalar, çalışma belleğinin akran kabulü, çatışma çözme, uygun sosyal tepki verme ve genel sosyal işlevsellikle ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak bu ilişki, diğer bilişsel özellikler dikkate alındığında zayıflayabilmektedir. Ayrıca çalışma belleğinin, bazı bilişsel özellikler ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin gücünü etkileyebildiğini

gösteren bulgular bulunmaktadır. Ancak genel üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki bu ilişkiyi doğrudan inceleyen bir araştırmaya ulaşılmamıştır.

Çalışma belleği ile zorbalık mağduriyeti arasındaki bulgular tutarlı değildir. Genel yürütücü işlevlerin daha güçlü olması daha düşük mağduriyetle ilişkili bulunurken, çalışma belleğini tek başına inceleyen bazı araştırmalarda anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırmalar olumsuz akran yaşantılarının sonraki bilişsel işlevlerle de ilişkili olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle çalışma belleği ile mağduriyet arasındaki ilişkinin tek yönlü ve doğrudan söylenemez.

Çalışma belleği ile üstbiliş arasındaki araştırmalar daha çok kişinin kendi performansını izleme, anlamayı kontrol etme ve problem çözme gibi belirli süreçlere odaklanmıştır. Bu süreçler genel üstbilişsel farkındalıkla ilişkili olsa da aynı kavram değildir. Benzer şekilde, üstbilişsel stratejiler ile iş birlikli öğrenme ve sosyal beceriler arasında ilişkiler bulunmuştur (Alangca & Tabudlong, 2016; Ayar, 2022; Okada, 2020; Shin & Kim, 2025); ancak mevcut araştırmada erişilebilen genel üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceriyi doğrudan inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle iki değişken arasındaki ilişki, mevcut araştırmada doğrudan sınanan bir ilişki olarak ele alınmıştır.

Sosyal beceri ile mağduriyet arasındaki ilişki, diğer değişkenler arasındaki ilişkilere göre daha tutarlıdır (Fox & Boulton, 2005; Hodges & Perry, 1999; Sukhawathanakul & Leadbeater, 2020). Mevcut araştırmada sosyal beceri, zorbalık mağduriyetiyle ilişkisinde bireysel özellik olarak kabul edilmiştir.

Alan yazında çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyetini birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma, söz konusu boşluk doğrultusunda çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık–sosyal beceri ilişkisindeki koşullu rolünü ve bu örüntünün sosyal beceri üzerinden zorbalık mağduriyetiyle dolaylı bağlantısını incelemektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın türü, evreni ve örneklemi, veri toplama araçları ve süreci ile verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Türü

Araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra genel çalışma belleği performansının üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediği ve üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında sosyal beceri aracılığıyla kurulan istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği değerine göre fark gösterip göstermediği sınanmıştır. Bu bağlamda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış kesitsel ve betimsel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalar, iki veya daha fazla değişkenin birlikte değişim gösterip göstermediğini ve değişkenler arasındaki ilişkinin yönü ile büyüklüğünü, değişkenlere deneysel bir müdahalede bulunmadan inceleyen nicel araştırmalardır. Değişkenler doğal koşulları içerisinde ölçülerek aralarındaki istatistiksel ilişki örüntüleri incelenir. İlişkisel desenler değişkenler arasındaki bağlantıların belirlenmesine ve bir değişkenin diğer değişkenle birlikte nasıl değiştiğinin değerlendirilmesine olanak sağlamakla birlikte, bir değişkenin diğerini istatistiksel olarak yordaması tek başına nedensel bir ilişkinin kanıtı değildir (Creswell ve Guetterman, 2019; Fraenkel ve diğerleri, 2023). Araştırmanın kesitsel niteliği, çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin verilerin tek bir araştırma dönemi içerisinde, değişkenlerin zaman içindeki gelişimi veya değişimi izlenmeden toplanmasına dayanmaktadır. Kesitsel araştırmalarda araştırmaya konu olan değişkenler aynı zaman dilimi içerisinde ölçülmekte ve belirli bir örneklemdeki dağılımlar ile eş zamanlı ilişkiler incelenmektedir (Setia, 2016; Wang ve Cheng, 2020).

Araştırma problemleri doğrultusunda değişkenler grup karşılaştırmaları ve korelasyon analizleri aracılığıyla incelenmiştir. Araştırmanın temel modelinde ise üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri, genel çalışma belleği ve zorbalık mağduriyeti arasındaki düzenleyici ve koşullu dolaylı ilişki örüntülerini aynı istatistiksel model içerisinde değerlendirmek amacıyla regresyon temelli koşullu süreç analizinden yararlanılmıştır. Koşullu süreç analizi, bir değişkenin başka bir değişkenle ilişkisinin hangi dolaylı örüntü üzerinden ortaya çıkabileceğine ilişkin aracılık soruları ile bu ilişkinin hangi koşullarda değişebileceğine ilişkin düzenleyicilik sorularını aynı analitik çerçevede birleştiren regresyon temelli bir yaklaşımdır (Hayes, 2022; Hayes ve Rockwood, 2020). Araştırma deseninden ayrı bir istatistiksel çözümleme yöntemi olan bu yaklaşım, kuramsal modelde öngörülen etkileşimlerin, dolaylı ilişkilerin ve koşullu dolaylı ilişkilerin birlikte sınanmasına olanak sağlamaktadır. Araştırmanın koşullu süreç modeli, Hayes'in (2022) PROCESS makrosundaki Model 7 kullanılarak sınanmıştır. Modelde üstbilişsel farkındalık yordayıcı değişken (X), sosyal beceri aracı değişken (M), genel çalışma belleği düzenleyici değişken (W) ve zorbalık mağduriyeti sonuç değişkeni (Y) olarak tanımlanmıştır. Model 7'de yordayıcı değişken ile aracı değişken arasındaki ilişki düzenleyici değişkenin değerlerine bağlı olarak fark göstermekte; dolayısıyla dolaylı ilişkinin ilk aşaması düzenlenmektedir. Bu doğrultuda öncelikle üstbilişsel farkındalık ile genel çalışma belleği arasındaki etkileşimin sosyal beceri puanlarıyla ilişkisi incelenmiş, ardından üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasındaki sosyal beceri üzerinden hesaplanan dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğinin farklı düzeylerinde değişip değişmediği değerlendirilmiştir. Böylece çalışma belleğinin hem üstbilişsel farkındalık–sosyal beceri ilişkisindeki düzenleyici konumu hem de bu düzenleyiciliğin koşullu dolaylı ilişkiye yansıması aynı model içinde ele alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan "aracı değişken" ve "düzenleyici değişken" kavramları, değişkenlerin modeldeki istatistiksel konumlarını ifade etmektedir. Bu araştırmanın bulguları çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti arasında araştırma örnekleminde gözlenen doğrudan ilişkiler, etkileşim örüntüleri ve koşullu dolaylı ilişkiler çerçevesinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, veri toplamanın gerçekleştirildiği 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçe merkezinde bulunan 19 resmî ilkokulda öğrenim gören toplam 1727 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada okul seçimi ile öğrenci katılımının belirlenmesini içeren iki aşamalı bir örnekleme süreci izlenmiştir. İlk aşamada, araştırmanın yürütüleceği beş okul, çalışma evreninde yer alan 19 resmî ilkokul arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. İkinci aşamada ise seçilen okullarda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin araştırmaya katılımı, önceden belirlenen dâhil edilme ölçütleri ve gönüllülük koşulları doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Buna göre okul seçimi olasılıklı bir örnekleme yöntemine dayanırken öğrenci düzeyindeki katılım ölçüt ve gönüllülük temelli olarak gerçekleşmiştir.

Araştırmaya; dördüncü sınıfta öğrenim gören, uygulama tarihinde 125 aylık ve altında ve velisinden yazılı gönüllü onam alınan öğrenciler dâhil edilmiştir. Katılım öncesinde öğrenci velilerine araştırmanın amacı, kapsamı, uygulama süreci, gönüllülük ilkesi ve verilerin gizliliği hakkında bilgi verilmiş ve yazılı veli onamı alınmıştır. Veri toplama süreci 521 öğrenciyle başlamış, verilerin incelenmesi sırasında ölçme araçlarında eksik veri bulunan veya formları ilgili puanlama kuralları çerçevesinde değerlendirilemeyecek biçimde dolduran 12 katılımcıya ait veriler analiz dışında bırakılmıştır. Kalan 509 katılımcıya ait veriler üzerinde çok değişkenli uç değer incelemesi gerçekleştirilmiştir. Ayrıntıları Verilerin Analizi başlığı altında açıklanan incelemeler sonucunda çok değişkenli uç değer olarak belirlenen yedi gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Böylece araştırmanın nihai örneklemi 502 öğrenciden oluşmuştur. Nihai örneklem sayısal olarak çalışma evreninin yaklaşık %29,1'ine karşılık gelmektedir. Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

		n	%
Cinsiyet	Kız	252	50.2
	Erkek	250	49.8
	Toplam	502	100.0
Yaş (Ay)	108-113 aylık	32	6.4
	114-119 aylık	234	46.6
	120-125 aylık	236	47.0
	Toplam	502	100.0

Not.= Yaş aralıkları ölçme aracının değerlendirme kılavuzundaki kesme aralıklarına uygun verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 502 ilkokul 4. sınıf öğrencisinin cinsiyet dağılımının oldukça dengeli olduğu görülmektedir; öğrencilerin %50.2'si (*n* = 252) kız, %49.8'i (*n* = 250) ise erkektir. Katılımcıların yaşları ay cinsinden incelendiğinde; öğrencilerin %6.4'ünün (*n* = 32) 108-113 ay, %46.6'sının (*n* = 234) 114-119 ay ve %47'sinin (*n* = 236) 120-125 ay aralığında olduğu belirlenmiştir. Yaş ortalamasının 119.16 ay (*SS* = 3.69) olup yaşları 112 ile 125 aylık arasında değişmektedir.

Örneklem büyüklüğünün araştırmanın amacı ve incelenen etkilere göre gerekçelendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Lakens, 2022). Sencer ve Irmak (1984) %99 güven düzeyi için evren büyüklüğünün 2000 olduğu durumlarda %5 hata payı için 498 kişilik örneklem büyüklüğünden oluşması gerektiğini belirtmiştir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlanmadan önce araştırmada kullanılan ölçme araçları için gerekli kullanım izinleri alınmıştır. Ardından Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kuruluna başvurulmuş ve 26.05.2025 tarihinde etik kurul onayı alınmıştır (Ek A). Araştırmanın Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülecek olması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Sistemi üzerinden kurum izni başvurusu yapılmış ve 16.01.2026 tarihinde uygulama izni alınmıştır (Ek B).

Etik kurul onayı ve kurum izninin alınmasının ardından veri toplama süreci, 2025–2026 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Zonguldak ili Karadeniz Ereğli ilçesinde bulunan ve örnekleme sürecinde belirlenen beş resmî ilkokulda yürütülmüştür. Uygulamalara başlanmadan önce okul yönetimleri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülerek veri toplama takvimi oluşturulmuştur. Araştırmaya katılması öngörülen öğrencilerin velilerine araştırmanın amacı, kapsamı, uygulama süreci, gönüllülük ilkesi ve verilerin gizliliğine ilişkin bilgileri içeren bilgilendirilmiş gönüllü onam formları ulaştırılmıştır. Araştırmaya yalnızca velisinden yazılı onam alınan ve dâhil edilme ölçütlerini karşılayan öğrenciler katılmıştır.

Çalışma belleği değerlendirmeleri, okul yönetimleri tarafından bireysel uygulamalar için tahsis edilen, sessiz ve dikkat dağıtıcı uyaranların mümkün olduğunca sınırlandırıldığı ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcısı Sertifikası (Ek C) sahibi olan araştırmacı tarafından, ölçme aracının standart uygulama yönergelerine uygun olarak her öğrenciyle bire bir yürütülmüştür. Veri toplama çalışmaları okul saatleri içerisinde, sınıf öğretmenleriyle koordinasyon sağlanarak ve öğrencilerin ders süreçlerini mümkün olduğunca az etkileyecek zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma belleği değerlendirmesi, öğrencinin görevlerdeki ilerleme hızına bağlı olarak yaklaşık 20–30 dakika sürmüştür. Öğrencilerde oluşabilecek bilişsel yükü ve uygulama yorgunluğunu azaltmak amacıyla sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti ölçme araçları çalışma belleği değerlendirmesiyle aynı oturumda uygulanmamıştır. Öz bildirime dayalı bu ölçme araçları, çalışma belleği uygulamasından ayrı bir oturumda ve araştırmacının gözetiminde öğrenciler tarafından yanıtlanmıştır. Bu sürece 1 ders saati (40 dakika) ayrılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ölçme araçlarının yanıtlanmasına ilişkin standart yönergeler verilmiştir. Ek açıklamalar, yalnızca öğrencilerin ilgili maddeyi veya ifadeyi anlamadıklarını belirtmeleri durumunda yapılmıştır. Bu açıklamalar, uygulama sürecinde tutarlılığı sağlamak amacıyla standartlaştırılmış; ilgili maddenin anlamını değiştirmeyecek, yanıt seçeneklerinden herhangi birini öne çıkarmayacak ve öğrencilerin yanıtlarını yönlendirmeyecek biçimde sunulmuştur. Veri

toplama sürecinde öğrencilere belirli bir yanıtı çağrıştırabilecek veya tercih etmelerini sağlayabilecek herhangi bir yönlendirmede bulunulmamıştır.

Çalışma belleği değerlendirilmesi için öğrencilerin doğum tarihleri formlarına not alınmış ve değerlendirilme esnasında Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcı Kılavuzu'nda verilen doğum tarihine uygun performans düzeyi aralığına göre hesaplanmıştır.

Uygulamalar tamamlandıktan sonra ölçme araçları eksik veya değerlendirmeye uygun olmayan yanıtlar bakımından kontrol edilmiştir. Elde edilen veriler öğrenci adları ve diğer doğrudan kimlik bilgileri kullanılmadan kodlanarak elektronik veri ortamına aktarılmıştır. Verilerin gizliliğinin korunması amacıyla her katılımcıya bir kod numarası verilmiş ve veri temizleme, puanlama ve istatistiksel analiz işlemleri bu kodlar üzerinden yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışma Belleği Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin çalışma belleği performanslarını değerlendirmek amacıyla Ergül vd. (2018) tarafından geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ) kullanılmıştır. ÇBÖ, 60-125 ay arasında, uygulama yönergelerini anlayıp yanıt oluşturabilecek tüm normal gelişim gösteren veya özel gereksinimi olan çocuklara bireysel olarak uygulanan performansa dayalı bir ölçme aracıdır. Çalışma Belleği Ölçeği, dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılmış, sessiz ve uygun fiziksel koşulların sağlandığı bir ortamda bireysel olarak uygulanmaktadır. Yaklaşık 30 dakika süren uygulamada standart yönergeler ve alt ölçeklerin uygulama sırası izlenmekte; çocuğun yanıtlarını etkileyebilecek ipucu ve geri bildirimlerden kaçınılmaktadır. Gerektiğinde alt ölçekler arasında kısa aralar verilmekte ve çocuğun fiziksel ya da duygusal durumunun performansını olumsuz etkileyebileceği durumlarda uygulama ertelenmektedir (Ergül ve diğerleri, 2018).ÇBÖ, sözel bellek ve görsel bellek olmak üzere iki temel alandan oluşmaktadır. Bu alanlar; sözel kısa süreli bellek, görsel kısa süreli bellek sözel çalışma belleği ve görsel çalışma belleği olmak üzere dört alt

boyut altında değerlendirilmektedir. Sözel kısa süreli bellek alt boyutu; Rakam Hatırlama (6 madde), Sözcük Hatırlama (4 madde) ve Anlamsız Sözcük Hatırlama (5 madde) alt testlerinden oluşmaktadır. Rakam Hatırlama alt testinde çocuklardan giderek uzayan rakam dizilerini sunulduğu sırayla tekrar etmeleri beklenmektedir. Sözcük Hatırlama alt testinde benzer biçimde, giderek artan sayıdaki anlamlı sözcüklerin sunulduğu sırayla hatırlanması istenmektedir. Anlamsız Sözcük Hatırlama alt testinde ise çocuklardan kendilerine sunulan anlamsız sözcük dizilerini aynı sırayla tekrar etmeleri beklenmektedir. Görsel kısa süreli bellek alt boyutu, Desen Matrisi (4 madde) ve Blok Hatırlama (5 madde) alt testlerinden oluşmaktadır. Desen Matrisi alt testinde çocuklardan 5×5'lik bir kareli alanda gösterilen renkli karelerin konumlarını hatırlayarak boş kareli alan üzerinde işaretlemeleri istenmektedir. Blok Hatırlama alt testinde ise çocukların belirli bir sırayla gösterilen blokların konumlarını ve gösteriliş sırasını hatırlamaları değerlendirilmektedir. Sözel çalışma belleği alt boyutunda Geriye Rakam Hatırlama (5 madde) ve İlk Sözcüğü Hatırlama (4 madde) alt testleri bulunmaktadır. Geriye Rakam Hatırlama alt testinde çocuklardan kendilerine sunulan rakam dizilerini hatırlayarak ters sırada tekrar etmeleri istenmektedir. İlk Sözcüğü Hatırlama alt testinde ise çocukların sunulan cümleleri anlam bakımından değerlendirmelerinin ardından, cümlelerin ilk sözcüklerini sunuluş sırasına göre hatırlamaları beklenmektedir. Bu alt testler, bilginin yalnızca kısa süreli olarak korunmasını değil, aynı zamanda bilgi üzerinde zihinsel işlem yapılmasını da gerektirmektedir. Görsel çalışma belleği alt boyutu ise Farklı Olanı Seçme (6 madde) ve Mekânsal Ayırt Etme (4 madde) alt testlerinden oluşmaktadır. Farklı Olanı Seçme alt testinde çocuklardan sunulan şekiller arasından farklı olanı belirlemeleri ve daha sonra bu şekillerin konumlarını sunuluş sırasına göre hatırlamaları istenmektedir. Mekânsal Ayırt Etme alt testinde ise çocuklar öncelikle sunulan şekilleri benzerlik açısından değerlendirmekte, ardından şekiller üzerinde farklı konumlarda bulunan noktaların yerlerini hatırlayarak boş şekiller üzerinde işaretlemektedir (Ergül ve diğerleri, 2018).

Ölçekte yer alan alt ölçekler giderek artan uzunluk ve güçlükteki dizilerden oluşmaktadır. Her madde iki deneme içermekte ve öğrenci iki denemeden en az birinde başarılı olduğunda bir sonraki maddeye geçilmektedir. Öğrencinin aynı maddedeki iki denemede de başarısız olması durumunda ilgili alt ölçeğin uygulanması sonlandırılarak bir sonraki alt ölçeğe geçilmektedir. Öğrencinin doğru sırada tekrarladığı veya doğru biçimde işaretlediği her bir dizi bir puan olarak değerlendirilmektedir. Böylece alt ölçek puanlarının yanı sıra Sözel Kısa Süreli Bellek, Görsel Kısa Süreli Bellek, Sözel Çalışma Belleği ve Görsel Çalışma Belleği alt boyut puanları ile Sözel Bellek, Görsel Bellek ve Genel Çalışma Belleği puanları elde edilebilmektedir(Ergül ve diğerleri, 2018).

Ölçeğin puanlaması sürecinde her doğru yanıt 1, yanlış yanıt 0 puan olarak değerlendirilmektedir. Bir yanıtın doğru kabul edilebilmesi için çocuğun sunulan rakam, sözcük veya görsellerin tamamını doğru ve istenen sırada tekrar etmesi ya da işaretlemesi gerekmektedir. Herhangi bir öğenin yanlış hatırlanması veya sırasının değiştirilmesi durumunda ilgili madde yanlış olarak puanlanmaktadır. Uygulama tamamlandıktan sonra her alt ölçekte elde edilen doğru yanıtlar toplanarak ham puanlar hesaplanmakta; alt ölçek puanlarının birleştirilmesiyle ilgili alt alan ve genel çalışma belleği puanları elde edilmektedir. Ölçek kapsamında performansın yorumlanabilmesi için yaş gruplarına göre belirlenmiş kesme aralıkları ve değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır. Çalışma Belleği Ölçeği'nde kullanılan aylık yaş aralıkları, kesin gelişimsel dönemleri değil, yaşa göre oluşturulan norm gruplarını ifade etmektedir (Ergül ve diğerleri, 2018). Buna göre öğrencilerin performansları çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek düzeylerinde sınıflandırılabilmektedir. Ayrıca Sözel Bellek, Görsel Bellek ve Genel Çalışma Belleği için yaş gruplarına göre standart puanlar bulunmaktadır. Çocuğun ham puanı, ilgili yaş dilimine ait norm tablosundan standart puana dönüştürülmekte ve bu puan performans düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Böylece ham ve standart puanlar birlikte değerlendirilerek çocuğun çalışma belleği performansı ve güçlü ya da zayıf olduğu alanlar belirlenebilmektedir (Ergül ve diğerleri, 2018)

Bu araştırmanın örneklem grubunda yer alan 112-125 aylık arası 252'si kız, 250'si erkek olmak üzere toplam 502 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen puanlar ile hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .816 olarak bulunmuştur. George ve Mallery'ye (2016, 240) göre .80 ve üzerindeki Cronbach Alpha katsayıları iyi düzeyde güvenirliğe işaret etmektedir. Bu doğrultuda elde edilen değer, Çalışma Belleği Ölçeği'nin araştırma örnekleminde iç tutarlılık açısından yeterli düzeyde güvenirlik gösterdiğini desteklemektedir.

Sosyal Beceri Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin öz değerlendirmelerini belirlemek amacıyla Kocayörük-Yaya (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçekte öğrencilerin günlük yaşamda ve okul ortamında sergileyebilecekleri sosyal becerileri değerlendirmeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Ölçekte bulunan maddelere örnek olarak "Grup içinde rahatlıkla konuşurum.", "Sınıfa yeni gelen bir arkadaşın yanına gidip onunla tanışırım.", "Gerektiğinde teşekkür etmeyi ihmal etmem.", "Problemlerimi kendim halledemediğimde yardım isterim." ve "Anlatılanları dikkatle dinlerim." ifadeleri verilebilir. Katılımcılar her bir maddeyi kendilerine uygunluk düzeyine göre 1 (Hiç), 2 (Bazen), 3 (Genelde) ve 4 (Tamamen) seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirebilmektedir.

Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 20 ile 80 arasında değişmekte; yüksek puanlar öğrencilerin ölçekte yer alan sosyal beceri davranışlarını daha yüksek düzeyde gösterdiklerine ilişkin bildirimlerini ifade etmektedir.

Ölçeğin özgün geliştirme grubunun 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle yapılmış olması nedeniyle mevcut araştırmadaki öğrencilerden yaş ve sınıf düzeyi bakımından farklılaştığından asıl uygulama öncesinde, araştırmanın ana örnekleminden bağımsız bir öğrenci grubuyla ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulamanın amacı, ölçek maddelerinin dördüncü sınıf öğrencileri tarafından anlaşılabilirliğini, bu yaş grubundaki madde işleyişini, iç tutarlılığı ve özgün tek faktörlü yapıyla uyumunu incelemektir. Ön

uygulama 90'ı kız ve 110'u erkek olmak üzere toplam 200 dördüncü sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Ön uygulamaya katılan öğrenciler asıl araştırmanın örneklemine dâhil edilmemiştir. Ön uygulama veri setinde eksik yanıt bulunmadığı ve bütün madde yanıtlarının ölçeğin 1–4 puan aralığında olduğu belirlenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin katsayısı .796 olarak bulunmuştur. Bartlett Küresellik Testi de istatistiksel olarak anlamlıdır, $\chi^2(190) = 821.49$, $p < .001$. Bu bulgular korelasyon matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Maddelerin sıralı kategorik yapısı dikkate alınarak DWLS kestirim yöntemiyle sınanan tek faktörlü model için $\chi^2(170) = 365.09$, CFI = .937, TLI = .930, RMSEA = .076 ve SRMR = .088 değerleri elde edilmiştir. Uyum değerleri tek faktörlü yapının kısmen desteklendiğine işaret etmekle birlikte madde düzeyindeki sonuçlar bazı sınırlılıklar göstermiştir. Özellikle S2 maddesinin standartlaştırılmış faktör yükünün anlamlı olmadığı, S20 maddesinin faktör yükünün ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Ön uygulamada 20 maddelik form için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .802 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .002 ile .528 arasında değişmiştir. Maddelerin çoğu toplam puanla kabul edilebilir düzeyde ilişki gösterirken S2 ve S20 maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları sırasıyla .002 ve .148 olarak bulunmuştur. S2 maddesinin çıkarılması durumunda alfa katsayısının .817'ye, S2 ve S20 maddelerinin birlikte çıkarılması durumunda ise .821'e yükseldiği görülmüştür.

Bununla birlikte ölçeğin özgün içerik ve puanlama yapısının korunması, maddelerin yalnızca istatistiksel ölçütlere dayanılarak çıkarılmasının ölçeğin kapsamını değiştirebilmesi ve mevcut araştırmada özgün toplam puanın kullanılması nedeniyle 20 maddelik form korunmuştur. Ön uygulama sonuçları, ölçeğin dördüncü sınıf öğrencilerindeki yapı geçerliğinin tartışmasız biçimde doğrulandığı şeklinde değil, toplam puanların kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık gösterdiği ve bazı maddelerin işleyişine ilişkin sınırlılıklar bulunduğu biçiminde değerlendirilmiştir.

Asıl araştırma örnekleminde ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .782 olarak hesaplanmıştır (*N* = 502). Bu değer ölçek toplam puanlarının araştırma örnekleminde kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık gösterdiğine ilişkin kanıt sağlamaktadır.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarına ilişkin öz bildirimlerini değerlendirmek amacıyla Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından geliştirilen ve Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu kullanılmıştır. Ölçeğin A Formu, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış 12 maddelik bir öz bildirim aracıdır. Türkçe uyarlama çalışması, 194'ü üçüncü, 183'ü dördüncü ve 188'i beşinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 565 öğrenciyle yürütülmüştür. Dolayısıyla ölçeğin uyarlama örneklemi, bu araştırmanın hedeflediği dördüncü sınıf düzeyini doğrudan kapsamaktadır. Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalıklarını ve bu süreçleri düzenleme becerilerini değerlendirmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; öğrencilerin öğrenme durumlarını değerlendirme, öğrenme sürecini planlama, uygun stratejileri seçme, gerektiğinde farklı stratejiler kullanma ve öğrenme sürecini gözden geçirme davranışlarını kapsamaktadır. Ölçekte yer alan maddelere "Bir şeyi anlayıp anlamadığımı bilirim.", "Bir problemi çözmek için birçok yol düşünür, aralarından en iyi olanı seçerim." ve "Yeni bir şey öğrenirken kendi kendime ne kadar öğrenebildiğimi sorarım." ifadeleri örnek olarak verilebilir. Maddeler "Hiçbir zaman", "Bazen" ve "Her zaman" olmak üzere üçlü derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 12 ile 36 arasında değişmektedir. Toplam puanın yükselmesi, öğrencinin kendi bilişsel süreçleri, öğrenme biçimleri ve kullandığı stratejilere ilişkin farkındalığını daha yüksek düzeyde bildirdiğini göstermektedir (Karakelle ve Saraç, 2007). Bu araştırmanın örnekleminde Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği A Formu'ndan elde edilen puanların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı α=.674 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, Türkçe uyarlama çalışmasında A Formu için bildirilen α=.64 katsayısıyla benzerlik göstermekle birlikte, ölçek

puanlarının bu örneklemdeki iç tutarlılığının görece sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Alfa katsayısının ölçeğin madde sayısından, maddeler arasındaki ilişkilerin büyüklüğünden ve ölçeğin boyutluluğundan etkilenebildiği dikkate alınmalıdır (Tavakol ve Dennick, 2011). Ölçeğin 12 maddeden oluşması, alfa katsayısının görece düşük bulunmasına katkıda bulunmuş olabilir. Bununla birlikte mevcut veriler, katsayının hangi ölçüde madde sayısından kaynaklandığını doğrudan göstermemektedir. Bu nedenle ölçeğin kısa yapısı, ölçüm güvenirliğine ilişkin sınırlılığı ortadan kaldıran bir gerekçe olarak değerlendirilmemelidir.

Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form

Araştırmada öğrencilerin zorbalık mağduriyetine ilişkin öz bildirimlerini değerlendirmek amacıyla Vessey, Strout, DiFazio ve Ludlow tarafından 2019 yılında geliştirilen ve Kırıcı ve Ekşi (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form kullanılmıştır. Ölçek, çocukların akranları tarafından maruz kaldıkları farklı zorbalık davranışlarını değerlendirmeye yönelik maddelerden oluşmaktadır. Maddelerde; internet ortamında kötü veya kırıcı içeriklerin paylaşılması, dışlanma, tehdit edilme, fiziksel zorbalığa maruz kalma, hakkında dedikodu yayılması ve kişisel eşyalarının izinsiz alınması gibi zorbalık yaşantıları ele alınmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere örnek olarak “Çocuklar beni bilerek görmezden gelir.”, “Okulumdaki çocuklar beni benliğimi rahatsız edecek şekilde alay edip dalga geçer.” ve “Okulumdaki çocuklar arkamdan konuşur, sırlarımı paylaşır ya da hakkımda dedikodu yayar.” ifadeleri verilebilir. Öğrencilerden her bir ifadeyi kendilerine uygunluk açısından “Kesinlikle katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle değerlendirmeleri istenmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 9 ile 36 arasında değişmekte; toplam puanın yükselmesi, öğrencinin ölçek kapsamında yer alan zorbalığa maruz kalma ve zorbalıkla ilişkili yaşantıları daha yüksek düzeyde bildirdiğini göstermektedir.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması, yaşları 10 ile 18 arasında değişen 376 çocuk ve ergenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 210'u (%55.9) kız, 166'sı (%44.1) erkek olup yaş ortalamaları 14.06'dır (*SS* = 3.13). Uyarlama sürecinde ölçek maddeleri İngilizceye hâkim uzmanlar tarafından Türkçeye çevrilmiş, uzman panelinde değerlendirilmiş ve geri çeviri işleminin ardından Türkçe form oluşturulmuştur. Dilsel anlaşılabilirliği değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen pilot uygulamanın ardından ölçeğin psikometrik özellikleri esas çalışma grubunda incelenmiştir. Türkçe formun yapı geçerliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda χ^2/sd = 3.947, RMSEA = .083, SRMR = .044, CFI = .943, TLI = .923 ve GFI = .939 değerleri elde edilmiştir. Uyum indeksleri birlikte değerlendirildiğinde tek faktörlü yapının genel olarak desteklendiği görülmektedir. Bununla birlikte RMSEA değerinin .08 sınırının bir miktar üzerinde bulunması, model uyumunun kusursuz değil, kabul edilebilir sınırlara yakın bir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu nedenle uyarlama çalışmasının sonuçları, ölçeğin tek faktörlü yapısına ilişkin destekleyici ancak mutlak olmayan yapı geçerliği kanıtları olarak değerlendirilmiştir (Kırıcı ve Ekşi, 2022).

Bu araştırmanın örnekleminde Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Formundan elde edilen puanların Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .841 olarak hesaplanmıştır (*N* = 502). Elde edilen katsayı, dokuz maddelik ölçeğin toplam puanlarının araştırma örnekleminde iyi düzeyde iç tutarlılık gösterdiğine ilişkin kanıt sağlamaktadır. Araştırmada dokuz maddeden elde edilen toplam puan sürekli değişken olarak analizlere dâhil edilmiş ve koşullu süreç modelinde sonuç değişkeni olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Regresyon temelli koşullu süreç analizleri ise Hayes (2022) tarafından geliştirilen PROCESS Macro'nun 4.2 sürümü aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Analizlere geçilmeden önce veri seti; eksik ve hatalı veriler, değişkenlerin olası puan aralıkları, tek ve çok değişkenli uç gözlemler, dağılım özellikleri ve uygulanacak istatistiksel analizlerin

varsayımları bakımından incelenmiştir. Veri kontrolünün ilk aşamasında ölçme araçlarından elde edilen puanların frekans dağılımları ile en düşük ve en yüksek değerleri incelenmiş ve olası veri giriş hataları özgün veri toplama formları üzerinden kontrol edilmiştir. Eksik veya değerlendirmeye uygun olmayacak biçimde doldurulmuş ölçme araçları bulunan 12 katılımcıya ait veriler analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu işlemin ardından uç gözlem incelemeleri 509 katılımcıya ait veriler üzerinden yürütülmüştür. Tek değişkenli uç gözlemlerin incelenmesinde standartlaştırılmış *z* puanlarından yararlanılmıştır. Standartlaştırılmış puanların mutlak değerinin 3,29'u aşması, yaklaşık $p < .001$ olasılık düzeyinde olası tek değişkenli uç gözlem ölçütü olarak kabul edilmiş (Tabachnick ve Fidell, 2013) ve bu doğrultuda yedi gözlem analiz kapsamı dışında bırakılmıştır. Böylece 502 katılımcıdan oluşan nihai veri setine ulaşılmıştır. Nihai veri setinde z değerleri; genel çalışma belleği puanlarında −2,28 ile 3,13; sosyal beceri puanlarında −3,03 ile 2,11; üstbilişsel farkındalık puanlarında −3,10 ile 1,81 ve zorbalık mağduriyeti puanlarında −1,39 ile 3,05 arasında değişmektedir. Çok değişkenli uç gözlemlerin incelenmesinde ise Mahalanobis uzaklığından yararlanılmıştır. Mahalanobis uzaklıkları, araştırmanın temel koşullu süreç modelinde yer alan genel çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti puanlarının ortak dağılımı üzerinden hesaplanmıştır. Dört değişken ve $p < .001$ anlamlılık düzeyi için kritik ki-kare değeri 18,47 olarak kabul edilmiştir, $\chi^2(4) = 18,47$ (Tabachnick ve Fidell, 2013). Nihai veri setindeki Mahalanobis uzaklıklarının 0,02 ile 15,83 arasında değiştiği ve hiçbir gözlemin kritik değeri aşmadığı belirlenmiştir. Buna göre temel koşullu süreç modelinde yer alan dört değişkenin ortak dağılımı bakımından çok değişkenli uç gözlem bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tek ve çok değişkenli uç gözlem incelemeleri farklı amaçlara hizmet ettiğinden, standartlaştırılmış *z* puanları ile Mahalanobis uzaklıkları birbirinin yerine kullanılan ölçütler olarak değerlendirilmemiştir (Aguinis ve diğerleri, 2013).

Araştırma değişkenlerinin tek değişkenli dağılım özellikleri aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük ve en yüksek değerler ile çarpıklık ve basıklık katsayıları

üzerinden incelenmiştir. Normal dağılımda çarpıklık ve basıklık katsayılarının beklenen değeri sıfır olmakla birlikte değerlerin sıfırdan uzaklaşması, dağılımın normallikten sapma düzeyinin arttığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). George ve Mallery (2016, ss. 114–115) çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±1 aralığında bulunmasını çoğu psikometrik uygulama açısından oldukça iyi olarak değerlendirmektedir. Bu araştırmada hesaplanan katsayıların tamamının ±1 sınırları içerisinde kalması, değişkenlerin tek değişkenli dağılımlarında belirgin bir normallik sorunu bulunmadığını göstermektedir.

Genel çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı, değişkenlerin sürekli olmasını ve birlikte normal dağılım göstermesini gerektirir. Değişkenlerin normal dağılım göstermemesi durumunda ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılır. Korelasyon katsayılarının yorumlanmasında katsayıların mutlak değerleri dikkate alınmış; .00–.29 arasındaki değerler düşük, .30–.69 arasındaki değerler orta ve .70–1.00 arasındaki değerler yüksek düzeyde ilişki olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, 2018, s. 32).

Sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanlarının genel çalışma belleği performans düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz öncesinde varyansların homojenliği Levene testiyle değerlendirilmiş ve grupların örneklem büyüklükleri dikkate alınmıştır. Varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı ve ANOVA sonucunun anlamlı bulunduğu durumda, grup büyüklüklerinin eşit olmaması nedeniyle farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Hochberg GT2 çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır (Field, 2005). Grup karşılaştırmalarında istatistiksel anlamlılığın yanı sıra eta-kare (η^2) etki büyüklüğü hesaplanmış; η^2 değerleri .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük etki büyüklüğü sınırlarına göre yorumlanmıştır (Green & Salkind, 2005, ss. 177–178).Genel çalışma belleği, grup karşılaştırmalarında yaş normlarına göre elde edilen standart puanlara dayalı

performans düzeyleri üzerinden kategorik olarak; korelasyon ve koşullu süreç analizlerinde ise genel çalışma belleği ham puanı üzerinden sürekli değişken olarak ele alınmıştır.

Üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri, genel çalışma belleği ve zorbalık mağduriyeti arasındaki düzenleyici, dolaylı ve koşullu dolaylı ilişkiler regresyon temelli koşullu süreç analiziyle incelemek amacıyla Hayes'in (2022) PROCESS Macro Model 7'si kullanılmıştır. Koşullu süreç analizi, bir değişken üzerinden kurulan istatistiksel dolaylı ilişkinin büyüklüğünün başka bir değişkenin değerlerine göre fark gösterip göstermediği regresyon temelli bir model içerisinde incelenmesine olanak sağlamaktadır. Araştırmanın koşullu süreç modelinde üstbilişsel farkındalık yordayıcı değişken (X), sosyal beceri aracı değişken (M), genel çalışma belleği düzenleyici değişken (W) ve zorbalık mağduriyeti sonuç değişkeni (Y) olarak tanımlanmıştır. Model 7 kapsamında genel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilk aşama yolunu düzenleyip düzenlemediği ve üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği değerlerine göre fark gösterip göstermediği sınanmıştır. Modelin ilk regresyon denkleminde sosyal beceri; üstbilişsel farkındalık, genel çalışma belleği ve üstbilişsel farkındalık ile genel çalışma belleğinin etkileşim terimi kullanılarak yordanmıştır. İkinci regresyon denkleminde ise zorbalık mağduriyeti, üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri değişkenleri kullanılarak yordanmıştır. Araştırmada kullanılan "aracı değişken", "düzenleyici değişken" ve "dolaylı ilişki" ifadeleri değişkenlerin koşullu süreç modelindeki istatistiksel konumlarını belirtmektedir. Üstbilişsel farkındalık ve genel çalışma belleği değişkenleri, etkileşim teriminin oluşturulmasından önce ortalamadan merkezileştirilmiştir. Merkezileştirme işlemi, model sabitinin ve etkileşim modelindeki alt düzey katsayıların örneklem ortalaması çevresinde daha anlamlı biçimde yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Merkezileştirme, etkileşim teriminin katsayısını veya modelin açıklanan varyansını değiştiren ya da çoklu bağlantı sorununu ortadan kaldıran bir işlem olarak değerlendirilmemiştir (Echambadi ve Hess, 2007).

Koşullu süreç modelindeki regresyon denklemleri doğrusallık, hata varyanslarının sabitliği, artıkların dağılımı, çoklu bağlantı ve etkili gözlemler bakımından incelenmiştir. Doğrusallık ve hata varyanslarının sabitliği, standartlaştırılmış yordanan değerler ile standartlaştırılmış artıklar arasındaki saçılım grafikleri üzerinden değerlendirilmiştir. Artıkların dağılımı histogram ve normal olasılık grafiği aracılığıyla incelenmiştir. Yordayıcı değişkenler arasındaki çoklu bağlantı tolerans ve varyans artış faktörü değerleriyle değerlendirilmiş; etkili gözlemlerin belirlenmesinde standartlaştırılmış artıklar ve Cook uzaklığı değerlerinden yararlanılmıştır. Yapılan incelemelerde regresyon katsayılarının yorumlanmasını önemli ölçüde bozabilecek bir varsayım ihlali belirlenmemiştir. Dolaylı ve koşullu dolaylı ilişkilerin değerlendirilmesinde 5000 bootstrap yeniden örneklemesiyle oluşturulan %95 güven aralıklarından yararlanılmıştır. Bootstrap güven aralığının alt ve üst sınırlarının sıfırı içermemesi, ilgili dolaylı ilişkinin istatistiksel olarak sıfırdan farklı olduğuna ilişkin ölçüt olarak kabul edilmiştir (Hayes, 2022).

Genel çalışma belleğinin düzenleyici konumunu yorumlamak amacıyla üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri üzerindeki koşullu etkileri, genel çalışma belleğinin ortalamasının bir standart sapma altındaki, ortalama ve ortalamanın bir standart sapma üzerindeki değerlerinde hesaplanmıştır. Bu değerler sırasıyla düşük, ortalama ve yüksek genel çalışma belleği değerleri olarak adlandırılmıştır. Söz konusu değerler, ölçme aracının normlarına dayalı performans kategorilerini değil, sürekli düzenleyici değişken üzerindeki etkileşimin yorumlanması için seçilen koşullu değerleri temsil etmektedir.

Etkileşim teriminin anlamlı bulunması durumunda ilişkinin yapısını açıklamak amacıyla basit eğim analizleri gerçekleştirilmiştir. Üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişki de genel çalışma belleğinin görece düşük, ortalama ve görece yüksek değerlerinde ayrı ayrı hesaplanmıştır. Dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına bağlı olarak değişip değişmediğinin belirlenmesinde düzenlenmiş aracılık indeksinden yararlanılmıştır. Düzenlenmiş aracılık indeksine ilişkin %95 bootstrap güven aralığının sıfırı içermemesi, dolaylı ilişkinin genel

çalışma belleği değerlerine bağlı olarak istatistiksel açıdan değiştiğine ilişkin temel ölçüt olarak kabul edilmiştir (Hayes, 2022).

PROCESS çıktılarında raporlanan regresyon katsayıları standartlaştırılmamış katsayılardır. Bu nedenle koşullu süreç modeline ilişkin sonuçlarda standartlaştırılmamış regresyon katsayıları (*b*), standart hatalar, *t* değerleri, kesin *p* değerleri ve %95 güven aralıkları birlikte raporlanmıştır. Her regresyon denklemi için R^2 ve *F* değerleri ayrı ayrı değerlendirilmiş; bu değerler koşullu süreç modelinin tamamına ilişkin genel uyum indeksleri olarak yorumlanmamıştır. Araştırmadaki temel hipotez testlerinde anlamlılık düzeyi $\alpha = .05$ olarak kabul edilmiş ve mümkün olan durumlarda kesin *p* değerleri raporlanmıştır. Bulguların değerlendirilmesinde istatistiksel anlamlılığın yanı sıra korelasyon katsayıları, regresyon katsayıları, açıklanan varyans oranları, etki büyüklükleri ve bootstrap güven aralıkları birlikte dikkate alınmıştır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın amacı doğrultusunda edinilen bulgulara ilişkin yorum ve tartışmalara yer verilmiştir. Bulgular, alt problemlerin sırasına uygun biçimde sunulmuş; grup karşılaştırmaları, korelasyon analizleri ve koşullu süreç modellemesine ilişkin sonuçlar raporlanmıştır. Elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmıştır.

Betimleyici İstatistikler

Genel çalışma belleği, sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin minimum (Min) ve maksimum puanlar (Maks), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri Tablo 2'de raporlanmıştır.

Tablo 2

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	**n**	Min	Maks	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Genel Çalışma Belleği	502	16.00	68.00	37.94	9.59	0.43	-0.08
Sosyal Beceri	502	38.00	80.00	62.77	8.15	-0.20	-0.31
Üstbilişsel Farkındalık	502	19.00	36.00	29.74	3.45	-0.34	-0.11
Zorbalık Mağduriyeti	502	9.00	36.00	17.48	6.06	0.89	0.41

Çalışma Belleği Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, toplam puanların 16 ile 68 arasında değiştiği ve ortalamasının 37.94 (SS = 9.59) olduğu belirlenmiştir. Normallik varsayımına ilişkin çarpıklık (0.43) ve basıklık (-0.08) değerleri ±1 sınırları içerisinde yer almış ve dağılımın yaklaşık normal olduğu kabul edilmiştir.

Sosyal Beceri Ölçeği'ne ilişkin betimsel istatistikler incelendiğinde, toplam puanların 38 ile 80 arasında değiştiği ve ortalamasının 62.77 (SS = 8.15) olduğu görülmüştür.

Normallik varsayımına ilişkin çarpıklık (-0.20) ve basıklık (-0.31) değerleri ±1 sınırları içerisinde yer almış ve dağılımın yaklaşık normal olduğu kabul edilmiştir.

Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği betimsel istatistiklerine göre toplam puanlar 19 ile 36 arasındadır ve ortalama 29.74 (SS =3.45) olarak belirlenmiştir. ±1 sınırları içerisinde yer alan çarpıklık (-0.34) ve basıklık (-0.11) değerleri dağılımın yaklaşık normal olduğunu göstermektedir.

Zorbalık Mağduriyeti Ölçeği betimsel istatistiklerine göre toplam puanlar 9 ile 36 arasında değişmektedir ve ortalama 17.48 (SS =6.06) olarak belirlenmiştir. Normallik varsayımına ilişkin çarpıklık (0.89) ve basıklık (0.41) değerleri ±1 sınırları içerisinde yer almış ve dağılımın yaklaşık normal olduğu kabul edilmiştir.

Tüm değişkenlerin normallik varsayımlarını karşıladığı göz önünde bulundurularak parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Genel Çalışma Belleği, Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyeti Puanları Arasındaki İlişkiler (Korelasyon Analizi)

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğrencilerin genel çalışma belleği ile sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişkiler normallik varsayımlarını karşıladıkları göz önünde bulundurularak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Genel Çalışma Belleği, Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyeti Puanları Arasındaki İlişkiler (Korelasyon Analizi)

	1	2	3	4
1.Genel Çalışma Belleği	-	-	-	-
2.Sosyal Beceri	.17**	-	-	-
3. Üstbilişsel Farkındalık	.12**	.64**	-	-
4. Zorbalık Mağduriyeti	-.04	-.27**	-.22**	-

Bulgular genel çalışma belleği puanları ile sosyal beceri puanları arasında düşük düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir (r = .17, p < .01). Genel çalışma belleği puanı yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının da daha yüksek olma eğiliminde olduğu, ancak bu ilişkinin düşük düzeyde kaldığı görülmektedir. Genel çalışma belleği ile üstbilişsel farkındalık puanları arasında da düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır (r = .12, p < .01). Bununla birlikte genel çalışma belleği ile zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir (r = −.04, p > .05).

Sosyal beceri ile üstbilişsel farkındalık puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r = .644, p < .01). Üstbilişsel farkındalık puanları yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri puanlarının da yüksek olma eğiliminde olduğu belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki en yüksek ilişkidir.

Zorbalık mağduriyeti ile sosyal beceri (r = −.27, p < .01) ve üstbilişsel farkındalık puanları (r = −.218, p < .01) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Zorbalık mağduriyeti puanları yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalık puanlarının daha düşük olma eğiliminde olduğu görülmüştür.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde sosyal beceri ile üstbilişsel farkındalık arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunurken, zorbalık mağduriyeti sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalıkla düşük düzeyde negatif ilişkiler göstermiştir.

Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyeti Puanlarının Genel Çalışma Belleği Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puanlarının genel çalışma belleği düzeylerine göre anlamlı fark göstermekte midir?" alt problemini incelemek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği incelenmiştir. Yapılan analizlerde Levene testi sonuçlarının sosyal beceri (p = .741), üstbilişsel farkındalık (p = .211) ve zorbalık mağduriyeti (p = .621) değişkenleri için anlamlı olmadığı belirlenmiş ve bu doğrultuda varyansların homojenliği varsayımı sağlandığından ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizleri (One-Way ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sosyal Beceri, Üstbilişsel Farkındalık ve Zorbalık Mağduriyetleri Puanlarının Genel Çalışma Belleği Düzeylerine Göre Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Çalışma belleği düzeyi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	η^2	Anlamlı fark (Hochberg's GT2)
Sosyal beceri	1.Çok Düşük	5	57.80	4.92	4.182	.002	.033	2-5; 4-5
	2.Düşük	83	60.73	7.73				
	3.Orta	208	63.31	8.07				
	4.Yüksek	141	62.09	8.25				
	5.Çok yüksek	65	65.52	8.16				
Üstbilişsel Farkındalık	1.Çok Düşük	5	28.20	2.59		.281	.010	-
	2.Düşük	83	29.36	3.78				

	3.Orta	208	29.74	3.45	*1.269*			
	4.Yüksek	141	29.64	3.42				
	5.Çok yüksek	65	30.48	3.10				
	1.Çok Düşük	5	16.20	4.76				
	2.Düşük	83	17.90	5.88				
Zorbalık Mağduriyeti	3.Orta	208	17.43	5.80	*0*.211	.932	.002	-
	4.Yüksek	141	17.50	6.58				
	5.Çok yüksek	65	17.14	6.20				

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre;

Öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları genel çalışma belleği düzeylerine göre anlamlı biçimde fark göstermiştir, $F(4, 497) = 4.182$, $p = .002$. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın kaynağını belirlemek için grup büyüklükleri arasında büyük farklılıkların olması durumunda kullanılması önerilen Hochberg's GT2 post-hoc testi uygulanmıştır (Field, 2005). Analiz sonuçlarına göre genel çalışma belleği düzeyi çok yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri puanları ($\bar{X}$= 65.52), çalışma belleği düzeyi düşük ($\bar{X}$= 60.73, $p = .003$) ve yüksek ($\bar{X}$ = 62.09, $p = .037$) olan öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde yüksektir. Sosyal beceri puanlarında belirlenen farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir ($\eta^2 = .033$). Başka bir ifadeyle genel çalışma belleği çok yüksek olan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, çalışma belleği düşük ve yüksek olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir ancak bu farkın etkisi küçüktür.

Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık, $F(4, 497) = 1.269$ ve zorbalık mağduriyeti puan ortalamaları, $F(4, 497) = 0.211$ genel çalışma belleği düzeylerine göre anlamlı fark göstermemiştir ($p > .05$).

Genel Çalışma Belleğinin Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişkideki Düzenleyici Rolü ve Koşullu Dolaylı İlişkiler

Araştırmanın alt problemleri kapsamında üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri, genel çalışma belleği ve zorbalık mağduriyeti arasındaki düzenleyici, dolaylı ve koşullu dolaylı ilişkiler regresyon temelli koşullu süreç analiziyle incelenmiştir. Bu amaçla Hayes'in (2022) PROCESS Macro Model 7'si kullanılmıştır. Modelde üstbilişsel farkındalık yordayıcı değişken (X), sosyal beceri aracı değişken (M), genel çalışma belleği düzenleyici değişken (W) ve zorbalık mağduriyeti sonuç değişkeni (Y) olarak ele alınmıştır.

Model kapsamında öncelikle genel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi düzenleyip düzenlemediği incelenmiştir. Ardından üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerinde istatistiksel olarak sıfırdan farklı olup olmadığı değerlendirilmiştir. Son olarak, dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğine bağlı olarak anlamlı biçimde değişip değişmediği düzenlenmiş aracılık indeksi üzerinden sınanmıştır. Koşullu süreç modeline ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

PROCESS Macro Model 7 Kapsamında Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	*B*	*SH*	*t*	*p*	%95 GA Alt	%95 GA Üst
Sosyal Beceri						
Sabit	62.677	0.277	226.085	< .001	62.132	63.221
Üstbilişsel farkındalık	1.518	0.081	18.799	< .001	1.359	1.677
Çalışma belleği	0.079	0.029	2.741	.006	0.022	0.136
Üstbilişsel farkındalık × Çalışma belleği	0.024	0.009	2.843	.005	0.008	0.041
Zorbalık Mağduriyeti						
Sabit	28.138	2.634	10.684	< .001	22.964	33.313
Üstbilişsel farkındalık	-0.124	0.098	-1.255	.210	-0.317	0.070
Sosyal beceri	-0.170	0.042	-4.069	< .001	-0.252	-0.088

Tablo 5 incelendiğinde sosyal becerinin sonuç değişkeni olarak ele alındığı ilk regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir, $F(3, 498) = 126.54$, $p < .001$, $R^2 = .433$. Buna göre üstbilişsel farkındalık, genel çalışma belleği ve bu iki değişkenin etkileşim terimiyle birlikte sosyal beceri puanlarındaki varyansın %43.3'ünü açıklamaktadır.

Genel çalışma belleğinin ortalama değerinde, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki koşullu yordayıcı ilişki pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlıdır, $B = 1.518$, $SH = 0.081$, $t = 18.799$, $p < .001$, %95 GA [1.359, 1.677]. Bu katsayı, genel çalışma belleği ortalama değerindeyken üstbilişsel farkındalık puanındaki bir birimlik artışın sosyal beceri puanında yaklaşık 1.52 birimlik artışla ilişkili olduğunu göstermektedir. Özetle, genel

çalışma belleği ortalama düzeyde olan öğrencilerde üstbilişsel farkındalık puanları yükseldikçe sosyal beceri puanları da yükselmektedir.

Üstbilişsel farkındalığın ortalama değerinde, genel çalışma belleği ile sosyal beceri arasındaki koşullu yordayıcı ilişki de pozitif yönde ve anlamlıdır, $B = 0.079$, $SH = 0.029$, $t = 2.741$, $p = .006$, %95 GA [0.022, 0.136]. Bununla birlikte bu katsayı, üstbilişsel farkındalık ile genel çalışma belleği arasındaki etkileşim nedeniyle yalnızca üstbilişsel farkındalığın ortalama değerindeki ilişkiyi temsil etmektedir. Yani üstbilişsel farkındalığın ortalama değerindeyken genel çalışma belleği puanı yükseldikçe sosyal beceri puanları da yükselmektedir.

Üstbilişsel farkındalık ile genel çalışma belleği arasındaki etkileşim teriminin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $B = 0.024$, $SH = 0.009$, $t = 2.843$, $p = .005$, %95 GA [0.008, 0.041]. Etkileşim teriminin modele sağladığı ek açıklayıcılık da anlamlıdır, $\Delta R^2 = .009$, $F(1, 498) = 8.081$, $p = .005$. Bu bulgu, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleğinin değerlerine göre anlamlı fark göstermektedir. Genel çalışma belleği değeri yükseldikçe üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişki güçlenmektedir. Bununla birlikte, etkileşim teriminin modele sağladığı ek açıklayıcılık %0,9 ile sınırlıdır.

Zorbalık mağduriyetinin sonuç değişkeni olarak ele alındığı ikinci regresyon modelinin de istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir, $F(2, 499) = 21.08$, $p < .001$, $R^2 = .078$. Üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri birlikte zorbalık mağduriyeti puanlarındaki varyansın %7.8'ini açıklamaktadır. Bu sonuç, üstbilişsel farkındalık ve sosyal becerinin zorbalık mağduriyetini açıklamadaki katkısının sınırlı olduğunu göstermektedir.

Üstbilişsel farkındalık kontrol edildiğinde sosyal beceri puanı ile zorbalık mağduriyeti puanı arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı ilişki bulunmaktadır, $B = -0.170$, $SH = 0.042$, $t = -4.069$, $p < .001$, %95 GA [−0.252, −0.088]. Buna göre sosyal beceri puanındaki bir birimlik artış, üstbilişsel farkındalık puanı sabit

tutulduğunda zorbalık mağduriyeti puanında yaklaşık 0.17 birimlik azalmayla ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, üstbilişsel farkındalık puanı sabit tutulduğunda sosyal beceri puanı daha yüksek olan öğrencilerin zorbalık mağduriyeti puanları daha düşük olmaktadır.

Sosyal beceri modele dâhil edildiğinde üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasındaki doğrudan yordayıcı ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir, $B = -0.124$, $SH = 0.098$, $t = -1.255$, $p = .210$, %95 GA [−0.317, 0.070]. Bununla birlikte doğrudan ilişki katsayısının anlamlı olmaması, tek başına "tam aracılık" bulunduğu biçiminde yorumlanmamıştır. Üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olmaması, ilişkinin tamamen sosyal beceri üzerinden gerçekleştiği anlamına gelmemektedir.

Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki Koşullu İlişkiler

Üstbilişsel farkındalık ile genel çalışma belleği arasındaki etkileşim teriminin anlamlı bulunması üzerine, üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri üzerindeki koşullu ilişkileri genel çalışma belleğinin ortalamanın bir standart sapma altındaki, ortalama düzeyindeki ve ortalamanın bir standart sapma üzerindeki değerlerinde incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

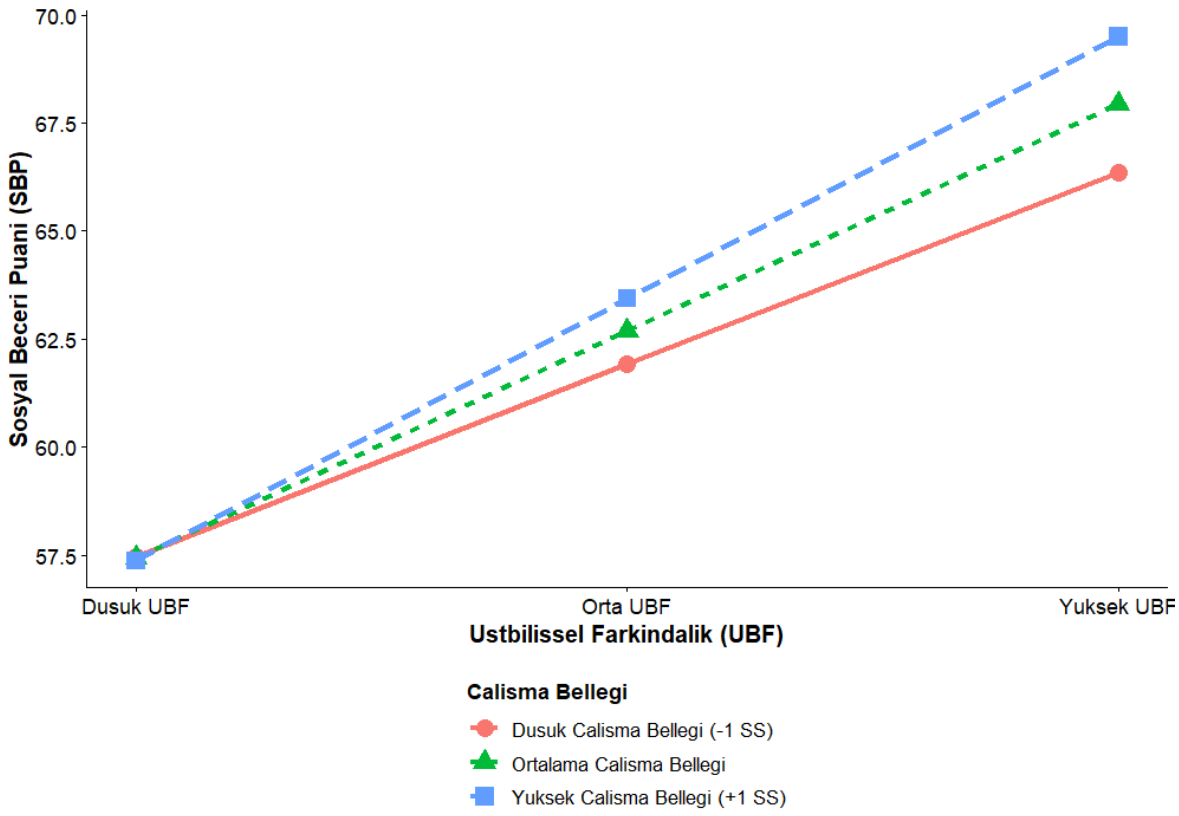
Tablo 6

Genel Çalışma Belleği Değerlerine Göre Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki Koşullu İlişkiler

Çalışma belleği değeri	*B*	*SH*	*t*	*p*	%95 GA Alt	%95 GA Üst
Düşük (-1 SS)	1.283	0.109	11.821	< .001	1.070	1.497
Ortalama	1.518	0.081	18.799	< .001	1.359	1.677
Yüksek (+1 SS)	1.753	0.122	14.364	< .001	1.513	1.992

Tablo 6'da görüldüğü üzere üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişki, genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerinin tamamında istatistiksel olarak anlamlıdır. Koşullu ilişki katsayısı genel çalışma belleğinin düşük değerinde B = 1.283, ortalama değerinde B = 1.518 ve yüksek değerinde B = 1.753 olarak bulunmuştur. Katsayıların büyüklüğü, genel çalışma belleği değeri yükseldikçe üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin güçlendiğini göstermektedir.

Bu sonuçlara göre üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişki, genel çalışma belleğinin incelenen tüm değerlerinde pozitif yönlü olmakla birlikte, çalışma belleği performansı yüksek olan öğrencilerde daha güçlüdür. Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleğinin düşük (−1 SS), ortalama ve yüksek (+1 SS) değerlerindeki görünümü Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Genel Çalışma Belleğinin Düşük, Ortalama ve Yüksek Değerlerinde Üstbilişsel Farkındalık ile Sosyal Beceri Arasındaki İlişki

Koşullu Dolaylı İlişkiler

Üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu koşullu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği düşük (−1 SS), ortalama ve yüksek (+1 SS) değerlerinin her birinde istatistiksel olarak sıfırdan farklı olup olmadığını değerlendirmek amacıyla 5000 bootstrap yeniden örneklemesine dayalı %95 güven aralıkları hesaplanmıştır. Koşullu dolaylı ilişki tahminleri Tablo 7'de sunulmuştur.

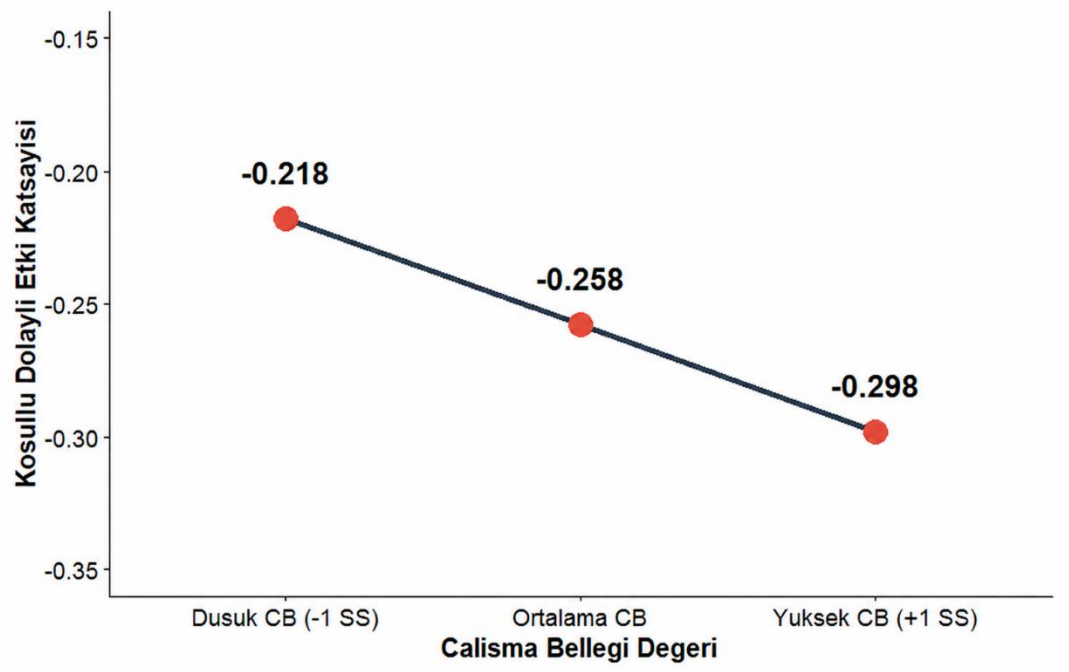
Tablo 7

Genel Çalışma Belleği Değerlerine Göre Üstbilişsel Farkındalığın Sosyal Beceri Aracılığıyla Zorbalık Mağduriyetiyle Kurduğu Koşullu Dolaylı İlişkiler

Çalışma belleği değeri	Koşullu dolaylı ilişki	BootSH	%95 BootGA alt	%95 BootGA üst
Düşük (-1 SS)	-0.218	0.054	-0.328	-0.117
Orta	-0.258	0.061	-0.383	-0.142
Yüksek (+1 SS)	-0.298	0.072	-0.445	-0.164

Tablo 7 incelendiğinde üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu koşullu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğinin incelenen bütün değerlerinde negatif yönde ve istatistiksel olarak sıfırdan farklı olduğu görülmektedir. Koşullu dolaylı ilişki genel çalışma belleğinin düşük değerinde −0.218, %95 BootGA [−0.328, −0.117]; ortalama değerinde −0.258, %95 BootGA [−0.383, −0.142] ve yüksek değerinde −0.298, %95 BootGA [−0.445, −0.164] olarak hesaplanmıştır. Güven aralıklarının hiçbirinin sıfırı içermemesi, koşullu dolaylı ilişkinin incelenen üç değerin tamamında istatistiksel olarak sıfırdan farklı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasındaki dolaylı ilişkinin, çalışma belleğinin farklı değerlerinde de devam ettiğini göstermektedir.

Dolaylı ilişki katsayılarının negatif olması, üstbilişsel farkındalık puanlarının sosyal beceri puanlarıyla pozitif; sosyal beceri puanlarının ise zorbalık mağduriyeti puanlarıyla negatif yönde ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır. Katsayıların mutlak büyüklüğü incelendiğinde genel çalışma belleği değeri yükseldikçe negatif koşullu dolaylı ilişkinin güçlendiği görülmektedir. Bununla birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin temel değerlendirme, düzenlenmiş aracılık indeksi üzerinden yapılmıştır. Üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu koşullu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerindeki değişimi Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Genel Çalışma Belleği Değerlerine Göre Üstbilişsel Farkındalığın Sosyal Beceri Aracılığıyla Zorbalık Mağduriyetiyle Kurduğu Koşullu Dolaylı İlişki

Düzenlenmiş Aracılık İndeksi

Koşullu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı biçimde değişip değişmediği düzenlenmiş aracılık indeksiyle değerlendirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Düzenlenmiş Aracılık İndeksi

İndeks	BootSH	%95 BootGA alt	%95 BootGA üst
-0.004	0.002	-0.008	-0.001

Tablo 8 incelendiğinde düzenlenmiş aracılık indeksinin −0.004 olduğu ve %95 bootstrap güven aralığının sıfırı içermediği görülmektedir, Boot*SH* = 0.002, %95 BootGA [−0.008, −0.001]. Bu bulgu, üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği değerine bağlı olarak

istatistiksel açıdan anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir. İndeksin negatif işaretli olması, genel çalışma belleği değeri yükseldikçe üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin güçlenmesi ve sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkinin negatif olması nedeniyle, koşullu dolaylı ilişkinin daha güçlü bir negatif değere yöneldiğini göstermektedir.

Koşullu süreç analizi sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, genel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi anlamlı biçimde düzenlediği belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişki genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerinin tamamında anlamlı olmakla birlikte, genel çalışma belleği yükseldikçe ilişkinin güçlendiği görülmüştür. Bununla birlikte etkileşim teriminin sosyal beceri puanlarına sağladığı ek açıklayıcılığın %0.9 olması, düzenleyici ilişkinin büyüklüğünün sınırlı olduğunu göstermektedir.

Sosyal beceri puanları ile zorbalık mağduriyeti puan ortalamaları arasında üstbilişsel farkındalık kontrol edildiğinde negatif yönde, düşük düzeyde ve istatiksel olarak anlamlı bir yordayıcı ilişki bulunmuştur. Üstbilişsel farkındalığın zorbalık mağduriyetiyle sosyal beceri aracılığıyla kurduğu koşullu dolaylı ilişki, genel çalışma belleğinin incelenen bütün değerlerinde istatistiksel olarak sıfırdan farklıdır. Düzenlenmiş aracılık indeksine ilişkin güven aralığının sıfırı içermemesi ise bu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğine bağlı olarak anlamlı biçimde değiştiğine yönelik temel istatistiksel kanıtı sağlamıştır.

Buna karşılık sosyal beceri modele dâhil edildiğinde üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasındaki doğrudan ilişki anlamlı bulunmamış; genel çalışma belleği de önceki korelasyon analizlerinde zorbalık mağduriyetiyle doğrudan anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Bu sonuçlar, genel çalışma belleğinin zorbalık mağduriyetiyle doğrudan ilişkili bir değişken olmaktan çok, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin büyüklüğünü değiştiren koşullu bir değişken olarak modelde yer aldığını göstermektedir.

Sonuç olarak araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular; genel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi düzenlediğini, üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerinde istatistiksel olarak sıfırdan farklı olduğunu ve bu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleğine bağlı olarak anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir.

Tartışma

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel çalışma belleği performansları ile üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın temel modeli kapsamında genel çalışma belleği performansının üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak düzenleyip düzenlemediği ve üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre değişip değişmediği sınanmıştır. Elde edilen bulgular, genel çalışma belleği performansı ile zorbalık mağduriyeti arasında anlamlı bir doğrudan ilişki bulunmadığını; buna karşılık üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleği performansının düzeylerine göre fark göstermiştir. Ayrıca sosyal beceri üzerinden kurulan istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına bağlı olarak değişmesi, araştırmada öngörülen koşullu süreç modelini desteklemiştir.

Zorbalık mağduriyeti puanlarının genel çalışma belleği performans düzeylerine göre anlamlı biçimde fark göstermemesi ve çalışma belleği puanlarıyla da anlamlı korelasyon göstermemesi, bu örneklemde çalışma belleği performansı ile zorbalık mağduriyeti arasında doğrudan bir ilişki saptanmadığını göstermektedir. Zorbalık mağduriyeti; bireysel özelliklerin yanı sıra aile ilişkileri, akran grubu süreçleri, sosyal konum, okul iklimi ve daha geniş çevresel koşullarla bağlantılı çok etkenli bir olgudur. Cook vd. (2010), zorbalık ve mağduriyetle ilişkili bireysel ve bağlamsal yordayıcıların birbirinden fark gösterebildiğini

ortaya koyarken Swearer ve Hymel (2015), zorbalığa katılımı birey, aile, akran grubu, okul ve toplum düzeyindeki etkenlerin etkileşimi içinde ele almaktadır. Çalışma belleği, zorbalık mağduriyetini bireysel faktörlerin sadece bir açısından incelemekte olduğu için ikisi arasındaki ilişki diğer bireysel ve çevresel etkenlerle birlikte de değerlendirilmelidir.

Korelasyon sonuçlarına göre genel çalışma belleği puanı, sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalık puanlarıyla pozitif yönde ancak düşük düzeyde ilişkili bulunmuştur. Sosyal etkileşimler sırasında öğrencilerin birden fazla sosyal ipucunu eş zamanlı olarak izlemeleri, konuşma sırasında sunulan bilgileri hatırlamaları, olası tepki seçeneklerini değerlendirmeleri ve amaçlarına uygun bir tepki seçmeleri gerekebilir. Bu çerçevede çalışma belleğinin, görevle ilgili bilgilerin geçici olarak etkin tutulmasına katkı sağlayan bilişsel kaynaklardan biri olabileceği düşünülebilir. Hofmann vd. (2012), çalışma belleği işlemleri, davranışsal ketleme ve görev değiştirme gibi yürütücü işlevlerin amaçların etkin biçimde korunması, dikkatin amaçla ilgili bilgilere yöneltilmesi ve davranışların düzenlenmesi yoluyla öz düzenlemeye katkıda bulunabileceğini ileri sürmektedir. Özetle öğrencilerin bilgileri kısa süreyle hafızalarında tutabilmeleri ve kullanabilmeleri, sosyal becerileri ve kendi düşünme süreçlerinin farkında olmalarıyla az da olsa ilişkilidir.

Çalışma belleği ile üstbilişsel farkındalık arasında belirlenen düşük düzeyli pozitif ilişki, bilişsel öz düzenleme açısından değerlendirilebilir. Roebers (2017), yürütücü işlevler ile üstbilişin birbirinden farklı ancak birbiriyle ilişkili süreçler olduğunu belirtmektedir. İlkokul çocuklarıyla yürütülen araştırmalar, yürütücü işlevler ile üstbilişsel süreçler arasında bazı bağlantılar bulunduğunu, ancak bu bağlantıların yaşa, değerlendirilen yürütücü işlev bileşenine ve üstbilişin nasıl ölçüldüğüne göre fark göstermektedir (Roebers ve diğerleri, 2012; Roebers, 2017). Kısacası, çalışma belleği ve üstbilişsel farkındalık aynı beceri olmamalarına ek olarak bir görevin yerine getirilmesi sırasında birbirlerini destekleyebilirler.

Freeman ve diğerleri (2017), dördüncü sınıf öğrencilerinin çalışma belleği görevlerindeki performanslarını değerlendirebildiklerini, ancak bu değerlendirmelerin doğruluğunun öğrenciler arasında farklılaştığını belirlemiştir. Söz konusu araştırmada

üstbilişsel izleme, öğrencilerin görev sırasında kendi performanslarına ilişkin güven düzeyleriyle değerlendirilirken mevcut araştırmada genel üstbilişsel farkındalığı ölçen öz bildirimlerden yararlanılmıştır. Dolayısıyla iki araştırmanın ölçtüğü üstbilişsel yapılar doğrudan eşdeğer değildir; ancak çalışma belleği performansı ile kişinin kendi bilişsel süreçlerini değerlendirmesi arasındaki bağlantının ilkokul döneminde incelenebilir bir gelişimsel olgu olduğunu göstermesi bakımından Freeman vd. (2017) bulguları mevcut sonuçlara kuramsal bir bağlam sağlamaktadır.

Yürütücü işlevler ile üstbiliş arasındaki ilişkinin yalnızca çalışma belleğine bağlı olduğu söylenemez. Kälin ve Roebers (2022), okul öncesi dönemde değerlendirilen yürütücü işlevlerden yalnızca ketlemenin ikinci sınıftaki üstbilişsel izlemeyi anlamlı biçimde yordadığını; çalışma belleği ve bilişsel esnekliğin ise ek bir katkı sağlamadığını belirlemiştir. Bu sonuç, yürütücü işlevler ile üstbiliş arasındaki gelişimsel bağlantının bileşene özgü olabileceğini göstermektedir. Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri puanları arasında ise pozitif ve orta bir ilişki bulunmuştur. Crick ve Dodge'un (1994) sosyal bilgi işleme modeli de sosyal davranışın sosyal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması, amaçların belirlenmesi, tepki seçeneklerinin oluşturulması ve uygun tepkinin seçilmesi gibi aşamalarla ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kendi düşünme süreçlerine ilişkin farkındalıkları ile sosyal becerileri arasında pozitif bir ilişki bulunması beklenebilir.

Sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki belirlenmiştir. Fox ve Boulton (2005), 9–11 yaşlarındaki öğrencilerle yürüttükleri araştırmada zorbalık mağduru olarak belirlenen çocukların çeşitli sosyal beceri göstergeleri bakımından mağdur olmayan çocuklardan daha olumsuz değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Söz konusu farklılıklar öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerinde gözlenmekle birlikte, anlamlı bulunan sosyal beceri göstergelerinin sayısı bilgi kaynaklarına göre değişmiştir. Mevcut araştırmada belirlenen negatif ilişki bu bulgularla uyumludur.

Sosyal beceri güçlükleri ile akran ilişkilerinde yaşanan sorunlar mağduriyetle birlikte görülebileceği gibi, mağduriyet yaşantıları da öğrencilerin psikososyal uyumlarını ve

kendilerine ilişkin sosyal değerlendirmelerini zaman içinde olumsuz etkileyebilir. Bu doğrultuda Hodges ve Perry (1999), akran reddi ve bazı bireysel güçlüklerin sonraki mağduriyet artışını; başlangıçtaki mağduriyetin ise sonraki içselleştirme sorunları ve akran reddindeki artışı yordadığını göstermiştir. Benzer biçimde Boulton vd. (2010), önceki mağduriyetin çocukların genel öz değer ve algılanan sosyal kabulündeki azalmayı; düşük sosyal kabulün de sonraki mağduriyet artışını yordadığını belirlemiştir. Bu bulgular, mağduriyet ile kişisel ve akran ilişkisel güçlüklerin zaman içinde karşılıklı biçimde birbirini besleyebileceğine işaret etmektedir. Zorbalık mağduriyetinin bireysel, ailesel, akran ilişkisel ve okul bağlamına ilişkin çok sayıda etkenin etkileşimi içinde ortaya çıktığını vurgulayan sosyal-ekolojik yaklaşım da ilişkinin yalnızca öğrencinin sosyal becerilerine dayanan tek yönlü bir süreç olarak açıklanmaması gerektiğini göstermektedir (Swearer ve Hymel, 2015). Bu nedenle mevcut araştırmada ortaya konan sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti arasındaki düşük düzey negatif ilişki, tek yönlü bir neden-sonuç ilişkisi olarak değil, çok yönlü ve karşılıklı bir sürecin parçası olarak değerlendirilmelidir.

Üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Ancak değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar, diğer değişkenler hesaba katıldığında elde edilen regresyon katsayılarıyla aynı anlamı taşımamaktadır. Bu nedenle üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri, genel çalışma belleği ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkilerin araştırmanın temel koşullu süreç modeli kapsamında birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında da negatif yönde ve düşük düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Ancak değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar, diğer değişkenler hesaba katıldığında elde edilen regresyon katsayılarıyla aynı anlamı taşımamaktadır. Bu nedenle üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri, genel çalışma belleği ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkilerin araştırmanın temel koşullu süreç modeli kapsamında birlikte değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Genel çalışma belleği düzeylerine göre yalnızca sosyal beceri puanlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çok yüksek genel çalışma belleği performans düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri puanları, düşük ve yüksek performans düzeylerindeki öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, orta ve çok yüksek performans grupları arasında anlamlı bir fark belirlenmemiş; yüksek performans grubunun sosyal beceri ortalamasının orta performans grubunun ortalamasından daha düşük olduğu görülmüştür. Grup ortalamalarının genel çalışma belleği düzeyleri boyunca düzenli ve doğrusal bir artış göstermemesi, bu farklılığın çalışma belleği düzeyi ile sosyal beceri arasında basit bir doğrusal artış örüntüsü olarak yorumlanmasını engellemektedir. Ayrıca çalışma belleği düzeylerinin kategorik olarak karşılaştırıldığı analizde çok düşük performans grubunun yalnızca beş öğrenciden oluşması, bu gruba ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerinin ve grup karşılaştırmalarının temkinli yorumlanmasını gerektirmektedir.

Koşullu süreç analizinin sosyal becerinin sonuç değişkeni olarak ele alındığı ilk regresyon denkleminde üstbilişsel farkındalık, genel çalışma belleği ve bu iki değişkenin etkileşimi sosyal beceri puanlarındaki varyansın %43,3'ünü açıklamıştır. Genel çalışma belleği ortalama düzeydeyken üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer biçimde, üstbilişsel farkındalık ortalama değerindeyken genel çalışma belleği ile sosyal beceri arasındaki koşullu ilişki de pozitif yönde ve anlamlıdır. Model açısından temel bulgu, üstbilişsel farkındalık ile genel çalışma belleği arasındaki etkileşim teriminin istatistiksel olarak anlamlı bulunmasıdır. Etkileşim teriminin modele eklenmesiyle sosyal beceri puanlarında açıklanan varyans 0,009, başka bir ifadeyle yaklaşık 0,9 yüzde puan artmıştır ($\Delta R^2 = .009$). Etkileşim teriminin istatistiksel olarak anlamlı bulunmasına karşın modele sağladığı ek açıklanan varyansın yalnızca %0,9 olması, düzenleyici ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte açıklayıcılık bakımından sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin genel çalışma belleği performansı yüksek olan

öğrencilerde daha güçlü olduğunu, ancak bu düzenleyici ilişkinin büyüklüğünün sınırlı kaldığını ortaya koymaktadır.

Basit eğim analizi sonuçları, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin genel çalışma belleğinin düşük (−1 SS), ortalama ve yüksek (+1 SS) puanlarının tümünde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Üstbilişsel farkındalığın sosyal beceriyle koşullu ilişkisinin standartlaştırılmamış katsayısı genel çalışma belleğinin düşük değerinde B=1.283, ortalama değerinde B=1.518 ve yüksek değerinde B=1.753 olarak hesaplanmıştır. Katsayıların giderek büyümesi, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin genel çalışma belleği performansı yükseldikçe daha güçlü hâle geldiğini göstermektedir. Bu bulgular, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre farklılaştığını göstermektedir. Çalışma belleği performansı yüksek olan öğrencilerde bu ilişki daha güçlü olmakla birlikte, bu sonuç çalışma belleğinin sosyal becerileri doğrudan artırdığı anlamına gelmemektedir. Sosyal etkileşim sırasında öğrencinin kendi tepkisini izlemesi, sosyal amacını etkin biçimde koruması, karşısındaki kişinin ifadelerini değerlendirmesi ve olası davranış seçenekleri arasından duruma uygun bir tepki seçmesi, birden fazla bilginin eş zamanlı olarak işlenmesini gerektirebilir. Çalışma belleği işlemleri ile ketleme ve görev değiştirme gibi yürütücü işlevlerin amaçla ilgili bilgilerin etkin tutulması ve davranışın bu amaçlar doğrultusunda düzenlenmesi yoluyla öz düzenlemeye katkıda bulunabileceği ileri sürülmektedir (Hofmann ve diğerleri, 2012). Sosyal bilgi işleme örüntüleri ile sosyal yeterlik göstergeleri arasında ilişki bulunduğunu gösteren çalışmalar da çocukların sosyal davranışlarının sosyal ipuçlarını işleme, değerlendirme ve uygun tepkiyi seçme süreçleriyle bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Dodge ve Price, 1994). Bu kuramsal çerçevede genel çalışma belleği performansı yükseldikçe üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin güçlenmesi anlaşılabilir görünmektedir.

Etkileşim teriminin açıkladığı ek varyansın düşük olması ($\Delta R^2 = .009$), genel çalışma belleğinin sınırlı düzeyde bir düzenleyici olduğunu göstermektedir. Ayrıca üstbilişsel

farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin genel çalışma belleğinin incelenen düşük, ortalama ve yüksek değerlerinin tamamında anlamlı olması, genel çalışma belleğinin bu ilişkinin ortaya çıkması için gerekli bir eşik oluşturmadığına işaret etmektedir. Bu sonuç, çalışma belleği ile çocukların sosyal işlevleri arasındaki bağlantıları inceleyen McQuade vd. (2013) bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde model düzeyindeki farklılığı da görünür hâle getirmektedir. McQuade vd. (2013) merkezî yürütücü, sözel depolama ve uzamsal depolama bileşenlerini ayrı görevlerle değerlendirmiş ve çalışma belleği ile sosyal işlev göstergeleri arasındaki doğrudan ilişkileri incelemiştir. Mevcut araştırmada ise merkezî yürütücü tek başına ölçülmemiş; sözel ve görsel kısa süreli bellek ile çalışma belleği görevlerinden elde edilen puanlara dayalı genel bir çalışma belleği puan ortalaması kullanılmıştır. Ayrıca mevcut model, çalışma belleğinin yalnızca sosyal beceriyle doğrudan ilişkisine değil, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin çalışma belleği performansına göre değişip değişmediğine odaklanmıştır.

Koşullu süreç modelinin zorbalık mağduriyetinin sonuç değişkeni olarak ele alındığı ikinci regresyon denkleminde üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri puanları birlikte zorbalık mağduriyeti puanlarındaki varyansın %7,8'ini açıklamıştır. Üstbilişsel farkındalık hesaba katıldığında, sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre sosyal beceri puanı daha yüksek olan öğrencilerin zorbalık mağduriyeti puanları daha düşüktür. Ancak sosyal beceri hesaba katıldığında, üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında doğrudan ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yani üstbilişsel farkındalığın zorbalık mağduriyetiyle doğrudan ilişkisi anlamlı bulunmamıştır ancak sosyal beceri üzerinden dolaylı ilişki anlamlı bulunmuştur.

Sosyal becerinin zorbalık mağduriyetiyle negatif yöndeki koşullu ilişkisi, daha önce tartışılan ikili korelasyon ve Fox ve Boulton'un (2005) bulgularıyla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin sosyal etkileşimlere katılma, kendilerini ifade etme, gerektiğinde yardım arama, çatışmaları yönetme ve sosyal destek kaynaklarından yararlanma biçimlerinin mağduriyet yaşantılarıyla bağlantılı olabileceğini düşündürmektedir.

Üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri puanlarının mağduriyet puanlarındaki varyansın %7,8'ini açıklaması da modelin açıklayıcılığının sınırlı kaldığını göstermektedir. Sosyal-ekolojik yaklaşım, zorbalık mağduriyetinin bireysel özelliklerin yanı sıra aile, akran grubu, okul ve daha geniş toplumsal bağlama ilişkin çok sayıda etkenle bağlantılı karmaşık bir olgu olduğunu göstermektedir (Swearer ve Hymel, 2015). Bu nedenle sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişki zorbalık mağduriyetini tek başına açıklamamaktadır ancak çok etkenli bir sürecin parçasıdır.

Üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu koşullu dolaylı ilişkiye ait bootstrap güven aralıkları, genel çalışma belleği performansının düşük (−1 SS), ortalama ve yüksek (+1 SS) ortalama puanlarının tamamında sıfırı içermemiştir. Koşullu dolaylı ilişki katsayısı genel çalışma belleğinin düşük değerinde B=−0.218, ortalama değerinde B=−0.258 ve yüksek değerinde B=−0.298 olarak hesaplanmıştır. Katsayıların negatif yönlü olması, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif koşullu ilişkinin, sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasındaki negatif ilişkiyle birleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bulgular, üstbilişsel farkındalık puanları yükseldikçe öğrencilerin daha yüksek sosyal beceri puanları bildirme eğiliminde olduklarını ve sosyal beceri puanlarındaki yükselmenin daha düşük zorbalık mağduriyeti puanlarıyla birlikte görüldüğünü gösteren istatistiksel bir dolaylı ilişki örüntüsüne işaret etmektedir. Genel çalışma belleği performansı yükseldikçe üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişki güçlenmiştir; buna bağlı olarak negatif yönlü koşullu dolaylı ilişkinin büyüklüğü de artmıştır. Doğrusal düzenlenmiş aracılığın değerlendirilmesinde temel çıkarım düzenlenmiş aracılık indeksinin bootstrap güven aralığı üzerinden yapılmaktadır (Hayes, 2015). Mevcut araştırmada düzenlenmiş aracılık indeksinin −.004 olduğu ve %95 bootstrap güven aralığının sıfırı içermediği belirlenmiştir [−.008, −.001]. Bu sonuç, üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir.

PROCESS Model 7'de düzenleyici değişkenin sonuç değişkeniyle anlamlı bir ilişki göstermesi zorunlu değildir; düzenleyici değişken, bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki ilişkinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Hayes ve Rockwood, 2020). Bu nedenle genel çalışma belleği ile zorbalık mağduriyeti arasında anlamlı bir korelasyon bulunmaması, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin çalışma belleği performansına göre farklılaşmasının incelenmesine engel oluşturmamaktadır (Hayes ve Rockwood, 2020). Araştırmada etkileşim teriminin anlamlı bulunması ve düzenlenmiş aracılık indeksine ilişkin bootstrap güven aralığının sıfırı içermemesi, model kapsamında belirlenen koşullu ilişkileri desteklemektedir (Hayes, 2015). Bununla birlikte etkileşim teriminin açıklanan varyansa sağladığı ek katkının yalnızca %0,9 olması, düzenleyici ilişkinin açıklayıcılık bakımından sınırlı olduğunu göstermektedir. McQuade ve diğerlerinin (2013) çalışma belleği bileşenleri ile çocukların sosyal işlevleri arasında belirlediği ilişkilerle birlikte değerlendirildiğinde, bu bulgu bilişsel kaynakların sosyal becerilerle bağlantısının yalnızca doğrudan ilişkiler üzerinden açıklanamayabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte, düzenleyici ilişkinin açıklayıcılık bakımından sınırlı olması, genel çalışma belleğinin sosyal becerilerin güçlü bir belirleyicisi olarak yorumlanmasını engellemektedir. Swearer ve Hymel'in (2015) sosyal-ekolojik yaklaşımı da zorbalık mağduriyetinin bireysel özelliklerin yanı sıra aile, akran grubu, okul ve daha geniş toplumsal bağlamlarla ilişkili çok etkenli bir olgu olduğunu vurgulamaktadır. Bu çerçevede araştırmanın özgün katkısı, genel çalışma belleği performansının üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkiyi hangi ölçüde düzenlediğini ve sosyal beceri üzerinden zorbalık mağduriyetiyle kurulan istatistiksel dolaylı ilişkinin çalışma belleği performansına göre nasıl farklılaştığını aynı model içerisinde incelemesidir. Elde edilen bulgular, söz konusu ilişkilerin farklı örneklemlerde ve boylamsal araştırma desenleriyle yeniden sınanmasının önemine işaret etmektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuç ve önerileri bu bölümde yer almaktadır.

Sonuç

Bu araştırmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin genel çalışma belleği puanları ile üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş; ayrıca genel çalışma belleğinin - üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkideki düzenleyici rolü ve üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu koşullu dolaylı ilişki sınanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- Çalışma belleği ile sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalık arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ancak çalışma belleği ile zorbalık mağduriyeti arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir.

- Üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, mevcut araştırmada farklı değişkenler arasında belirlenen en güçlü ilişkidir.

- Sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalık ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif yönde, düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sosyal beceri ve üstbilişsel farkındalık puanları daha yüksek olan öğrencilerin zorbalık mağduriyeti puanlarının daha düşük olma eğiliminde olduğu belirlenmiştir.

- Genel çalışma belleği performans düzeylerine göre sosyal beceri puan ortalamaları anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Çok yüksek genel çalışma belleği performans düzeyindeki öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamaları, düşük ve yüksek performans düzeyindeki öğrencilerin ortalamalarından

anlamlı biçimde daha yüksektir. Bununla birlikte, farklılığın etki büyüklüğü küçük düzeydedir ve grup ortalamaları çalışma belleği performans düzeyleri boyunca düzenli bir artış göstermemektedir. Dolayısıyla bu bulgu, çalışma belleği performans düzeyi ile sosyal beceri arasında doğrusal bir artış örüntüsü olarak yorumlanmamalıdır.

- Üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyeti puan ortalamaları, genel çalışma belleği düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

- Üstbilişsel farkındalık, genel çalışma belleği ve bu iki değişkenin etkileşimi, sosyal beceri puanlarındaki varyansın %43,3'ünü açıklamaktadır.

- Koşullu süreç analizi sonucunda, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki pozitif ilişkinin genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerinin tamamında anlamlı olduğu ve genel çalışma belleği performansı yükseldikçe güçlendiği belirlenmiştir. Zorbalık mağduriyetinin sonuç değişkeni olduğu regresyon modelinde ise üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri birlikte zorbalık mağduriyeti puanlarındaki varyansın %7,8'ini açıklamıştır. Üstbilişsel farkındalık kontrol edildiğinde sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Genel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkide anlamlı bir düzenleyici rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte etkileşim teriminin modele sağladığı %0,9'luk ek katkı, bu düzenleyici rolün sınırlı büyüklükte olduğunu göstermektedir.

- Sosyal beceri modele dâhil edildiğinde üstbilişsel farkındalığın zorbalık mağduriyetiyle doğrudan ilişkisi anlamlı bulunmamaktadır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri aynı kabul edildiğinde üstbilişsel farkındalık

puanlarındaki farklılık, zorbalık mağduriyetiyle anlamlı bir bağlantı göstermemektedir.

- Araştırma modelinde sosyal beceri aracı değişken olarak yer alırken genel çalışma belleğinin sınırlı bir düzenleyici rol üstlendiği belirlenmiştir. Üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu negatif yönlü istatistiksel dolaylı ilişki, genel çalışma belleğinin düşük, ortalama ve yüksek değerlerinin tamamında anlamlı bulunmuş ve çalışma belleği performansı yükseldikçe bu ilişkinin mutlak büyüklüğü artmıştır. Bununla birlikte, zorbalık mağduriyetine ilişkin regresyon modelinin açıklanan varyansının %7,8 ile sınırlı kalması, mağduriyetle ilişkili olabilecek aile, akran grubu, okul ve diğer çevresel etkenlerin de gelecek araştırmalarda incelenmesinin önemine işaret etmektedir.

- Düzenlenmiş aracılık indeksinin bootstrap güven aralığının sıfırı içermemesi, üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri üzerinden zorbalık mağduriyetiyle kurduğu dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği değerine göre anlamlı biçimde değiştiğini göstermektedir.

- Genel çalışma belleği zorbalık mağduriyetiyle doğrudan ilişkili bulunmamakta; ancak üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin büyüklüğünü sınırlı düzeyde değiştiren bir düzenleyici olarak modelde yer almaktadır.

Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılara, eğitimcilere ve okul psikolojik danışmanlarına ve okul yönetimine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Mevcut araştırmanın örneklemi Karadeniz Ereğli ilçesindeki 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın farklı il ve bölgelerde, farklı sosyoekonomik ve kültürel özelliklere sahip öğrencilerle ve farklı sınıf düzeylerinde tekrarlanması, elde edilen bulguların farklı öğrenci gruplarında geçerli olup olmadığının değerlendirilmesinde katkı sağlayabilir.
- Araştırma kesitsel yapısından dolayı değişkenler arasındaki ilişkilerin zaman içerisindeki yönü belirlenememiştir. Bu nedenle üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri, çalışma belleği ve zorbalık mağduriyeti arasındaki ilişkilerin zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Araştırmada sosyal beceri, üstbilişsel farkındalık ve zorbalık mağduriyetine ilişkin veriler öğrencilerin öz bildirimlerinden elde edilmiştir. Gelecek araştırmalarda öğrenci görüşlerinin öğretmen, ebeveyn ve akran değerlendirmeleri ile gözlem verileriyle desteklenmesi, bireysel taraflılıktan arındırılmış ve daha kapsamlı bulgular elde edilebilmesi için önerilmektedir.
- Bu araştırmada genel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkide düzenleyici rolü incelenmiştir. Çalışma belleğinin yanı sıra ketleme, bilişsel esneklik ve dikkat kontrolü gibi diğer yürütücü işlevlerin de araştırmaya dâhil edilmesi ve bu yapıların düzenleyici rollerinin incelenmesi, üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasındaki ilişkinin bilişsel temellerinin daha kapsamlı biçimde açıklanmasına katkı sağlayabilir.
- Araştırmada zorbalığın mağduriyet boyutu ele alınmıştır. Gelecek araştırmalarda aynı değişkenlerin zorbalık mağduriyeti veya davranışında benzer ilişkiler gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla zorbalık davranışı gösteren öğrencilerin de çalışma belleği, üstbilişsel farkındalık ve sosyal beceri değişkenleri ile değerlendirilmesi önerilmektedir.

- Mevcut araştırmada yalnızca genel çalışma belleği puanı kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda sözel ve görsel çalışma belleğinin üstbilişsel farkındalık, sosyal beceri ve zorbalık mağduriyeti ile ilişkilerinin ayrı ayrı incelenmesi, bu ilişkilerin daha ayrıntılı biçimde ortaya konulmasına katkı sağlayabilir.

Eğitimcilere ve Okul Psikolojik Danışmanlarına Yönelik Öneriler

- Araştırmada sosyal beceri ile zorbalık mağduriyeti arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Buna yönelik olarak sınıf içinde öğrencilerin kendini uygun biçimde ifade etme, yardım isteme, iş birliği yapma ve çatışmaları uygun yollarla çözme becerilerini destekleyen etkinliklere yer verilmesi önerilmektedir.

- Mevcut araştırmada üstbilişsel farkındalık ile sosyal beceri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden öğrencilere uygulanan sosyal beceri etkinliklerinde ne düşündüklerini, nasıl davrandıklarını ve başka nasıl davranabileceklerini değerlendirmelerini sağlayan sorulardan yararlanılması önerilmektedir. Sosyal durumları içeren örnek olay, rol oynama ve sınıf tartışmalarında öğrencilere “Ne düşündün?”, “Ne yaptın?”, “Başka nasıl davranabilirdin?” gibi yapılandırılmış sorular yöneltilebilir.

- Öğrencilerin bilişsel özelliklerindeki bireysel farklılıklar dikkate alınarak sosyal beceri etkinliklerinde yönergelerin kısa ve açık verilmesi, karmaşık etkinliklerin küçük aşamalara bölünmesi, görsel ve yazılı hatırlatıcılardan yararlanılması ve aynı anda işlenmesi gereken bilgi miktarının azaltılması önerilmektedir.

- Araştırmada üstbilişsel farkındalığın sosyal beceri aracılığıyla zorbalık mağduriyetiyle kurduğu istatistiksel dolaylı ilişkinin genel çalışma belleği performansına göre anlamlı biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, zorbalık mağduriyetini önlemeye yönelik programlarda öğrencilerin sosyal becerilerini ve üstbilişsel farkındalıklarını destekleyen etkinliklere yer verilmesi

değerlendirilebilir. Bu etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin çalışma belleği performanslarına ilişkin bireysel farklılıkların dikkate alınması önerilmektedir. Bununla birlikte, söz konusu etkinliklerin zorbalık mağduriyetini azaltmadaki etkililiğinin deneysel araştırmalarla sınanması gerekmektedir.

Kaynaklar

Adalar Çelenk, T. E., ve Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(2), 24–31. https://doi.org/10.33308/2687248X.201912150

Aguinis, H., Gottfredson, R. K., ve Joo, H. (2013). Best-practice recommendations for defining, identifying, and handling outliers. *Organizational Research Methods, 16*(2), 270–301. https://doi.org/10.1177/1094428112470848

Akpınar, A., ve Akpınar, A. (2022). İlköğretim okullarında akran zorbalığına dair öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(9), 215–231.

Aküzüm, C., ve Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *EKEV Akademi Dergisi, 19*(61), 1–30.

Alangca, N. P., ve Tabudlong, J. M. (2016). Social skills: Its contribution to child's metacognition. *Journal of Education, Khon Kaen University, 39*(3), 28–34. https://doi.org/10.14456/edkkuj.2016.11

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator, 34*(1), 1–15.

Alloway, T. P., ve Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*(1), 20–29. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003

Alloway, T. P., ve Archibald, L. M. D. (2008). Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. *Journal of Learning Disabilities, 41*(3), 251–262. https://doi.org/10.1177/0022219408315815

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., ve Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable? *Child Development, 77*(6), 1698–1716. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00968.x

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., ve Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child Development, 80*(2), 606–621. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01282.x

Altuntaş, Z., ve Sulak, S. E. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 128–143. https://doi.org/10.53629/sakaefd.1058580

Anderson, S., ve Swiatowy, C. (2008). *Bullying prevention in the elementary classroom using social skills* [Master's action research project, Saint Xavier University]. ERIC. https://eric.ed.gov/?id=ED503060

Annevirta, T., ve Vauras, M. (2001). Metacognitive knowledge in primary grades: A longitudinal study. *European Journal of Psychology of Education, 16*(2), 257–282. https://doi.org/10.1007/BF03173029

Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology, 8*(4), 291–322. https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.4.291

Argyle, M., ve Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 3, pp. 55–98). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60342-1

Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., ve Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: A

nationally representative cohort study. *Pediatrics, 118*(1), 130–138. https://doi.org/10.1542/peds.2005-2388

Aslan, M., ve Polat, M. O. (2023). Tüm boyutlarıyla akran zorbalığı. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(1), 43–82.

Atkinson, R. C., ve Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence ve J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89–195). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3

Atlas, R. S., ve Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research, 92*(2), 86–99. https://doi.org/10.1080/00220679809597580

Ayar, A. (2022). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.

Ayas, T. (2012). The effect of parental attitudes on bullying and victimizing levels of secondary school students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences, 55*, 226–231. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.498

Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science, 255*(5044), 556–559. https://doi.org/10.1126/science.1736359

Baddeley, A. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology, 49*(1), 5–28. https://doi.org/10.1080/713755608

Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences, 4*(11), 417–423. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2

Baddeley, A. (2003a). Working memory: Looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience, 4*(10), 829–839. https://doi.org/10.1038/nrn1201

Baddeley, A. (2003b). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders, 36*(3), 189–208. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00019-4

Baddeley, A. (2010). Working memory. *Current Biology, 20*(4), R136–R140. https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.12.014

Baddeley, A. (2012). Working memory: Theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology, 63*, 1–29. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422

Baddeley, A. D. (1966). Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic and formal similarity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 18*(4), 362–365. https://doi.org/10.1080/14640746608400055

Baddeley, A. D. (2007). *Working memory, thought, and action*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198528012.001.0001

Baddeley, A. D., ve Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 8, pp. 47–89). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1

Baddeley, A. D., Bressi, S., Della Sala, S., Logie, R., ve Spinnler, H. (1991). The decline of working memory in Alzheimer's disease: A longitudinal study. *Brain, 114*(6), 2521–2542. https://doi.org/10.1093/brain/114.6.2521

Baddeley, A. D., Gathercole, S. E., ve Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review, 105*(1), 158–173. https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158

Baddeley, A. D., Thomson, N., ve Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 14*(6), 575–589. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80045-4

Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review, 1*(1), 3–38. https://doi.org/10.1007/BF01326548

Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse ve Neglect, 27*(7), 713–732. https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5

Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart and Winston.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., ve Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*(1), 101–121. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1

Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin, 121*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.1.65

Başar, M., ve Çetin, Ö. (2013). İlk ve orta öğretim öğrencilerinin zorba davranışlara başvurma düzeyleri ve bu davranışları öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *NWSA-Education Sciences, 8*(4), 471–488. https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.1C0600

Batsche, G. M., ve Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review, 23*(2), 165–174.

Bauman, S., ve Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 219–231. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219

Bayer, A. (2025). *Çocukların bilişsel özelliklerinin sosyal becerileri üzerindeki yordayıcılığı* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Bayliss, D. M., Jarrold, C., Gunn, D. M., ve Baddeley, A. D. (2003). The complexities of complex span: Explaining individual differences in working memory in children and adults. *Journal of Experimental Psychology: General, 132*(1), 71–92. https://doi.org/10.1037/0096-3445.132.1.71

Beauchamp, M. H., ve Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin, 136*(1), 39–64. https://doi.org/10.1037/a0017768

Bejerot, S., Plenty, S., Humble, A., ve Humble, M. B. (2013). Poor motor skills: A risk marker for bully victimization. *Aggressive Behavior, 39*(6), 453–461. https://doi.org/10.1002/ab.21489

Beran, M. J., Brandl, J. L., Perner, J., ve Proust, J. (Eds.). (2012). *Foundations of metacognition*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199646739.001.0001

Berne, S., Frisén, A., ve Kling, J. (2014). Appearance-related cyberbullying: A qualitative investigation of characteristics, content, reasons, and effects. *Body Image*, *11*(4), 527–533. doi.org/10.1016/j.bodyimage.2014.08.006

Besag, V. E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Open University Press.

Best, J. R., Miller, P. H., ve Jones, L. L. (2009). Executive functions after age 5: Changes and correlates. *Developmental Review, 29*(3), 180–200. https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.05.002

Bierman, K. L., Torres, M. M., ve Schofield, H.-L. T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, ve P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 119–134). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_8

Boulton, M. J., Smith, P. K., ve Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions: Evidence for reciprocity. *School Psychology International, 31*(3), 296–311. https://doi.org/10.1177/0143034310362329

Boivin, M., Hymel, S., ve Bukowski, W. M. (1995**).** The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood. *Development and Psychopathology, 7*(4), 765–785. https://doi.org/10.1017/S0954579400006830

Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist, 70*(4), 322–332. https://doi.org/10.1037/a0039114

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert ve R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65–116). Lawrence Erlbaum Associates.

Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (24. bs.). Pegem Akademi.

Caldarella, P., ve Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review, 26*(2), 264–278. https://doi.org/10.1080/02796015.1997.12085865

Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M., ve Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*(3), 332–345. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00203

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*(1), 81–92.

Caporaso, J. S., Boseovski, J. J., ve Marcovitch, S. (2019). The individual contributions of three executive function components to preschool social competence. *Infant and Child Development, 28*(4), e2132. https://doi.org/10.1002/icd.2132

Caporaso, J. S., Marcovitch, S., ve Boseovski, J. J. (2021). Executive function and the development of social information processing during the preschool years. Cognitive Development, 58, 101018. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101018

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., ve Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence, 30*(1), 138–170. https://doi.org/10.1177/0272431609342983

Card, N. A., ve Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 451–461. https://doi.org/10.1037/a0012769

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111–122. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2

Chen, X., Chang, L., Liu, H., ve He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development, 79*(2), 235–251. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01123.x

Chiappe, P., Hasher, L., ve Siegel, L. S. (2000). Working memory, inhibitory control, and reading disability. *Memory ve Cognition, 28*(1), 8–17. https://doi.org/10.3758/BF03211570

Chiu, M. M., ve Kuo, S. W. (2009). From metacognition to social metacognition: Similarities, differences, and learning. *Journal of Education Research, 3*(4), 1–19.

Chrysochoou, E., Bablekou, Z., ve Tsigilis, N. (2011). Working memory contributions to reading comprehension components in middle childhood children. *The American Journal of Psychology, 124*(3), 275–289. https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.124.3.0275

Çınkır, Ş., ve Karaman Kepenekçi, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 236–253.

Combs, M. L., ve Slaby, D. A. (1977). Social-skills training with children. In B. B. Lahey ve A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (Vol. 1, pp. 161–201). Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9799-1_5

Compian, L. J., Gowen, L. K., ve Hayward, C. (2009). The interactive effects of puberty and peer victimization on weight concerns and depression symptoms among early adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence, 29*(3), 357–375. https://doi.org/10.1177/0272431608323656

Conrad, R., ve Hull, A. J. (1964). Information, acoustic confusion and memory span. *British Journal of Psychology, 55*(4), 429–432. https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1964.tb00928.x

Conway, A. R. A., Kane, M. J., ve Engle, R. W. (2003). Working memory capacity and its relation to general intelligence. *Trends in Cognitive Sciences, 7*(12), 547–552. https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.10.005

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., ve Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65–83. https://doi.org/10.1037/a0020149

Cornoldi, C., Carretti, B., Drusi, S., ve Tencati, C. (2015). Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory. *British Journal of Educational Psychology, 85*(3), 424–439. https://doi.org/10.1111/bjep.12083

Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences, 24*(1), 87–114. https://doi.org/10.1017/S0140525X01003922

Cowan, N. (2005). *Working memory capacity.* Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203342398

Creswell, J. W., ve Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson.

Crick, N. R., ve Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*(1), 74–101. https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74

Crick, N. R., ve Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*(3), 710–722. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x

Damayanti, S., Suryadi, K., ve Tanshzil, S. W. (2024). School climate and bullying prevention: A civic education perspective. *Journal of Education Research, 5*(4), 4980–4990. https://doi.org/10.37985/jer.v5i4.1369

Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., ve Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia, 44*(11), 2037–2078. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006

de Jager, B., Jansen, M., ve Reezigt, G. (2005). The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(2), 179–196. https://doi.org/10.1080/09243450500114181

de Ruig, N. J., de Jong, P. F., ve Zee, M. (2023). Stimulating elementary school students' self-regulated learning through high-quality interactions and relationships: A narrative review. *Educational Psychology Review, 35*, Article 71. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09795-5

de Wilde, A., Koot, H. M., ve van Lier, P. A. C. (2016). Developmental links between children's working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(1), 19–30. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0053-4

Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning: Assessment and intervention*. Wiley.

Demircioğlu, A., ve Akar, C. (2024). Examination of peer bullying in primary school students in terms of various variables. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 8*(1), 98–122. https://doi.org/10.29329/tayjournal.2024.625.04

Dermitzaki, I. (2025). Fostering elementary school students' self-regulation skills in reading comprehension: Effects on text comprehension, strategy use, and self-efficacy. *Behavioral Sciences, 15*(2), Article 101. https://doi.org/10.3390/bs15020101

Desoete, A., ve Roeyers, H. (2002). Off-line metacognition: A domain-specific retardation in young children with learning disabilities? *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 123–139. https://doi.org/10.2307/1511279

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology, 64*, 135–168. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750

Dodge, K. A., ve Price, J. M. (1994). On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development, 65*(5), 1385–1397. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00823.x

Duncan, N., ve Owens, L. (2011). Bullying, social power and heteronormativity: Girls' constructions of popularity. *Children ve Society, 25*(4), 306–316. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00378.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Eberhart, J., Ingendahl, F., ve Bryce, D. (2025). Are metacognition interventions in young children effective? Evidence from a series of meta-analyses. *Metacognition and Learning, 20*, Article 7. https://doi.org/10.1007/s11409-024-09405-x

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The Future of Children, 9*(2), 30–44.

Echambadi, R., ve Hess, J. D. (2007). Mean-centering does not alleviate collinearity problems in moderated multiple regression models. *Marketing Science, 26*(3), 438–445. https://doi.org/10.1287/mksc.1060.0263

Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review, 1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2005.11.001

Efklides, A. (2011). Interactions of Metacognition with Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. Educational Psychologist, 46, 6-25. https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645

Eisenbraun, K. D. (2007). Violence in schools: Prevalence, prediction, and prevention. *Aggression and Violent Behavior, 12*(4), 459–469. https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.09.008

Elliott, S. N., ve Busse, R. T. (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents: Guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International, 12*(1–2), 63–83. https://doi.org/10.1177/0143034391121006

Elliott, S. N., Hwang, Y.-S., ve Wang, J. (2019). Teachers' ratings of social skills and problem behaviors as concurrent predictors of students' bullying behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 60*, 119–126. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.12.005

Engle, R. W. (1996). Working memory and retrieval: An inhibition-resource approach. In J. T. E. Richardson, R. W. Engle, L. Hasher, R. H. Logie, E. R. Stoltzfus, ve R. T. Zacks (Eds.), *Working memory and human cognition* (pp. 89–119). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195100990.003.0004

Engle, R. W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Current Directions in Psychological Science, 11*(1), 19–23. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00160

Epelboim, J., ve Suppes, P. (2001). A model of eye movements and visual working memory during problem solving in geometry. *Vision Research, 41*(12), 1561–1574. https://doi.org/10.1016/S0042-6989(00)00256-X

Ergül, C., Özgür Yılmaz, Ç., ve Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(2), 187–214. https://doi.org/10.17244/eku.427280

Eriksen, T. L. M., Nielsen, H. S., ve Simonsen, M. (2012). *The effects of bullying in elementary school* (IZA Discussion Paper No. 6718). Institute for the Study of Labor (IZA). https://www.jstor.org/stable/resrep76104

Eriksen, T. L. M., Nielsen, H. S., ve Simonsen, M. (2014). Bullying in elementary school. *Journal of Human Resources, 49*(4), 839–871. https://doi.org/10.3368/jhr.49.4.839

Erim, K., ve Güven, S. (2025). İlkokul öğrencilerinin perspektifi ile akran zorbalığı. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 223–245. https://doi.org/10.48066/kusob.1717512

Eslea, M., ve Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education, 15*(2), 207–219. https://doi.org/10.1007/BF03173175

Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory Into Practice, 53*(4), 257–264. https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216

Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., ve Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*(1), 81–91. https://doi.org/10.1093/her/cyg100

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS: (And sex, drugs and rock 'n' roll)* (2nd ed.). SAGE Publications.

Fisher, K., Cassidy, B., ve Mitchell, A. M. (2017). Bullying: Effects on school-aged children, screening tools, and referral sources. *Journal of Community Health Nursing, 34*(4), 171–179. https://doi.org/10.1080/07370016.2017.1369801

Fisher, R. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care, 141*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/0300443981410101

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Fleming, S. M., Dolan, R. J., ve Frith, C. D. (2012). Metacognition: Computation, biology and function. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 367*(1594), 1280–1286. https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0021

Fleur, D. S., Bredeweg, B., ve van den Bos, W. (2021). Metacognition: Ideas and insights from neuro- and educational sciences. *npj Science of Learning, 6*, Article 13. https://doi.org/10.1038/s41539-021-00089-5

Fouché, J., ve Lamport, M. A. (2011). Do metacognitive strategies improve student achievement in secondary science classrooms? *Christian Perspectives in Education, 4*(2), Article 4. https://digitalcommons.liberty.edu/cpe/vol4/iss2/4/

Fox, C. L., ve Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*(2), 313–328. https://doi.org/10.1348/000709905X25517

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw Hill.

Freeman, E. E., Karayanidis, F., ve Chalmers, K. A. (2017). Metacognitive monitoring of working memory performance and its relationship to academic achievement in Grade 4 children. *Learning and Individual Differences, 57*, 58–64. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.06.003

Furniss, C. (2000). Bullying in schools: It's not a crime—is it? *Education and the Law, 12*(1), 9–29. https://doi.org/10.1080/713667559

Gaffney, H., Ttofi, M. M., ve Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 111–133. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001

Gaffney, H., Ttofi, M. M., ve Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews, 17*(2), Article e1143. https://doi.org/10.1002/cl2.1143

Garandeau, C. F., ve Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*(6), 612–625. https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005

Garner, R., ve Alexander, P. A. (1989). Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist, 24*(2), 143–158. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_2

Gathercole, S. E., ve Baddeley, A. D. (1993). *Working memory and language*. Lawrence Erlbaum Associates.

Gathercole, S. E., ve Baddeley, A. D. (1997). Sense and sensitivity in phonological memory and vocabulary development: A reply to Bowey (1996). *Journal of Experimental Child Psychology, 67*(2), 290–294. https://doi.org/10.1006/jecp.1997.2391

Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B., ve Wearing, H. (2004). The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology, 40*(2), 177–190. https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.2.177

Gathercole, S. E., Durling, E., Evans, M., Jeffcock, S., ve Stone, S. (2008). Working memory abilities and children's performance in laboratory analogues of classroom activities. *Applied Cognitive Psychology, 22*(8), 1019–1037. https://doi.org/10.1002/acp.1407

George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.

Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., ve Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, Version 1.0*. National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention ve U.S. Department of Education.

Gökkaya, F., ve Sütcü, S. T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin zorbalık eğilimi ile empati düzeyleri arasındaki ilişkide aleksitiminin aracı rolü. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 6*(15), 43–70.

Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(2), 511–537.

Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory Into Practice, 55*(2), 136–144. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988

Granvald, V., ve Marciszko, C. (2016). Relations between key executive functions and aggression in childhood. *Child Neuropsychology, 22*(5), 537–555. https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1018152

Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Pearson Prentice Hall.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual and definitional issues in the assessment of children's social skills: Implications for classifications and training. *Journal of Clinical Child Psychology, 15*(1), 3–15. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1501_1

Gresham, F. M., ve Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.

Griffin, R. S., ve Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior, 9*(4), 379–400. https://doi.org/10.1016/S1359-1789(03)00033-8

Guerra, N. G., Williams, K. R., ve Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development, 82*(1), 295–310. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01556.x

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

Hacker, D. J., ve Dunlosky, J. (2003). Not all metacognition is created equal. *New Directions for Teaching and Learning, 2003*(95), 73–79. https://doi.org/10.1002/tl.116

Hamarus, P., ve Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research, 50*(4), 333–345. https://doi.org/10.1080/00131880802499779

Hamurcu, S. (2020). İlkokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Ankara Pursaklar örneği. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 5540–5564. https://doi.org/10.26466/opus.758653

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development, 67*(1), 1–13. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01714.x

Hasher, L., ve Zacks, R. T. (1988). Working memory, comprehension, and aging: A review and a new view. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory* (Vol. 22, pp. 193–225). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60041-9

Hasher, L., Stoltzfus, E. R., Zacks, R. T., ve Rypma, B. (1991). Age and inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 17*(1), 163–169. https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.1.163

Hay, D. F., Payne, A., ve Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 84–108. https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x

Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research, 50*(1), 1–22. https://doi.org/10.1080/00273171.2014.962683

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.

Hayes, A. F., ve Rockwood, N. J. (2020). Conditional process analysis: Concepts, computation, and advances in the modeling of the contingencies of mechanisms. *American Behavioral Scientist, 64*(1), 19–54. https://doi.org/10.1177/0002764219859633

Hawker, D. S. J., ve Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(4), 441–455. https://doi.org/10.1111/1469-7610.00629

Hawkins, D. L., Pepler, D. J., ve Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527. https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178

Heinemann, P. P. (1969). Mobbning: Gruppvåld bland barn och vuxna. *Natur och Kultur*.

Hellström, L., Persson, L., ve Hagquist, C. (2015). Understanding and defining bullying – adolescents' own views. *Archives of Public Health, 73*, Article 4. https://doi.org/10.1186/2049-3258-73-4

Hilooğlu, S., ve Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online, 9*(3), 1159–1173.

Hodges, E. V. E., ve Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*(4), 677–685. https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.4.677

Hofmann, W., Schmeichel, B. J., ve Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174–180. https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006

Holmes, C. J., Kim-Spoon, J., ve Deater-Deckard, K. (2016). Linking executive function and peer problems from early childhood through middle adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(1), 31–42. https://doi.org/10.1007/s10802-015-0044-5

Hong, J. S., ve Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311–322. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003

Hoover, J. H., Oliver, R., ve Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International, 13*(1), 5–16. https://doi.org/10.1177/0143034392131001

Isohätälä, J., Järvenoja, H., ve Järvelä, S. (2017). Socially shared regulation of learning and participation in social interaction in collaborative learning. *International Journal of Educational Research, 81*, 11–24. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.10.006

Jacobsen, K. E., ve Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling, 11*(1), 1–9. https://doi.org/10.1177/2156759X0701100101

Jansen, D. E. M. C., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., ve Reijneveld, S. A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education: The longitudinal TRAILS study. *BMC Public Health, 11*, Article 440. https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-440

Jenson, J. M., Brisson, D., Bender, K. A., ve Williford, A. P. (2013). Effects of the Youth Matters prevention program on patterns of bullying and victimization in elementary and middle school. *Social Work Research, 37*(4), 361–372. https://doi.org/10.1093/swr/svt030

Jia, W., Huang, C., Hu, N., ve Cai, D. (2024). The association between school bullying and executive functions in children and adolescents: A three-level meta-analysis. *Journal of Adolescence, 96*(8), 1713–1726. https://doi.org/10.1002/jad.12397

Jurevičienė, M., Kaffemanienė, I., ve Ruškus, J. (2012). Concept and structural components of social skills. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences, 3*(86), 42–52. https://doi.org/10.33607/bjshs.v3i86.266

Just, M. A., ve Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review, 99*(1), 122–149. https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.1.122

Kälin, S., ve Roebers, C. M. (2022). Longitudinal associations between executive functions and metacognitive monitoring in 5- to 8-year-olds. *Metacognition and Learning, 17*, 1079–1095. https://doi.org/10.1007/s11409-022-09306-x

Kapcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37*(1), 1–13. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000087

Karaca, K. (2019). Ortaokullarda akran zorbalığının yaygınlığının ve zorba-mağdurların depresyon ve anksiyete düzeylerinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi, 23*(78), 315–330.

Karakelle, S., ve Saraç, S. (2007). Çocuklar için Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği (ÜBFÖ-Ç) A ve B formları: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları, 10*(20), 87–103.

Kartal, H., ve Bilgin, A. (2012). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığın nedenleri ile ilgili algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(1), 25–48.

Kennedy, R. S. (2021). Bullying trends in the United States: A meta-regression. *Trauma, Violence, ve Abuse, 22*(4), 914–927. https://doi.org/10.1177/1524838019888555

Kırıcı, Ş., ve Ekşi, H. (2022). Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form: Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması. H. Çiftçi ve M. Y. Dörtbudak (Ed.), 9. Uluslararası GAP Zirvesi Bilimsel Araştırmalar Kongresi tam metin bildiriler kitabı içinde (ss. 406–416). İKSAD Yayınları.

Kısadal, G., ve Yurtal, F. (2026). A study on the tolerance value as a predictor of peer bullying in primary schools. *Educational Academic Research, 61*, 90–99. https://doi.org/10.33418/education.1580068

Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*(1), 47–70.

Kocayörük-Yaya, A. (2000). *İlköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerini geliştirmede dramanın etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kochenderfer, B. J., ve Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of School Psychology, 34*(3), 267–283. https://doi.org/10.1016/0022-4405(96)00015-5

Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E., Raiker, J. S., ve Alderson, R. M. (2011). Working memory deficits and social problems in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology, 39*(6), 805–817. https://doi.org/10.1007/s10802-011-9492-8

Kokkinos, C. M. (2013). Bullying and victimization in early adolescence: Associations with attachment style and perceived parenting. *Journal of School Violence, 12*(2), 174–192. https://doi.org/10.1080/15388220.2013.766134

Kontos, S. (1983). Adult–child interaction and the origins of metacognition. *The Journal of Educational Research, 77*(1), 43–54. https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885494

Korkut, E. S. (2019). *Okul öncesi dönemde çocukların zorba-kurban davranışları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi.

Kreutzer, M. A., Leonard, C., ve Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 40*(1), 1–60. https://doi.org/10.2307/1165955

Kuhn, D. (2022). Metacognition matters in many ways. *Educational Psychologist, 57*(2), 73–86. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1988603

Kurt, Z. (2019). *İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyal beceri arasındaki ilişkiyi etkileyen ve bu ilişkiye eşlik eden faktörler ile birlikte incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Labella, M. H., Klein, N. D., Yeboah, G., Bailey, C., Doane, A. N., Kaminer, D., Bravo, A. J., ve Cross-Cultural Addictions Study Team. (2024). Childhood bullying victimization, emotion regulation, rumination, distress tolerance, and depressive symptoms: A cross-national examination among young adults in seven countries. *Aggressive Behavior, 50*(1), Article e22111. https://doi.org/10.1002/ab.22111

LaBerge, D., ve Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293–323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

Ladd, G. W., ve Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social-skill training. *Psychological Review, 90*(2), 127–157. https://doi.org/10.1037/0033-295X.90.2.127 ,

Lakens, D. (2022). Sample size justification. *Collabra: Psychology, 8*(1), 33267. https://doi.org/10.1525/collabra.33267

Le Menestrel, S. (2020). Preventing bullying: Consequences, prevention, and intervention. *Journal of Youth Development, 15*(3), 8–26. https://doi.org/10.5195/jyd.2020.945

Leadbeater, B., Sukhawathanakul, P., Smith, D., ve Bowen, F. (2015). Reciprocal associations between interpersonal and values dimensions of school climate and peer victimization in elementary school children. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 44*(3), 480–493. https://doi.org/10.1080/15374416.2013.873985

Leasa, M., Batlolona, J. R., Jamaludin, J., Nuniary, S., ve Salhuteru, V. (2023). Elementary school students' metacognitive awareness: PBL study with HPC strategy in science learning.

Jurnal Penelitian Pendidikan IPA, 9(10), 8982–8989. https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i10.3686

Lebuda, I., ve Benedek, M. (2023). A systematic framework of creative metacognition. *Physics of Life Reviews, 46*, 161–181. https://doi.org/10.1016/j.plrev.2023.07.002

Lehman, B. (2015). Physical and nonphysical bullying victimization of academically oriented students: The role of gender and school type. *American Journal of Education, 122*(1), 133–159. https://doi.org/10.1086/683294

Lehmann, M., ve Hasselhorn, M. (2007). Variable memory strategy use in children's adaptive intratask learning behavior: Developmental changes and working memory influences in free recall. *Child Development, 78*(4), 1068–1082. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01053.x

Lemerise, E. A., ve Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*(1), 107–118. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124

Lereya, S. T., Samara, M., ve Wolke, D. (2013**).** Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse ve Neglect, 37*(12), 1091–1108. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001

Li, Q., Shen, X., Tu, Y., Zhou, Z., ve Wang, J. (2025). Longitudinal relationship between parental psychological flexibility and peer victimization in children: The mediating role of executive function and social anxiety. *Journal of Youth and Adolescence, 54*(7), 1693–1703. https://doi.org/10.1007/s10964-025-02170-3

Libet, J. M., ve Lewinsohn, P. M. (1973). Concept of social skill with special reference to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40*(2), 304–312. https://doi.org/10.1037/h0034530

Logie, R. H. (1995). *Visuo-spatial working memory*. Lawrence Erlbaum Associates.

Lu, Y., Li, J., ve Chu, X. (2026). Does bullying perpetration predict bullying victimization, or does bullying victimization predict bullying perpetration? An updated meta-analysis of longitudinal

studies. *Clinical Psychology Review, 128*, Article 102777. https://doi.org/10.1016/j.cpr.2026.102777

Maehler, C., ve Schuchardt, K. (2016). The importance of working memory for school achievement in primary school children with intellectual or learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 58*, 1–8. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.08.007

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan, 87*(9), 696–699. https://doi.org/10.1177/003172170608700916

Mayer, R. E. (1998). Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving. *Instructional Science, 26*, 49–63. https://doi.org/10.1023/A:1003088013286

McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1–33. https://doi.org/10.1007/BF01321377

McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., ve Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 38*(6), 858–871. https://doi.org/10.1080/15374410903258934

McQuade, J. D. (2017). Peer victimization and changes in physical and relational aggression: The moderating role of executive functioning abilities. *Aggressive Behavior, 43*(5), 503–512. https://doi.org/10.1002/ab.21708

McQuade, J. D., Murray-Close, D., Shoulberg, E. K., ve Hoza, B. (2013). Working memory and social functioning in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 115*(3), 422–435. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.03.002

Medeiros, W., Torro-Alves, N., Malloy-Diniz, L. F., ve Minervino, C. M. (2016). Executive functions in children who experience bullying situations. *Frontiers in Psychology, 7*, Article 1197. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01197

Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Breidablik, H.-J., ve Ekeland, T.-J. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health, 38*(4), 359–367. https://doi.org/10.1177/1403494810364563

Memiş, A., ve Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, başarı ve sosyal beceri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 43–49.

Menesini, E., ve Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health ve Medicine, 22*(Suppl. 1), 240–253. https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740

Merrell, K. W., ve Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.

Mevarech, Z. R. (1999). Effects of metacognitive training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. *The Journal of Educational Research, 92*(4), 195–205. https://doi.org/10.1080/00220679909597597

Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., ve Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0348-8

Midgett, A., ve Doumas, D. M. (2019). The impact of a brief bullying bystander intervention on depressive symptoms. *Journal of Counseling ve Development, 97*(3), 270–280. https://doi.org/10.1002/jcad.12267

Midgett, A., Doumas, D., ve Trull, R. (2016). Evaluation of a brief, school-based bullying bystander intervention for elementary school students. *Professional School Counseling*, *20*(1), 172–183. https://doi.org/10.2307/90014845

Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review, 63*(2), 81–97. https://doi.org/10.1037/h0043158

Miyake, A., ve Shah, P. (Eds.). (1999). *Models of working memory: Mechanisms of active maintenance and executive control*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139174909

Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., ve Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal

lobe" tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology, 41*(1), 49–100. https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734

Monks, C. P., ve Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology, 24*(4), 801–821. https://doi.org/10.1348/026151005X82352

Montgomery, J. W. (2003). Working memory and comprehension in children with specific language impairment: What we know so far. *Journal of Communication Disorders, 36*(3), 221–231. https://doi.org/10.1016/S0021-9924(03)00021-2

Moore, P. M., Huebner, E. S., ve Hills, K. J. (2012). Electronic bullying and victimization and life satisfaction in middle school students. *Social Indicators Research, 107*(3), 429–447. https://doi.org/10.1007/s11205-011-9856-z

Morrison, R. L., ve Bellack, A. S. (1981). The role of social perception in social skill. *Behavior Therapy, 12*(1), 69–79. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(81)80107-4

Morrow, M. T., Hubbard, J. A., ve Sharp, M. K. (2019). Preadolescents' daily peer victimization and perceived social competence: Moderating effects of classroom aggression. *Journal of Clinical Child ve Adolescent Psychology, 48*(5), 716–727. https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1416618

Mucherah, W., Finch, H., White, T., ve Thomas, K. (2018). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of Adolescence, 62*, 128–139. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012

Mutlu Yılmaz, N., ve Bahar, H. H. (2024). İlkokulda akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 9*(2), 102–120. https://doi.org/10.52797/tujped.1528959

Nakamura, T., ve Lau, H. (2025). Perceptual metacognition beyond confidence. *Neuron, 113*(15), 2377–2379. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2025.07.011

Nangle, D. W., Erdley, C. A., Adrian, M., ve Fales, J. (2010). A conceptual basis in social learning theory. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley, ve P. J. Norton (Eds.), *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills* (pp. 37–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0609-0_3

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., ve Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*(16), 2094–2100. https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094

Nelson, T. O., ve Leonesio, R. J. (1988). Allocation of self-paced study time and the "labor-in-vain effect." *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*(4), 676–686. https://doi.org/10.1037/0278-7393.14.4.676

Nelson, T. O., ve Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 26, pp. 125–173). Academic Press. https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60053-5

Nieto-Márquez, N., Baldominos, A., ve Pérez-Nieto, M. Á. (2020). Digital teaching materials and their relationship with the metacognitive skills of students in primary education. *Education Sciences, 10*(4), Article 113. https://doi.org/10.3390/educsci10040113

Norman, E., Pfuhl, G., Sæle, R. G., Svartdal, F., Låg, T., ve Dahl, T. I. (2019). Metacognition in psychology. *Review of General Psychology, 23*(4), 403–424. https://doi.org/10.1177/1089268019883821

Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence, 10*(3), 239–257. https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276

Okada, R. (2020). Peer cooperative learning and metacognitive learning strategies in elementary school children. *Japan Journal of Educational Technology, 43*(4), 479–487. https://doi.org/10.15077/jjet.43070

Okşak, F. E. (2019). *Sosyal kabul düzeyi düşük ve yüksek olan ilkokul 3. sınıf çocuklarının çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

Öksüz, Y., Çevik, C., ve Kartal, A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Rize ili örneği). *Turkish Studies—International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 1911–1934. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.3701

Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och översittare: Forskning om skolmobbning*. Almqvist ve Wiksell.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.* Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35*(7), 1171–1190. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751–780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Önalan Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi, 1*(1), 39–58. https://doi.org/10.21612/yader.2006.004

Önsay, Y. H., Yılmaz, D., ve Alkın-Şahin, S. (2025). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 14*(1), 184–198. https://doi.org/10.33206/mjss.1487994

Özada Nazım, A. (2021). Zorbalık kurbanı olmanın belirleyicisi olarak arkadaşlık ilişkilerinin değerlendirmesi. *Karabük Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 1*(2), 84–93.

Özada, A., ve Duyan, V. (2018). Ebeveyn-çocuk ilişkisi ve zorbalık. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 12*(1), 49–55. https://doi.org/10.21763/tjfmpc.399941

Özbek, Ö. Y., ve Taneri, P. O. (2022). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(1), 55–87. https://doi.org/10.54558/jiss.995077

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4), 713–740.

Ozturk, N. (2017). Assessing metacognition: Theory and practices. *International Journal of Assessment Tools in Education, 4*(2), 134–148. https://doi.org/10.21449/ijate.298299

Passolunghi, M. C., Mammarella, I. C., ve Altoè, G. (2008). Cognitive abilities as precursors of the early acquisition of mathematical skills during first through second grades. *Developmental Neuropsychology, 33*(3), 229–250. https://doi.org/10.1080/87565640801982320

Pekel-Uludağlı, N., ve Uçanok, Z. (2005). Akran zorbalığı gruplarında yalnızlık ve akademik başarı ile sosyometrik statüye göre zorba/kurban davranış türleri. *Türk Psikoloji Dergisi, 20*(56), 77–95.

Pellegrini, A. D., Bartini, M., ve Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 216–224. https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.216

Pennequin, V., Questel, F., Delaville, E., Delugre, M., ve Maintenant, C. (2020). Metacognition and emotional regulation in children from 8 to 12 years old. *British Journal of Educational Psychology, 90*(S1), 1–16. https://doi.org/10.1111/bjep.12305

Perry, D. G., Kusel, S. J., ve Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807–814. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*(2), 531–562.

Protogerou, C., ve Flisher, A. J. (2012). Bullying in schools. In A. van Niekerk, S. Suffla, ve M. Seedat (Eds.), *Crime, violence and injury in South Africa: 21st century solutions for child safety* (pp. 119–133). PsySSA Press.

Rhodes, M. G. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology, 46*(2), 168–175. https://doi.org/10.1177/0098628319834381

Říčan, J., Chytrý, V., ve Medová, J. (2022). Aspects of self-regulated learning and their influence on the mathematics achievement of fifth graders in the context of four different proclaimed curricula. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 963151. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963151

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*(1), 57–68. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0289

Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(3), 649–660. https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.3.649

Riggio, R. E., Throckmorton, B., ve DePaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 11*(8), 799–804. https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90188-W

Riggs, N. R., Jahromi, L. B., Razza, R. P., Dilworth-Bart, J. E., ve Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social–emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*(4), 300–309. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.04.002

Roberts, E., Francesconi, M., ve Flouri, E. (2025). The effect of peer victimisation on cognitive development in childhood: Evidence for mediation via inflammation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 60*(11), 2553–2562. https://doi.org/10.1007/s00127-025-02836-0

Roebers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review, 45*, 31–51. https://doi.org/10.1016/j.dr.2017.04.001

Roebers, C. M., Cimeli, P., Röthlisberger, M., ve Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: An explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition and Learning, 7*(3), 151–173. https://doi.org/10.1007/s11409-012-9089-9

Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior, 28*(3), 198–206. https://doi.org/10.1002/ab.90022

Rose, C. A., ve Espelage, D. L. (2012). Risk and protective factors associated with the bullying involvement of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 37*(3), 133–148. https://doi.org/10.1177/019874291203700302

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*(1), 111–135. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x

Ross, S. W., ve Horner, R. H. (2014). Bully prevention in positive behavior support: Preliminary evaluation of third-, fourth-, and fifth-grade attitudes toward bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*(4), 225–236. https://doi.org/10.1177/1063426613491429

Rubin, K. H., Bukowski, W. M., ve Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 571–645). Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310

Saarento, S., ve Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201–205. https://doi.org/10.1111/cdep.12140

Salmivalli, C. (1998). Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior. *Journal of Research on Adolescence, 8*(3), 333–354. https://doi.org/10.1207/s15327795jra0803_3

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 453–459. https://doi.org/10.1006/jado.1999.0239

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice, 53*(4), 286–292. https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222

Salmivalli, C., ve Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*(1), 30–44. https://doi.org/10.1002/ab.90004

Salmivalli, C., ve Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258. https://doi.org/10.1080/01650250344000488

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., ve Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 465–487. https://doi.org/10.1348/000709905X26011

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., ve Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1%3C1::AID-AB1%3E3.0.CO;2-T

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels ve A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.

Sarıgöl, M., ve Akar, C. (2025). İlkokul öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma düzeyleri ve demografik/kişisel faktörlerle ilişkisi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi, 9*(1), 89–109.

Savahl, S., Montserrat, C., Casas, F., Adams, S., Tiliouine, H., Benninger, E., ve Jackson, K. (2019). Children's experiences of bullying victimization and the influence on their subjective well-being: A multinational comparison. *Child Development, 90*(2), 414–431. https://doi.org/10.1111/cdev.13135

Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education, 2*(3), 114–121. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1–2), 113–125. https://doi.org/10.1023/A:1003044231033

Schraw, G., ve Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460–475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Schraw, G., ve Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review, 7*(4), 351–371. https://doi.org/10.1007/BF02212307

Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. *Clinical Psychology Review, 20*(3), 379–403. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00104-4

Seow, T. X. F., Rouault, M., Gillan, C. M., ve Fleming, S. M. (2021). How local and global metacognition shape mental health. *Biological Psychiatry, 90*(7), 436–446. https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2021.05.013

Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, 45*(1), 21–50. https://doi.org/10.1080/14640749208401314

Setia, M. S. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. *Indian Journal of Dermatology, 61*(3), 261–264. https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410

Shin, M., ve Kim, K. (2025). The effect of metacognitive learning strategies based on problem-based learning on improving social skills of first-grade elementary school students. *Journal of Education ve Culture, 31*(2), 1031–1049. https://doi.org/10.24159/joec.2025.31.2.1031

Slee, P. T. (1994). Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimisation. *Child Psychiatry and Human Development, 25*(2), 97–107. https://doi.org/10.1007/BF02253289

Slife, B. D. (1987). Can cognitive psychology account for metacognitive functions of mind? *The Journal of Mind and Behavior, 8*(2), 195–208.

Slonje, R., ve Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology, 49*(2), 147–154. https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x

Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., ve Liefooghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119–1133. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461

Smith, P. K., ve Sharp, S. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203425497

Song, K.-H., Lee, S.-Y., ve Park, S. (2018). How individual and environmental factors influence teachers' bullying intervention. *Psychology in the Schools, 55*(9), 1086–1097. https://doi.org/10.1002/pits.22151

Spence, S. H. (2003). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health, 8*(2), 84–96. https://doi.org/10.1111/1475-3588.00051

Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., ve Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology, 27*(1), 51–79. https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1091

Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., ve DuBois, N. (2004). Metacognition and self-regulated learning constructs. *Educational Research and Evaluation, 10*(2), 117–139. https://doi.org/10.1076/edre.10.2.117.27905

St Clair-Thompson, H. L., ve Gathercole, S. E. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*(4), 745–759. https://doi.org/10.1080/17470210500162854

Stanton, J. D., Sebesta, A. J., ve Dunlosky, J. (2021). Fostering metacognition to support student learning and performance. *CBE—Life Sciences Education, 20*(2), Article fe3. https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0289

Sukhawathanakul, P., ve Leadbeater, B. (2020). Trajectories of peer victimization in elementary school children: Associations with changes in internalizing, externalizing, social competence, and school climate. *Journal of Community Psychology, 48*(6), 1751–1769. https://doi.org/10.1002/jcop.22365

Sun, J., Wang, Y., Hu, Z., Liu, Y., ve Sun, Y. (2025). Cognitive offloading bias in primary and secondary school students and its relationship with metacognitive monitoring. *British Journal of Developmental Psychology, 43*(3), 645–659. https://doi.org/10.1111/bjdp.12540

Swanson, H. L. (1999). Reading comprehension and working memory in learning-disabled readers: Is the phonological loop more important than the executive system? *Journal of Experimental Child Psychology, 72*(1), 1–31. https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2477

Swanson, H. L., Zheng, X., ve Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 42*(3), 260–287. https://doi.org/10.1177/0022219409331958

Swearer, S. M., ve Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist, 70*(4), 344–353. https://doi.org/10.1037/a0038929

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.

Tang, Y., Harris, P. L., Zou, H., Wang, J., ve Zhang, Z. (2021). The relationship between emotion understanding and social skills in preschoolers: The mediating role of verbal ability and the moderating role of working memory. *European Journal of Developmental Psychology, 18*(4), 593–609. https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1854217

Tavakol, M., ve Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55. https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd

Teräsahjo, T., ve Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied". The discourse of harrassment in student groups. *Aggressive Behavior, 29*(2), 134–154. https://doi.org/10.1002/ab.10045

Thornberg, R. (2018). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education, 39*(1), 144–158. https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680

Tüküç, A. (2025). Üstbilişin gelişimsel seyri: Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı bağlamında bir inceleme. Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 84–96.

Twardowska-Staszek, E., Zych, I., ve Farrington, D. P. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish eleentary and middle schoolds: Validation of questionnaires and natüre of the phenomena. *Children and Youth Services Review*, *95*, 217–225. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.10.045

Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., ve Brethour, J. R., Jr. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry, 52*(3), 187–198. https://doi.org/10.1177/0020764006067234

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying* (Rev. ed.). https://doi.org/10.54675/TRVR4270

van Loon, M. H., Bayard, N. S., Steiner, M., ve Roebers, C. M. (2021). Connecting teachers' classroom instructions with children's metacognition and learning in elementary school. *Metacognition and Learning, 16*(3), 623–650. https://doi.org/10.1007/s11409-020-09248-2

van Loon, M., ve Roebers, C. M. (2024). Development of metacognitive monitoring and control skills in elementary school: A latent profile approach. *Metacognition and Learning, 19*(3), 1065–1089. https://doi.org/10.1007/s11409-024-09400-2

van Velzen, J. (2016). *Metacognitive learning: Advancing learning by developing general knowledge of the learning process*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24433-4

Vandenbroucke, L., Spilt, J. L., Verschueren, K., ve Baeyens, D. (2018). The effects of peer rejection, parent and teacher support on working memory performance: An experimental approach in middle childhood. *Learning and Individual Differences, 67*, 12–21. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.007

Vanderbilt, D., ve Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health, 20*(7), 315–320. https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., ve Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*(1), 3–14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Verlinden, M., Veenstra, R., Ghassabian, A., Jansen, P. W., Hofman, A., Jaddoe, V. W. V., Verhulst, F. C., ve Tiemeier, H. (2014). Executive functioning and non-verbal intelligence as predictors of bullying in early elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(6), 953–966. https://doi.org/10.1007/s10802-013-9832-y

Vlaanderen, A., Bevelander, K. E., ve Kleemans, M. (2020). Empowering digital citizenship: An anti-cyberbullying intervention to increase children's intentions to intervene on behalf of the victim. *Computers in Human Behavior, 112*, Article 106459. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106459

Volk, A. A., Dane, A. V., ve Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327–343. https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, ve E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Walters, G. D., ve Espelage, D. L. (2018). From victim to victimizer: Hostility, anger, and depression as mediators of the bullying victimization–bullying perpetration association. *Journal of School Psychology, 68*, 73–83. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.003

Wang, X., ve Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest, 158*(1S), S65–S71. https://doi.org/10.1016/j.chest.2020. 03.012

Wang, J., Iannotti, R. J., ve Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368–375. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021

Westermann, N., Busching, R., Klein, A. M., ve Warschburger, P. (2024). The longitudinal interplay between adverse peer experiences and self-regulation facets: A prospective analysis during middle childhood. *Research on Child and Adolescent Psychopathology, 52*(2), 293–308. https://doi.org/10.1007/s10802-023-01117-1

Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research, 3*(3), 195–213. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x

Yang, C., Chan, M.-K., ve Ma, T.-L. (2020). School-wide social emotional learning (SEL) and bullying victimization: Moderating role of school climate in elementary, middle, and high schools. *Journal of School Psychology, 82*, 49–69. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.002

Yavuz, M., Önal Sönmez, A., Arslandoğdu, S., Aksoy, Y. G., ve Yentürk, Z. (2020). Akran zorbalığının, aleksitimi, üst biliş ve eşlik eden ruhsal sorunlar ile ilişkisi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 11*(2), 257–263. https://doi.org/10.31067/0.2019.168

Yavuzer, Y. (2011). Okullarda saldırganlık/şiddet: Okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri. *Millî Eğitim, 41*(192), 43–61.

Yılmaz, T., ve Çağlayan, İ. D. (2018). Ergenlerde akran zorbalığının ebeveynlik çeşitleri ve yaşanılan yer açısından karşılaştırılması. *Nesne Psikoloji Dergisi, 6*(12), 82–102. https://doi.org/10.7816/nesne-06-12-05

Yurtal, F., ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 1–13.

Zacharia, M. G., ve Yablon, Y. B. (2022). School bullying and students' sense of safety in school: The moderating role of school climate. *European Journal of Psychology of Education, 37*(3), 903–919. https://doi.org/10.1007/s10212-021-00567-9

Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., ve Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *The Journal of Early Adolescence, 25*(4), 421–452. https://doi.org/10.1177/0272431605279841

Zimmerman, B. J., ve Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 51–59. https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51

Zottis, G. A. H., Salum, G. A., Isolan, L. R., Manfro, G. G., ve Heldt, E. (2014). Associations between child disciplinary practices and bullying behavior in adolescents. *Jornal de Pediatria, 90*(4), 408–414. https://doi.org/10.1016/j.jped.2013.12.009

Zych, I., Farrington, D. P., ve Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4–19. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008

EK-A:Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu Onay Bildirimi

Tarih: 26/05/2025 10:23
Sayı: E-51944218-050-00004238938

T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulu

Sayı : E-51944218-050-00004238938 26/05/2025
Konu : Etik Kurul (Prof. Dr. Türkan DOĞAN ve Ecenaz MEMİŞ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 06.05.2025 tarihli ve E-52695194-600-00004202829 sayılı yazınız.

Ana Bilim Dalınız Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Ecenaz MEMİŞ'in, Prof. Dr. Türkan DOĞAN** danışmanlığında yürüttüğü "***İlkokul Öğrencilerinin Çalışma Belleği ve Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi***" başlıklı tez çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma Etik Kurulunun **14.05.2025** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve ilgiliye tebliğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Kurul Başkanı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 27902803-4B2F-4846-8CC1-0F6B936B2168 Belge Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 06800 Beytepe-ANKARA
E-posta: Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Bilgi için: Gülgün İLKDOĞAN (EBE ARAŞTIRMA ETİK KURUL ÜYESİ)
Kurul Üyesi

EK-B:Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzni Belgesi

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ

EĞİTİMİN YÜZYILI

Başvuru No: MEB.TT.2025.030056.05

T.C. Kimlik No: 47[redacted]44

Adı Soyadı: ECENAZ MEMİŞ

Araştırmanın Adı: İlkokul Öğrencilerinin Çalışma Belleği ve Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğrenci

Veri Toplama Aracının Başlığı: Çalışma Belleği Ölçeği, Sosyal Beceri Ölçeği, Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği, Kişisel Bilgiler Formu, Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 16.01.2026

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 07.09.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Milli Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
ZONGULDAK	İlkokul	Erdemir İlkokulu (EREĞLİ)	704011
ZONGULDAK	İlkokul	İzmirlioğlu İlkokulu (EREĞLİ)	704088
ZONGULDAK	İlkokul	Bahçelievler İlkokulu (EREĞLİ)	766948
ZONGULDAK	İlkokul	Ereğli İlkokulu (EREĞLİ)	760208
ZONGULDAK	İlkokul	Kdz.Ereğli Kavaklık İlkokulu (EREĞLİ)	766781

Not: *Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.*

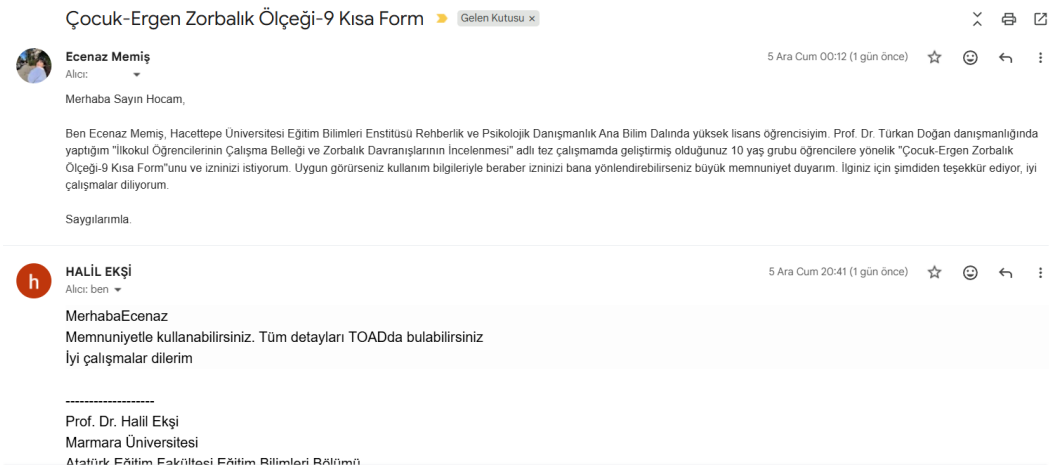
Serhat Mah. 1298. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE
Telefon No: (0312) 413 43 00. Belgegeçer No: (0312) 413 45 12
e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizinleri@meb.gov.tr. İnternet adresi: ttkb.meb.gov.tr

EK-C: Çalışma Belleği Ölçeği Uygulayıcı Sertifikası



EK-Ç: Ölçeklerin Kullanım İzinlerine Dair Ekran Görüntüleri

EK-Ç1: Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form Kullanım İzni



Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form Gelen Kutusu ×

Ecenaz Memiş 5 Ara Cum 00:12 (1 gün önce)
Alıcı:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Ecenaz Memiş, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında yaptığım "İlkokul Öğrencilerinin Çalışma Belleği ve Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi" adlı tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz 10 yaş grubu öğrencilere yönelik "Çocuk-Ergen Zorbalık Ölçeği-9 Kısa Form"unu ve izninizi istiyorum. Uygun görürseniz kullanım bilgileriyle beraber izninizi bana yönlendirebilirseniz büyük memnuniyet duyarım. İlginiz için şimdiden teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla.

HALİL EKŞİ 5 Ara Cum 20:41 (1 gün önce)
Alıcı: ben

MerhabaEcenaz
Memnuniyetle kullanabilirsiniz. Tüm detayları TOADda bulabilirsiniz
İyi çalışmalar dilerim

Prof. Dr. Halil Ekşi
Marmara Üniversitesi
Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

EK-Ç2: Çalışma Belleği Ölçeği Kullanım İzni



Ecenaz Memiş 4 Eki 2024 Cum 19:46
Alıcı:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Ecenaz Memiş, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Türkan Doğan danışmanlığında yaptığım "İlkokul Öğrencilerinin Çalışma Belleği ve Zorbalık Davranışlarının İncelenmesi" adlı tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz ilkokul öğrencilerine yönelik "Çalışma Belleği Ölçeği"ni ve izninizi istiyorum. Uygun görürseniz kullanım bilgileri ile beraber ölçeği ve izninizi bana yönlendirebilirseniz memnuniyet duyarım. İlginiz için şimdiden teşekkür ediyor, iyi çalışmalar diliyorum.

Saygılarımla.

Prof. Dr. Cevriye Ergül 4 Eki 2024 Cum 23:26
Alıcı: ben

Sevgili Ecenaz,

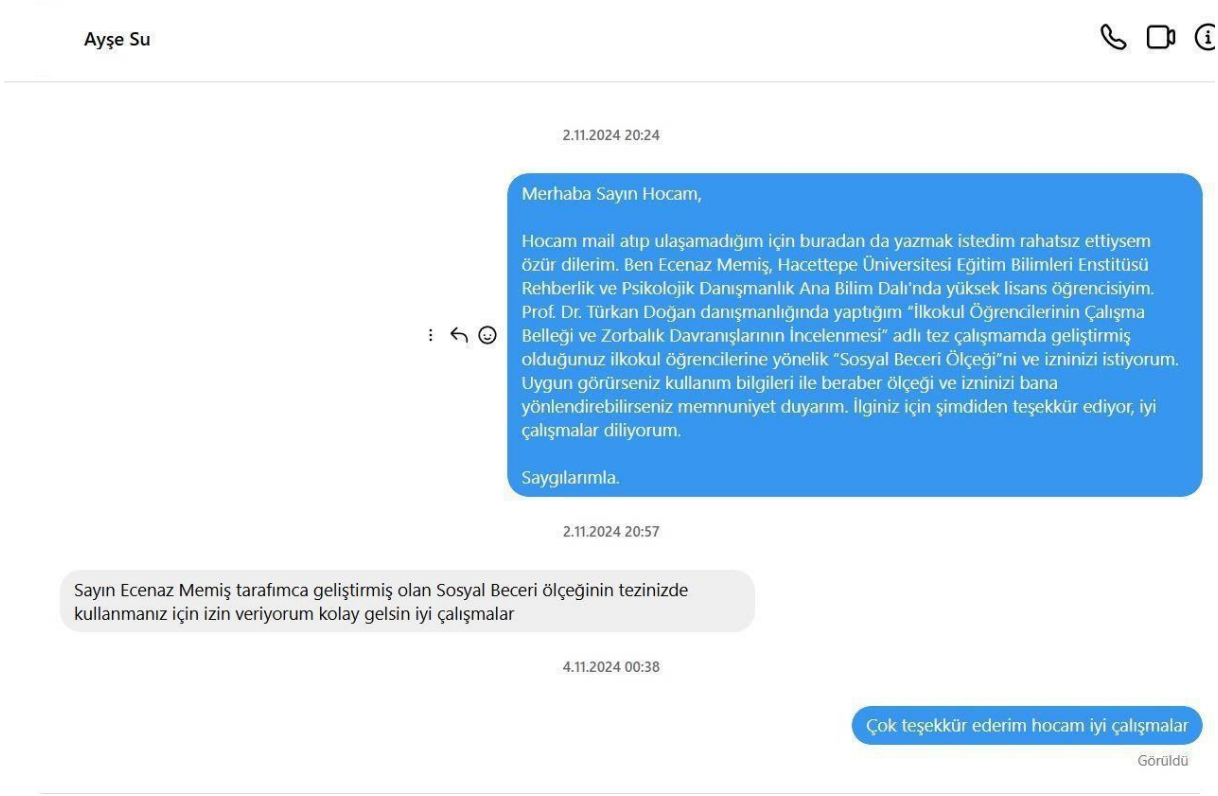
Adı geçen çalışmanda kaynak atıf kurallarına uygun davranılması koşuluyla Çalışma Belleği Ölçeğini kullanmanız uygundur. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim.

Sevgilerimle,

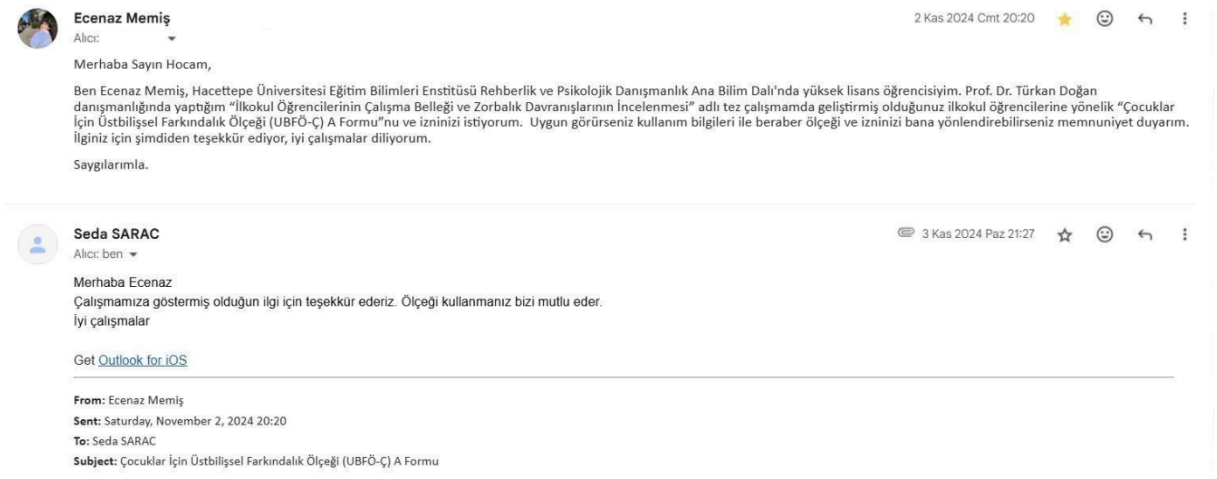
Prof. Dr. Cevriye Ergül
Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Özel Eğitim Bölümü
Cebeci, Ankara

Cevriye Ergül, PhD
Ankara University
Faculty of Educational Sciences
Department of Special Education

EK-Ç3: Sosyal Beceri Ölçeği Kullanım İzni



EK-Ç4: Çocuklar İçin Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği (UBFÖ-Ç) A Formu Kullanım İzni



EK-D: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
* atıfta bulunduğum eserlerin bütününü kaynak olarak gösterdiğimi,
* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

…..…/……/…….

(İmza)

Ecenaz MEMİŞ

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

05/11/2026

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri.. Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı :İlkokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık ile Zorbalık Mağduriyetlerinde Çalışma Belleği ve Sosyal Becerinin Rolü
Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
19/10 /2026	165	202592	25/09 /2026	%9	3064043905

Uygulanan filtreler:
1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini;aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Ecenaz Memiş

Öğrenci No.: N23135902

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Programı: Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Statüsü: ■ Y.Lisans☐ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

05/11./2026

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Sciences

Thesis Title:Role of Working Memory and Social Skills in the Relationship Between Metacognitive Awareness and Bullying Victimization Among Elementary School Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
19/10/2026.	165	202592	25/09 /2026	%9	3064043905

Filtering options applied:
1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Ecenaz Memiş

Student No.: N23135902 Signature

Department: Educational Sciences

Program: Guidance and Psychological Counseling

Status: ■ Masters ☐ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)

EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitütarafındanonaylananlisansüstütezimin/raporumuntamamınıveyaherhangibirkısmını,basılı(kâğıt)veelektronikform attaarşivlemeveaşağıdaverilenkoşullarlakullanımaaçmaizniniHacettepeÜniversitesineverdiğimibildiririm.BuizinleÜniversiteyeveril enkullanımhaklarıdışındakitümfikrimülkiyethaklarımbendekalacak,tezimintamamınınyadabirbölümününgelecektekiçalışmalarda(makale,kitap,lisansvepatentvb.)kullanımhaklanbanaaitolacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülteyönetimkurulukararıiletezimінerişimeaçılmasımezuniyettarihindenitibaren2yılertelenmiştir. (1)
- Enstitü/Fakülteyönetimkurulunungerekçelikararıiletezimінerişimeaçılmasımezuniyet tarihimdenitibaren … ayertelenmiştir.(2)
- Tezimleilgiligizlilikkararıverilmiştir.(3)

……../…… /……

(imza)

ÖğrencininAdıSOYADI

"LisansüstüTezlerinElektronikOrtamdaToplanması,DüzenlenmesiveErişimeAçılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde6.1.Lisansüstütezleilgilipatentbaşvurusuyapılmasıveyapatentalmasürecinindevametmesidurumunda,tezdanışmanınınönerisiveenstitüanabilimdalın ınuygungörüşüÜzerineenstitüveyafakülteyönetimkuruluikiyıl süreiletezinerişimeaçılmasınınertelenmesinekararverebilir.

(2) Madde6.2.Yeniteknik,materyalvemetotlarınkullanıldığı,henüzmakaleyedönüşmemişveyapatentgibiyöntemlerlekorunmamışveinternettenpaylaşılmasıduru munda3.şahıslaraveyakurumlarahaksızkazanç;imkânıoluşturabilecekbilgivebulgularıiçerentezlerhakkındatezdanışmanınönerisiveenstitüanabilimdalınınu ygungörüşüüzerineenstitüveyafakülteyönetimkurulunungerekçelikararıilealtıayaşmamaküzeretezinerişimeaçılmasıengellenebilir.

(3) Madde7.1.Ulusalçıkarlarıveyagüvenliğiilgilendiren,emniyet,istihbarat,savunmavegüvenlik,sağlıkvb.konularailişkinlisansüstü tezlerle ilgili gizlilikkararı,tezinyapıldığıkurumtarafındanverilir.Kurumvekuruluşlarlayapılanişbirliğiprotokolüçerçevesinde hazırlananlisansüstütezlereilişkin gizlilikkarariise,ilgilikurumvekuruluşunönerisileenstitüveyafakülteninuygungörüşüÜzerineüniversiteyönetimkurulutarafındanverilir.Gizlilikkararıverilentezle rYükseköğretimKurulunabildirilir.*

Madde7.2.Gizlilikkararıverilentezlergizliliksüresinceenstitüveyafakültetarafındangizlilikkurallarıçerçevesindemuhafazaedilir,gizlilikkararının kaldırılmasıhalindeTezOtomasyonSistemineyüklenir

**Tezdanışmanınınönerisiveenstitüanabilimdalınınuygungörüşüüzerineenstitüveyafakülteyönetimkurulutarafındankararverilir.*