

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA
BİÇİMLERİNİN DUYGU DÜZENLEME VE KİŞİLERARASI
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Perihan ŞENSOY

Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı
Aile Danışmanlığı Programı

TEMMUZ, 2022

**T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA
BİÇİMLERİNİN DUYGU DÜZENLEME VE KİŞİLERARASI
PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Perihan ŞENSOY
(Y2016.010003)**

**Aile Danışmanlığı Ana Bilim Dalı
Aile Danışmanlığı Programı**

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Melek İPEK

TEMMUZ, 2022

ONAY FORMU

ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Duygu Düzenleme ve Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Bibliyografya’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim. (28/07/2022)

Perihan ŞENSOY

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezim sürecimde tezimin kısa zaman içinde iyi planlanması ve yürütülmesi aşamasında bana önderlik eden değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Melek İpek'e

Tez jürimdeki değerli hocalarıma,

Verilerimin toplanması aşamasında gerekli düzenlemeler de yardımcı olan değerli anaokullarıma,

Tez sürecinde uzaktan da olsa gerekli desteği veren ve anlayışı gösteren değerli aileme,

Tüm hayatım boyunca yanımda hissettiğim ve eğitim hayatımda da koşulsuz yanımda olan eşim Murat Şensoy'a

En içten duygularıyla teşekkür ederim.

Temmuz 2022

Perihan ŞENSOY

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA BİÇİMLERİNİN DUYGU DÜZENLEME VE KİŞİLERARASI PROBLEM ÇÖZME BECERİSİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Kartal, Ataşehir ve Tuzla ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 70 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada genel tarama yöntemi ve ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri, "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi", "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve "Kişiler Arası Problem Çözme Ölçeği" ile toplanmıştır. SPSS paket programı verilerin istatistiksel olarak elde edilmesinde kullanılmıştır. Bağımsız gruplar testi ve tek yönlü varyans analizi ile de elde veriler değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda; okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinde cinsiyet açısından anlamlı değerde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Çocukların bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma stilleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki anlamlı değerde farklılıklarla sonuçlanırken, duygu düzenleme becerilerinde anlamlı bir farklılıkla sonuçlanmamıştır. Farklı eğitim kurumlarının duygu düzenleme becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerine olan anlamlı değerde bir farklılığa rastlanmamıştır. Duygu düzenleme ölçeği ve kişilerarası problem çözme ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı korelasyonlar elde edilmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan regresyon analizi sonucunda çocukların duygu düzenleme puanlarının kişilerarası problem çözme puanları varyansının %58'ini istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma Stilleri, Duygu Düzenleme, Kişilerarası Problem
zme Becerisi

THE EFFECT OF PRE-SCHOOL CHILDREN'S ATTACHMENT TYPES ON EMOTION REGULATION AND INTERPERSONAL PROBLEM SOLVING SKILLS

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effects of preschool children's attachment styles on emotion regulation and interpersonal problem solving skills. The study group of this research consists of 70 children aged 5-6 years who attend pre-school education institutions in Kartal, Ataşehir and Tuzla districts of Istanbul. General screening method and relational screening method were used in the research. Research data were collected with "Toy Story Completion Test", "Emotion Regulation Test" and "Interpersonal Problem Solving Test". SPSS package program was used to obtain statistical data. Obtained data were also evaluated with independent groups test and one-way analysis of variance.

As a result of the research; It has been determined that there is a significant difference in terms of gender in emotion regulation and interpersonal problem solving skills of preschool children. While the relationship between children's attachment styles with their attachment figures and their interpersonal problem-solving skills resulted in significant differences, it did not result in a significant difference in emotion regulation skills. No significant difference was found in the emotional regulation skills and interpersonal problem solving skills of different educational institutions. Significant correlations were obtained between the sub-dimensions of the emotion regulation scale and the interpersonal problem solving scale. As a result of the regression analysis, it was concluded that the emotion regulation skills of the students significantly predicted their interpersonal problem-solving skills. As a result of the regression analysis, it was determined that the emotion regulation scores of the children explained 58% of the variance of the interpersonal problem solving scores in a statistically significant way.

Keywords: Types Of Connection, Emotion Regulation, Interpersonal Problem Solving Skill

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONUR SÖZÜ	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
I. GİRİŞ	1
A. Araştırmanın Konusu.....	2
B. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
C. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
D. Araştırmanın Varsayımları	4
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
A. Duygu Düzenleme	7
1. Duygu Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler.....	10
2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi.....	10
3. Duygusal Regülasyon Stratejileri	11
4. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi	13
a. Bebeklikte duygusal düzenlemenin gelişimi	13
b. Okul öncesi dönemde duygusal düzenlemenin gelişimi.....	13

5. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü	14
6. Duygu Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi için Yapılması Gerekenler - Duygu Düzenleme Güçlüğü	15
7. Duygu Düzenleme İlişki İletişim ve Bağ Kurma.....	16
B. Bağlanma	19
1. Bağlanma Tarihçesi.....	21
2. Bağlanma Kuramı	22
3. İçsel alışma Modeli	22
4. Bebeklikte ve ocuklukta Bağlanma Stilleri	23
5. Ergenlik Döneminde Bağlanma	24
6. Yetişkinlik Döneminde Bağlanma	25
7. Bağlanma Davranışının Genel �zellikleri	30
C. Sosyal Beceri	31
1. Sosyal Beceri Yetersizliği	32
D. Problem özme Becerileri.....	34
1. Kişilerarası Sorun özme Becerileri.....	36
2. Okul �ncesi Dönemde Kişilerarası Sorun özme Becerileri	37
3. Çocuğun Yaşamında Kişilerarası Sorun çözmenin �nemi	38
4. Problemlere Karşı Başa ıkma Stratejileri	39
E. Okul �ncesi Dönemde Kişilerarası Sorun özme Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	41
1. Ulusal alışmalar	42
2. Uluslararası alışmalar	46
III. YÖNTEM.....	49
A. Araştırmanın Amacı.....	49
B. Araştırma Modeli	49
C. Evren ve �rneklem	50

D. Veri Toplama Araçları.....	50
1. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi	50
2. Kişisel Bilgi Formu.....	52
3. Duygu Düzenleme Ölçeği.....	52
4. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği.....	53
E. Verilerin Toplanma Yöntemi.....	54
F. Verilerin Analizi	55
G. İşlem	55
IV. BULGULAR.....	57
A. Bağlanma Stilleri, Demografik Bilgiler, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	57
B. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğine Ait Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
C. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçekleri Puanları İle Alt Boyutları Arasındaki İlişki	63
D. 5-6 Yaş Arasındaki Çocukların Duygu Düzenlemeleri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki	64
V. TARTIŞMA	73
VI. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	77
VII.KAYNAKÇA	79
EKLER.....	95
ÖZGEÇMİŞ.....	105

KISALTMALAR LİSTESİ

- OKPÇ** : Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi
- SPSS** : Statistical Package for the Social Sciences

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Okullara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	50
Çizelge 2. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Maddeleri.....	53
Çizelge 3. Duygu Düzenleme Ölçeğinin İç Tutarlılığına (Cronbach-Alpha) İlişkin Bulgular	53
Çizelge 4. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyut Maddeleri	54
Çizelge 5. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin İç Tutarlılığına (Cronbach-Alpha) İlişkin Bulgular.....	54
Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bağlanma Stillerine Göre Dağılımları	57
Çizelge 7. Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler	58
Çizelge 8. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	58
Çizelge 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	59
Çizelge 10. Öğrencilerin Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	59
Çizelge 11. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	60
Çizelge 12. Öğrencilerin Bağlanma Stillerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	61

Çizelge 13. Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme/Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
Çizelge 14. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Yıkıcı Problem Çözme ve Yapıcı Problem Çözme Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Çizelge 15. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanları ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	63
Çizelge 16. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	64
Çizelge 17. Duygu Düzenleme Ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişki	65
Çizelge 18. Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	66
Çizelge 19. Duygu Düzenleme Ölçeği Tüm Maddelerine İlişkin Frekans (N), Ortalama (M), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerleri Dağılımı (N:70)	67
Çizelge 20. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Tüm Maddelerine İlişkin Frekans (N), Ortalama (M), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerleri Dağılımı (N:70)	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1.	Bağlanma düzlemi (Bağlanma Stilleri, 2018).	28
----------	---------------------------------------------------	----

I. GİRİŞ

İnsanlar toplumda var olan, diğerleriyle sürekli bir iletişimde kalan varlıklardır. İnsanların yaşamlarını kolaylaştırabilmeleri, kendilerini tanımaları ve diğerlerine de kendilerini ifade etmeleri gibi amaçları doğrultusunda birlikte yaşam sürdükleri kişilerle etkileşim halinde kaldıklarını ve doğru, uygun iletişim kurabilme yolunda çabaladıklarını fark etmekteyiz.

Bebek dünyaya ilk geldiğinde temel ihtiyacını giderebilmek için ağlayarak, gülümseyerek farklı ses, jest ve mimikler kullanarak ilk bakım veren birey ile iletişim kurmaya çalışır. İlk bakım veren kişi ile bebek arasında bu iletişimin de sağladığı bir güvenli bağ oluşumu da gözlenmektedir. Ardından edindiği yeni fiziksel, düşünsel, duygusal ve davranışsal yetilerle iletişimini geçen zamanla artırır. Erken çocukluk döneminde yakınlarıyla, ailesiyle, akranlarıyla iletişim kurar ve yetişkinlik döneminde iş hayatının ve/veya toplumsal hayatın getirisiyle artan çevresiyle iletişim kurmaya devam eder. Birey iletişimi ilk iletişim deneyiminden öğrendiği gibi, başkasıyla bağ kurabilmeyi de ilk bağ kurma deneyimiyle öğrenir. Bütün bu ilk deneyimler kişinin gelecek süreçlerinde belirgin izler taşımaktadır.

Sosyal iletişimi kurmaya başladıkları erken çocukluk döneminde okul öncesi sosyal eğitimin önemi ve bu eğitimin çocukların gelecek dönem süreçlerine olan katkısı oldukça önemli görülmektedir. Sosyal ve duygusal yöndeki gelişim çocuğun ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerinde de; yani bütün yaşamında izini taşıdığı bilindiğinden, çocukluk sürecindeki sosyal ve duygusal gelişim önemli görülmektedir. Okul öncesi erken çocukluk döneminde sosyal ve duygusal yöndeki gelişimin olumlu yönde gelişmesine yönelik becerilerin gelişimine dair eğitimler sağlanmalıdır. Duygu düzenleme ve problem çözme becerisi duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimi destekleyici becerilerden olmaktadır.

Bu tez çalışmasında okul öncesi eğitimi gören çocukların bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerileri üzerine

etkisine odaklanılmıştır. Duygu düzenleme ve problem çözme becerisinde bağlanma biçimlerin etkisinin olup olmadığını belirlemesi hem bu konuda ebeveynlere yol gösterici olacak hem de literatüre katkı sağlayacaktır. Ebeveynlerin en büyük ve temel beklentileri çocuklarının kendi problemlerini çözebilmeleri ve duygularını yerinde ve yeterince ifade edebilmeleridir.

A. Araştırmanın Konusu

Erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim çocuğun tüm hayatında kullanabileceği sosyal yetkinliklerin temelini oluşturabilecek bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Duygu düzenleme, sorunlarla başa çıkma ve problem çözme becerileri, bağlanma stilleri sosyal becerilerin önemli kavramlarından olmaktadır.

Duygu düzenleme, mental olarak sevinç, stres, üzüntü gibi olumlu veya olumsuz yönde gelişen duygu durum değişikliklerini içeren duygusal durumların düzenlenmesini içermektedir. Gross'a göre duygu düzenleme, insanların duygularını nasıl deneyimlediği ve bu duyguları nasıl ortaya çıkardığını ve bu duyguları nasıl kontrol etmeye çalıştığını ifade etmektedir. Duygu düzenlemedeki nihai amaç yaşanan duygusal duruma verilen tepkiyi değiştirmektir.

Çoğu insan günlük yaşamda farklı güçlüklerle karşı karşıya kalır, kişinin karşılaştığı güçlük karşısında bu güçlüğü tanınması, etkili çözüm yolu bulması ve sonunda da uyum sağlayabilmesi gerekir. Bu kendi kendine yönetilen bilişsel ve davranışsal süreç problem çözme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Bağlanma kuramı etiyolojik temele dayandırıldığında, gelmiş olduğu dünyada henüz bir tecrübesi olmayan bir canlının içgüdüsel olarak çevresine bir bağlanma geliştirdiği ve yaşamını sürdürebilmesi için geliştireceği bağlanma sisteminin uygun şekillenebilmesi için hayat deneyimi kendisinden daha fazla olan bir bağlanma figürüne ihtiyacının olduğundan bahsedilmektedir. Bağlanma kuramı psikodinamik yaklaşım çerçevesinde ele alındığında, bireyin bakım vereniyle kurduğu ilk ilişki, gelecekte kuracağı ilişkilerin temelini oluşturacaktır. İlk ilişkinin türü, niteliği ve kalitesi sonraki ilişkileri yordayabilecektir.

B. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi dönemdeki çocukların annelerine bağlanma biçimleri ile kişiler arası problem çözme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın alt amaçları şu şekildedir;

1.5-6 yaş arası çocuklarda bağlanma nesneleriyle kurdukları bağlanma biçimleri ile duygu düzenleme ve problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2.5-6 yaş arası çocuklarda bağlanma nesneleriyle kurdukları bağlanma biçimleri ile duygu düzenleme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3.5-6 yaş arası çocuklarda bağlanma nesneleriyle kurdukları bağlanma biçimleri ile kişiler arası problem çözme becerisi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4.5-6 yaş arası çocuklarda bağlanma nesneleriyle kurdukları bağlanma biçimleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5.5-6 yaş arası çocukların duygu düzenleme ve problem çözme becerisi cinsiyet değişkenine göre değişmekte midir?

6. Araştırmaya katılan öğrencilerin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerilerini eğitim aldıkları okullara göre farklılaşmakta mıdır?

7. Araştırmada kullanılan duygu düzenleme ölçeği ve kişilerarası problem çözme ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bakım veren ile kurulan bağ, bir bebeğin gelecekte kuracağı akran ilişkilerin hem temsilini hem de kalitesini oluşturabilmektedir aynı zamanda bebeğin gelecekte deneyimleyeceği duyguları tanıma ve regüle etme becerisinde, akranlarıyla kurdukları etkileşimde ve sorunları çözme becerilerinde ona eşlik edecektir. Bakım verenle bağlanma biçimi, çocuğun duygusal-sosyal gelişiminde, duygularını düzenleme ve yaşadığı deneyimdeki güçlükleri çözmede etkili olabilmektedir. Bu sebepten de hem ebeveynler hem de okullara bu alanla fazlaca sorumluluk düşmektedir. Bu araştırmayla sosyal-duygusal gelişimin iki ayağı olan duygu düzenleme ve problem çözme becerinin bağlanma biçimleriyle ilişkisi ortaya konulacaktır.

Ülkemizde alan taraması yapıldığında bağlanmayla ilgili çok sayıda araştırma mevcuttur. Bağlanma stillerini yetişkin döneme yansımaları, ergenlikte bağlanmanın izleri gibi çok sayıda araştırmanın yanında erken dönem bağlanmanın önemine yönelik alan araştırmaları da mevcuttur. Fakat okul öncesi dönemdeki duygu düzenleme ve problem çözme becerisi üzerinde özellikle bağlanma stillerinin etkisinin olup olmadığıyla ilgili araştırma olmaması, bu araştırmayı yapma gerekliliği doğurmuştur. Okul öncesi dönemde başka beceriler konu alınmışken, her iki bu becerinin bir başlık altında toplanmaması da bu araştırmayı yapma nedenleri arasındadır.

Son dönemdeki okul öncesi eğitim kurumların da desteklenmesi gereken beceriler kısmında, duygu regülasyonunun ve problem çözme becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile çocuk-ebeveyn bağlanması ve bağlanma stillerini duygu düzenleme, kişiler arası problem çözme becerisine etkisiyle ilgili literatüre katkı sağlanması planlanmaktadır.

C. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2022 yılları ile sınırlıdır. Nitel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışma İstanbul ili Kartal, Ataşehir ve Tuzla ilçelerinde bulunan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubundaki 70 çocukla gerçekleştirilmiştir. Çalışma için yapılan her görüşme önceden belirlenen günde hem öğrenciyle hem de öğretmen ile gerçekleşmiştir. Araştırma sırasında çocuklara bireysel olarak Oyuncak Öykü Tamamlama Testi uygulanırken, öğretmenlerde eş zamanlı olarak Duygu Düzenleme ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğini doldurmuşlardır. Çocuklara Oyuncak Öykü Tamamlama Testi tek bir kişi tarafından uygulanmıştır. Öğrencilerin duygu düzenleme ve problem çözme becerilerini ölçmeyi hedefleyen ölçekleri sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur.

D. Araştırmanın Varsayımları

Yapılan araştırmada örnekleme oluşturan çocukların öğretmenlerinden alınan bilgilerinin doğru ve gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır. Öğretmenlerin tarafsız bir şekilde ölçeklerdeki bilgileri doldurdukları varsayılmaktadır.

Araştırmacı tarafından yapılan Oyuncak Öykü Tamamlama Testinin uygulanması aşamasından tüm koşulların sağlandığı ve testin gerekliliklerine uyulduğu düşünölmektedir.

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

A. Duygu Düzenleme

Duygular, insanın günlük yaşantısında diğerleriyle olan etkileşimlerini, algı seviyelerini, yaptıkları seçimleri ve davranışlarını etkilemektedir. Mutluluk, sürpriz, üzüntü, tiksinti, utanç, korku ve öfke insanların sahip olduğu temel duygular olarak tanımlanmıştır. Bireylerin kendini ifade etmesinde, diğerleriyle olan iletişimde ve karar alma gibi durumlarda sahip oldukları bu duyguların etkinliğinden söz edilmektedir (Doğan ve Bayar, 2018).

İnsana dair duygular doğuştan var olmakta olup, yaşamsal varoluşun rahat, güvenilir, temel ihtiyaçlarının giderilebilir yönde olmasında önemli role sahiptir. Bebeklik döneminde bebeğin iletişimini, yansıttığı duygular üzerinden kurma çabasında olduğundan söz edilebilir. Örneğin bakım sağlayan ebeveynlerine mutluluk duygusunu yansıtmaması, aralarındaki bağın güçlenmesini sağlamakta, ayrıca korku duygusuyla kendini savunabilme yetisini gösterebilmektedir (Rogers, 2011).

Erken çocukluk dönemi çocukların, kendi bedenini tanıma, kendi yaşlılarıyla adaptif iletişim kurma, duygu ve davranışlarını kontrol etme, kendini karşısındakine doğru şekilde ifade etme, iş birliği yapma, paylaşma ve yardımlaşma gibi sosyal becerilerinin geliştiği bir dönemdir. Çocukluklar bu dönemde çevreyi tanımaya başlar, ebeveynlerinden farklı kişilerle iletişim kurarlar. Kendiliklerinin, duygularının, düşüncelerinin farkındalıklarına erişme noktasında çabalarlar ve davranışlarını bu doğrultuda şekillendirirler. Süreç içinde, öğrendikleri yeni ifade ve bilişlerle sosyal hayatta var olmaya, yeni iletişim kurmaya başlarlar. Sosyal yönde varlıklarını gösterebilmek için, diğerlerine kendilerini ifade etme becerilerini ve yaşlılarıyla oyun diliyle kişiler arası iletişim kurma becerilerini geliştirirler, birlikte hareket etme, paylaşma, yardımlaşma gibi yetileri kazanırlar (Thomas ve ark., 2007).

Çocuklar sosyalleşme sürecinde duygularının düşüncelerini ve karşılıklarındaki tutumlarını davranışlarını ve dolayısıyla aldıkları tepkileri etkilediklerinin bilincine erişmeye başlarlar. Bu biliş doğrultusunda duygularının daha çok farkında olarak ve duygularını kontrol ederek hareket etmeye çalışırlar (Baki ve Yıldız, 2014).

Çocuklar sosyalleşme sürecinde, olumlu ya da olumsuz yaşantılarında sahip oldukları duyguların neler olduğu, bu duyguların onlarda ne hissettirdiği, hislerinin ne kadar süre boyunca sürdüğünü, bu duygulanımlarıyla baş edip edemedikleri, nasıl bir davranış göstererek hareket ettikleri üzerine kendilerini dinlerler. Duygularının kontrolünün nasıl olabileceğini deneyimlerler (Baki ve Yıldız, 2014).

Sosyal duygusal yöndeki gelişimin çocuğun çocukluk dönemi yaşantısını etkilemekte ve gelecek dönem yaşantısında da izlerini taşımaktadır. Bu doğrultuda duygu düzenleme becerilerinin çocukların sosyal yetkinliklerini kazanmalarında önemli etmen olduğu söylenebilir (Cassidy,1994).

Duygu düzenleme, bireyin içsel duygusal durumlarını fark ettiği, farklı durumlarda neler hissettiklerini ve hislerinin onlarda oluşturduğu duygu durumlarını değerlendirmede ve değiştirmede kullandıkları içe ve dışa dönük tepkileri içeren süreçler olarak tanımlanmaktadır (Rolston ve Lloyd, 2017). Duygu düzenleme süreci görece olarak otomatik, bilinçsiz şekilde doğaçlamayla ya da belirli bir strateji doğrultusunda kontrollü ve bilinçli bir şekilde olabilmektedir.

Gross, ve John (2003)'ün belirttiği gibi duygu düzenleme becerisi kişilerin duygularını fark etme, tanımlama, ifade etme, deneyimleme ve modüle etme yeteneği ile orantılı bulunup, kişinin uyum sağlama kapasitesi ve sergiledikleri davranış biçimleri için önemli bir etmen olmaktadır.

Duygu düzenleme olumlu ve olumsuz yöndeki duygusal uyarımların içsel değerlendirmelere bağlı olarak mevcut duygusal dalgalanmaları kontrol edebilmesine, duygu seviyelerini arttırabilme, azaltabilme veya koruyabilmeyi sağlamayı içerebilmektedir. Duygu düzenlemenin temel amacının duygusal tepkileri değiştirme, kontrollü duygulanımı sağlamak olduğu da düşünülmektedir. Kişi duygularını kontrol etme, duygu düzenleme sürecinde

içinde bulunduğu duruma yönelik istekleri ve hedefleriyle hareket etmektedir (Parrott, 1993).

İnsanlar sosyal bir varlık olmaları nedeniyle duygusal geçişlerinde diğer insanlardan da etkilenirler. Farklı kültür yapıları, yaş, cinsiyet, gibi sosyo demografik faktörler de bireysel duygu yönetimini yönlendirici ve geliştirici olabilmektedir (D'cruz ve Chaturvedi, 2022). Zira, duygu, düşünce, biliş ve davranışlar birbirleriyle bağlantılı olarak bireylerin sosyal iletişimlerini etkilemektedir. Bir diğer unsur da bireylerin sahip oldukları duyguların olaylara karşı bakış açılarını, düşünce stillerini ve davranış yapılarını şekillendiriyor olmasıdır. Kişilerin durumlara karşı tutumları, problem çözebilme, yaşantılarını kolaylaştırma yönünde hareket edebilmeleri gibi becerileri de bu yapılarla bağlı şekillenmektedir (Demirci ve ark., 2020).

İnsanlar günlük hayatlarında birtakım sorunlarla karşı karşıya gelirler. Bireylerin bu zorluklara karşı uygun tepkileri verebilme, başa çıkma durumları problem çözme becerileriyle ilişkili bulunmuştur. Bu nedenle kişilerin sosyal ilişkilerini sağlıklı şekilde devam ettirebilmeleri için çocukluk döneminden başlayarak sorunlarla başa çıkma yetilerinin desteklenmesi gerektiği öne sürülmektedir (Steinberg ve Drabick, 2015).

Anlıak ve Dinçer (2005) tarafından yapılan çalışmada, çocukluk döneminde yaşanan problemlere çözüm üretebilme yetisi geliştirebilen çocukların, ilerdeki yaşam dönemlerinde karşılaştıkları problemlerde kaygılarının daha az seviyede olacağı ve aldıkları kararların daha sağlıklı olabileceği vurgulanmaktadır.

Sağlıklı iletişim ve bireyin sağlıklı iletişim kurabilme yetkinliği kişinin içsel duygu düzenleme yetileri, karşılaştığı sorunlar ve başa çıkma stratejilerine bağlı olarak değişebilmektedir. Yani duygu düzenleme becerileri ve sorunlarla başa çıkabilme yeteneği kabiliyetleri bireylerin sosyal yetkinliklerini belirleyebilmektedir (Barthel ve ark., 2018).

Problem çözebilme yeteneği gelişmiş bireylerin, kişiler arası anlaşmazlıklarda karşı tarafa daha duyarlı yaklaştığı, problemlere alternatif çözüm önerileri sunduğu, kendilerini daha iyi ifade edebildiği, diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmede ve empati kurabilmede daha yetkin oldukları bilinmektedir (Terzi, 2003).

Çocukluk döneminde duygu düzenleme yetisinin gelişimi, çocukların ebeveynleri ile olan etkileşimlerini etkilediği gibi yaşlılarıyla ve öğretmenleriyle olan iletişimlerini de etkilemektedir. Sahip oldukları sosyal yetkinlikler çocukların eğitim sürecini de olumlu yönde etkilemekte, öğretmenleri ile olan etkileşimleri, öğrenme ortamından aldığı verimi artırmaktadır (Dollar ve Calkins, 2008). Okul arkadaşlarına ve okul sürecine adapte olmayı kolaylaştırmaktadır (Metwally ve Akyol, 2018).

Çocukluk dönemi edinilen duygu düzenleme, problem çözebilme, sosyal uyumluluk sağlayabilme gibi becerilerin gelişimi bireyin gelecek süreçteki sosyal, davranışsal, akademik hayatlarını etkilemektedir (Ursache ve ark., 2012).

1. Duygu Düzenleme Becerilerini Etkileyen Faktörler

Bireyin duygu düzenleme yetileri ilk olarak çocukluk döneminde oluşmakta ve gelişmektedir. Çocuklar kendilerine özgü biyolojik yapıya ve karakteristik özelliklere sahiptirler ve kendilikleri duygu düzenleme becerilerinde büyük rol oynamaktadır. Çocuğun ilk bakımını üstlenen bireyler, ebeveynleri, aile üyeleri, akrabaları, arkadaşları, öğretmenleri, bulunduğu ortamdaki iletişim kurduğu kişiler gibi sosyal çevresi duygularının yönlendirilmesinde etkili olmaktadır. Okul dönemine geçiş sürecinde okul ortamı, derslerin işleyiş süreci gibi sistemsel süreçler, yaşadığı bölgenin kültürel yapısı, değerleri, refah seviyesi gibi diğer sosyal ve ekonomik seviye de çocuğun tecrübe ettiği yaşam şartlarını etkilemekte ve bu parametreler de çocuğun duygu durumunda değişikliklere neden olmaktadır (Hudson ve Pulla, 2013).

2. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

Duygu düzenleme hem genel ruhsal durum hem de zorlanma, stres içeren durum süreçlerini kapsayan duygusal durumların düzenlenme halini ifade eden bir kavramdır. Bir olay veya durum karşısında bireyin duygularını ve tepkilerini kontrol edebilmesi duygu düzenleme yeteneğiyle ilişkilidir. Burada odaklanılan nokta var olan duyguları değiştirmek veya duygu yoğunluğunu azaltmak değildir; var olan duyguların etkinlik sürelerini ve yoğunluklarını regüle edebilmektir. (Koole, 2009).

Bireyin bilişsel, düşünsel, biyolojik ve sosyal alanlardaki gelişimleri duygusal gelişimlerini büyük ölçüde etkilemekte ve duygusal deneyimlerin anlamlandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Biyolojik gelişme; nörobiyolojik yapıda kazanılan yeni bilgilerin algılanması ve işlenmesiyle bilişsel gelişimi için zemin hazırlamaktadır. Bilişsel gelişim, sosyal duygulanımlarının işleyişinin mantığının kavranmasında neden sonuca bağlı bir bakış açısı sağlamaktadır. Duygular, psikolojik çözümlenmeleri beraberinde getirmekte, düşünce yapısını şekillendirmekte ve davranışların oluşumunda tetikleyici bir etmen oluşturmaktadır (Zeman ve ark., 2006).

Duygu düzenleme fizyolojik, deneyimsel ve davranışsal alanlarda yapılan değişimleri kapsamaktadır. Duygu düzenleme bireyin duygusal tepkilerini amacı doğrultusunda değiştirebilmek için duygularını takip etme, içinde bulunduğu durumu gözden geçirme ve tepkiselliğini değiştirme süreçlerini içermektedir. Duygu düzenlemeye yönelik çalışmaların temeli, Freud'un psikolojik savunma teorisi, Lazarus'un psikolojik stres ve başa çıkma teorisi, Bowlby'nin bağlanma teorisi ve Frijda'nın duygu teorisine temel almaktadır. (Gross, 1999; Kupfersmid, 1992; Lazarus, 1995; Bowlby, 1979; Frijda, 1986).

Duygu düzenlemedeki bu zorluğu bağlanma kuramına temelinde inceleyecek olursak; güvenli bağlanma stili geliştirebilen bireylerin, istenmeyen olumsuz duyguların oluşumuna sebep olan içsel ya da çevresel uyarıcılarla karşı karşıya geldiklerinde, durumu yeniden değerlendirme, planlama ve problem çözme becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Kaçınan bağlanma stili geliştirmiş bireylerin ise kendi duygularının ifade edilmesine imkân tanınmadığı ve diğerlerinin bilinçli olarak kendisine ait bu duyguların bilinmeye değer görülmediği çarpık bilişine sahiptirler ve duygulanımını göstermekten kaçınırlar. Kaygılı bağlanma stili gelişmiş kişilerde, bağlanma figürüyle olan bağlanma stilini diğerlerine yansıtarak olumsuz süreçleri abartma, duygulanımını sürdürmede ısrarcı olma durumu görülmektedir (Mikulincer ve Shaver, 2007).

3. Duygusal Regülasyon Stratejileri

Gross, duygu düzenleme sürecini geçmiş (öncül) odaklı ve tepki odaklı olarak iki farklı boyutta değerlendirmiş ve beş kademeli bir model öne sürmüştür (Gross, 1999). Geçmiş odaklı duygu düzenleme süreci durumun seçilmesi,

dönüştürülmesi, bilişsel değişim dikkatin farklı durumlara yayılması kademelerinden oluşmakta, durumun değerlendirildiği ve duygusal tepkilere kadar olan süreci kapsamakta, son kademe olan tepkinin ayarlanması tepkilerden sonra oluşan tepki odaklı süreci içermektedir. Bu aşamaları ele alacak olursak;

Bireyin yaşantısında içinde bulunmuş olduğu durumdaki kendi konumlandırılmasını kendisinin istediği şekilde yapması durumun seçilmesi olarak tanımlanmıştır. Örneğin bireyin yaşadığı olayları güvendiği bir kişiye anlatması veya motivasyonunu düşürdüğünü düşünen bir kişiden uzak durmaya çalışması kişinin durum seçimiyle ilişkilidir (Ben Naim ve ark., 2013).

Bireyin yaşadığı durumdan kaynaklanan duygulanımını dönüştürebilmesi için yaşadığı durumda değişiklik yapması durumun dönüştürülmesi olarak tanımlanmıştır. Bireyin motivasyonunu düşüren bir kişi ile yakınlığını azaltması, duygulanımını dönüştürmesini sağlayacak bir durumda değişiklik üzerine örnek verilebilir (Gürdal ve ark., 2018).

Bireyde var olan duygunun mevcut durumda herhangi bir değişiklik yapmadan düzenlenmesi dikkatin yayılması olarak tanımlanmıştır. Bireyin eli ile yüzünü kapatması gibi fiziksel olarak dikkati geri çekmesi, odağını kendine veya farklı kişi ve durumlara yönlendirmesi gibi durumlar dikkatin dağıtılmasına örnek gösterilebilir (Gürdal ve ark., 2018).

Bireyin mevcut durumu değerlendirme biçimi, durum ile alakalı düşünce yapısını ve durumun gerekliliklerinin üzerinden nasıl gelebileceğine dair süreçler bilişsel değişim kapsamında değerlendirilmektedir. Bireyin duygulanımıyla bireyin duruma karşı tepkiselliği başlamakta ve birey tarafından davranışlarının şekillenmesini etkileyen tepkilerinin kontrolünü içeren süreç tepkilerin ayarlanması olarak adlandırmıştır. (Gürdal ve ark., 2018).

İnsanların çoğunun duygu düzenlemede durumu yeniden değerlendirme ve bilinçli olarak duyguları bastırma stratejilerini kullandığı varsayılmaktadır. Bireyin davranışa geçmeden var olan durumu değerlendirmesi ve duygulanımını kendinin içsel olarak değiştirmesi yeniden değerlendirme stratejisi olarak nitelendirilmekte, bireyin davranışına odaklanması, davranışlarını bastırması, gizlemesi ve daha az etkin tutmasıyla da duygularını ve tepkiselliğini bastırması duygu bastırma stratejisi olarak nitelendirilmektedir (Özbağrıaçık, 2014).

Yeniden değerlendirme stratejisini benimseyen bireyler sorunların çözümüne odaklanma ve konuşarak çözüme zorlukların üzerinden gelmede daha başarılı görülmektedir (Demirtaş, 2018).

Duygularını bilinçli olarak bastıran bireylerde hissettiklerini dışa vuramamasından kaynaklanan genel bir uyumsuzluk hali, kendiliğine yabancılaşma, yaşantılarını eksik hatırlama gibi durumlar meydana gelebilmektedir. Duygularını doğru şekilde düzenleyememeleri, duygusal ruh hallerini baskılamaları kendilerini doğru ifade etmelerini engelleyebilir, bu durum onları diğerlerinden uzaklaşma davranışına yöneltebilir ve depresif semptomlarla sonuçlanabilir (Demirtaş, 2018).

4. Erken Çocukluk Döneminde Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişimi

a. Bebeklikte duygusal düzenlemenin gelişimi

İnsanların sosyal gelişimi doğumuyla başlamakta ve yaşamları süresince devam etmektedir. Duygu düzenleme yetilerinin gelişimi ise, doğumu sonrası edindikleri becerilerle zamanla artarak devam etmektedir (Ural ve ark., 2015).

Yaşamlarının ilk zamanlarında bebeklerde başını çevirme, emme, gülümseme, ağlama gibi sınırlı duygusal düzenleme davranışları görülür. Bebeklerin duygularının kontrolünde ebeveynlerinin veya ilk bakım veren kişilerin bebeklerin sınırlı gösterebildikleri ihtiyaçtan kaynaklanan davranışlarına olan tepkiselliği bebeklerin sakinleşme, rahatlama, güvende ve mutlu hissetme gibi duygu düzenlemelerinde önemli rol oynamaktadır. Bebek ilk yaşına ulaşırken bilişsel gelişiminin de ilerlemesi ile farklı duygusal tepkiler göstermeye başlamakta ve duygularını düzenleme noktasında aktifliği artmakta ve duygularını yönetme noktasında yavaş yavaş stratejiler geliştirmeye başlamaktadır (Akbaba, 2017).

b. Okul öncesi dönemde duygusal düzenlemenin gelişimi

Okul öncesi dönemde çocuklar yaş aldıkça, dil öğrenme ve iletişim kurabilme becerileri artmaktadır. Çocukların içinde buldukları sosyal çevrenin gelişmesi ve edindikleri tecrübelerin artması onların duygu düzenleme becerilerinin de artmasını sağlamaktadır. Çocuklar çevresinde bulunan kişilerin duygularını başarılı şekilde yönettiğini gözlemlediğinde, duygu düzenlemenin

varlığını fark ederler. Olumlu örneklerin pozitif etkileri olduğu gibi, çocukların çevresinde duygularını kontrol edemeyen bireyleri gördüklerinde, kendi duygulanımlarını düzenlemede zorluklar yaşayabilirler. Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerileri çocuğun okula ve yaşıtlarına uyum sağlaması sürecinde önemli rol oynamaktadır. (Calkins ve Hill, 2007).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişim süreci, bebeğin ilk bakımını sağlayan (genellikle anne ve baba) kişi ile karşılıklı olarak oluşturduğu duygusal ilişkisine bağlıdır. Duyguların düzenlenmesine yönelik gelişim süreci bebeklik döneminden başlayarak erken çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik dönemleri süresince devam eder. Bebeklik dönemi ve erken çocukluk döneminde, genellikle ebeveynler/ ilk bakım veren kişiler çocuğa uygun olarak nitelendirildiği durumları seçmektedirler ve bu seçimler çocukların erken duygusal yaşamları çoğunlukla ebeveynler/ ilk bakım veren kişiler tarafından belirlenir (Türküler-Aka, 2011).

Çocukların duygusal düzenleme yeteneklerinin gelişiminde ebeveynleri ile olan etkileşimleri önemli rol oynamaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının kendilerini ve duygularını ifade etmelerinde teşvik edici olmaları, çocuklarının kendi gereksinimlerinin farkındalığını sağlayıcı olmaları, çocuklarının karşılaştıkları problemlerde çocuklarının da çözüm üretme yolunda çabalamalarını desteklemeleri gibi çocuklarına sergiledikleri olumlu yönde tutumlar, çocukların hem sosyal hem de duygusal gelişim becerilerini olumlu yönde etkiler (Şaşmaz, 2014).

Çocukluk dönemi bakım veren kişileriyle kurdukları iletişimin sağlıklı olmaması, onların yakınlık gösterme korkularıyla ilişkili olabilmektedir. Doğru duygu düzenleme becerilerinin yeniden kazandırılmasıyla bu olumsuz düşünce kalıbının yeniden şekillenebilmesinin mümkün olduğu üzerine yapılan araştırmalar vardır. Yeniden değerlendirme stratejisi bu kişiler için uygun, çözüm odaklı bir yöntem olmaktadır (Eisenberg ve ark., 2010).

5. Duygu Düzenleme Becerilerinin Gelişiminde Ebeveynlerin Rolü

Ebeveynlerin sahip oldukları tutumlar, çocuğun sağlıklı olarak yetiştirilmesinde ve çocuğun kişiliğinin olumlu yönde geliştirilmesinde önemli görülmektedir. Olumlu ebeveyn yaklaşımları, çocuğun hem kendisine hem

topluma yararlı bir birey olmasına katkıda bulunur. Gereğinden fazla otoriterlik, gereğinden fazla ödün verme, ihmalkarlık, aşırı korumacılık, sınır koyamama, tutarsızlık gibi sağlıksız tutumlar sergileyen ebeveynlerin çocukların hem çocukluk yaşantısında hem gelecek süreç yaşantılarında izler bırakmaktadır (Yörükoğlu, 2015).

Yapılan gözlemlere dayanarak, ebeveynlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına yönelik destekleyici ve ılımlı bir yaklaşım tarzına sahip olmaları çocukların problemlerin üstesinden daha rahat geldikleri görülürken; ebeveynlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına karşı küçümseyici ve cezalandırıcı bir yöntemle yaklaşması, çocukların hayal kırıklığı, zorluklarla başa çıkmada zorluk yaşadığı ve duygu düzenleme yetilerinde olumsuz yönde etkilendiği saptanmıştır (Gross, 2007).

Ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumu, çocuklarının duygusal ve davranışsal gereksinimlerine olan duyarlılıkları, çocuklarının duygu ve davranışlarını sağlıklı düzeyde kontrol edebilirlikleri, sorunlarla başa çıkma konusunda çocuklarını yönlendirmeleri, çocuklarına duruma özgü sınır belirlemeleri ve uygun düzeyde disiplin sağlayabilmeleri çocukların günlük ve sosyal yaşantısında hatta bireysel kimliklerinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır (Türküler-Aka, 2011).

6. Duygu Düzenleme Becerilerinin Desteklenmesi için Yapılması Gerekenler - Duygu Düzenleme Güçlüğü

Duygu düzenleme becerileri kişiye özgü farklılıklar içermektedir. Gözlenen bu farklılıkların kültür, cinsiyet, doğum sonrası annelik depresyonu, beyin, bilişsel gelişim, dil gelişimi mizaç ve ebeveyn tutumu gibi faktörlerden kaynaklandığı tahmin edilmektedir (Demirkapı, 2014).

Duyguları, duygusal tepkileri yönetme ve duygusal tepkilerin diğerleri tarafından kabul edilebilir bir aralıkta tutmak zor olabilmektedir. Bireylerin içinde bulunduğu durum ve olaylara karşı gelişen duygu değişikliklerini, duygulanımlarını ifade etme ve düzenlemede zorluk çekmeleri duygu düzenleme güçlüğü olarak bilinmektedir. Bireyin bir duruma ve uyarana karşı verdikleri duygusal tepkileri uygun seviyede ve doğru zamanlamada ayarlama zorluk çektikleri gözlenmektedir. İşlevsel bir süreci içeren duygu düzenleme sürecinde

bireylerin yaşadıkları güçlükler bireylerde birtakım bireysel psikolojik problemler ve kişiler arası iletişim bozukluklara sebep olabilmektedir (Geise, Berzman ve Strakowski, 2014).

İşlevselci yaklaşım bireyin duruma karşı duygu durumlarının ve tepkiselliğinin bireyin kişisel psikolojik, davranışsal ve sosyal işlevselliğinin uyumsuz olmasını duygu düzenleme sürecinde güçlük yaşamasıyla ilişkilendirmektedir. Bireylerin duygusal deneyimleri sürecinde duyguların farkındalığı, duygulanımlarla baş edebilme kapasitesi, duyguların hedefe olan etkisine yönelik değerlendirmesi, geliştirme ve değiştirmesinde, duyguların ifadeleştirilmesine yönelik hizmet eden işlevsel mekanizmalarda olan bozukluğun duygu düzenlemede zorluklara sebep olduğu düşünülmektedir. Bireyde negatif yönde duygulanımı tetikleyen durumların, duyguların değişim hızının ve yoğunluğunun artmış olması da duygu düzenleme işlevselliğini etkilemektedir. (Brown ve Ackerman, 2011).

Duygu düzenleme becerisi erken çocukluk döneminde şekillenmekte ve ebeveynlerle ve/veya ilk bakım veren bireylerle olan etkileşimlerinin, duygusal ve davranışsal uyumun sağlıklı olmaması durumunda çocuğun hem erken çocukluk döneminde hem de gelecek dönem yaşantısında duygu düzenlemede güçlük yaşayacağı düşünülmektedir. (Coşkun ve Kaya, 2016).

Duygu düzenlemede gözlenen güçlükler çocukluk döneminde dikkat eksikliği ve hiperaktivite, depresyon, sosyal fobi, internet bağımlılığı, bipolar bozukluk başta olmak üzere farklı psikiyatrik bozukluklara sebep olabilmekte ve farklı psikolojik hastalıklarla komorbidite oluşturabilmektedir.

Yıkıcı duygu durum düzenleyememe bozukluğu, öfke patlamaları, gerginlik, saldırganlık içeren duygusal ve davranışsal semptomlarla kendini gösteren duygu düzenleme bozukluğuna ilişkin rahatsızlık olarak Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı olarak bilinen DSM-5'te depresif bozukluklar sınıfı içinde yeni bir psikiyatrik bozukluk olarak eklenmiştir (Regier, Kuhl ve Kupfer, 2013).

7. Duygu Düzenleme İlişki İletişim ve Bağ Kurma

Çocukluk dönemindeki sosyal yöndeki duygusal gelişim, çocuğun yetişkinlik dönemi de etkilemekte ve kişi yaşamı süresince bu gelişim alanının

özelliklerinin izlerini taşımaktadır. Bu sosyal duygusal gelişim sürecinde sosyal yetkinlik, duygu düzenleme becerileri, çocukların okul öncesi dönemde arkadaşlık geliştirebilme, kendi kapasitesinin farkında olma, kendi başına karar alabilme, hareket edebilme ve diğerleriyle ortak paydada buluşabilme gibi yetkinliklerin oluşumunda etkili olmaktadır (Chen ve French, 2008).

Çocukların ebeveyni ile kurduğu duygusal bağın sağlıklı, güçlü olması, yaşlılarıyla anlaşabilme, kendini ifade edebilme, kabul edilebilme, yardımlaşabilme, yetişkinlerle de iletişim kurabilme gibi becerilere sahip olması beklenmektedir (Ural ve ark., 2015).

Erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerisi yeteri düzeyde gelişmeyen kişilerde saldırganlık, öfkeyi kontrol edememe gibi duygusal ve davranışsal problemler meydana gelebilmektedir (Ural ve ark., 2015).

Çocuğun ilk bakımlarını üstlenen kişilerin, çocuklar hayata geldiği andan itibaren temel ihtiyaçlarını karşılama dışında, çocuğun duygusal bağ kurabilme, iletişim kurabilme çevresindeki yaşananların farkında olabilme gibi birçok deneyiminde aldığı rol büyüktür.

İnsan dünyaya geldiğinde ilk iletişimini genellikle ebeveynleriyle kurmaktadır, bu ilişkinin niteliği çocuğun psiko-sosyal gelişimi için çok önemlidir. Kurulan bu ilişkinin güvenli bir bağ oluşumunu sağladığı ve iletişimin bu bağ temelinde kurulduğu bilinmektedir (Morris ve ark., 2007).

İletişim kişilerin herhangi bir duruma bağlı veya durumdan bağımsız olarak kendi duygu, biliş, düşüncelerini tercih ettikleri herhangi bir yolla diğerlerine aktarması, bir bilgi paylaşımı ve birbirlerini anlama çabasındaki kullandıkları yoldur. İletişim insanları birbirine bağlayan, vazgeçilmez bir unsur olarak nitelendirilebilir. İnsanların çevresiyle iletişim kurma çabası onların dünyaya gelmesiyle; yani doğumuyla başlamaktadır. İnsanlar kendi içsel dünyalarını, duygularını, düşüncelerini, bilişlerini, davranışlarını ve içinde yaşadıkları dış dünyayı ve çevresindeki etmenleri anlamlandırma çabasındadırlar. Çevresindeki diğer insanları tanıyabilmek, kendini tanıtabilmek ve onlarla sahip oldukları bu çaba doğrultusunda düşüncelerini ifade ederek diğerlerini etkileyebilmek için iletişim yolunu kullanırlar. İnsan sosyal bir varlıktır ve sosyal bir toplumda

kendiliklerini var edebilmek, diğeriyle orta paydada buluşabilmek iletişimle mümkün olmaktadır (Yatkın, 2009).

İnsanlar yaşadıkları olaylardan, buldukları durumlardan ders çıkararak hareket ederler, her bir deneyimleri onlara bilgi ve tecrübe kazandırır. Toplumla birlikte yaşam sürmek ve diğeriyle iletişimde kalmak insanların diğeriinin edindiği tecrübelerin aktarımıyla bilgi ve becerilere ulaşmasını hızlandırıp, geliştirmektedir.

Uzun süreçte iletişim ve etkileşimi içeren kişiler arası karşılıklı bir bağın kurulması sonucu oluşan ilgi, dayanışma ve temas ilişki olarak tanımlanmaktadır (Yiğiter ve ark.).

Düzenli ve iyi ilişki kurabilen kişilerin duygusal olarak güvende hissettikleri, olayları algılama biçimlerinin ve durumları yorumlayabilme kapasitelerinin gerektiği ölçüde olduğu, çevresindeki insanların gelişimine de yardımcı davranışlar sergiledikleri düşünülmektedir.

İletişim de insanların birbirleriyle bilgi, duygu ve düşüncelerinin paylaşılması, davranışlarla göstermesi ve anlaşması olarak tanımlanabilir (Batu ve Kalaman, 2018).

Sağlıklı iletişim kurabilme becerisi, insanın kendini ifade edebilmesi için çok önemli olmaktadır. İletişim insan etkinliğinin olduğu her yerdedir. Toplumsal yaşam bireyler arası iletişimle mümkündür. İnsanların birbirlerini anlamasında köprü görevi görür. İnsanlar çevre ve toplum üzerinde etkin olma, bilgi verme, diğeriini etkileme amacına sahiptir (Uzamaz, 2000).

Bebek ve anne ilişkisinin önemi her zaman vurgulanmaktadır; ancak şu da bir gerçektir ki bebekteki anneye olan ilk bağlanma bebeğin anneye özgü olarak bilinçli şekilde gerçekleştirdiği bir yönelim olmamaktadır. Aslında anne ve bebek arasındaki bağlanma ilişkisindeki ilk süreç bebeğin açlık, susuzluk gibi temel fizyolojik ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olarak oluşmakta; ardından beraber geçirilen zamanın ve bu zaman içerisindeki duygusal ve sosyal yöndeki paylaşımların artmasıyla gelişmektedir. Karşılıklı olan duygu durumlarına karşı duyarlılığın artması duygusal iletişimin kalitesini artırmaktadır. (Demulder ve ark 2000, Denham 1994, Isabella 1993).

Bebeğin doğumuyla anne ve bebek arasında güven temelli bir ilişki oluşmaktadır. Anne ve bebek arasında oluşan güvenli ilişki babanın ve kardeşlerin de dahil olmasıyla daha da güçlenmektedir. Bebeği anne ve babasıyla olan ilişkisinde bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması ve karşılıklı sevgi ve memnuniyet duygusunun oluşumu ebeveynlerin anne baba rolünü ve bebeklerini kabullenme durumunun oluşumu için temel olmaktadır (Zeanah ve ark., 1997).

Ebeveynlerin bebeklerine karşı sorumluluklarını gerçekleştirmesi, duygu ve sahip oldukları yeni rollere uygun davranışlar göstermesi bebeğin kendine değer verme duygusunun temelini oluşumunda ve gelişiminde önemli etmen olmaktadır.

Bireyin erken çocukluk dönemi itibariyle başlayan, yaşamı süresince süreklilik gösterdiği düşünülen diğerleriyle kurmuş olduğu ilişki örüntüsü bağlanma biçimleri olarak nitelendirilmektedir (Lowinger ve ark., 1995).

Bağlanma sistemi bebeğin ilk bakımını üstlenen kişiyle olan iletişimde yola çıkılarak sahip oldukları farklı davranış biçimiyle tanımlanabilmektedir. Bu doğrultuda bebek ilk olarak bakımını sağlayan kişiyle yakınlık kurmakta, oluşan bu yakınlığı korumakta ve ayrılma ihtimalini protesto etmektedir. Sonrasında çevresindekileri keşfetmek için ilk bakımını sağlayan bu kişileri destek alabilme, güvenliklerini sağlayabilmek amacıyla güvence üssü ve güvenli sığınak olarak görmektedir (Keskin ve Olcay, 2009).

B. Bağlanma

İnsanlar doğdukları an itibariyle sürekli olarak çevresindekilerle etkileşim halinde kalma çabasıdadır. Dünyaya geldikleri ilk süreçte temel ihtiyaçlarının sağlanması ve duygusal yönde kendilerini geliştirebilmek için ebeveynleriyle kurdukları ilişki, etkileşim gelecek süreçte de yine onların ihtiyaçlarını giderme noktasında, kendi gelişimlerini hızlandırabilmek ve duygusal yönde kendilerini tatmin edebilmek için diğer insanlarla yeni ilişkiler kurarlar. Kurulan güvenilir, sağlıklı ilişkiler insanların mutluluk duygularını, günlük hayatındaki işlevselliklerini artırmakta, başarılıyı ve huzuru beraberinde getirmektedir. İnsanlar sosyal bir varlıktır, sosyal bir toplumda yaşam sürerler ve sosyal bir davranış biçimi olarak görülen birbirlerine bağlanma duygularını geliştirirler.

Bağlanma insanların yaşamlarında var olan kendileri için değerli gördükleri kişilere özel geliştirdikleri duygusal ve güvene dayalı özel bir bağ olarak tanımlanmaktadır. (Bretherton, 1992).

İnsanlar yeni duygu, düşünce ve davranışları deneyimleyerek öğrenmektedir. İlişki kurmayı da kendi deneyimleriyle öğrenmektedirler ve bu ilk ilişki kurma deneyimlerini genellikle anne ve babalarıyla, ilk bakım veren kişilerle gerçekleştirmektedirler. Edinilen ilk ilişki deneyimlerini, ilişkilerinde sahip oldukları bağlanma stillerini anlamak kişilerin gelecek süreçteki ilişkilerinde oluşan problemlerin temeline dair bilgileri içinde saklamakta olduğu düşünülmektedir.

Anne ve babalar çocuklarının güvenli, huzurlu ve rahat hissedebilecekleri bir ortamda büyüebilmesini sağlama, ihtiyaçları doğrultusunda yanlarında destekleyici olma ve onları koruma iç güdüleriyle davranışlarını sergilemektedirler. Çocuklar da temel ihtiyaçlarının karşılanmasında destek olan, kendilerini güvende ve mutlu hissettiren ebeveynleri ile duygusal ve güven temelli bir bağ kurarlar. Kurulan bu ilk bağ da ilk deneyimledikleri ilişki, iletişim gibi gelecekte kuracağı bağların temelini oluşturmaktadır. Çocuklar kurdukları ilk ilişki, iletişim ve bağlanma deneyimleri sonrası etkileşimde kaldığı çevresindeki kişileri, doğayı, olayları keşfetmeye ve tanımaya başlarlar. Sahip oldukları tüm bu ilk tecrübelerin ve bu süreçlerin kişinin yaşamı boyunca nasıl bir birey olacağına etkin olduğu düşünülmektedir (Güngör, 2000).

İnsanlar genellikle daha fazla zaman geçirdikleri, beraber paylaşımlara sahip oldukları insanlarla sevgi temelli duygusal yönde bir ilişkiye sahip olurlar. Bu süreç aynı zamanda sevmeme, hoşlanmama gibi olumsuz yönde de olabilmektedir (Ertürk, 2010).

İnsanlar olaylara, durumlara karşı yorum geliştirebilir ve kendi duygularını diğerlerine aktarma onları etkileme çabasına girerler. Karşılıklı olan bu iletişim ve etkileşimlerde kişilerin diğerlerinin dile getirdikleri düşüncelerinden, davranışlarından etkilenme seviyesi, bu doğrultuda sahip oldukları tutumlar kişilerin karakteristik özelliklerine ve öz benlik saygısına göre değişiklik göstermektedir (Cüceloğlu, 2000).

Öz benlik saygısı yüksek kişiler kendilerine yöneltilen olumlu veya olumsuz eleştirileri kararınca değerlendirebilme yetisine sahiptirler. Öz benlik saygısı düşük olan kişiler diğerlerinin onlara yönelttikleri eleştirilere daha fazla bağımlı olabilir, kendilerine olumlu eleştirilerde bulunan kişilere daha güçlü bağlanıp, olumsuz eleştiride bulunan kişilerden uzak durma, kaçınma davranışları sergileyebilirler. (Johnson, 2019).

1. Bağlanma Tarihçesi

Anne ve bebeğin birbirlerine yönelik yakınlıklarını gösteren duygusal, sosyal ve davranışsal bir yapı olan bağlanma konusundaki öncü çalışmalar hayvanlar üzerinedir (Görgü, 2015).

Anne ve çocuk arasındaki kurulan ilişkiye ve çocuğun içgüdülerine dair teoriler ilk olarak Freud'un psikoseksüel gelişim kuramında bahsedilmektedir. Erikson Freud'un ardından öne sürdüğü psikososyal gelişim kuramında kişiliğin gelişiminin anne ile bebek arasında kurulan ilişkinin etkisinin çocuğun içgüdülerinin öneminden daha çok etkin olduğunu belirtmiş ve çocuğun kişisel olarak gelişimine dair teorilerde anne-bebek ilişkinin etkinliğin daha çok araştırılmasına yöneltmiştir (Stevenson, 1996).

Psikoanalistler anne bebek ilişkisinde doğum sonrası ilk üç yıla odaklanarak bebeğin temel ihtiyaçlarının önemi ve ayrışma-bireyselleşme sürecine odaklanmışlardır. Psikoanalist düşünür olan Bowlby ilk olarak bağlanma kavramından bahsetmiş ve Ainsworth'la beraber yaptığı araştırmalar neticesinde bağlanma kuramını öne sürmüşlerdir (Bowlby, 2012).

Bağlanma kavramı ise ilk kez yine Psikanaliz ekolünden gelen Bowlby tarafından kullanılmış ve ortaya attığı tezler bir süre sonra Ainsworth'la birlikte yaptığı araştırmalarla birlikte bir kurama dönüşmüştür (Bowlby, 1979).

Bowlby, bebeğin hem tatmin hem de doyum aldığı bakım vereniyile (anne yerine geçen vekil kişi) kurduğu sıcak, yakın ve sürekli bir ilişki deneyiminin olmasının, ruh sağlığı için gerekli olduğuna inanmıştır. Bağlanma kuramına dair yapılan pratikteki çalışmalar bağlanmanın gözlenebilir ve ölçülebilir hale getirilmesini sağlamış ve sonrasında birçok araştırmacı bağlanmayla ilgili farklı konularda araştırmalar yapmış ve kurama katkılar sağlamıştır (Bretherton, 1992).

2. Bağlanma Kuramı

Bowlby'e göre bağlanma, kişinin davranışlarını başlatan içsel güçle ve motivasyon sistemleriyle ilişkilidir. Bağlanma doğumla beraber gelen, biyolojik uyuma ve çevresel etmenlere bağlı temel bir sistemdir.

Bebekte gelişen bağlanma ilişkilerinde bebeğin bağlanma figürüne yakınlaşma, huzursuz bir durum hissettikleri süreçlerde sakinleştirmeyi sağlayan, güvenilir bir bağlanma figürüne sığınma, bağlanma ilişkisi içinde olumlu bir içsel temsil oluşturma davranışlarını benimsediği düşünölmektedir (Bowlby, 1969).

Bireyin kendiliğini ve diğerlerine karşı etkileşimini içeren olumlu yönde kurulan içsel temsiller, bebeğin gelecek dönemde tecrübe edeceği olumsuz durumlarda sorunların üstesinden gelebilme ve kendini sakinleştirebilme gücünü bulabilmesine yönelik güven ve iyilik duygusunu barındırmalıdır (Bowlby, 1969).

Bebekler biyolojik doğaları gereği beslenme sürecinde annelerine emme davranışı ile bağlanmakta ve diğer kişilerle dokunma, gülümseme, izleme, ağlama gibi davranışlarla etkileşim sağlayabilme yetenekleriyle dünyaya gelirler (Bowlby, 1969).

3. İçsel Çalışma Modeli

Bowlby' in sunduğu içsel çalışma modeli kişinin benliğinin, bağlanma nesnesinin, çevrenin ve bireyin gündelik yaşantılarını içeren bazı zihinsel temsilleri kapsamaktadır. Bu zihinsel temsiller, bireyin gelecekte yaşayabileceği olaylara önseziler geliştirmesinde, gelecek planlarını şekillendirmesinde ve bunlara uygun davranışlar sergilemesinde etkili olmaktadır. İçsel çalışma modelleri bireyin erken çocukluk döneminde oluştuğu ve ilk bağ kurduğu bağlanma figürü temsilinin, çocuğun kendilik temsilinin oluşumunda ve şekillenmesinde önemli olduğu varsayılmaktadır (Page, 2001).

Çocuklar kendilerini tanımaya başladığı ilk evrelerde bağlanma figürleriyle olan iletişimlerini referans alırlar. Bakımlarını üstlenen kişilerin onların temel ihtiyaçlarına karşı duyarlılıkla karşılık verdiğini, değerli göröldüğünü hissederse kendiliğini değerli ve özel hissetmekte; bunun aksi durumunda ise kendilik temsili değersizleşmektedir. Bowlby'e göre kendilik modeli bağlanma modeli ile ortak yönde gelişmekte ve birbirlerini tamamlayıcı olmaktadır. Kendiliğinin

oluşumu bebeğin ilk yaşı sonrası başlamakta, ilk üç yılı içinde şekillenmekte ve gelecek süreçteki ilişkilerindeki kendiliğini ve ötekileri algılamasında yol gösterici olmaktadır (Hazan ve Shaver 1994).

4. Bebeklikte ve Çocuklukta Bağlanma Stilleri

Bebek doğumu itibariyle temel ihtiyaçlarının sağlanması için kendisinin bakımını üstlenen birisine ihtiyacı bulunmaktadır. Bebekler temel ihtiyaçlarını gideren kişiye karşı güven duygusu oluştururlar, o kişiye / kişilere olumlu tepkiler gösterirler ve korku, kaygı, endişe duygularına kapıldıklarında ilk olarak o kişileri yanlarında ararlar ve yanlarında hissettiklerinde de rahatlar, kötü duygulardan uzaklaşırlar (Soysal ve ark., 2005).

Anne ve babalar genellikle bebeklerin ilk bakımını üstlenen kişiler olmaktadır ve anne ile bebeğin arasındaki bağın önemi yadsınamaz değerdedir. Bu bilgi ve bağlanma kuramı temelinde Mary Ainsworth ve arkadaşları (1978) bağlanma örüntülerini tespit etmeye yönelik ‘Yabancı Durum/ Ortam Testi’ ni 12-18 aylık 26 bebek ve anneleriyle bebeklerin yabancı olarak karşıladığı bir ortamda gerçekleştirmişlerdir.

Bu deneysel çalışma çocuk ve anne ilk olarak aynı oda içerisinde oyun oynaması, ardından annenin odadan ayrılması ve odaya geri dönüş sürecini içermektedir. Bu süreçler içinde çocuğun anne ile beraberken bulunduğu odayı inceleyip incelemeye, odadaki oyuncaklara olan ilgisi, annesinin odadan çıkmasına olan tepkisi ve annesinin odaya geri döndüğündeki karşılama tepkisi incelenmiştir (Ainsworth, 1978).

Çocukların verdikleri tepkiler değerlendirilerek çocukların üç farklı bağlanma stiline sahip oldukları tespit edilmiştir. Bunlar;

Çocuğun anne ile oyun oynama sürecinde aktif olması, annesinin odadan ayrılmasından sonra kısa bir süre üzülmesi, ebeveynini özlemle araması, annesi odaya geri döndüğünde rahatlaması, annesine yakınlık göstermesi ve tekrar oyuna dönebilmeleri güvenli bir bağlanma ile ilişkilendirilmiştir (Ainsworth ve ark., 1978).

Ebeveynlerin bebeklik ve çocukluk döneminde çocuğunun duygusal ve fiziksel temel ihtiyaçlarına karşı olan duyarlılığı, güven duygusu oluşturması ve

tutarlı davranışlar sergilemesi çocuklarda ebeveynlerinin yanlarından ayrılışlar da yanına geri döneceği bilşini oluşturmaktadır. Güvenli bağlanmaya sahip bu çocuklarda öz benlik saygıları yüksektir, diğler insanlar tarafından sevmeye layık olduklarını düşünürler, başkalarıyla güvenli iletişim kurabilecekleri bilişindedirler, diğler insanlarla yakın ilişkiler kurabilirler ve bağımsız olarak da kararlar alabilirler. Yapılan deneysel çalışmada çocukların yaklaşık %60 ı güvenli bağlanma gösterdiği bulunmuştur (Ainsworth ve ark., 1978).

Sümer ve Güngör'ün (1999) yapmış oldukları bir çalışmada çocuğun annesinin odadan ayrılmasından sonra annesini özlememe, annesiyle olan buluşma sürecinden kaçınma, annesinin odaya geri dönme durumunu önemsememe ve temastan kaçınma, bir yabancıya annesinden daha dostça, yakın bir tutum sergilemelerini güvensiz – kaçınan bir bağlanma stili ile ilişkilendirilmiştir.

Ebeveynlerin bebeklik ve çocukluk döneminde çocuğunun duygusal ve fiziksel temel ihtiyaçlarına karşı duyarsız davranması, çocukta reddedilme duygusunun olumsuz etkilerini oluşturduğu ve ebeveynlerinden öğrendiği davranış biçimine bağlı olarak çocuğun bağlanmayı reddetme davranışına sebep olmaktadır (Sümer ve Güngör, 1999).

Çocuğun annesinin odadan ayrılmasından sonra huzursuzluk içeren duygulanıma girmesi, annesine karşı yakınlık kurma konusunda kararsız kalması, yakınlaşma davranışı ve temas sağlasa da huzursuz duygu durum hislerini sürdürmeye devam ettirmesi güvensiz – kaygılı bağlanma ile ilişkilendirilmiştir. Ebeveynlerin sergiledikleri davranışlardaki tutarsızlıklar ve ayrılık durumunu bir tehdit unsuru olarak çocuğa yansıtması çocukta kaygı, değersizlik, endişe, öfke, kızgınlık gibi duyguların oluşmasına sebebiyet vermekte ve sonuç olarak ebeveynlerine karşı çocukta güvensiz, kaygılı bir bağ oluşmaktadır (Görgü, 2015).

5. Ergenlik Döneminde Bağlanma

Genellikle insanlar daha fazla beraber zaman geçirdikleri kişilerle sevmeye ve/veya sevmeme ilişkisine sahip olurlar. Çocuklar zamanla ebeveynlerinden farklı kişiler tanımaya başlarlar, diğler kişilerle beraber geçirilen zamanların artması kişiler arası yakınlık, güven, sevmeye, sevmeme gibi duyguların oluşmasını

sağlar. Çocuklar bu dönemde arkadaşlık ilişkileri geliştirirler. Çocuklar ebeveynlerine karşı güven duygusu ile bağlanırken; artık çevresindekiler tarafından güvenle bağlanılan ve bağlanan kişi rolüne girerler. Karşılıklı iletişimini geliştirir. Ebeveynleri ya da ilk bakımını sağlayan kişiler tarafından bu özerklik sürecinde destekleyici yönde olumlu dönüşler alan ergenler ilişkilerinde güvenli bağlanma kurarken, bu özerklik sürecinde desteğini esirgeyen, ilgisini azaltan ebeveynlere sahip ergenler güvensiz bağlanma kurmaktadır (Güngör, 2000).

Erken çocukluk dönemi sonrası çocuklar ebeveynlerinden, bağlanma modellerinden zaman ve mekân açısından uzak kalma durumuyla karşı karşıya gelmektedir. Bağlanma modeli ile olan tecrübeleri bağlanma modelinin bu süreç içinde ulaşılabilir olup olmaması, tutarlı davranışlar sergileyip sergilememesi, hissettirdiği güvenilirlik seviyesine bağlı olarak çocuğun uzak kalma durumuna olan tepkisini, üstesinden gelebilme yeteneğini etkilemektedir. Bağlanma modeliyle bu konuda geliştirdiği zihinsel modeller, ergenlik döneminde ve hatta yetişkinlik döneminde karşısında ile olan ilişkisinde huzurlu, güvenli ve sağlıklı yapıda olumlu yönde bağlanma ilişkilerini sağlayabilirken; kaygılı, obsesif, aşırı bağımlılık içeren zamanla olgunlaşamamanın vermiş olduğu olumsuz yönde bağlanma ilişkisini meydana getirebilir (Kirkpatrick, 1973).

6. Yetişkinlik Döneminde Bağlanma

Bowlby (1979), bağlanmanın kişinin tüm yaşamı süresince devam eden bir oluşum olduğunu, erken çocukluk döneminde oluşan zihinsel temsillerin yetişkinlik dönemlerinde de benzer şekilde işlevselliğini devam ettirdiğini belirtmiştir. Bowlby'e göre tüm ilişkilerin temeli aynıdır ve yaşam süresince oluşan tüm ilişkilerin nitelikleri birbirine benzerlik göstermektedir; yani bebeklikte oluşan ve gelişen bağlanma stillerinin, gelecek süreç bireyler arası oluşan karşılıklı ilişkilerinde, romantik olarak nitelendirilebilecek duygusal ikili ilişkilerinde ve ebeveyn olduklarında çocuklarıyla oluşacak ilişkilerinde de etkisinin gözlendiğini düşünmektedir.

Ainsworth da Bowlby'nin düşüncelerini destekler nitelikte bebeklik döneminde ebeveynleri güvenli sığınak olarak görülme durumunun yetişkinlik döneminde de karşıdaki bireyden güvenli sığınak ve rahatlatıcı bir üs olarak

görme durumunun ilişkinin temelini oluşturduğunu, bu beklentinin karşılandığı zaman odağını ve enerjisini partnerini, çevresindekileri keşfetme ve aktiviteler arama düşünce ve davranışına yöneldiğini düşünmektedir (Grossman ve ark., 2006).

Kişinin yine erken çocuklukta oluşan bağlanma modellerinin içerdiği eksiklikler onların gelecek dönem ebeveyn rollerini üstlendiğinde çocuklarına olan davranış ve tutumlarını da etkilemektedir. Çocuğuna kendi çocukluk dönemi bağlanma modelinden olan beklentilerini yüklemekte, çocuğuna daha çok bağlanmakta ve çocuğuna güvenli bir sığınak rolünü yüklemekte; yani çocuğu ile olan rol değişimi durumu ortaya çıkabilmektedir (Maccoby, 1994).

Main, Kaplan ve Cassidy yetişkinlik dönemi bağlanma stillerini araştırmaya yönelik çalışmalarda, çocukluk dönemi bağlanma stillerini ele alan Mary Ainsworth'un araştırmalarını temel alarak, çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkinlik döneminde de geçerli ve benzer olabileceğini savunmuşlardır. Main ve arkadaşlarının yetişkinlerle gerçekleştirdiği bir çalışmada çocukluk dönemlerindeki bağlanma stillerinin yetişkinlik dönemindeki kişilerarası ilişkilerine olan etkisini incelemişlerdir. Çocukluk dönemindeki Bowlby ve Ainsworth'un tanımladığı güvenli, kaçınmacı, kaygılı kaçınmacı bağlanma stillerinin; yetişkinlik döneminde güvenli, kayıtsız ve saplantılı bağlanma stillerini tanımlayarak bağlanma stillerinin kişinin yaşantısında benzer şekilde devam ettiği bilgisine ulaşmışlardır (Main ve ark, 1985).

Çalışmaların sonuçları detaylandırılacak olunursa; yetişkinlik döneminde güvenli bağlanma geliştirebilen kişilerin sosyal hayatlarında, duygusal romantik ilişkilerinde aynı zamanda çocuklukta anne ve babalarıyla olan ilişkilerinde olumlu yönde deneyimlere, yaşantılara, biliş ve inançlara sahip oldukları gözlemlendiği görülmektedir. Bu kişilerin, çocuklukta yaşadıklarını tutarlı şekilde ifade ettiği, anlattıklarına olan güveni hissettirdikleri, tecrübelerinin hayattaki gelişimlerine katkısı hakkında geliştirdiği iç görünüm farkında olarak davranışlarını sergiledikleri görülmüştür.

Yetişkinlik döneminde kayıtsız, kaçınan bağlanma geliştiren kişilerin ilişkilere karşı olumsuz düşünce ve deneyimlere sahip olduğu, diğerlerine güvenmekte zorlandığı, yakın ilişkiler kurmaktan kaçındığı; çocukluk dönemi

yaşantılarını, ilişkilerini hatırlamakta güçlük çektiği ve bazen de çocukluk ilişkilerini inkâr ettiği tespit edilmiştir.

Yetişkinlik döneminde saplantılı bağlanma geliştiren kişilerin, ilişki kurduğu kişilere karşı tutarsız duygu ve davranışlar gösterdiği, kıskançlık, öfke, takıntı gibi olumsuz duyguları yansıttıkları; çocukluk yaşantıları hakkında karışıklık, tutarsız duygulara sahip olduğu tespit edilmiştir (Main ve ark., 1985).

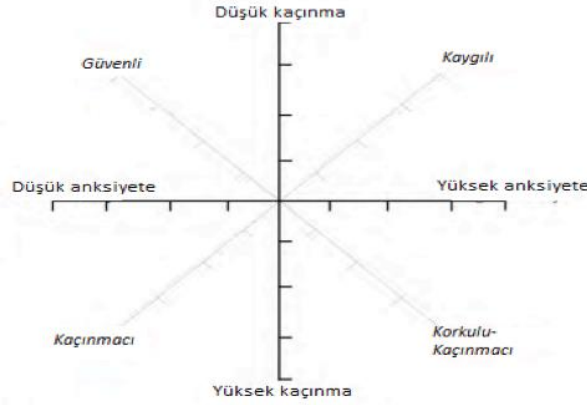
Güven, yakınlık ve sevgi duyguları güvenli bağlanma ile olumlu korelasyonda yer alıp, kıskançlık, kaygı olumsuz yönde değerlendirilmektedir.

Hazan ve Shaver (1994) de aynı temele bağlı kalarak yetişkinlerde bağlanmanın romantizm ve sevgi ilişkilerindeki etkinliğine yönelik yaptıkları araştırmada güvenli bağlanabilen bireylerin, ikili romantik ilişkilerini sağlıklı şekilde sürdürebildikleri ve bu kişilerin çocukluk döneminde ebeveynleriyle olan yaşantılarına dair olumlu düşüncelere sahip olduklarını yaptıkları deneyler sonrası tespit etmişlerdir. Aynı zamanda yetişkinlik dönemi bağlanma stillerinin çocukluk döneminden farklı olarak, daha çok karşılıklı bağlanma ilişkisini içerdiğini, ilişki süreçlerindeki deneyimlerin çeşitlendiğini, kariyer hayatı sorumluluklarının getirdiği yönde ve romantik birliktelik yönünde farklı duygu ve davranışları kapsadığını savunan çalışmalar da yapmışlardır (Hazan ve Shaver, 1987).

Bartholomew kaçınma davranışı içeren bağlanma stilleri üzerine araştırmalar yapmış ve çocukluk ve yetişkinlik döneminde gözlenen davranış örüntülerinin farklılığı üzerine odaklanmıştır. İkili ilişkilere gerekli önemi göstermeyen, içinde buldukları ilişkilerde karşısındaki kişi ile olan olumsuzluk içeren durumları görmezden gelen ve reddeden kişilerin iletişimlerdeki problemlerin farkında olan hatta ilişkisinde sorun yaşadığı kişinin diğerleriyle olan yakın ilişkisinden rahatsızlık duyan kişilerin sergiledikleri bağlanma stillerinin farklı olduğunu savunmuştur. Bowlby bağlanma figürü ve benliği bağlanma ilişkisi içinde birbirini tamamlayıcı şekilde gelişmekte olan modeller olarak ifade ederken, Bartholomew ve Horowitz bağlanmada benlik ve başkalarını model olarak almışlardır. Bartholomew ve Horowitz bağlanma stillerini, Bowlby'nin öne sunduğu zihinsel modeller kavramı temeline dayandırarak ve kaçınma davranışını temel alarak Dörtlü Bağlanma Modeli ile

yeniden açıklamışlardır. Bağlanma biçimlerini güvenli, kaygılı-saplantılı, kaçınmacı ve kaygılı-kaçınan/kayıtsız bağlanma şeklinde düzenlemiştir. (Bartholomew ve ark., 1991).

Griffin ve Bartholomew 'un (1994) Dörtlü Bağlanma Modeline göre bireyin kendisini sevmeye, değer görmeye ve desteklenmeye layık olup olmadığına dair düşünceleri bireyde olumlu ve olumsuz benlik oluşumuyla sonuçlanmaktadır. Yine bireyin çevresindeki kişilere dair güvenilir ve kabul edici olup olmamalarına yönelik düşünceleri ile olumlu ve olumsuz başkaları modellerinin oluşumuyla sonuçlanmaktadır. Kendiliği ve ötekiler hakkındaki bu düşünce kalıpları bireyin bağlanma stilleriyle ilişkilendirilmektedir.



Şekil 1. Bağlanma düzlemi (Bağlanma Stilleri, 2018).

İnsanların bağlanma stilleri arasında net bir sınır olmadığını, farklı karakteristik özelliklerin, durumların değerlendirilmesi gerektiğini düşünen birtakım araştırmacılar yetişkinlerde bağlanma stillerini sınıflandırılmasını bir düzlem üzerinde incelemişlerdir.

Şekil 1'de gösterilen bağlanma düzleminde, bireyin bağlanma kaygısı ve bağlanma kaçınması davranışları-seviyesi bağlanma stillerini belirleyen önemli eksenler olarak ele alınmıştır. Bağlanma kaygısı eksenini kişinin var olan ilişkileri veya kurmakta olduğu ilişkiler için sahip olduğu endişelerin seviyesini gösterirken, kaçınmacı bağlanma eksenini kişinin ilişki kuracağı kişilerden kaçınma davranışının seviyesini gösterir.

Kaygı ve kaçınma seviyesi eksenlerinden oluşan bağlanma düzlemi dört ayrı kategoriye ayrılmaktadır.

Kişinin bağlanma kaygısının ve bağlanma kaçınmasının düşük seviyede olması kişinin bağlanma düzleminde güvenli bağlanma bölgesinde yer aldığını göstermektedir. Güvenli bağlanma stili olumlu benlik ve olumlu başkalarına dair modelleri kapsar. Bu kişiler diğerleriyle yakın, güvene ve karşılıklı desteğe dayalı ilişkiler kurabilir ve ilişkilerinde güven ve bağlılık problemleri yaşamazlar, özerk olarak da hareket edebilirler.

Kişinin bağlanma kaygısının yüksek seviyede ve bağlanma kaçınmasının düşük seviyede olması kişinin bağlanma düzleminde kaygılı/ saplantılı bağlanma bölgesinde yer aldığını göstermektedir. Saplantılı bağlanma stili olumlu benlik ve olumsuz başkalarına dair modelleri kapsar. Bu kişiler kendiliğini değersiz hissetmekte, fakat diğerlerine karşı olumlu değerlendirmelere sahiptirler, var olan ilişkilerinde karşısındaki kişilere gereğinden fazla yakınlık gösterirler, terk edilme korkusunu sürekli olarak içlerinde hissederler ve ilişkilerinde takıntılı davranışlar sergilerler.

Kişinin bağlanma kaygısının düşük seviyede ve bağlanma kaçınmasının yüksek seviyede olması kişinin bağlanma düzleminde kayıtsız/kaçıngan bağlanma bölgesinde yer aldığını göstermektedir. Kayıtsız bağlanma stili olumlu benlik ve olumsuz başkalarına dair modelleri kapsar. Bu kişi ilişki kurma sürecinde karşısındakine yakınlık duyma, güvenme, bağlanma duygularından kaynaklanan bir sıkıntı, rahatsızlık durumu hisseder, kendilerinden başka kişilere genellikle güvenemezler, yüksek seviyede özgüvenleri vardır, özerkliklerine düşkünlürlük ve genellikle yakınlığa karşı kayıtsız kalırlar.

Kişinin bağlanma kaygısının yüksek seviyede ve bağlanma kaçınmasının yüksek seviyede olması kişinin bağlanma düzleminde kaygılı-kaçıngan/korkulu bağlanma bölgesinde yer aldığını göstermektedir. Korkulu bağlanma stili olumsuz benlik ve olumsuz başkalarına dair modelleri kapsar. Bu kişiler var olan veya oluşabilecek ilişkilerinde karşısındakıyla yakın ilişkiler kurmak isterler; ancak kendilerini değerli görmezler ve terk edilme korkuları karşısındakine güvenememelerine, yakın ilişkiler kurmakta zorlanmasına ve sosyal açıdan kaçınmasına sebep olmaktadır (Bağlanma Stilleri, 2018).

7. Bağlanma Davranışının Genel Özellikleri

Bowlby'e göre (1977) bağlanma davranışının bazı karakteristik özellikleri mevcuttur. Bunlar;

Bağlanma kişinin belirli sebeplere dayalı olarak, seçtiği özel kişilere özel olarak gelişir.

Bağlanma bireyin yaşamı süresince devam etmektedir. Erken yaşlarda oluşan bağlanma biçimleri kolaylıkla şekil değiştirmemekte, etkisini gelecek dönemlerde de göstermektedir.

Farklı insanlarla kurulan yeni ilişkiler, oluşan bağlar farklı duygu türlerini içermektedir. Farklı ilişkilerde hissedilen duygular çocukluk döneminde oluşan duyguların etkilerini taşımaktadır.

Örneğin, anne ile çocuk arasında kurulan ilk bağlanma sürecinde hissedilen güven, sevgi, mutluluk duygusu, ayrılma kaybetme duygusunun acı ve üzüntü vermesi, kurulan bağın güvenli sığınak olarak görülmesi, destekleyici görme gibi yetişkinlik döneminde evrilerek karşılırlarına çıkmaktadır.

Bebeğin ilk dönemlerinde bakımını kim sağlıyor, duygusal ve fiziksel temel ihtiyaçlarını kim karşılıyorsa; yani bebekle kim daha çok sosyal ve duygusal etkileşime giriyorsa o kişiyi bağlanma modeli olarak alır.

Kurulan bağların gelişimi iletişimin, farkındalığın artması ve duygu, düşünce ve davranışların ve bunların getirdiği sonuçların öğrenilmesiyle olmaktadır.

Bağlanma kişiler arası karşılıklı etkileşime ve durum değerlendirmelerine bağlı olarak gelişmektedir. Erken dönemde deneyimlediği durumlar çocuğun kendini, tepkiselliğini, çevresindekileri anlamlandırmasını sağlar, farklı zihinsel temsil modelleri oluşturup, durum değerlendirmelerini geliştirir.

İnsanlar biyolojik yapıları gereği, ilk olarak beslenme temel ihtiyacından kaynaklanan sonrasında da fiziksel yakınlık kurma isteği, güvenli, korunaklı bir yaşam sürme gibi dürtülerle bağlanma ihtiyacı duyarlar.

C. Sosyal Beceri

Bebeğin anne karnında başlayan fizyolojiyi ve duyguları da kapsayan gelişim süreci bebeğin dünyaya geldiği an itibariyle daha kapsamlı bir şekilde ilerlemeye devam etmektedir. Bebeğin var olduğu dünyaya, ebeveynlerine ve çevresine alışma ve yeni beceriler kazanma süreci hızla devam etmektedir ve bu durum tüm insanlar için geçerli olan bir durumdur. Benlik gelişimlerinin yanı sıra toplumda sosyal roller edinmekte ve sosyal beceriler kazanmaktadırlar (Cerrahoğlu, 2002).

Erken çocukluk döneminde, anne çocuk ilişkisinin beraberinde birden fazla yetişkin ile iletişim içinde bulunması sosyal gelişiminin ilerleyen dönemlerinde büyük etki içermektedir. Erken çocukluk döneminde yaşadığı toplumun normlarını, gelenek göreneklerini, ahlak yapılarını, kültürlerini ve bunlar gibi farklı toplumsal değerlerini ve davranış modellerini tecrübe ederek ve benimseyerek, yaşadığı bu toplumun bir parçası olmaktadır. Bireyin benlik gelişim süreçlerinin ve sosyal gelişim süreçlerinin bütünleşmesi sonucu kişinin kendisini diğerlerinden ayıran kişilik özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Cerrahoğlu, 2002).

Kişinin sosyal yetkinlikleri çevresel ve kalıtsal etmenlere bağlı olarak şekillenmektedir. Aile, arkadaş grupları, sosyal çevre, okul ortamı, öğretmen iletişimi, kitle iletişim araçları ve kültür sosyal becerileri etkileyen değişkenlerden bazılarıdır (Gülay, 2009).

Dowrick'e sosyal becerileri kişinin belirli bir ortamda toplumsal olarak kabul görme ve kişinin hem kendisi için hem de diğerleri için yararlı olarak nitelendirilebilecek şekilde davranabilme becerisi olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriler, kişinin beraber yaşam sürdüğü diğer insanlarla sağlıklı ve güçlü ilişkiler kurmasını sağlayan, olumlu ve/veya olumsuz duygu durumlarını uygun bir biçimde anlatabilmesini, kendi özlük haklarının arkasında durabilmesini ve uygun bulmadığı durumlar için uygun bir ifade ile reddedebilmesini kolaylaştıran, sosyal olarak kabul görmeyen, uygun olmayan tepkilerden kaçınmasını ön gören öğrenilmiş davranışlardır (Hitchcock ve ark., 2003).

Sosyal bir toplumda bağımsız olarak yaşayabilmeleri için bireylerin çevreye uyumunu sağlayacak sosyal becerilere sahip olması gerekmektedir.

Hargie ve arkadaşları (1994), sosyal becerilerin niteliklerine dair yorumlar öne sürmüştür. Ona göre sosyal beceriler amaca yöneliktir, karşılıklıdır, duruma göre uygunluk içerir, davranışsal bir bütünselliği içerir, kişilerin deneyimleyerek öğrendikleri ve bireyin kontrolü doğrultusunda sergilediği davranışlardır.

Gresham ve Elliott (1993), sosyal becerileri, iş birliği, atılganlık, öz kontrol, empati ve sorumluluk başlıkları altında değerlendirmiş ve bu doğrultuda Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi ölçeğini oluşturmuşlardır.

Palut (2003), sosyal becerileri kişinin uygun bir istekte bulunması veya bir isteği reddetmesini içeren sözel içerik öğeleri; göz kontağı, ses tonu ve yüksekliği gibi sözsüz öğeler ve duruş, kafa sallama jest ve mimikler gibi motor ve jest öğelerini içeren üç farklı boyutta incelemiştir.

Sosyal becerileri gelişen çocukların; çevresindeki kişilerle ilişki kurmada, paylaşımda bulunmada, var olan kurallara uymada, başkalarına karşı duyarlı olmada, gerektiği zaman olumsuz duygularını kontrol etmede başarılıdır. Bu çocuklar yetişkinlik dönemlerinde de diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurabilmede zorluk çekmezler, iş birliği içerisinde çalışabilirler, bir ekipte yer alabilirler, yaşamlarında mutluluğu, başarıyı bulmada kendilerine kolaylığı sağlayabilirler, diğerlerinin haklarına ve duygularına saygı duyabilirler, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilirler ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilirler (Ceylan, 2009).

1. Sosyal Beceri Yetersizliği

Çocukluk dönemlerinde kendi yaş gruplarıyla olan sosyal iletişimleri zayıf olan çocukların, gelecek dönem psikolojik, davranışsal ve sosyal yaşantılarında birtakım problemler yaşama eğiliminde olduğu düşünülmektedir. Sosyal fobi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, internet bağımlılığı, suça eğilimli olma- saldırganlık gibi psikolojik ve davranışsal bozukluklar, eğitim sürecinde adaptasyonda zorluk yaşama ve akademik başarısızlık bunlardan birkaçıdır. Sosyal beceri gelişiminde eksiklik olan bireylerde aynı zamanda başkalarının sosyal yönde girişimlerini düşmanca yorumlama çarpık bilişlerine sahip olduğu da düşünülmektedir (Çetin ve ark., 2001).

Sosyal becerileri yeterli düzeyde gelişmeyen bireyler sosyal bir toplum içinde yaşamaya uyum sağlamada büyük güçlük çekerler (Dervişoğlu-Mavi, 2007).

Sosyal beceri yetersizliklerini Gresham; genel becerilerin yetersiz kalması, performansın yetersiz kalması, kendini kontrol etmede yetersizlik ve beceriyi öne sürmede yetersizlik olarak dört farklı şekilde gruplandırmıştır (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2005).

1. Beceri Yetersizliği: öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Bireyin bir beceriyi hiç kullanmamış olması, bu beceriyi hiç öğrenmediği durumuyla ilişkilendirilebilir.

2. Performans Yetersizliği: Bireyin var olan becerisini uygun zamanda ve uygun süreç içinde kullanmamasıyla ilişkilidir.

3. Kendini Kontrol Yetersizliği: Birey, duygulanımının farkında olmadığından ve davranışlarını, tepkilerini kontrol edemediğinden aşırı tepkisellik durumu sosyal becerilerini olumsuz etkileyebilir.

4. Beceriyi Ortaya Koyma Yetersizliği: Birey sosyal becerilere sahip olsa da, duygu seviyelerindeki artış sebebiyle yeteneğini sergilemekte güçlük çekebilir.

Sosyal beceri eksikliğinin çocukluk ve yetişkinlik döneminde genel olarak uyum sorunlarının oluşumuna sebep olduğu, yaşlılarıyla olan ilişkilerinin çocuğun gelişiminde önemli etkisinin olduğu, sosyal beceri eksikliğinde kişiye mental, davranışsal, sosyal alanlarda problemler yaşatabileceği düşünülmektedir. Farklı olarak sosyal beceri eksikliğinin akran kabulünü engelleyebileceği bunun da okula yönelik olumsuz tutuma neden olup okul başarısını engelleyebileceği, aynı zamanda akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların ergenlikte suça eğilimli oldukları belirtilmektedir (Kabasakal ve Çetin, 2010).

Elliot ve Busse, çocukluk döneminde yeterli düzeyde gelişemeyen sosyal becerilerin, ergenlik döneminde sosyal uyum sağlamada zorlanma, duygusal yönde yetersizlik, tepkiselliğin olumsuz yönde şekillenmesi, düşük akademik performans gibi sonuçlara sebep olabileceğini belirtmişlerdir. (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Sosyal becerilerinin getirdiği yardımlaşma, dayanışma, paylaşma, sağlıklı iletişim kurabilme, empati kurma ve sorumluluk bilinci gibi özelliklere sahip olmayan bireyler sosyal topluma uyum sağlamada zorluk çekeceğinden mutluluk ve başarıyı yakalamada da zorlanırlar. Yetersiz seviyedeki sosyal becerilerin sonuçlarını el alan araştırmalar sosyal becerilerin gelişimindeki eksikliklerin çocukluk döneminde yaşanan zorluklar ve gelecek dönemde karşılaşılabilecek problemlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Bayer, 1996).

Sosyal becerileri gelişmeyen çocukların, yaşlılarıyla olan iletişiminde dışlanma durumu ile daha fazla karşı karşıya geldiği, bu durumun da onlarda öfkesellik, saldırganlık içeren yıkıcı davranışlara sebep olduğu düşünülmektedir. Yetişkinlik dönemlerinde de konuşma ve tartışma becerileri gelişmediği için diğerleriyle sağlıklı iletişim kuramamaları, var olan iletişimlerinin kısa sürede sürtüşme ve çatışmaya dönüşmesine sebep olabilir. Sosyal uyumsuzlukların yanı sıra, sosyal becerilerin eksikliği kişilerin okul, akademi veya sektörel yönde de başarısızlıklara sebep olabilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007).

D. Problem Çözme Becerileri

Problem istenilen, amaçlanan bir duruma ulaşma sürecinde karşılaşılan engeller ve bu durumun kişide rahatsızlık yaratması olarak tanımlanabilir. Huilt problemi kişinin bulunmak istediği yer ile aslında bulunduğu yer arasındaki farktan kaynaklanan durum olarak nitelendirmiştir (Yıldırım, 1999).

Bingham kişilerin zihninde sahip oldukları amaçları olduğunu, bu amaca ulaşma yolunda karşısına herhangi bir sebeple engeller çıktığını ve yine bireyin kendini amacına ulaşmaya yönelik teşvik eden bir içsel gerginlik duyduğunu öne sürer ve problemi bunlar ilişkilendirir (Öğülmüş, 2006).

Problem çözme kişinin amacı doğrultusunda karşılaştığı zorlukların üstesinden gelme süreci olarak tanımlanır ve kişinin amacına dair bilgisine bağlıdır. Bu sürecin gerektirdiği uyum kişinin bilişsel stratejileri belirmesine ve uygulamasına bağlı olarak şekillenir. Kişinin problemin varlığını saptaması, problemin çözümlenmesine yönelmesi, problemi çözmek istemesi, kendine olan öz güveni, inancı ve cesareti problem çözme sürecinde etkili olmaktadır.

Problemi çözmeye en temel nokta kişinin amacına götüren aracı bulup harekete geçmesidir (Senemoğlu, 1994).

Bireyin kendiliğinin farkındalığına erişmesi, duygularını anlamlandırması, ilk ilişki, iletişim ve bağlanma ilişkilerini kurması ve hayatı tecrübe etmesi çocukluk döneminde başlamaktadır ve yine çocukluk döneminde ilk kez karşılaştığı zorluklara karşı başa çıkma stratejilerini deneyimlemektedir. Bahsedilen bütün bu ilk duygusal, sosyal, davranışsal durumlar birbirleriyle bağlantılı bulunmaktadır (Saarni, 1984). Bireylerin diğerleriyle sağlıklı iletişim kurma yetileri, kendi içsel duygularını farkındalığına erişme ve diğerlerinin duygularını doğru olarak anlama becerileri, onların kişiler arası veya durumlara bağlı problem çözüme yetenekleri için gereklidir (Saygılı, 2000).

Problem çözüme becerisi bireyin karşılaştığı zorluklar karşısında durumu çözümlenebilir, duruma uygun olarak çözüm üretebilmesidir. Problem çözüme becerisi gelişmiş bireyler diğerleriyle olan kişiler arası problemlere daha duyarlı yaklaşmaktadır, kendilerinin ve diğerlerinin duygularını anlayabilmek için çabalarlar, karşılaştıkları güç durumlara alternatif çözüm yolları ararlar ve bu süreçte çözüm yollarını karşısındakilere açık şekilde ifade edebildikleri, davranışlarının oluşabilecek sonuçlarını önceden düşünerek davranışlarını şekillendirdikleri ve empati kurmaya çalıştıkları belirtmektedirler (Anlıak ve Dinçer, 2005).

Problem çözüme becerileri,

Kişileri, nesnelere, durum ve olayları algılayabilme, çözümlenebilir, ayırım yapabilme

Bilgiye erişebilme, bilgiyi değerlendirme ve düzenleyebilme

Örüntüleri tahmin edebilme, araştırabilme

Mantıksal ve eleştirel yaklaşabilme ve yorumlayabilme

İçinde bulunduğu şartları gözlemleyebilme, bütünsel açıdan bakabilme

İletişim kurabilme ve var olan bir iletişim formunu kullanabilme, dönüştürebilme

Gerekli ve yeterli koşulları saptayabilme

Plan yapabilme, karar verebilme ve yaklaşık sonuçlar önerebilme gibi yetileri kapsamaktadır. (Aksu, 1989)

İnsanlar birbirlerinden farklı duygu, düşünce yapılarına, farklı davranış kalıplarına ve farklı amaçlara sahiptir ve yaşantılarında birbirlerinden farklı problemlerle karşı karşıya gelebilirler. Bu farklılıklara rağmen bireylerin karşılaştıkları problemleri çözme yaklaşımları benzerlikler göstermektedir. Genel olarak problemi çözme hazırlık, kuluçka, aydınlanma, değerlendirme ve düzeltme aşamalarından oluşmaktadır (Morgan, 2005).

Problem çözme becerisi bir problemi çözmeye yardımcı yolların saptanıp, belirli kurallar oluşturup, bu kuralları kullanıma hazır duruma getirecek şekilde birleştirilerek problemin çözümünde kullanabilme yeteneğidir.

Bazı bireyler kendilerini problem çözebilme yeteneklerinin olacağını düşünmediğinden problem çözmeye hazır olmayabilirler ve problemlerle başa çıkmada sağlıklı yöntemlere başvurabilirler. Problemleri çözmede düşünmeden hareket etme, başkalarının yönlendirmelerine bağlı kalma, problemi görmezden gelerek problemin kendi kendine ortadan kalkacağını bekleme gibi davranışlar sağlıklı problemle başa çıkma yöntemlerindedir (Erdoğan, 2000).

Problem çözme becerisi gelişmemiş, problemlerini çözemeyen bireylerin, problem çözme becerisine sahip bireylere göre daha fazla duygusal problemlerinin olduğu, kendilerine ve diğerlerine karşı güvensiz olduğu, diğerlerinin beklentilerini anlamada yetersiz kaldıkları, kaygı seviyelerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. (Güçlü, 2003).

1. Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri

İnsanlar birbirlerinden farklı düşünce, inanç ve değerlere sahiptir. Bu farklılıklar bireylerin diğerleriyle olan iletişimleri sürecinde de farklı anlaşmazlıklara ve bunlardan kaynaklanan problemleri meydana getirebilmektedir. Birey bu durumda da problemlerin üstesinden gelebilmek amacıyla duruma uygun, etkin çözüm yolları araştırma ve bunları karşısındaki kişi ve/veya kişileri tanıma ve tepkilerini önceden değerlendirme girişimlerinde bulunduğu bilişsel ve davranışsal bir sürece girmektedir (D'Zurilla, Chang ve Sanna, 2003).

Kişilerarası karşılaşılan problemleri çözüme sürecinde, sorunlara yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler üretilir. Dikkat edilmesi gereken bu süreçte bireylerin şiddete eğilim, saldırganlık davranışları sergilemek veya problemleri görmezden gelerek kaçış yolunu seçmektense duruma tarafların arasındaki iletişimlerinin gelişimine katkıda bulunacak, durumu düzeltebilecek barışçıl yollarla problemlere çözüm bulunmasıdır. Tarafların iş birliği yapması, çözüm odaklı yaklaşım için istekli olması ve çözüme olan inançları, her iki tarafın da fayda sağlanması sonucunu göz önünde bulundurmaları, farkı bakış açılarına sahip olmaları ve karşı tarafın düşünce ve önerilerine karşı duyarlı olmaları gibi uyumlu bir iletişimle kişiler arası problemlerin çözüme kavuşacağı düşünülmektedir. Kişilerarası problemlerin çözümü toplumsal uyum için önemli olmaktadır (Pellegrini ve Urbain, 1986).

Çocukluk dönemi kurulan bağların, düşünce, davranış ve biliş yapılarının yaşam boyu etkisini sürdürdüğü düşünüldüğünden; bireyin sağlıklı sosyal ilişkiler yürütebilmesi için duygu düzenleme ve problem çözebilme becerilerinin erken çocukluk dönemi itibarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Çocukluk döneminde problemlerle başa çıkabilmeyi öğrenmeleri, zamanla bu yeteneklerini geliştirebilecekleri ve gelecek süreçte de kullanabileceği bir temel olarak görülmektedir. Çocukluk döneminde karşılaştığı zorlu durumlara uygun, yerinde tepkiler veren bireylerin, yetişkinlik döneminde problemlere karşı daha az kaygı yaşayarak tepki gösterdikleri ve daha yerinde kararlar aldığı varsayılmaktadır (Yılmaz ve Tepeli, 2013).

2. Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri

Kişiler arası problemlerin günlük yaşamın olağan bir parçası olarak kabul edildiği günümüzde, çocukların da yaşlılarıyla ve/veya çevresiyle zaman zaman anlaşmazlıklar yaşadığı da bir gerçektir. Erken çocukluk döneminde artan insan ilişkileri beraberinde dostluk ilişkilerin yanında birtakım kişiler arası anlaşmazlıkları da getirmektedir. İkili ilişkilerde iletişimlerdeki problemlere karşı çözüm üretmeye çalışmaları ya da gösterdikleri tutum karşısında aldıkları dönüşleri değerlendirerek bir sonraki karşılaşabilecekleri durumlara farklı bakış açıları getirebilmektedirler. Yani çocuklar hayatı, insan ilişkilerini yaşayarak deneyimledikleri gibi, ikili ilişkilerdeki problemlerin çözümünü de yaşayarak

öğrenmektedirler. Bu problemleri çözmeye becerileri çocuklara arkadaşları ve çevreleri ile etkili, olumlu yönde bir iletişim kurmayı ve ilişkilerinde kendi davranışlarından sorumlu olmayı öğrenmelerini kolaylaştırır (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004).

Çocuklar merak eden, sorgulayan, kendilerini ve yaşadıkları çevreyi tanımaya çalışan bir yapıya sahiptirler. Merak etme ve araştırma problem çözmede önemli olan etmenlerdendir. Çocuklar problemlere karşı çözümler düşünmekten keyif alırlar. Yetişkinlere göre daha az karmaşık ve belki de daha az başarılı çözüm önerileri sunsalar da problem çözme sürecindeki tecrübeleri onlara yeni stratejiler geliştirmelerini destekler ve zihinsel yeteneklerinin gelişimini sağlar (Terzi, 2003).

3. Çocuğun Yaşamında Kişilerarası Sorun Çözmenin Önemi

Çocuklar yaşadıkları dünyaya yeni adapte olmaya başladıklarından, öğrendikleri bilgiler onların tecrübe ettikleri olaylarla çoğalmaktadır. Karşılaşılan problemler de çocuklar için onları problem çözme sürecinde, bir durum karşısında kişinin düşünmesini tetikleyen, yeni fikirler üretmesini ve stratejiler geliştirmesine yönlendiren eğitici bir öğrenme fırsatı olarak görülebilir. Çocukluk döneminde karşılaşılan güçlükler çocukların kendi çözüm yöntemlerini geliştirmesini ve kendi potansiyellerini keşfetmelerine olanak sağlamaktadır (Thornton, 1998).

Problemlerin çözümü durumu anlamaya, başkalarına karşı sorumlu olmayı kabul etmeye bağlıdır. Karşılaştığı zorluklarda ebeveynleri tarafından bu zorluklara karşı çözüm yöntemleri bulmaları için cesaretlendirilen çocuk, öğrendiği bilgileri, becerileri uygulama fırsatı bulmuş olur ve gerektiği yerlerde iş birliği yapma yeteneğini de geliştirir (Mermer, 2017).

Çocuğun problem çözme yeteneklerinin gelişmesi ve bunun çocuk tarafından farkındalığı çocuğun kendine saygısının ve güveninin artmasını sağlarken bireysel kimliklerini kazanma süreçlerini de hızlandırmaktadır (Mermer, 2017).

Çocukların gözlemlenme, kıyaslama, bilgileri değerlendirme, düzenleme gibi bilişsel yetenekleri gelişir. Problemlerin çözüm sürecinde çocukların, oluşan sonuçların sorumluluğunu kabullenme, diğerlerinin bakış açılarını fark edebilme,

toplumsal sosyal ilişkiler hakkında farkındalıklarını geliştirmelerini sağlama ve yaşlılarıyla olan iletişimlerinde davranışlarının sorumluluklarını üstlenmelerini destekler (Terzi, 2003).

Problem çözme becerisine sahip çocuklar önlerine çıkan fırsatları değerlendirmeyi bilirler, zorluklarla karşılaştıklarında güçlüklerle başa çıkabilmek için farklı çözüm yolları ararlar, merak duyguları yüksek seviyededir ve sürekli sorgular, tahminlerde bulunurlar. Yaşantılarında etraflarına karşı yüksek ilgi seviyesine sahiptirler ve ayrıntılara odaklanırlar, eksiklikleri fark ederler (Bingham, 1998).

4. Problemlere Karşı Başa Çıkma Stratejileri

İnsanlar günlük yaşantılarında birçok olay yaşamaktadır ve yaşamlarını devam ettirebilmeleri için gerekli temel sorumluluklar, ailesel ve çevresel etmenler bazen yaşantılarını zorlayıcı yönde olabilmektedir. Kişilerin karşılaştığı zor durumlar onların duygusal, psikolojik, fizyolojik durumlarını etkileyebilmektedir. Kişilerin zorluklara karşı başa çıkma stratejilerinin varlığı onların olumsuzluklardan en az miktarda etkilenmelerini sağlamaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984).

İnsanlar stres içeren durumlarda genellikle gerginlik halinden uzaklaşmak amacıyla bilişsel veya davranışsal aktivitelerle meşgul olma yolunu seçerler. Zorlu süreçlerle başa çıkma yolları problem odaklı başa çıkma ve duygu odaklı başa çıkma olarak iki kısımda incelenmektedir (Lazarus ve Folkman, 1984).

Problem odaklı başa çıkma stratejileri, strese sebep olan olayın çözüme ulaştırılarak ortadan kaldırılmasını veya durumun sebep olduğu etkinin doğrudan değiştirilmesini amaçlayan aktiviteleri içerir. Bu aktiviteler problemi tanımlamak, durum çözümlenmesi yapmak ve problemi ilk elden çözmek için yeni yollar araştırmak gibi davranışları kapsar. Duygu odaklı başa çıkma stratejileri strese neden olan durumdan kendisini uzak tutma yoluyla strese neden olan durumun kendinde oluşturduğu acıyı azaltmayı amaçlayan eylemleri içerir (Roth ve Cohen, 1986).

Travma bir insanın yaşadığı üst düzey bir stres durumu sonrası meydana gelen bir psikolojik bozukluk olarak bilinir. Roth ve Cohen (1986), travmaya sebep olan durumun beklenmedik ve sıkıntı yaratan gerçeğinin, bireyleri kaygıya

sebepler olan uyarıcılardan kaçınmalarına veya gerçeklerle yüzleşmek için bu zorluklara sebep olan gerçeklere yaklaşmaya yöneltebileceğini öne sürmüşlerdir.

Karşılaşılan zorlu durumu kavrama, durumu değerlendirmeye ve çözümler arama, bu süreçte yakınlarından veya diğerlerinden destek arama, manevi inançlara tutunma, olumlu düşünce kalıplarına odaklanma gibi farklı zorluğun üzerinden gelebilmek için farklı çözümler odaklı yaklaşım yöntemleri vardır. Stresle başa çıkma yöntemlerinden etkisiz olduğu düşünülen kaçınma odaklı yollar da vardır bunlar karşılaşılan zorlu durumu görmezden gelme ve inkar etme, davranışsal olarak kendini geri çekme ve kendini suçlama yöntemleridir. (Littleton, Horsley, John ve Nelson, 2007).

İnsanlar sosyal varlıklardır. Sevinç, mutluluk ve başarılarını birbirleriyle paylaşırlar. Karşılaşılan zorlu durumlarda da birbirlerine sosyal destek sağlamak zorluklarla başa çıkmada pozitif yönde etki sağlamaktadır. Kişiler arası destek ilişkisinin mutluluk duygularının ortaya çıkmasını sağlayarak olumlu duyguların varlığı, olumsuz duyguların azalmasına, stres, kaygı durumunu engellediği öne sürülmektedir. Var olan bu ilişkilerin kalitesinin travma öncesi ve sonrasında stresli durumlara uyum sağlama üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Cohen ve Wills, 1985).

Güçlü sosyal etkileşimlerin kurulması, zorlu durum yaşayan kişilerin kendisini ve yaşadıklarını daha açık bir biçimde karşısındakine ifade edebilmesini, olaya sağlıklı bir bakış açısıyla bakabilecek kişinin desteğini alabilmesini yaşadığı durumu daha etkili şekilde düşünüp değerlendirebilmesini sağlayan ve sonuçta yeni başa çıkma becerileri edinebilecekleri güvenli ve yordanabilir bir ortamı sağlamaktadır (Wardell ve Wicks, 2012).

Zorluklarla başa çıkma ve travma konularını ele alan araştırmalar, sıkıntılı ruh haline sebep olan durumla başa çıkma yollarında mutluluk duygusunun varlığının duygulanımın seviyesini değiştirmede önemli bir etmen olduğunu vurgulamaktadır. Travma durumunda travmanın etkisini azaltabileceği düşünülen önlemleri almanın eğer mümkünse travmanın başlangıcını değiştirme ihtimalini sağladığını ya da travmatik gerçekliğin kabullenmesini kolaylaştıracak duyguların tamamen ifade edilmesine olanak sağlayacağı araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Littleton, Horsley, John ve Nelson, 2007).

Travma ve baş etme arasındaki ilişkiye dair bir meta-analiz, kaçınma odaklı baş etme tarzlarının psikolojik sıkıntı ile son derece ilişkili olduğu için travma mağdurları için uyumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Travmadan kurtulup stres kliniğine başvuran bireyler ile yapılan bir çalışma, kaçınma ile ilgili baş etme yöntemlerinin artan sıkıntı düzeyleri ile son derecede ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Charlton ve Thompson, 1996).

Fiziksel şiddete maruz kalan koruma altına alınmış kadınlarla yapılan bir çalışmada, maruz kaldığı şiddeti görmezden gelen ve reddeden kadınların psikolojik olarak olumsuz ruh halinin olduğu ve yaşadıkları zorluklarla başa çıkma yöntemi olarak alkol ve/veya zararlı madde kullanımını tercih eden kadınlarda yüksek düzeyde Travma Sonrası Stres Bozukluğu gözlenme ihtimalinin yüksek olduğu bulunmuştur (Krause, Kaltman, Goodman ve Dutton, 2008).

Lafarge, Mitchell ve Fox 'un (2013) yaptıkları bir araştırmada hamilelik döneminde bebeğini kaybeden kadınların üzüntü düzeyini, bu durumla başa çıkma yöntemi olarak kendini suçlama, davranışsal geri çekilme ve dini inançlara yönelimi kullanan kadınlarda, gerçeği kabul eden ve pozitif yeniden çerçevelendirme yöntemi kullanan kadınlardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

İnsanların sevdiklerini, yakınlarını kaybetmesi onların karşılaştığı psikolojik durumlarını derinden etkileyen zorlu süreçlerden biri olmaktadır. Kayıplardan kaynaklanan güçlük durumuyla başa çıkma stratejilerinden ilk aklı gelenler sosyal destek ve dini inançlara yönelme olduğu vurgulanmaktadır (Bonanno ve Kaltman, 2001).

E. Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Alan yazına bakıldığında, okul öncesi dönemde kişilerarası sorun çözme becerilerini ele alan çalışmaların sayısının gittikçe arttığı görülmektedir. Çocukların kişilerarası problemlere yönelik geliştirdikleri çözüm stratejilerinin, sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim destek programlarının etkinliğini inceleyen birçok araştırma yaş, cinsiyet, aile içi iletişim, bağlanma

yapısı, karakteristik özellikler, birlikte yaşadığı ailenin kültür, ekonomi, eğitim düzeyi gibi faktörleri de araştırma sürecine dahil etmiştir (Anlıak, 2004).

1. Ulusal çalışmalar

Akbaş (2005), okul öncesi eğitimi gören 6 yaş grubundaki 60 çocukla yaptığı bir araştırmada problem çözme becerilerinin gelişiminde cinsiyet, annenin öğrenim seviyesi ve sosyoekonomik düzey parametrelerini incelemiştir. Annenin öğrenim durumu ve sosyoekonomik seviyenin durumunun artması çocukların sorun çözme becerilerinin gelişimini artırdığı, cinsiyetin anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı gözlenmiştir.

Yılmaz (2012), 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin artışının problem çözme becerilerine artırdığını gösteren bir çalışma yapmıştır. Ayrıca, çocukların sorun çözme becerilerinin, çocukların demografik özelliklerine (eğitim süresi, cinsiyet, kardeş sayısı, yaş) ve ailelerinin demografik özelliklerine (ailenin sosyo-ekonomik durumu, annenin ve babanın öğrenim durumu) göre farklılaşp farklılaşmadığını da incelemiştir. Araştırma sonucunda problem çözme becerilerinin cinsiyete bağlı değişmediği, yaşa bağlı olarak değiştiği ve 60-66 aylık çocukların problem çözme becerilerinin daha iyi olduğu, kardeşi olmayan çocukların ve 3 ve daha fazla kardeşe sahip çocukların problem çözme puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, annenin eğitim seviye düzeyinin yüksek olması çocukların problemleri çözme puanlarını artıcısı etkisi olduğu, babaların eğitim seviye düzeyi ve ailenin gelir durumlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmediği de bulunmuştur.

Kaan (2014), Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların problem çözme becerilerini gelişiminin kişiler arası problem çözme programı almalarıyla olan ilişkisini incelemek amacıyla Kayseri’ de bulunan anaokulunda eğitim gören 5-6 yaş grubundaki 46 çocuğun yer aldığı bir araştırmada, çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi ve problemleri davranışlarının azaltılmasında problem çözme üzerine hazırlanan eğitim programının etkinliği araştırılmıştır. On haftalık kişilerarası problem çözme eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin ve sadece anaokulunda var olan eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin yer aldığı, Kontrol Gruplu Ön ve Son Test Modelinin uygulandığı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, problem çözme eğitimi olarak “Bilişsel

Yaklaşımına Dayalı Kişilerarası Sorun Çözme” olarak da bilinen “Ben Sorun Çözebilirim” Programı uygulanmıştır. Araştırma sonucu SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistiksel verileri kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi gören çocukların sorun çözme beceri puanlarının anlamlı değerlerde kontrol grubuna oranla yüksek olduğu ve eğitim programının problemleri davranış kalıplarında anlamlı bir biçimde azalmayı sağladığı tespit edilmiştir.

Işintekiner (2014), 48-60 aylık okul öncesi eğitim gören çocukların kişilerarası problem çözme becerilerine “Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı” kapsamındaki “Anne Baba Destek Programı”nın etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. 11 çocuk “Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı” eğitimi, 11 çocuk “Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı” eğitimi hem de “Anne Baba Destek Programı” eğitimi, 11 çocuk ise bu eğitimleri almamıştır. Çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin analizinde Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇ) kullanılmıştır. Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı eğitimi hem de Anne Baba Destek Programı eğitimlerini alan grubun problemlere karşı sundukları çözüm sayısı, Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Programı eğitimi alan gruptaki çocuklardan fazla ve bu iki grubun her iki eğitimi almayan çocuklara oranla son test sonuçlarında anlamlı oranda farklılıklar görülmüştür.

Araştırmalar, gerekli fırsatların sunulması ve uygun eğitimlerin verilmesi sonucu kişilerarası sorun çözme becerilerinin okul öncesi dönemde çocuklara kazandırılabilceğini göstermektedir. Okul öncesi dönem çocuklarına verilecek olan eğitimlerin ise, oyun şeklinde sunulması çok önemlidir. Oyun sırasında çocuklarda içsel bir güdülenme söz konusu olduğu için, öğrenmenin daha kolay gerçekleşeceği düşünülmektedir (Mermer, 2017).

Mermer (2017), okul öncesi dönemdeki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde serbest oyun ve sorunlarımızı çözebiliriz oyunu yöntemlerinin etkinliğini tespit etmek ve her iki yöntemi karşılaştırmak amacıyla deneysel bir çalışma yapmıştır. 5-6 yaş grubunda yer alan 8’i kız 16’sı erkek 24 çocuktan oluşan çalışma grubu Sorunlarımızı Çözebiliriz oyunu oynayan deney grubu ve serbest oyun oynayan kontrol gruplarına ayrılmıştır. Çocukların problemleri çözebilme becerilerini tespit edebilmek amacıyla Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Testi (OKPÇ) uygulanmıştır. Ön test ve son test

karşılaştırması yapıp, verilerinin analizinde iki bağımlı örneklem t-testi ve Wilcoxon İşaretli Rank Testi kullanılmıştır. Ulaşılan verilere göre Sorunlarımızı Çözebiliriz oyun grubundaki çocukların yaşlılarıyla ve anneleriyle aralarındaki problemleri çözme sayılarının son test puan ortalamaları serbest oyun grubundaki çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur, ön test puan ortalamaları için anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır.

Dinçer ve arkadaşları (2019), sosyal becerilerin bireyin erken çocukluk döneminden yetişkinlik dönemi de dahil olmak üzere hayat boyu diğerleriyle oluşacak iletişimlerini etkileyebileceğinin önemini vurgulayan bir çalışma gerçekleştirip, çocukluk dönemi sosyal becerileri incelenmiştir. Araştırmada temel amaç, okul öncesi dönem çocuklarından sosyal beceri puanı en düşük ve en yüksek olanların sosyal ve kişilerarası problem çözme becerileri ile akran ilişkilerinin değerlendirilmesi olmuştur. En düşük ve en yüksek sosyal beceri puanına sahip olan çocukların; kendini ifade edebilme, öz kontrolünü sağlayabilme, diğerleriyle birlikte hareket edebilme gibi sosyal becerilerinin ve içsel ve dışa dönük davranış kalıplarının kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, nitel ve nicel veriler birlikte değerlendirilmiştir. Çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve okul öncesi eğitim almakta olan 17'si 48-60 ay, 92'si ise 60-72 ay olan 57 kız ve 52 erkek çocuk olmak üzere toplam 109 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda sosyal becerileri yüksek olan çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin iyi olduğu, yakınlık kurma, yardımcı olma, içsel ve çevresel durumları sorgulama, var olan rahatsızlık verici bir duruma karşı çözüm üretebilme gibi yetilerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dinçer ve arkadaşları yaptıkları bu çalışmada sosyal becerileri düşük olan çocuklarda yalnız kalma ve kaçınma davranış kalıpları, şikayetçi ve olumsuz yönde sözlü iletişim kurma, reddedilme kaygısı, problemlere sosyal çözüm üretme becerilerinin düşük olup, adaptif olmayan duygu ve davranış kalıplarıyla hareket ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların kendini ifade edebilme yetileri arttıkça akranlarıyla problem yaşadıkları durumlarda, sosyal olmayan çözümleri daha az tercih ettikleri, ürettikleri sosyal akran çözümlerin arttığı tespit edilmiştir. Çocukların içe dönük, içe kapanık davranışlarının artışı sosyal becerilerin düşüşü, yalnız kalma ve çekingenliğe sebep olduğu ve yine sosyal akran çözüm

bulunmuştur. Ailenin de bu konuda bilinçlendirilmesi ve eğitimi önemli bulunmuştur (Akdoğan, 2018).

2. Uluslararası çalışmalar

Guerra ve Slaby (1990), uygulanan bilişsel eğitim programının kişilerin sorun çözme becerilerini geliştirdiği ve bu gelişimlerin saldırganlık davranışlarını azalttığı üzerine yetişkinlerle çalışmalar yapmışlardır.

Çocukların cinsiyetlerinin kişiler arası problem çözme becerisi ile ilişkisini inceleyen çalışmalara da literatürde yer verilmiştir. Miller ve Musun (1993), kişiler arası problem çözme becerisi ve kendi yaş grubundaki çocuklar tarafından kabul görme seviyesinin arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmada kız çocuklarının erkek çocuklara oranla sonuca yönelik düşünce stillerini daha çok geliştirdiklerini, kişilerden kaynaklanan problemlerde karşısındakinin niyetine yönelik varsayımlar ürettikleri, erkek çocukların problemlerin temelinde yatan gerekçelere ilişkin varsayımlar üretmediği saptanmıştır.

Cinsiyet ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği bir başka araştırmada Walker, Irving ve Berthelsen (2000) tarafından yapılan cinsiyetin sosyal problem çözebilme becerisi ile ilişkiyi incelediği bir diğer çalışmada kız çocuklarının sosyal problem çözme yeteneklerinin erkek çocuklarından anlamlı değerde daha ileride olduğu, erkek çocuklarının problem çözümede saldırganlık içeren çözümleri daha çok tercih ettiklerini saptamışlardır. Araştırmada çocukların hemcinsleriyle yaşadıkları problemlere ürettikleri çözümlerin karşı cinsle yaşadıkları problemlere ürettikleri çözümlere oranla daha başarılı sonuçlar verdiği de tespit edilmiştir (Walker ve ark., 2000).

Youngstrom, Wolpaw, Kogos, Schoff, Ackerman ve arkadaşlarının (2000) beraber yapmış olduğu araştırmada 5-7 yaş grubundaki çocukların kişilerarası problem çözme programını alması sonrası kişilerarası problemlerini çözme yeteneklerindeki değişim 2 yıl süresince gözlenmiştir. Kişilerarası problem çözme programı çocukların bilişsel gelişimini anlamlı değerde olumlu yönde etkilediği, çocukların sonuçları dikkate alarak, düşünce stillerini geliştirerek, sosyal davranışlarını geliştirdikleri görülmüştür. Bu çalışmada yapılan çalışmada verilen yanıtların niteliği ve içeriği, getirilen çözüm önerilerinden daha önemli bulunmuştur.

Spivack ve Shure (1979), annelerin problem çözüme becerileri ve çocuklarına davranış biçimleri ile ilgili yaptıkları çalışmada annelere “Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Eğitimi”ni öğretmişlerdir ve anneler de öğrendikleri bu eğitimi 3 ay süresince çocuklara uygulamışlardır. Çalışma sonunda eğitimin annelerin düşünce biçimlerini ve çocuklarını yetiştirme tarzlarını olumlu yönde değiştirdiği hem annelerin hem de çocukların kişilerarası bilişsel problem çözüme becerilerini geliştirdiği bildirilmiştir.

Erwin, Purves ve Johannes (2005) çocukların sosyal problemlerini çözüme stratejilerini, sonuca yönelik varsayımlarının olup olmasını, düşünme stillerini ve becerilerini, nihai sonucu dikkate alıp almamasını inceledikleri bir çalışmada “Ben Sorun Çözebilirim” eğitimi gören çocukların karşılaştıkları sosyal problemlerin çözümüne yönelik farklı çözüm önerileri geliştirdiği ve sonuçları dikkate alarak düşünme stillerini geliştirdiklerini tespit etmişlerdir.

III. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın amacına, modeline, evren ve örneklemine, veri toplama araçlarına, veri toplama yöntemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistik yöntemlerine yer verilecektir.

A. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacını, okul öncesi çocuklarının bağlanma stilleriyle kişilerarası problem çözme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

B. Araştırma Modeli

Okul öncesi dönemindeki çocukların annelerine bağlanma stilleri ile duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Geçmişte ya da şu anda devam eden bir durumun ortaya konması için tarama modeli kullanırken; bu araştırmanın temel aldığı model ise iki ya da daha fazla değişkene bağlı olarak meydana gelen değişimin olup olmadığını veya derecesini belirlemek için kullanılmaktadır (Karasar, 2016: 109-114). Buradan hareketle 5-6 yaş çocuklarının bağlanma stilleri ile duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çocuklara bireysel olarak haftada 4 gün buldukları okulda özel bir sınıfta araştırmacı tarafından Oyuncak Öykü Tamamlama Testi uygulanmıştır. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi yaklaşık bir ay içinde tamamlanmıştır. Ayrıca Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği uygulama ilerlerken öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmakla beraber değerlendirilmesinde ise bağımsız gruplar T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

C. Evren ve Örneklem

Söz konusu bu çalışmanın evrenini İstanbul'da okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almakta olan 5-6 yaş arası çocuklar oluşturmakta ve buna bağlı olarak da çalışmanın örneklemini ise İstanbul ili Anadolu yakasındaki Kartal, Ataşehir ve Tuzla ilçelerinde tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenen üç okuldan gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan 70 öğrenci oluşturmaktadır. Buradan hareketle öncelikle örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyet ve eğitim gördükleri okullarına ilişkin dağılımı gösteren çizelgeye yer verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve Okullara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kız	44	62,9
Erkek	26	37,1
Toplam	70	100
Okullar	N	%
Meleğim Anaokulu	35	50
Çocuk Dünyası	12	17,1
Bir Çiçek Anaokulu	23	32,9
Toplam	70	100

Tez çalışması kapsamında katılım gösteren bireylere ilişkin cinsiyet ve okul bilgilerinin yer aldığı çizelgedeki verilere göre; araştırmada yer alan katılımcıların %62,9'unu kız öğrenciler oluştururken farklı üç okuldan katılım oranları da görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın örneklemini farklı üç okulda eğitim almakta olan 70 okul öncesi öğrencisinden oluşmaktadır.

D. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılmış olan Kişisel Bilgi Formu, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği hakkında bilgilere yer verilmiştir.

1. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Doll Story Completion Task), Granot ve Mayselless (2001) tarafından okul öncesi çocuklarının güvenli yer senaryolarını

değerlendirmek adına geliştirilmiştir. Bretherton Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen bu ölçeğin temelini öykü aktarımı tekniği oluşturmaktadır. Bu teknikte, uygulayıcının aktardığı öykülerin çocuk tarafından oyuncak eşya ve oyuncak insan figürleri kullanarak tamamlanması beklenmektedir. Girişte ısınma oyunu olmakla beraber toplamda 6 öykü bulunmaktadır. Bağlanma ile ilişkilendirilen beş öyküde, öykünün oluşturduğu kaygıyla beraber güvenli yer senaryolarının açığa çıkarılması hedeflenmektedir. Isınma oyunu yüksüz ve yansızdır. Çocuğun süreci anlaması için kullanılmaktadır. Bu sebeple puanlamaya dahil edilmemektedir. Öykü ana konuları sırasıyla şu şekildedir: 1- Çocuk kahvaltıda masasında kazara meyve suyunu döker; 2- Parkta bulunan kayalıktan düşerek dizini incitir; 3- Uyumak için odasına gidip yatağına gireceği esnada korkar; 4- Anne-baba çocuğu bir bakıcıya bırakıp evden çıkar; 5- Çocuk tekrardan annesi ve babası ile bir araya gelir.

İlk öykü çocuğun olumlu olmayan bir durum yaşaması halinde annenin duyarlılığını ölçmeyi; ikinci öykü, imgesel bir tehdidin neden olduğu korkuya karşı ebeveynlerin tutumu ve çocuğu yatıştırıp yatıştırmadığını; üçüncü öykü, ebeveynlerin fiziksel kaza ya da yaralanma sonucunda yardıma ihtiyacı olan çocuğa yönelik yaklaşımını; dördüncü öykü, çocuğun ebeveynlerinden ayrı kalmaya, son öyküde ise tekrardan bir araya gelmeye verdiği tepki değerlendirilmektedir. Öyküler katılımcı tarafından özgün bir biçimde tamamlanmaktadır.

Öykülerin aktarımında, duyguların net bir biçimde ifade edilmesi, anne-baba-çocuk ilişkisinin yapısı (anne ve babanın tepkisellik ve duyarlılık düzeyine), öykü içerisindeki çatışmaların olumlu çözümlenmesi ve çocuğun aktardıklarının öykü temasıyla tutarlılık göstermesi temel ölçütler olarak göz önünde bulundurulmaktadır. Güvensiz kabul edilen öykü sayısı temel alınarak genel sınıflama yapılmaktadır. Sınıflamada üç ve üzeri güvensiz öykü içeren bölümler güvensiz olarak kabul edilmektedir. Aynı zamanda katılımcı çocuk, öykülerde yer alan çocuk figürünün yaşadığı belirli düzeyde zorlanma içeren öyküleri olumlu sonuca bağlayabiliyorsa güvenli, olumsuz sonuca bağlıyor veyahut bir sonuca bağlayamıyorsa güvensiz olarak sınıflanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması, Türkçe'ye uyarlanması Uluç (2005) tarafından yapılmıştır. Genel bağlanma sınıflaması için güvenilirlik katsayısı 0.83, her bir öykü için ise 0.81 ile 1,0 arasında değiştiği belirlenmiştir (Uluç, 2005).

2. Kişisel Bilgi Formu

Çalışma kapsamında kullanılan form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin cinsiyet ve eğitim aldıkları okul ile ilgili bilgiler istenmekte iken, ikinci bölümde ise, öğrencilerin bağlanma stillerine yönelik tek bir madde bulunmaktadır. Ayrıca Kişisel Bilgi Formu öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

3. Duygu Düzenleme Ölçeği

Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği, Yağmurlu ve Altan (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Duyguların düzenlenmesi ve duygusal tepkiselliği değerlendiren ölçek 4'lü likert tip ölçektir. 24 madde, iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu iki alt boyut, "Değişkenlik-Olumsuzluk" ve "Duygu Düzenleme" dir. Değişkenlik-olumsuzluk alt boyutu, çocuğun duygularındaki değişkenliği ve olumlu olmayan duygulanım eğilimini; duygu düzenleme alt boyutu ise çocuğun duygularını bulunduğu ortama uyan şekilde ifade edebilmesini ölçmektedir. Ölçeğin anne değerlendirmeleri sonucunda iç tutarlılık katsayısı .75, öğretmen değerlendirme sonucu ise .84 olarak bulunmuştur. Puanlamada değişkenlik-olumsuzluk alt boyutuna ait maddeler ters kodlanmaktadır (Batum ve Yağmurlu, 2007). Bu ölçekten yüksek puan alınması çocuğun duygu düzenleme becerisinin daha iyi olduğunu göstermektedir (Erel, 2016). Ölçek ebeveyn veyahut öğretmen tarafından doldurulabilmektedir. Bu araştırmada ise ölçeği okul öncesi öğretmenleri doldurmuştur.

Çizelge 2. Duygu Düzenleme Ölçeğinin Alt Boyut Maddeleri

Alt Boyutlar	Alt Boyut Maddeleri
Değişkenlik/Olumsuzluk	2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 24
Duygu Düzenleme/Kontrol	1, 3, 7, 11, 15, 16, 18, 21, 23
Toplam	24

Duygu düzenleme ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Düzenleme-Kontrol olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmakta ve madde dağılımları çizelgedeki gibidir. Ayrıca 12. madde bu ölçeklerden hiçbiri için puanlanmamakta ve 4, 5, 9, 11, 16 ve 18. Maddeler de ters kodlanmaktadır.

Çizelge 3. Duygu Düzenleme Ölçeğinin İç Tutarlılığına (Cronbach-Alpha) İlişkin Bulgular

Boyutlar	KR-20 (Cronbach-Alpha)
Değişkenlik/Olumsuzluk	.90
Duygu Düzenleme/Kontrol	.72

Çizelge 3’te ölçeğin alt boyutlarında Değişkenlik/Olumsuzluk boyutuna ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .90, Duygu Düzenleme/Kontrol boyutunda ise .72 olduğu görülmektedir. Ölçeğin alındığı Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan çalışmada da ölçeğin iç tutarlılığının Değişkenlik/Olumsuzluk boyutunda .75, Düzenleme/Kontrol boyutunda .73 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada benzer değerler bulunmuş, sonuçların tutarlı olduğu ve buna bağlı olarak da “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin güvenilir olduğu sonucuna varılabilir.

4. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği

Okul öncesi çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerini ölçmek üzere Özdil ve Koruklu (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek 4’lü likert tip ölçektir. 24 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, “Yapıcı Problem Çözme” ve “Yıkıcı Problem Çözme” dir. Yapıcı Problem Çözme alt boyutu 8 madde, Yıkıcı Problem Çözme alt boyut ise 16 maddeden oluşmaktadır. Yapıcı Problem Çözme alt boyutunda iç tutarlık katsayısı .95, Yıkıcı Problem Çözme alt boyutunda ise .83’tür.

Çizelge 4. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin Alt Boyut Maddeleri

Alt Boyutlar	Alt Boyut Maddeleri
Yıkıcı Problem Çözme	1,2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
Yapıcı Problem Çözme	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
Toplam	24

Kişilerarası problem çözme ölçeği Yıkıcı problem çözme ve Yapıcı problem çözme olmak üzere 2 alt boyuttan oluşmakta ve madde dağılımları çizelgedeki gibi görülmektedir.

Çizelge 5. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin İç Tutarlılığına (Cronbach-Alpha) İlişkin Bulgular

Boyutlar	KR-20 (Cronbach-Alpha)
Yıkıcı Problem Çözme	.92
Yapıcı Problem Çözme	.86

Çalışmada kullanılan ölçeğe ilişkin verilerin yer aldığı çizelgedeki bilgilere bakıldığında; ölçeğe ait ilk alt ölçek boyutuna ilişkin Cronbach Alpha sayısının .92, diğer taraftan ikinci alt boyutuna ait değer ise .86 olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Özdil (2008) tarafından yapılan çalışmada söz konusu ölçeğin iç tutarlılığının yıkıcı problem çözme boyutunda .95, yapıcı problem çözme boyutunda .83 olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada benzer değerler bulunmuş, sonuçların tutarlı olduğu ve buna bağlı olarak da “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği”nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Her iki ölçekte ulaşılan güvenirlik değerlerine bakıldığında ve Büyüköztürk’ün (2016) de belirttiği gibi; psikolojik testler için hesaplanan madde güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ölçme aracının puanlarının güvenirliği için genel anlamda yeterli olarak görülmektedir.

E. Verilerin Toplanma Yöntemi

Araştırma kapsamında kullanılmış olan veri toplama araçları İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurulu’na sunulurken onay alındıktan sonra veri toplama sürecine başlanmıştır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim ve öğretim yılı Mayıs-Haziran ayları içerisinde İstanbul’da sürdürülmüştür.

F. Verilerin Analizi

Toplanmış olan veriler ilk aşamada Microsoft Office – Excel programına kaydedilmiş, daha sonrasında SPSS 22 paket programına aktarılmıştır. Buradan hareketle söz konusu ham veriler kodlanmış ve SPSS’te kodlanarak ilgili tablolar çıkarılmıştır. Elde edilen bulgulara bağlı olarak oluşturulan tablolar yardımı ile denence amacına uygun olarak ilişki yordaması yapıldıktan sonra elde edilen frekanslarla yüzdeler ortaya koyulmuş ve bu yüzdeleri dayalı olarak genel değerlendirmeler, durum saptamaları ve betimlemeler yapılmıştır. Ayrıca çalışma kapsamında öğrencilere ait olan kişisel bilgiler ve bütün maddelere ait olan Frekans (f), Yüzde (%), Ortalama (M) ve Standart Sapma (Ss) değerleri tespit edilerek T-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

G. İşlem

Araştırmacı tarafından araştırma konusu belirlendikten sonra alanyazın araştırması yapılarak çalışmaya uygun olan gerekli bilgiler bir araya getirilmiştir. Araştırmanın amacına uygun “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi”, “Duygu Düzenleme Ölçeği” ve “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerin kullanılabilmesi adına ölçek sahiplerinden izinler alınmıştır. Test ve ölçeklerin belirlenmesi aşamasından sonra uzman görüşleri alınıp gerekli olan değerlendirmeler yapılmıştır. İstanbul Anadolu yakasındaki Kartal, Ataşehir ve Tuzla ilçelerinde belirlenen üç anaokulu öğrenci ve öğretmenleriyle gerekli görüşmeler yapılmış ve araştırma verileri toplanmıştır.

IV. BULGULAR

Bu bölümde öncelikle okul öncesi öğrencilerinin bağlanma stillerine göre dağılımlarının yanı sıra katılımcıların çalışmanın sorularına verdikleri cevaplar bağlamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

A. Bağlanma Stilleri, Demografik Bilgiler, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Araştırmaya katılan öğrencilerin bağlanma stilleri, öğrencilere ait demografik bilgiler ve araştırmada kullanılan ölçeklere ait betimsel istatistikler çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bağlanma Stillerine Göre Dağılımları

Bağlanma Stili	<i>N</i>	%	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>p</i>
Güvenli	40	57,1	Kız	44	1,27	.548
Güvensiz	30	42,9	Erkek	26	1,69	
Toplam	70	100		70		

Çizelgedeki veriler incelendiğinde çalışmada yer alan öğrencilerin güvenli bağlanma stillerinin güvensiz bağlanmaya oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Dikkat çekici nokta ise erkek ve kız öğrencilerin birbirine yakın bağlanma değerlerine sahip oldukları ve bu bakımdan anlamlı bir farkın ortaya çıkmadığı yönündeki bulgudur.

Çizelge 7. Duygu Düzenleme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	<i>N</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
Değişkenlik/ Olumsuzluk	70	14	1,79	1	4	0,564	0,287	-0,269	0,000
Duygu Düzenleme/ Kontrol	70	9	3,07	2	4	0,388	0,566	-0,280	0,000

Çizelge 7 incelendiğinde Duygu Düzenleme Ölçeği puanlarının Kolmogorov Smirnov testine göre normallik sonuçları verilmiş ve verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları söz konusu bu test ile belirlenmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeğinin alt boyutları puanına ilişkin K-S: 0,00; Skewness (çarpıklık) (0,287); Kurtosis (basıklık) (0,566) ve Skewness (çarpıklık) (-0,269); Kurtosis (basıklık) (-0,280) değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca en yüksek ve en düşük puanlara bakıldığında; ölçekten alınabilecek en yüksek puan 96, en düşük puan ise 24 (Batum ve Yağmurlu, 2007; Yılmaz, 2020) olacak şekilde dağılım yapıldığı görülmektedir.

Çizelge 8. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	<i>N</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>M</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>SS</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>p</i>
Yıkıcı Problem Çözme	70	16	1,55	1	4	0,506	0,967	0,332	0,001
Yapıcı Problem Çözme	70	8	2,94	2	4	0,567	-0,116	-0,107	0,006

Çizelge 8 incelendiğinde Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği puanlarının Kolmogorov Smirnov testine göre normallik sonuçları görülmektedir. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadıkları Kolmogorov Smirnov testi ile belirlenmiştir. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeğinin alt boyutları puanına ilişkin K-S:0,00; Skewness (çarpıklık) (0,967); Kurtosis (basıklık) (0,332) ve Skewness (çarpıklık) (-0,116); Kurtosis (basıklık) (-0,107) değerleri -1 ile +1 arasında olduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Çizelge 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Değişkenlik/	Kız	44	1,63	0,441			
Olumsuzluk	Erkek	26	2,05	0,655	-2,891	68	0,006
Duygu	Kız	44	3,14	0,397			
Düzenleme/	Erkek	26	2,95	0,347	2,053	68	0,044
Kontrol							

* $p < 0,05$

Çizelge 9 incelendiğinde öğrencilerin cinsiyetine göre değişkenlik/olumsuzluk ($t(70) = -2,895$; $p < 0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve söz konusu bu anlamlı farklılığın erkek öğrencilerin lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin duygu düzenleme/kontrol ($t(70) = 2,053$; $p < 0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanların çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın değişkenlik/olumsuzluk alt boyutunun aksine kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ortalama puanlara bakıldığında çizelgede verilen birinci alt boyut için kız öğrencilerin (1,63), erkeklere (2,05) göre değişkenlik-olumsuzluk puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, erkek öğrenciler kız öğrencilere göre değişken duygu halini yansıtmakla birlikte olumsuz duyguları daha çok gösterdiklerini belirtmektedirler. Duygu düzenleme/kontrol boyutunda ise tam tersi bir durum söz konusudur. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse; duygu düzenleme/kontrol becerisinde ise kız öğrenciler erkek öğrencilere göre duygularını düzenleme ya da kontrol etmede daha başarılıdır.

Çizelge 10. Öğrencilerin Bağlanma Stillere Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Bağlanma Stili	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Değişkenlik/	Güvenli	40	1,66	0,375			
Olumsuzluk	Güvensiz	30	1,96	0,717	-2,075	68	0,044
Duygu	Güvenli	40	3,14	0,386			
Düzenleme/	Güvensiz	30	2,97	0,377	1,817	68	0,074
Kontrol							

* $p < 0,05$

Çizelge 10’da görüldüğü üzere, 5-6 yaş arası çocuklarda bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma stillerinin değişkenlik/olumsuzluk ($t(70)=-2,075$; $p<0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve söz konusu bu anlamlı farklılığın duygu düzenlemede güvensizlik belirttiği şeklindedir. Diğer taraftan öğrencilerin duygu düzenleme/kontrol ($t(70)=1,817$; $p>0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanların çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu için güvenli bağlanma (1,66), güvensiz bağlanma ise (1,96) ile güvensiz bağlanma stili değişkenlik-olumsuzluk puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygu düzenleme/kontrol alt boyutunda ise ortalamaların birbirine çok yakın olduğu (3,14 ve 2,97) anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle; duygu düzenleme/kontrol becerisinde güvenli ve güvensiz bağlanma stillerine göre duygularını düzenleme ya da kontrol etme bir farklılık oluşturmamaktadır.

Çizelge 11. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Yıkıcı Problem	Kız	44	1,42	0,390			
Çözme	Erkek	26	1,77	0,606	-2,580	68	0,014
Yapıcı Problem	Kız	44	3,05	0,522			
Çözme	Erkek	26	2,76	0,602	2,154	68	0,035

* $p<0,05$

Çizelge 11 incelendiğinde, 5-6 yaş arası çocukların cinsiyet değişkenine göre kişilerarası problem çözme becerileri ölçeği ($t(70)=-2,580$; $p<0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve söz konusu bu anlamlı farklılığın yıkıcı problem çözme alt boyutu için erkekler lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde yapıcı problem çözme ($t(70)=2,154$; $p<0,05$) alt boyutundan alınan puanlar için bir farklılık olduğu ve yıkıcı problem çözme becerisinin tam tersi bir durumun ortaya çıktığı belirlenmiştir. Söz konusu bu farklılık yapıcı problem çözme becerisinin kız çocuklar tarafından daha baskın bir şekilde gösterildiği tespit edilmiştir. Buradan hareketle ortalama puanlara bakıldığında yıkıcı problem çözme alt boyutu için kızların ortalaması (1,42), erkeklerin ortalaması ise (1,77) olarak belirlenmiş ve erkeklere ait puanların daha yüksek olduğu görülmektedir. Bir diğer alt boyut olan yapıcı problem çözme için

ise ortalamaların kız öğrenciler için (3,05), erkek öğrenciler için (2,76) şeklinde olduğu ve anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılıklar için cinsiyet değişkeni bağlamında çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin birbirinden farklı oldukları söylenebilir.

Çizelge 12. Öğrencilerin Bağlanma Stillerine Göre Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Başlanma Stili	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Yıkıcı Problem Çözme	Güvenli	40	1,48	0,325			
	Güvensiz	30	1,65	0,669	-1,324	68	0,002
Yapıcı Problem Çözme	Güvenli	40	3,05	0,529			
	Güvensiz	30	2,80	0,593	1,796	68	0,078

* $p < 0,05$

Çizelge 12’de görüldüğü üzere, 5-6 yaş arası çocuklarda bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma stillerinin kişilerarası problem çözme becerilerine ilişkin alt boyutlarından yıkıcı problem çözme alt boyutu için anlamlı bir fark bulunurken, yapıcı problem için anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmektedir. Öğrencilerin bağlanma stillerine göre yıkıcı problem çözme ($t(70)=-1,324$; $p < 0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği ve söz konusu bu anlamlı farklılığın güvensiz bağlanma yönünde olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin yapıcı problem çözme ($t(70)=1,796$; $p > 0,05$) alt boyutundan almış oldukları puanların çocukların bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Ortalama puanlara bakıldığında yıkıcı problem çözme alt boyutu için güvenli bağlanma (1,48), güvensiz bağlanma ise (1,65) ile güvensiz bağlanma stili puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapıcı problem çözme alt boyutunda ise güvenli bağlanmaya ilişkin ortalamanın (3,05) güvensiz bağlanmadan (2,80) daha yüksek olduğu, ancak anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir. Farklı iki durumun ortaya çıktığı bu veriler ışığında, kişilerarası problem çözme becerilerinde bağlanma stilleri arasında yapıcı problem çözme ve yıkıcı problem çözme boyutlarına bağlı olarak bir farklılığın olduğu söylenebilir.

B. Duygu Dzenleme leği ve Kişilerarası Problem özme leğine Ait Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonuçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin duygu dzenleme ve kişilerarası problem çözme becerilerinin eğitim aldıkları okullara göre bir fark oluşturup oluşturmadıkları ve bunlara ait bulgular çizelgeler halinde verilmiştir. izelgeler halinde verilen bilgiler öğrencilerin eğitim gördükleri okul değişkeni bağlamında uygulanan ölçeklerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre istatistiksel bilgilerden oluşmaktadır.

Çizelge 13. Duygu Dzenleme leği Değişkenlik/Olumsuzluk ve Duygu Dzenleme/Kontrol Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Değişkenlik/ Olumsuzluk	G. Arası	0,963	2	0,481	1,539	0,222
	Grup İçi	20,961	67	0,313		
	Toplam	21,923	69			
Duygu Dzenleme/ Kontrol	G. Arası	0,546	2	0,273	1,857	0,164
	Grup İçi	9,853	67	0,147		
	Toplam	10,399	69			

* $p < 0,05$

Çizelge 13’te görüldüğü üzere duygu dzenleme ölçeği alt boyutları değişkenlik/olumsuzluk ve duygu dzenleme/kontrol puanlarının öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle çalışma kapsamında ölçeğin uygulandığı katılımcıların okul türü değişkeni bağlamında duygu dzenleme becerilerinin arasında anlamlı bir farkın olmadığı söylenebilir.

Çizelge 14. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Yıkıcı Problem Çözme ve Yapıcı Problem Çözme Alt Boyutu Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Gördükleri Okul Türü Değişkenine Göre Yapılan Tek Yönlü “Varyans” Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>Sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
Yıkıcı Problem Çözme	G. Arası	0,825	2	0,413	1,644	0,201
	Grup İçi	16,825	67	0,251		
	Toplam	17,640	69			
Yapıcı Problem Çözme	G. Arası	0,398	2	0,199	0,613	0,545
	Grup İçi	21,778	67	0,325		
	Toplam	22,176	69			

* $p < 0,05$

Çizelge 14’teki verilere göre, kişilerarası problem çözme ölçeği yıkıcı problem çözme ve yapıcı problem çözme alt boyutları puanlarının öğrencilerin eğitim gördükleri okul türü değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı bir farkın oluşmadığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle çalışma kapsamında ölçeğin uygulandığı katılımcıların okul türü değişkeni bağlamında kişilerarası problem çözme becerilerinin arasında anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

C. Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçekleri Puanları İle Alt Boyutları Arasındaki İlişki

Araştırma kapsamında Duygu Düzenleme ve Kişilerarası Problem Ölçme araçları ile toplanan verilerde ölçeklerin alt puanlarının birbiri ile ne düzeyde bir ilişkilerinin olduğunun belirlenmesi amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 15. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanları ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	Değerler	<i>Değişkenlik/Olumsuzluk</i>	<i>Duygu Düzenleme/Kontrol</i>
Değişkenlik/Olumsuzluk	<i>r</i>	1.00	-0,448**
	<i>p</i>	---	0,000
	<i>N</i>	70	70
Duygu Düzenleme/Kontrol	<i>r</i>	-0,448**	1.00
	<i>p</i>	0,000	---
	<i>N</i>	70	70

* $p < 0,01$

Duygu düzenleme ölçeği ve alt boyutlarına ait toplam puan ve aralarındaki ilişkinin yer aldığı Çizelge 15'teki verilere bakıldığında; duygu düzenleme ölçeğinin alt ölçekleri olan değişkenlik/olumsuzluk ve duygu düzenleme/kontrol alt boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde (korelasyon katsayısı yorumunda r değeri 0.4-0.6 arasında ise orta şiddette korelasyon olarak belirtilmektedir) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,448$; $p<0,01$).

Çizelge 16. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Toplam Puanları ve Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

Alt Boyutlar	Değerler	<i>Yıkıcı Problem Çözme</i>	<i>Yapıcı Problem Çözme</i>
Yıkıcı Problem Çözme	r	1.00	-0,539**
	p	---	0,000
	N	70	70
Yapıcı Problem Çözme	r	-0,539**	1.00
	p	0,000	---
	N	70	70

* $p<0,01$

Çizelge 16'da Kişilerarası Problem Çözme ve alt boyutlarına ait toplam puan ve aralarındaki ilişkinin yer aldığı veriler incelendiğinde; kişilerarası problem çözme ölçeğinin alt ölçekleri olan yıkıcı problem çözme ve yapıcı problem çözme alt boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,539$; $p<0,01$).

D. 5-6 Yaş Arasındaki Çocukların Duygu Düzenlemeleri ve Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

Duygu düzenleme ölçeği ile Kişilerarası problem çözme ölçeği arasında hesaplanan Pearson Korelasyon katsayısı sonuçları Çizelge 17'de verilmiştir.

Çizelge 17. Duygu Düzenleme Ölçeği ile Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	Değerler	Değişkenlik/ Olumsuzluk	Duygu Düzenleme/ Kontrol	Yıkıcı Problem Çözme	Yapıcı Problem Çözme
Değişkenlik/ Olumsuzluk	r p N	1.00 --- 70	-0,448** 0,000 70	0,770** 0,000 70	-0,519** 0,000 70
Duygu Düzenleme/ Kontrol	r p N	-0,448** 0,000 70	1.00 --- 70	-0,322** 0,007 70	0,546** 0,000 70
Yıkıcı Problem Çözme	r p N	0,770** 0,000 70	0,322** 0,007 70	1.00 --- 70	-0,539** 0,000 70
Yapıcı Problem Çözme	r P N	-0,519** 0,000 70	0,546** 0,000 70	-0,539** 0,000 70	1.00 --- 70

*p<0,01

Duygu düzenleme kişilerarası problem çözme ölçeği alt boyutlarına ile aralarındaki ilişkinin yer aldığı Çizelge 17'deki verilere bakıldığında; duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0,770$; $p<0,01$). Diğer taraftan duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yapıcı problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,519$; $p<0,01$).

Benzer şekilde duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan duygu düzenleme/kontrol boyutu ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-0,322$; $p<0,01$). Aynı zamanda duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan duygu düzenleme/kontrol boyutu ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yapıcı problem çözme boyutu arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur ($r=0,546$; $p<0,01$).

Çizelge 18. Duygu Düzenleme Ölçeği Puanlarının Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Puanlarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Error	(β)	t	p	r	r ²	F	p
Duygu Düzenleme	Kişilerarası Problem Çözme	0,45 5	0,14 1	0,77 0	3,23 2	0,00 2	0,59 3	0,58 7	99,07 0	0,00 0
		0,85 8	0,08 6		9,95 3	0,00 0				

*p<0,01

Çizelge 18'deki verilere göre, öğrencilerin duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanların, kişilerarası problem çözme ölçeğinden aldıkları puanları anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonucunda regresyon modeli uygun bulunmuştur. Başka bir ifadeyle; öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ($r=.593$; $p<.01$) ve öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($r^2=.587$; $p<.01$). Ayrıca öğrencilerin duygu düzenleme puanlarının kişilerarası problem çözme puanları varyansının %58'ini ($r^2=.58$; $p<.01$) istatistiksel olarak anlamlı şekilde açıkladığı belirlenmiştir.

Çizelge 19. Duygu Düzenleme Ölçeği Tüm Maddelerine İlişkin Frekans (N), Ortalama (M), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerleri Dağılımı (N:70)

Maddeler	Hiçbir Zaman		Bazen		Sık Sık		Neredeyse Her Zaman		M	Ss
	N	%	N	%	N	%	N	%		
1. Neşeli bir çocuktur.	-	-	9	12,9	30	42,9	31	44,3	3,3	0,6
2. Duygu hali çok değişkendir (Çocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluysen kolayca üzgünleşebilir).	35	50,0	22	31,4	7	10,0	6	8,6	1,7	0,9
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	7	10,0	18	25,7	23	32,9	22	31,4	2,8	0,9
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	34	48,6	23	32,9	8	11,4	5	7,1	1,7	0,9
5. Üzüntüsünü veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (örneğin, canını sıkın bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya üzgün durmaz).	19	27,1	19	27,1	30	42,9	2	2,9	2,2	0,8
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	24	34,3	25	35,7	18	25,7	3	4,3	2,0	0,8
7. Yaştlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	3	4,3	19	27,1	28	40,0	20	28,6	2,9	0,8
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	45	64,3	17	24,3	5	7,1	3	4,3	1,5	0,8
9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	28	40,0	30	42,9	10	14,3	2	2,9	1,8	0,7
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	59	84,3	7	10,0	4	5,7	-	-	1,2	0,5
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	15	21,4	39	55,7	9	12,9	7	10,0	2,1	0,8
12. Mızırmızır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	54	77,1	6	8,6	5	7,1	5	7,1	1,4	0,9
13. Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	53	75,7	8	11,4	5	7,1	4	5,7	1,4	0,8
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	41	58,6	20	28,6	6	8,6	3	4,3	1,5	0,8
15. Üzüldüğünü, kızıp öfkelenildiğini veya korktuğunu söyleyebilir.	1	1,4	4	5,7	33	47,1	32	45,7	3,3	0,6
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	1,4	5	7,1	19	27,1	45	64,3	3,5	0,6
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	1,4	20	28,6	25	35,7	24	34,3	3,0	0,8
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılır.	1	1,4	4	5,7	11	15,7	54	77,1	3,6	0,6
19. Yaştlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	34	48,6	28	40,0	5	7,1	3	4,3	1,6	0,7
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	42	60,0	17	24,3	7	10,0	4	5,7	1,6	0,8
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	6	8,6	21	30,0	29	41,4	14	20,0	2,7	0,8
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	40	57,1	22	31,4	4	5,7	4	5,7	1,6	0,8
23. Yaştları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karşırsa, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	3	4,3	13	18,6	29	41,4	25	35,7	3,0	0,8
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	38	54,3	14	20,0	12	17,1	6	8,6	1,8	1,0
Genel Ortalama									2,25	

Araştırma kapsamında İstanbul Anadolu yakasında uygulanan “Duygu Düzenleme Ölçeği”nin tüm maddelerine ilişkin frekans, ortalama, yüzde ve

standart sapma değerleri izelge 19’da verilmiştir. Duygu düzenleme leği olumsuz (ters) maddelerden oluşmakta (4-5-9-11-16-18) ve SPSS programında verilerin analizi yapıldığı esnada bu maddeler ters kodlanarak duruma uygun bir şekilde analizler yapılmıştır. Bu bağlamda önermelerin ortalamalarından bazıları farklı yönde (4-5-9-11-16-18 numaralı önermeler; 4-3-2-1 biçiminde, diğer önermeler de 1-2-3-4 biçiminde) puanlandırılmıştır.

Çalışmada yer alan katılımcıların maddelere verdikleri cevaplardan en yüksek ya da dikkat çekici ortalamalara bakıldığında; öncelikle “Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar” maddesine katılımcıların büyük çoğunluğunun bu düşünceye katılmadığı görülmektedir (N:59). Bunun yanı sıra “Mızımızdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz” ve “Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir” şeklindeki düşüncelere de katılmadıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan katılımcıların büyük çoğunluğunun (N:54;45) hemen her zaman seçeneğini işaretledikleri “Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz” ve “zgn veya halsiz görünür” şeklindeki olumsuz ifadelere de katılmaları dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan en düşük ortalamalara sahip maddelere bakıldığında ise dikkat çeken maddeler; 5, 9, 15 ve 17 numaralı ifadelerdir. 5 numaralı “zntsn veya sıkıntısını kolayca atlatabilir” ve 9 numaralı “Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir” şeklindeki ifadelere sadece 2 katılımcının neredeyse her zaman şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Benzer şekilde 15 numaralı “zldğn, kızıp fkelendiğini veya korktuğunu söyleyebilir” ve 17 numaralı “Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir” şeklindeki ifadeleri sadece birer öğretmenin hiçbir zaman seçeneği seçtiği belirlenmiştir.

Dikkat çekici başka bir unsur ise iki maddeye ait seçeneklerden (1 numaralı madde; hiçbir zaman, 10 numaralı madde; neredeyse her zaman) bazılarının işaretlenmemesine yönelik bulgudur. Öğrencilerin duygu düzenleme becerilerine yönelik ğretmenlerinin ölçeğe verdikleri cevaplar bağlamında tüm maddeler hakkında açık ve net düşüncelere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Söz konusu bu düşüncenin oluşmasının sebebi tüm maddeleri işaretleme biçimlerinde hep aynı yönde olumlu ya da olumsuz yönde cevap vermiş olmalarıdır.

Çizelge 20. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği Tüm Maddelerine İlişkin Frekans (N), Ortalama (M), Yüzde (%) ve Standart Sapma (Ss) Araştırma Değerleri Dağılımı (N:70)

Maddeler	Hiçbir Zaman		Ara Sıra		Genellikle		Her Zaman		M	Ss
	N	%	N	%	N	%	N	%		
1- Arkadaşlarının bloklarla oluşturduğu kule oyununa giremeyince arkadaşlarının yaptığı kuleyi yıkar.	48	68,6	19	27,1	3	4,3	-	-	1,36	0,56
2- İzinsiz bir şekilde malzemelerini kullanan arkadaşına vurur, bağırır.	43	61,4	19	27,1	7	10,0	1	1,4	1,51	0,73
3- Oyun oynarken, etkinlik yaparken arkadaşları isteklerini yerine getirmeyince onlara zarar verir (vurur, tükürür).	51	72,9	10	14,3	8	11,4	1	1,4	1,41	0,75
4- Yaşadığı bir çatışma durumunda haksız olduğunu bilse bile, haklı olduğunu iddia edici şekilde arkadaşlarına bağırır.	34	48,6	23	32,9	12	17,1	1	1,4	1,71	0,80
5- Arkadaşına ait bir materyali izinsiz bir şekilde kullanınca, arkadaşı ona izin almadan oyuncakla oynayamayacağını söylemesine rağmen oyuncakla oynamaya devam eder.	38	54,3	21	30,0	10	14,3	1	1,4	1,63	0,78
6- Oynamak istediği oyuncuğa zorla sahip olur.	43	61,4	18	25,7	7	10,0	2	2,9	1,54	0,79
7- Oynamakta olduğu bir oyuncuğu arkadaşı aldığı anda gidip ona vurur.	54	77,1	11	15,7	4	5,7	1	1,4	1,31	0,64
8- Arkadaşları isteklerini gerçekleştirmediğinde (onunla oynamadığında, şarkı söylemediğinde, resim yapmadığında) çevredeki eşyalara zarar verir.	62	88,6	4	5,7	4	5,7	-	-	1,17	0,51
9- Arkadaşları istediği bir oyunu oynamayınca, istediği bir rolü vermeyince onları tehdit eder (oyuncağını kıranım, seni sevmem, sana şeker vermem).	52	74,3	9	12,9	7	10,0	2	2,9	1,41	0,78
10- Arkadaşı istediği bir etkinliği gerçekleştirilmeyince, onu rahatsız etmek için onun hoşlanmadığı şeyleri yapar (yüksek sesle yanında şarkı söyleme, onun kıyafetiyle oynama).	39	55,7	26	37,1	4	5,7	1	1,4	1,53	0,67
11- Arkadaşının kullanılması için izin vermediği materyalini, ona göstermeden alarak kullanır.	42	60,0	22	31,4	5	7,1	1	1,4	1,50	0,69
12- Sıraya geçildiğinde ya da etkinliklerde en önde olmak için arkadaşlarını iter.	33	47,1	30	42,9	6	8,6	1	1,4	1,64	0,70
13- Arkadaşına ait bir eşyaya zarar verdiğinde, zarar verdiği eşyayı yok eder (çöpe atar, saklar).	51	72,9	14	20,0	2	2,9	3	4,3	1,39	0,74
14- Arkadaşının oyuncuğunu kırdığında, ona yeni bir oyuncak alacağını söyler.	11	15,7	28	40,0	17	24,3	14	20,0	1,49	0,98
15- Arkadaşıyla yaşadığı çatışmalarda arkadaşı çözüm yolu bulsa dahi onu dinlemez.	41	58,6	24	34,3	5	7,1	-	-	1,49	0,63
16- Sınıf içinde arkadaşıyla yaşadığı çatışma durumunda çözüm yolları düşünmeden öğretmeninden arkadaşına ceza vermesini ister.	29	41,4	32	45,7	8	11,4	1	1,4	1,73	0,72
17- Arkadaşı onun bir eşyasını kullandığında, izin almadan başkasına ait eşyaların kullanılmaması gerektiğini söyler.	2	2,9	10	14,3	36	51,4	22	31,4	3,11	0,75
18- Arkadaşı ona saldırgan davrandığında, arkadaşının bu davranışı karşısında neler hissettiğini (öfke-kızgınlık) ona söyler.	3	4,3	7	10,0	36	51,4	24	34,3	3,16	0,77
19- Arkadaşları oynayacakları bir oyuna onun girmesini istemediklerinde (oyununuzda neden beni almıyorsunuz?) bunun nedenini onlara sorar.	1	1,4	11	15,7	29	41,4	29	41,4	3,23	0,76
20- Bir arkadaşıyla çatışma yaşayıp arkadaşı ona bağırıldığı zaman bir süre arkadaşının yanından uzaklaşarak öfkesini bastırır.	5	7,1	33	47,1	28	40,0	4	5,7	2,44	0,71
21- Eşyalarını ondan izin almadan kullanan arkadaşına, ona bu konuda çok kızdığını söyler.	4	5,7	11	15,7	42	60,0	13	18,6	2,91	0,75
22- Arkadaşı ona vurduğunda arkadaşına yaptığı bu davranıştan dolayı çok üzülmediğini söyler.	1	1,4	20	28,6	30	42,9	19	27,1	2,96	0,78
23- Oynadığı oyuncuğu başka bir arkadaşı tarafından istendiğinde arkadaşına oyuncuğu sırayla oynayabileceklerini söyler.	4	5,7	16	22,9	27	38,6	23	32,9	2,99	0,89
24- Arkadaşıyla yaşadığı problem durumundan sonra arkadaşıyla konuşmak istediğine dair belirtiler gösterir. (elini tutar, yanına çağırır.)	7	10,0	18	25,7	30	42,9	15	21,4	2,76	0,90
Genel Ortalama									2,017	

Araştırma kapsamında İstanbul Anadolu yakasında uygulanan diğer bir ölçek olan “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği”nin tüm maddelerine ilişkin

frekans, ortalama, yüzde ve standart sapma değerleri Çizelge 20’de görülmektedir.

Çalışmada yer alan katılımcıların maddelere verdikleri cevaplardan en yüksek ortalamaya sahip ya da dikkat çekici ortalamalara sahip maddelere bakıldığında; öncelikle en yüksek ortalamaya sahip 8 numaralı “Arkadaşları isteklerini gerçekleştirmediğinde (onunla oynamadığında, şarkı söylemediğinde, resim yapmadığında) çevredeki eşyalara zarar verir” şeklindeki maddeye katılımcıların büyük çoğunluğu (N:62) tarafından hiçbir zaman seçeneği seçildiği ve bu düşünceye katılmadıkları görülmektedir. Benzer şekilde 7 numaralı “Oynamakta olduğu bir oyuncağı arkadaşı aldığıda gidip ona vurur” ve 9 numaralı “Arkadaşları istediği bir oyunu oynamayınca, istediği bir rolü vermeyince onları tehdit eder (oyuncağını kırarım, seni sevmem, sana şeker vermem)” biçimindeki maddelere yüksek oranda katılmadıkları belirtmişlerdir (N:54;52). Bu bulgulara benzer sonuçların ortaya çıktığı diğer iki madde (aynı zamanda ortalamaları da dikkat çekici bir şekilde eşit çıkan 3 ve 13 numaralı maddeler: N:51; M:72,9) “Oyun oynarken, etkinlik yaparken arkadaşları isteklerini yerine getirmeyince onlara zarar verir (vurur, tükürür)” ve “Arkadaşına ait bir eşyaya zarar verdiğinde, zarar verdiği eşyayı yok eder (çöpe atar, saklar)” şeklindedir. Söz konusu bu ifadeler katılımcıların büyük çoğunluğu katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Öte yandan 18 ve 19 numaralı maddelerin ortalamaları da dikkat çekmektedir. Söz konusu maddeler “Arkadaşı ona saldırgan davrandığında, arkadaşının bu davranışı karşısında neler hissettiğini (öfke-kızgınlık) ona söyler” ve “Arkadaşları oynayacakları bir oyuna onun girmesini istemediklerinde (oyununuza neden beni almıyorsunuz?) bunun nedenini onlara sorar” şeklinde hazırlanmış ve öğrencilerin eleştiri ya da sorgulamaya dair davranış biçimlerinin ortaya çıkarılmasında önemli oldukları görülmektedir. Bu iki ifade için katılımcıların büyük çoğunluğu genellikle ve her zaman seçeneğine yönelerek söz konusu ifadeler katıldıklarını göstermişlerdir.

Diğer taraftan katılımcıların hiç katılmadıkları (işaretleme dahi yapmadıkları) ve en düşük ortalamalara sahip maddelere bakıldığında ise dikkat çeken maddeler; 1, 4, 5, 8, 12 ve 15 numaralı ifadelerdir. Buradan hareketle 1, 8 ve 15 numaralı ifadeler katılımcıların her zaman seçeneğini işaretlemedikleri ilk

dikkat çeken durum olduğu söylenebilir. Bunun yanında 4, 5 ve 12 numaralı maddeler ise en düşük ortalamaya sahip olmakla dikkat çekmektedirler. 4 numaralı “Yaşadığı bir çatışma durumunda haksız olduğunu bilse bile, haklı olduğunu iddia edici şekilde arkadaşlarına bağırır” ve 5 numaralı “Arkadaşına ait bir materyali izinsiz bir şekilde kullanınca, arkadaşı ona izin almadan oyuncakla oynayamayacağını söylemesine rağmen oyuncakla oynamaya devam eder” şeklindeki ifadeler sadece birer katılımcının hiçbir zaman şeklinde cevap verdiği görülmektedir. Benzer şekilde 12 numaralı “Sıraya geçildiğinde ya da etkinliklerde en önde olmak için arkadaşlarını iter” maddesine katılımcılar tarafından uygun görülmeven düşünce olması ve sadece bir katılımcının her zaman seçeneğini seçmiş olması bakımından dikkat çekmektedir. Başka bir ifadeyle olumsuz davranış olarak belirtilebilen bu tür ifadeler katılımcıların büyük bir çoğunlukla katılmadıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

V.TARTIŞMA

İstanbul ili Kartal, Ataşehir ve Tuzla ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim almakta olan 5-6 yaş aralığındaki 44'ü kız ve 26'sı erkek toplam 70 gönüllü çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Geçmişte yaşanan ve şimdiki zamanda süregelen bir durumun tespitinde tarama modeli kullanılmıştır ve iki veya daha fazla değişkene bağlı bir değişimin varlığını saptamak için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sürecinde Oyuncak Öykü Tamamlama Testi, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamanda verilerin analizinde SPSS paket programından istatistiksel veriler elde edilmiştir ve verilerin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğrencilerinin bağlanma stillerine göre dağılımları ve çalışma kapsamında kullanılan ölçeklerde yer alan sorulara söz konusu öğrencilerin öğretmenlerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle öncelikle, öğrencilerin güvenli bağlanma stillerinin güvensiz bağlanmaya oranla daha yüksek olduğu ve cinsiyet değişkeninin bu bakımdan anlamlı bir farklılıkla sonuçlanmadığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin güvenli bağlanma davranışının daha yaygın olduğu ve bununla birlikte cinsiyet değişkeni bağlamında herhangi bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuç alanda yapılan çalışmalarda da bağlanma stiline neredeyse tüm kültürlerde daha yaygın olduğu sonucuna varan çalışmalarla benzeştiğini göstermektedir (Güngör, 2000).

Cinsiyete bağlı olarak duyguları yansıtma düzeyleri ve duygu düzenleme becerileri incelenmiştir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla duygu değişikliklerini daha çok yansıttıklarını, özellikle olumsuz duygu durumlarını daha çok belli ettikleri tespit edilmiştir. Kız çocuklarının ise duygu düzenleme

ve/veya duygularını kontrol etme becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Erkek öğrencilerin duygu değişikliklerini daha çok yansıtmaları alanda yapılan benzer çalışmalarda da ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır (İlgar ve Akbaba, 2017).

Diğer taraftan bu çalışmaya benzer şekilde çalışılan yaş grubundaki kız öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu belirleyen çok sayıda çalışmanın olduğu belirtilmelidir (Denham, vd., 2003; Mirabile, 2010; Onchwari ve Keengwe, 2011; Alonso-Alberca, vd., 2012; Brophy-Herb, vd., 2013; Herndon, vd., 2013; Choi, 2014; Sala, vd., 2014; Kayhan Aktürk, 2015; Shewark ve Blandon, 2015; Ural, Güven, vd., 2015; Dereli, 2016; Sille, 2016; Hipson, vd., 2019; Çalışkan ve Özyurt, 2020; Fırat, 2020; Suh ve Kang, 2020; Yılmaz, 2020).

Öğrencilerin bağlanma stillerinin farklılığı; yani güvenli veya güvensiz bağlanma stilleri duygu düzenleme ve/veya duygu kontrol etme becerilerinde anlamlı bir farklılıkla sonuçlanmamıştır.

Bunun yanı sıra kişiler arası problem çözme becerilerinin cinsiyete bağlı olup olmadığı araştırılmış ve erkek çocuklarının yıkıcı problem çözme alt boyutundaki puanlarının daha yüksek olduğu; yapıcı problem çözme becerilerinin de tersi yönde düşük olduğu saptanmıştır. Kız çocuklarının yapıcı problem çözme becerilerinin erkek çocukların yapıcı problem çözme becerilerine oranla anlamlı değerde yüksek olduğunu gösteren sosyal beceri puanları cinsiyetin kişiler arası problem çözme becerilerinin birbirinden farklı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Benzer sonuçların alanda yapılan çalışmalarda da elde edildiği görülmektedir (Musun-Miller, 1998; Şahin, 1999; Terzi, 2003; Erwin, Kathryn & Purves, 2004; Szewczyk-Sokolowsky & Bost, 2005; Türköz, 2007; Güner, 2011; Chen, 2012).

Öte yandan çocukların bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma stilleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Güvensiz bağlanma stillerinin varlığının yıkıcı problem çözme puanlarının anlamlı değerde yüksek olması ile ilişkili bulunurken, yapıcı problem çözme puanlarında anlamlı fark oluşumuna sebep olmadığı tespit edilen dikkat çekici sonuçlardandır. Benzer şekilde bağlanma stilleri ve kişilik özellikleri arasında ilişkilerin incelendiği araştırmalarda da pozitif yönlü ilişkilerin olduğu söylenebilir (Erişti, 2010).

Bir diğerk unsur olarak çalışmaya seçilen öğrenciler üç farklı eğitim kurumunda öğrenim görmekteydi. Okul farklılığının da araştırmada duygu düzenleme becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri ile ilişkisi incelenmiş; ancak anlamlı değerde bir farklılık saptanmamıştır. Ancak alanda yapılan bazı çalışmalarda okul türünün problem çözme becerilerine etkisinin olduğunu göstermiştir (Akdoğan, 2018).

Duygu düzenleme ölçeği ve kişilerarası problem çözme ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin de incelendiği bu araştırmada; duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan değişkenlik/olumsuzluk boyutu ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, kişilerarası problem çözme ölçeğinin yapıcı problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyona sahip olduğu saptanmıştır. Duygu düzenleme ölçeğinin alt boyutu olan duygu düzenleme/kontrol boyutu ile kişilerarası problem çözme ölçeğinin yıkıcı problem çözme alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, kişilerarası problem çözme ölçeğinin yapıcı problem çözme boyutu arasında ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Kişilerarası problem çözme becerilerine yönelik birçok değişken bağlamında araştırma yapılmasına rağmen duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği çalışmalardan söz etmek mümkün değildir. Ancak paralel çalışma olarak değerlendirilecek bazı çalışmalarda problem çözme becerilerinde birçok etkenin etkisinden söz edilebilir (Akbaş, 2005; Türköz, 2007; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Özbey, 2009).

Öğrencilerin duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanlar, kişilerarası problem çözme ölçeğinden aldıkları puanlar değerlendirilmiş aralarında anlamlı değerde yüksek, pozitif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir ve öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı yapılan regresyon analizleri sonucunda ulaşılmıştır.

VI.SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönemdeki çocukların bakım verene bağlanma biçimleri ile kişiler arası problem çözme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmaya 5-6 yaş arası 70 öğrenci katılım göstermiştir. Araştırma da hedeflenen; bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme üzerinde bir etkisinin olup olmadığıdır. Araştırmanın sonucunda bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların duygularını düzenlemekte, kontrol etmede güvenli bağlananlara göre daha çok güçlük yaşadıkları ortaya çıksa dahi bağlanma stili duygu düzenleme üzerinde etkilidir sonucuna varamamaktayız. Bununla birlikte duygu düzenleme becerisi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Kız çocukların duygularını düzenleme ve duygularını kontrol etme becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Araştırmada çocukların bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma stilleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Araştırmada öğrencilerin güvenli bağlanma stillerinin güvensiz bağlanmaya oranla daha yüksek olduğu fakat cinsiyet değişkeninin bağlanma stilleri üzerinde bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öte yandan çocukların bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma stilleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve güvensiz bağlanma stillerinin varlığının yıkıcı problem çözme puanlarının anlamlı değerde yüksek olması ile ilişkili bulunmuştur. Yapıcı problem çözme puanlarında anlamlı fark oluşumuna sebep olmadığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkarak güvenli bağlanma stiline sahip çocukların kişilerarası problem çözme becerisi yüksektir diyemeyiz.

Araştırmada öğrencilerin duygu düzenleme ve kişilerarası problem çözme becerilerinin eğitim aldıkları okullara göre bir fark oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada öğrencilerin duygu düzenleme ölçeğinden aldıkları puanların, kişilerarası problem çözme ölçeğinden aldıkları puanları anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan analizi sonucunda; öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak cinsiyetin kişilerarası problem çözme becerisi üzerinde farklılıklar yarattığı bulunmuştur. Kız çocuklarının yapıcı problem çözme becerilerinin erkek çocukların yapıcı problem çözme becerilerine oranla anlamlı değerde yüksek olduğunu ortaya çıkmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Tüm resmi ve özel kurumlarda ulaşılan bu sonuçlar dikkate alınarak önlemler alınabilir ve bu yönde çalışmalar yapılabilir.
2. Okul öncesi kurumlarda eğitim almakta olan çocuklara bağlanma stilleri, duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasının önemi hakkında okul yöneticileri ve öğretmenlere bilgi verilmeli ve söz konusu bu başlıklar altında eğitim programlarıyla ilgili hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Araştırmalar mümkün olduğu kadar daha erken yaş grubundaki çocuklarla yapılarak özellikle güvensiz bağlanma nedenleri bulunmalı ve bu doğrultuda müdahale programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
4. Benzer araştırmalar farklı demografik gruplarla yapılabilir.
5. Yapılacak çalışmalarda özellikle sosyo-ekonomik düzey bakımından farklı gruplar incelenerek, sosyo-ekonomik düzeyin bağlanma stilleri ile duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi etkileyip etkilemediğine bakılabilir.
6. Bu çalışmada 5-6 yaş aralığındaki okul öncesi kurumlarda eğitim almakta olan öğrenciler ele alınmıştır. Bu bağlamda ailelere yönelik eğitim programları da geliştirilmeli ve ailenin çocukların bağlanma stilleri, duygu düzenleme ve kişiler arası problem çözme becerileri kazanmasında etkileri incelenebilir.

VII. KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- BOWLBY, J. (2012). **Bağlanma**, Çev. S. T. Veli Soylu). İstanbul, Pinhan Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2016). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Ankara, Pegem Akademi.
- CÜCELOĞLU, D. (2000). **İnsan İnsana**, İstanbul, Remzi Kitabevi.
- ÇAĞDAŞ, A. ve SEÇER, Z. (2002). **Sosyal gelişim. Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlâk Gelişimi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık, ss.3-91.
- ÇETİN, F., BİLBAY, A. ve A., KAYMAK, D. (2001). **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler**, İstanbul, Epsilon Yayıncılık.
- DOĞAN, T. ve BAYAR, Ö. (2018). **Duygu Odaklı Terapi**, Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- ERDOĞAN, İ. (2000). **Okul Yönetimi ve Liderlik**, İstanbul, Volkan Matbaası.
- FRIJDA, N. H. (1986). **The Emotions**, Cambridge University Press, İngiltere.
- GROSS, J. J. (2007). **Handbook of Emotion Regulation**, New York, Guilford.
- GROSSMANN, K. E., GROSSMANN, K. ve WATERS, E. (EDS.) (2006). **Attachment from Infancy to Adulthood: The Major Longitudinal Studies**, Guilford Press.
- HARGİE, O., SAUNDERS, C., ve DICKSON, D. (1994). **Social Skills in Interpersonal Communication**, London, Psychology Press, 3. Baskı.
- KARASAR, N. (2016). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**, Ankara, Nobel Yayıncılık, 32. Baskı.
- LAZARUS, R. S. ve FOLKMAN, S. (1984). **Stress, Appraisal, and Coping**, New York, Springer Publishing Company.

LAZARUS, R. S. (1995). **Psychological Stress in The Workplace**, Washington, Occupational Stress: A Handbook.

MİKULİNCER, M. ve SHAVER, P. R. (2007). **Attachment in Adulthood: Structure, Dynamics, and Change**, New York, Guilford Press.

MORGAN, C. T. (2005). **Psikolojiye Giriş**, Çev. Hüsnu Arıcı, Ankara, Meteksan.

ÖĞÜLMÜŞ, S. (2006). **Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi**, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 3. Baskı.

PALUT, B. (2003). **Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, İstanbul, Morpa Yayıncılık.

ROGERS, C. R. (2011). **Kişi Olmaya Dair**, Çev. Selçuk Budak, İstanbul, Okuyan Us.

SUCUOĞLU, B. ve ÇİFTÇİ, İ. (2005). **Sosyal Beceri Öğretimi/Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla**, İstanbul, Kök Yayıncılık, 2. Baskı.

THORNTON, S. (1998). **Çocuklar Problem Çözüyor**, Çev. Özlem Kumrular, İstanbul, Gendaş Yayınları.

WERDEL, M. B. ve WICKS, R. J. (2012). **Primer on Posttraumatic Growth: An Introduction and Guide**, John Wiley & Sons.

YILDIRIM, R. (1999). **Öğrenmeyi Öğrenmek**, İstanbul, Sistem Yayınları.

YÖRÜKOĞLU, A. (2015). **Çocuk Ruh Sağlığı**, İstanbul, Özgür Yayıncılık, 36. Basım.

MAKALELER

AINSWORTH, M. D. S. (1978). "The Bowlby-Ainsworth Attachment Theory", **Behavioral and Brain Sciences**, cilt 1, sayı 3, ss.436-438.

AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E. ve WALL, S. N. (2015). "Patterns of Attachment: A Psychological Study of The Strange Situation", **Psychology Press**.

- ANLIAK, Ş. ve DİNÇER, Ç. (2005). “Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi”, **Eğitim Araştırmaları**, sayı 20, ss.122-134.
- BAKİ, D. ve YILDIZ, M. A. (2014). “Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Türkçe’ye Uyarlanması”, **Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi**, cilt 5, sayı 41, ss.23-35.
- BARTHEL, A. L., HAY, A., DOAN, S. N. ve HOFMANN, S. G. (2018). “Interpersonal Emotion Regulation: A Review of Social and Developmental Components”, **Behaviour Change**, cilt 35, sayı 4, ss.203-216.
- BARTHOLOMEW, KİM ve HOROWITZ, LEONARD M. (1991), “Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four Category Model”, **Journal of Personality and Social Psychology**, cilt 61, sayı 2, ss.226-244.
- BATU, M. ve KALAMAN, S. (2018). “İletişimde Kavramsal Çerçeve: 2000 Yılı Sonrasında Türkiye’deki Yayınlar Üzerine Bir İnceleme”, **Selçuk İletişim**, cilt 11, sayı 1, ss.19-39.
- BATUM, P. ve YAĞMURLU, B. (2007). “What Counts in Externalizing Behaviors? The Contributions of Emotion and Behavior Regulation”, **Current Psychology**, cilt 25, sayı 4, ss.272-294.
- BAYER, J. K. (1996). “Social Competence and Social Skills Training for Children and Adolescents: A Literature Review”, **Journal of Psychologists and Counsellors in Schools**, cilt 6, sayı 1, ss.1-14.
- BEN-NAİM, S., HIRSCHBERGER, G., EİN-DOR, T. ve MİKULİNCER, M. (2013). “An Experimental Study of Emotion Regulation During Relationship Conflict Interactions: The Moderating Role of Attachment Orientations”, **Emotion**, cilt 13, sayı 3, s.506.
- BEYAZKÜRK, D., ANLIAK, Ş. ve DİNÇER, F. Ç. (2007). “Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık”, **Eurasian Journal of Educational Research**, sayı 26, ss.13-26.

- BONANNO, G. A. ve KALTMAN, S. (2001). "The Varieties of Grief Experience", **Clinical Psychology Review**, cilt 21, sayı 5, ss.705-734.
- BOWLBY, J. (1979). "The Bowlby-Ainsworth Attachment Theory", **Behavioral and Brain Sciences**, cilt 2, sayı 4, s.638.
- BRETHERTON I, RIDGEWAY D. ve CASSIDY J. (1990). "Assessing Internal Working Models of The Attachment Relationships", **Attachment in The Preschool Years: Theory, Research, and Intervention**, ss.273-308.
- BRETHERTON, I. (1992). "The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth", **Developmental Psychology**, cilt 28, sayı 5, s.759.
- BROWN, G. L., CRAIG, A. B. ve HALBERSTADT, A. G. (2015). "Parent Gender Differences in Emotion Socialization Behaviors Vary By Ethnicity and Child Gender", **Parenting**, cilt 15, sayı 3, ss.135-157.
- CALKINS, S. D. ve HILL, A. (2007). "Caregiver Influences on Emerging Emotion Regulation", **Handbook of Emotion Regulation**, ss.229-248.
- CASSIDY, J. (1994). "Emotion Regulation: Influences of Attachment Relationships", **Monographs of The Society for Research in Child Development**, cilt 59, sayı 2-3, ss.228-249.
- CHARLTON, P. F. C. ve THOMPSON, J. A. (1996). "Ways of Coping with Psychological Distress After Trauma", **British Journal of Clinical Psychology**, cilt 35, sayı 4, ss.517-530.
- CHEN, X. ve FRENCH, D. C. (2008). "Children's Social Competence in Cultural Context", **Annu. Rev. Psychol**, cilt 59, ss.591-616.
- COHEN, S. ve WILLS, T. A. (1985). "Stress, Social Support and The Buffering Hypothesis", **Psychological Bulletin**, cilt 98, sayı 2, s.s.310.
- COSKUN, M. ve KAYA, G. (2016). "Psikiyatri Kliniğine Başvuran Okulöncesi Çocuklarda Psikiyatrik Bozuklukların Yaygınlığı ve Örüntüleri", **Anadolu Kliniği**, cilt 21, sayı 1, ss.42-47.

- D' ZURİLLA, T. J., CHANG, E. C. ve SANNA, L. J. (2003). "Self-Esteem and Social Problem Solving as Predictors of Aggression in College Students", **Journal of Social and Clinical Psychology**, cilt 22, sayı 4, ss.424-440.
- D'CRUZ, M. M. ve CHATURVEDİ, S. K. (2022). "Sociodemographic and Cultural Determinants of Mood Disorders", **Current Opinion in Psychiatry**, cilt 35, sayı 1, ss.38-44.
- DEMİRCİ, Z. A., ARSLAN, E. ve TEMEL, M. (2020). "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Duygu Düzenleme ve Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 18, sayı 2, ss.910-925.
- DEMİRTAŞ, A. S. (2018). "Duygu Düzenleme Stratejileri ve Benlik Saygısının Mutluluğu Yordayıcılığı", **Electronic Turkish Studies**, cilt 13, sayı 11.
- DENHAM, S. A. (1994). "Mother-Child Emotional Communication and Preschoolers' Security of Attachment And Dependency", **The Journal of Genetic Psychology**, cilt 155, sayı 1, ss.119-121.
- DİLALLA, L. F., MARCUS, J. L. ve WRİGHT-PHİLLİPS, M. V. (2004). "Longitudinal Effects of Preschool Behavioral Styles on Early Adolescent School Performance", **Journal of School Psychology**, cilt 42, sayı 5, ss.385-401.
- DİNÇER, Ç., BAŞ, T., TEKE, N., AYDIN, E., İPEK, S., ve GÖKTAŞ, İ. (2019). "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme ve Sosyal Becerileri ile Akran İlişkilerinin Değerlendirilmesi", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, cilt 19, sayı 3, ss.882-900.
- EİSENBERG, N., SPİNRAD, T. L., ve EGGUM, N. D. (2010). "Emotion-Related Self-Regulation and Its Relation to Children's Maladjustment", **Annual Review of Clinical Psychology**, cilt 6, ss.495-525.

- ELLIOT, A. J. ve REİS, H. T. (2003). "Attachment and Exploration in Adulthood", **Journal of Personality and Social Psychology**, cilt 85, sayı 2, s.317.
- ELLIOTT, S. N. ve GRESHAM, F. M. (1993). "Social Skills Interventions For Children", **Behavior Modification**, cilt 17, sayı 3, ss.287-313.
- ERWIN, P. G., PURVES, D. G., ve JOHANNES, C. K. (2005). "Involvement and Outcomes in Short-Term İnterpersonal Cognitive Problem Solving Groups", **Counselling Psychology Quarterly**, cilt 18, sayı 1, ss.41-46.
- GASPARRE, A., BOSCO, S., ve BELLELLİ, G. (2010). "Cognitive and Social Consequences of Participation in Social Rites: Collective Coping, Social Support, and Post-Traumatic Growth in The Victims of Guatemala Genocide", **Revista de Psicología Social**, cilt 25, sayı 1, ss.35-46.
- GEİSE, C., BERZMAN, D. ve STRAKOWSKI, S. (2014). "Pediatric Emotion Dysregulation Biological and Developmental Evidence for A Dimensional Approach", **Psychiatr Q**, cilt 85, ss.283-389.
- GRANOT D. ve MAYSELES O. (2001). "Attachment Security and Adjustment to School in Middle Childhood", **Int J Behav Dev.** cilt 6, ss. 530-541.
- GRİFFİN, D. W. ve BARTHOLOMEW, K. (1994). "Models of The Self and Other: Fundamental Dimensions Underlying Measures of Adult Attachment", **Journal of Personality and Social Psychology**, cilt 67, sayı 3, s.430.
- GROSS, J. J. (1999). "Emotion and Emotion Regulation", **Handbook of Personality: Theory and Research**, sayı 2, ss.525-552.
- GROSS, J. J. ve JOHN, O. P. (2003). "Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: İmplications for Affect, Relationships, and Well-Being", **Journal of Personality and Social Psychology**, cilt 85, sayı 2, s.348.

- GUERRA, N. G. ve SLABY, R. G. (1990). "Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention", **Developmental Psychology**, cilt 26, sayı 2, ss.269-277.
- GÜÇLÜ, N. (2003). "Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri", **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 160, ss.272-300.
- GÜLAY, H. (2009). "Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 12, sayı 22, ss.82-93.
- GÜRDAL, C., TOK, E., ve SORİAS, O. (2018). "Erken Kayıplar, Bağlanma, Mizaç-Karakter Özellikleri ve Duygu Düzenlemenin Psikopatoloji Gelişimi Üzerine Etkisi", **Türk Psikiyatri Dergisi**, cilt 29, sayı 3, ss.180-192.
- HAZAN, C. ve SHAVER, P. R. (1994). "Attachment as an Organizational Framework For Research on Close Relationships", **Psychological Inquiry**, cilt 5, sayı 1, ss.1-22.
- HAZAN, C., SHAVER, P. R. (1987). "Romantic Love Conceptualized as an Attachment Process", **Journal of Personality and Social Psychology**, Sayı 52, ss.511-524.
- HITCHCOCK, C. H., DOWRICK, P. W., ve PRATER, M. A. (2003). "Video Self-Modeling Intervention in School-Based Settings: A Review", **Remedial and Special Education**, cilt 24, sayı 1, ss.36-45.
- HUDSON, J. ve PULLA, V. (2013). "Emotion Regulation in Children: Towards a Resilience Framework", **Perspectives on Coping and Resilience**, ss.100-121.
- KABASAKAL, Z. ve ÇELİK, N. (2010). "Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Uyum Düzeylerine Etkisi", **İlköğretim Online**, cilt 9, sayı 1, ss.203-212.
- KESKİN, G. ve ÇAM, O. (2009). "Bağlanma Süreci: Ruh Sağlığı Açısından Literatürün Gözden Geçirilmesi", **Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi**, cilt 23, sayı 2, ss.145-158.

- KIRKPATRICK, L. A. ve SHAVER, P. R. (1990). "Attachment Theory and Religion: Childhood Attachments, Religious Beliefs, and Conversion", **Journal for The Scientific Study of Religion**, cilt 29, sayı 3, ss.315-334.
- KOOLE, S. L. (2009). "The Psychology of Emotion Regulation: An Integrative Review", **Cognition and Emotion**, cilt 23, sayı 1, ss. 4-41.
- KRAUSE, E. D., KALTMAN, S., GOODMAN, L. A. ve DUTTON, M. A. (2008). "Avoidant Coping and PTSD Symptoms Related to Domestic Violence Exposure: A Longitudinal Study.", **Journal of Traumatic Stress**, cilt 21, sayı 1, ss. 83-90.
- KUPFERSMID, J. (1992). "The " Defense" of Sigmund Freud. Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training", **Amerika Psikoloji Derneği**, cilt 29, sayı 2, s. 297.
- LAFARGE, C., MITCHELL, K. ve FOX, P. (2013). "Women's Experiences of Coping with Pregnancy Termination for Fetal Abnormality", **Qualitative Health Research**, cilt 23, sayı 7, ss. 924-936.
- LITTLETON, H., HORSLEY, S., JOHN, S. ve NELSON, D. V. (2007). "Trauma Coping Strategies and Psychological Distress: A Meta-Analysis", **Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies**, cilt 20, sayı 6, ss. 977-988.
- LOWINGER, S., DIMITROVSKY, L., STRAUSS, H. ve MOGILNER, C. (1995). "Maternal Social and Physical Contact: Links to Early Infant Attachment Behaviors", **The Journal of Genetic Psychology**, cilt 156, sayı 4, ss. 461-476.
- MACCOBY, E. E. (1994). "The Role of Parents in The Socialization of Children: An Historical Overview", **Amerika Psikoloji Derneği**, ss. 589-615.
- MAİN, M., KAPLAN, N. ve CASSIDY, J. (1985). "Security in Infancy, Childhood, and Adulthood: A Move to The Level of Representation", **Monographs of The Society for Research in Child Development**, ss.66-104.

- METWALLY, E. O. ve AKYOL, A. K. (2018). "A Study of Problem Solving Skills of Children Attending Preschool and Parental Attitudes", **Educational Sciences Research in The Globalizing World**, s.113.
- MORRIS, A. S., SILK, J. S., STEINBERG, L., MYERS, S. S. ve ROBINSON, L. R. (2007). "The Role of The Family Context in The Development of Emotion Regulation", **Social Development**, cilt 16, sayı 2, ss. 361-388.
- MUSUN-MİLLER, L. (1993). "Social Acceptance and Social Problem Solving in Preschool Children. **Journal of Applied Developmental Psychology**", cilt 14, sayı 1, ss. 59-70.
- ÖZBAĞRIÇIK ÇAĞLAYAN, P. (2014). "Çocuklukta Cinsel İstismar ve Buna Bağlı Duygusal Bastırma: Yetişkinlerle Psikoterapi Süreci ve Sürecin Terapist Etkileri", **Ayna Klinik Psikoloji Dergisi**, cilt1, Sayı 1, ss.13-25.
- PARROTT, W. G. (1993). Beyond Hedonism: Motives For İnhibiting Good Moods and For Maintaining Bad Moods," **Amerika Psikoloji Derneği**, 278-305.
- PELLEGRİNİ, D. S. ve URBAİN, E. S. (1985). "An Evaluation of İnterpersonal Cognitive Problem Solving Training with Children", **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, cilt 26, sayı 1, ss.17-41.
- REGIER, D. A., KUHL, E. A., ve KUPFER, D. J. (2013). "The DSM-5: Classification and Criteria Changes", **World Psychiatry**, cilt 12, sayı 2, ss.92-98.
- RİCHARDS, J. M., BUTLER, E. A. ve GROSS, J. J. (2003). "Emotion Regulation in Romantic Relationships: The Cognitive Consequences of Concealing Feelings", **Journal of Social and Personal Relationships**, cilt 20, sayı 5, ss.599-620.
- ROLSTON, A. ve LLOYD-RİCHARDSON, E. (2017). "What İs Emotion Regulation and How Do We Do İt", **Cornell Research Program on Self-Injury and Recovery**, ss.1-5.

- ROTH, S. ve COHEN, L. J. (1986). Approach, Avoidance, and Coping with Stress. **American Psychologist**, cilt 41, sayı7, s.813.
- SENEMOĞLU, N. (1994). “Okul Öncesi Eğitim Programları Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır?”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 10, ss.21-30.
- SHIELDS, A. ve CİCCHETTİ, D. (1997). “Emotion Regulation among School-Age Children: The Development and Validation of A New Criterion Q-Sort Scale”, **Developmental Psychology**, cilt 33, sayı 6, ss.906-916.
- SHURE, M. B. ve SPIVACK, G. (1979). “Interpersonal Cognitive Problem Solving and Primary Prevention: Programming for Preschool and Kindergarten Children”, **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, cilt 8, sayı 2, ss. 89-94.
- SOYSAL, Ş., BODUR, Ş., İŞERİ, E. ve ŞENOL, Ş. (2005). “Bebeklik Dönemindeki Bağlanma Sürecine Genel Bir Bakış”, **Klinik Psikiyatri**, cilt 8, ss.88-99.
- STEINBERG, E. A. ve DRABICK, D. A. (2015). “A Developmental Psychopathology Perspective on ADHD and Comorbid Conditions: The Role of Emotion Regulation”, **Child Psychiatry & Human Development**, cilt 46, sayı 6, ss.951-966.
- SÜMER, N. ve GÜNGÖR, D. (1999). “Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeklerinin Türk Örneklemini Üzerinde Psikometrik Değerlendirmesi ve Kültürlerarası Bir Karşılaştırma”, **Türk Psikoloji Dergisi**, cilt 14, sayı 43, ss.71- 106.
- ŞAHİN, F. T. ve ÖZYÜREK, A. (2008). “5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, cilt 6, sayı 3, ss.395-414.
- TERZİ, Ş. (2003). “Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Beceri Algıları”, **Türk Eğitim Bilimleri**, cilt 2, sayı 1, ss.221-232.

- THOMAS, L. A., DE BELLIS, M. D., GRAHAM, R. ve LABAR, K. S. (2007). “Development of Emotional Facial Recognition in Late Childhood and Adolescence”, **Developmental Science**, cilt 10, sayı 5, ss.547-558.
- ULUÇ, S. ve ÖKTEM. F. (2010). “Okul Öncesi Çocuklarda Güvenli Yer Senaryoları ve Kişilerarası Beklentiler Arasındaki İlişkiler”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, cilt 17, sayı 3, ss.139-147.
- URSACHE, A., BLAIR, C. ve RAVER, C. C. (2012). “The Promotion of Self-Regulation As A Means of Enhancing School Readiness and Early Achievement in Children at Risk for School Failure”, **Child Development Perspectives**, cilt 6, sayı 2, ss.122-128.
- UZAMAZ, U. F. (2000). “Ergenlerde Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 6, sayı 6.
- VAN ROSMALEN, L., VAN DER VEER, R. ve VAN DER HORST, F. (2015). “Ainsworth's Strange Situation Procedure: The Origin of an Instrument”, **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, cilt 51, sayı 3, ss.261-284.
- YAĞMURLU, B. ve ALTAN, O. (2010). “Maternal Socialization and Child Temperament as Predictors of Emotion Regulation in Turkish Preschoolers”, **Infant and Child Development**, cilt 19, sayı 3, ss. 275-296.
- YATKIN, A. (2009). “Örgütsel Yöneti (ileti) şim”, **Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi**, cilt 7, sayı 2, ss.47-55.
- YILMAZ, E. ve TEPELİ, K. (2013). “60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duyguları Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi”, **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, cilt 172, sayı 172, ss.117-130.
- YİĞİTER, K., ENGİN, A. O. ve YAĞIZ, O. (2007). “Öğrenme Sürecinde Bireyler Arası İletişim ve Etkileşim”, **Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı 15, ss.123-157.

YOUNGSTROM, E., WOLPAW, J. M., KOGOS, J. L., SCHOFF, K., ACKERMAN, B. ve IZARD, C. (2000). “Interpersonal Problem Solving in Preschool and First Grade: Developmental Change and Ecological Validity”, **Journal of Clinical Child Psychology**, cilt 29, sayı 4, ss.589-602.

ZEANAH, C. H., BORİS, N. W. ve LARRİEU, J. A. (1997). “Infant Development and Developmental Risk: A Review of The Past 10 Years”, **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, cilt 36, sayı 2, ss.165-178.

ZEMAN, J., CASSANO, M., PERRY-PARRİSH, C. ve STEGALL, S. (2006). “Emotion Regulation in Children and Adolescents”, **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, cilt 27, sayı 2, ss.155-168.

ANSİKLOPEDİLER

JOHNSON, S. M. (2019). “Attachment Theory”, **Encyclopedia of Couple and Family Therapy**, ss.169-177.

ELEKTRONİK KAYNAKLAR

STEVENSON, D. B. (1996). Freud’s Psychosexual Stages of Development. Brown University. Web: <http://www.victorianweb.org/science/freud/develop>. Erişim Tarihi, 10, 2011.

URL-1 “Bağlanma Stilleri.” https://yakiniliskiler.com/blog_post.php?entry_number=2005. (Erişim Tarihi: 2018)

TEZLER

AKBABA, G. (2017). “Beş Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlenmesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi”. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

AKBAŞ, S. C. (2005). “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yaş Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi”.

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

AKDOĞAN, F. (2018). “5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuk ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi”. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

ANLIAK, Ş. (2004). “Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi”. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

CERRAHOĞLU, S. (2002). “Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavramı Düzeylerine Etkisi”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimi Bilimleri Ana Bilim Dalı, Samsun.

DEMİRKAPI, E. Ş. (2014). “Çocukluk Çağı Travmalarının Duygu Düzenleme ve Kimlik Gelişimine Etkisi ve Bunların Psikopatolojiler İle İlişkisi”, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

EREL, S. (2016). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Sorunları ile İlişkisi”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

GÖRGÜ, E. (2015). “Okula Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bağlanma Biçimleri ve Sosyal Davranışları ile Annelerinin Bağlanma Biçimi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayınlanmış doktora tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

GÜNGÖR, D. (2000). “Bağlanma Stillерinin ve Zihinsel Modellerin Kuşaklararası Aktarımında Ana babalık Stillерinin Rolü”, (Yayınlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- GÜVEN, E. VE ERDEN, G. (2018). “Çocuklarda Duygu Düzenleme Güçlüğü Bağlamında Sistemik Bir Model Önerisi”, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- IŞIKTEKİNER, S. (2014). “Anne Baba Destek Programının Okul Öncesi Dönem (48-60 Aylık) Çocuklarının Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAAN, S. (2014). “Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerindeki Etkisi”, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- MERMER, H. (2017). “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerini Geliştirmede Sorunlarımızı Çözebiliriz Oyunu'nun ve Serbest Oyunun Etkisinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDİL, G. (2008). “Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerine Etkisi”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- SAYGILI, H. (2000). “Problem Çözme Becerisi ile Sosyal ve Kişisel Uyum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- ŞAŞMAZ, İ. B.(2014). “Erken Dönem Uyumsuz Şemaların ve Duygu Düzenleme Güçlüğü'nün Borderline Kişilik Bozukluğu ve Bipolar Bozukluk Üzerindeki Yordayıcı Etkisi”, (Yayınlanmış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TÜRKÜLER AKA, B. (2011). “Perceived Parenting Styles, Emotion Recognition, and Emotion Regulation in Relation to Psychological Well-Being: Symptoms of Depression, Obsessivecompulsive Disorder, And Social Anxiety”, (Yayınlanmamış doktora tezi), (Doktora Tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- ULUÇ, S. (2005). “Okul Öncesi Çocuklarda Benliğe İlişkin İnançlar, Kişilerarası Şemalar ve Bağlanma İlişkisinin Temsilleri Arasındaki İlişki: Ebeveynlerin Kişilerarası Şemalarının ve Bağlanma Modellerinin Etkisi”, (Yayınlanmış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- YILMAZ, E. (2012). “60-72 Aylık Çocukların Duyguları Anlama Becerilerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- YILMAZ, H. (2020). “Okul Öncesi Duygu Düzenleme Ölçeği’nin Geliştirilmesi ve Annelerin Duygu Düzenleme Güçlüklerinin Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerini Yordayıcılığı”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

DİĞER KAYNAKLAR

- AKSU, M. (1989). Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. **Problem Çözme Yöntemleri Sempozyumu Kitabı**, ss.44-54.
- ANLIAK, Ş. Ve DİNÇER, Ç, (2004). 5 Yaş Grubu Çocukları Kişiler Arası Problemlerini Nasıl Çözüyorlar? Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresinde Sözlü Bildiri, cilt 2, sayı 1, ss.162-172.
- ERTÜRK, Y. D. (2010). **İnsan İlişkileri ve İletişim Yöntemleri**.
- URAL, O., GÜVEN, G., SEZER, T., AZKESKİN, K., ve YILMAZ, E. (2015). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimleri ile Sosyal Yetkinlik ve Duygu Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi 3. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi**, ss.589-598.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. Duygu Düzenleme Ölçeği

EK 3. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği

EK 4. Etik Kurul Kararı

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ, LİSANSÜSTÜ EĞİTİM
ENSTİTÜSÜ, AİLE DANIŞMANLIĞI BÖLÜMÜ

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Duygu Düzenleme ve Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi

(Güncellenme tarihi: 01 Nisan 2022)

Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğretmenler;

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki anaokullarında eğitim almakta olan 60-72 ay arası öğrencilerin bağlanma biçimlerinin duygu düzenleme ve problem çözme becerisi üzerindeki etkisine ilişkin olarak öğretmenlerin düşünce ve gözlemlerini öğrenmektir.

Formda yer alan ifadeleri dikkatle okuyarak size en uygun seçeneği işaretlemeniz beklenmektedir. Lütfen formda yer alan ifadelerin tümünü işaretleyiniz. Vereceğiniz yanıtlar sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. **Yapılan bu çalışmada isminizi ya da öğrencilerin isimlerini yazmanıza gerek yoktur.**

Çalışmaya katılımınızdan ve içtenlikle yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Perihan ŞENSOY

Yüksek Lisans Öğrencisi

Formun Doldurulduğu Tarih:

Kişi Tanıtım Numarası:

Kişisel Bilgiler

Öğrencinin Cinsiyeti:

1. Kadın
2. Erkek

Okul Adı:

1. Meleğim Anaokulu
2. Çocuk Dünyası Anaokulu
3. Bir Çiçek Anaokulu

EK 2. Duygu Dzenleme llği

Duygu Dzenleme llği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır.

Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları ğrencinizde ne sıklıkla gzlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN

(2) BAZEN

(3) SIK SIK

(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR		NERDEYSE	
	ZAMAN	BAZEN	SIK SIK	HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2. Duygu hali çok değişkendir (ocuğun duygu durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluken kolayca zgnleşebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşa ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. zntsn veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (rneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya zgn durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşitlarının arkadaşa ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4

9. Hoşuna giden bir şeye ulaşmak için bekleyebilir. (örneğin, şeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (örneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığıda güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızımdır ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13. Ortalığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. Üzüldüğünü, kızıp öfkelendiğini, veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	1	2	3	4
19. Yaştlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaştları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışır, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

EK 3. Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği

Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği

Bu bölümde genel olarak düşünce, gözlem ve tecrübelerinize dayanarak size uygun olan kutucuğa “X” işaretini koyarak cevaplayınız.

	1 Hiçbir Zaman	2 Arasına	3 Genellikle	4 Her Zaman
1- Arkadaşlarının bloklarla oluşturduğu kule oyununa giremeyince arkadaşlarının yaptığı kuleyi yıkar.				
2- İzinsiz bir şekilde malzemelerini kullanan arkadaşına vurur, bağırır.				
3- Oyun oynarken, etkinlik yaparken arkadaşları isteklerini yerine getirmeyince onlara zarar verir(vurur,tükürür).				
4- Yaşadığı bir çatışma durumunda haksız olduğunu bilse bile, haklı olduğunu iddia edici şekilde arkadaşlarına bağırır.				
5- Arkadaşına ait bir materyali izinsiz bir şekilde kullanınca, arkadaşı ona izin almadan oyuncakla oynayamayacağını söylemesine rağmen oyuncakla oynamaya devam eder.				
6- Oynamak istediği oyuncağa zorla sahip olur.				
7- Oynamakta olduğu bir oyuncağı arkadaşını aldığı anda gidip ona vurur.				
8- Arkadaşları isteklerini gerçekleştirmediğinde(onunla oynamadığında, şarkı söylemediğinde, resim yapmadığında) çevredeki eşyalara zarar verir				
9- Arkadaşları istediği bir oyunu oynamayınca, istediği bir rolü vermeyince onları tehdit eder.(oyuncağını kırarım, seni sevmem, sana şeker vermem)				
10- Arkadaşı istediği bir etkinliği gerçekleştirmeyince, onu rahatsız etmek için onun hoşlanmadığı şeyleri yapar.(yüksek sesle yanında şarkı söyleme, onun kıyafetiyle oynama..)				

11- Arkadaşının kullanılması için izin vermediği materyalini, ona göstermeden alarak kullanır.				
12- Sıraya geçildiğinde ya da etkinliklerde en önde olmak için arkadaşlarını iter.				
13- Arkadaşına ait bir eşyaya zarar verdiğinde, zarar verdiği eşyayı yok eder.(çöpe atar, saklar).				
14- Arkadaşının oyuncağını kırdığında, ona yeni bir oyuncak alacağını söyler.				
15- Arkadaşıyla yaşadığı çatışmalarda arkadaşı çözüm yolu bulsa dahi onu dinlemez				
16- Sınıf içinde arkadaşıyla yaşadığı çatışma durumunda çözüm yolları düşünmeden öğretmeninden arkadaşına ceza vermesini ister.				
17- Arkadaşı onun bir eşyasını kullandığında, izin almadan başkasına ait eşyaların kullanılmaması gerektiğini söyler.				
18- Arkadaşı ona saldırgan davrandığında, arkadaşının bu davranışı karşısında neler hissettiğini(öfke-kızgınlık) ona söyler.				
19- Arkadaşları oynayacakları bir oyuna onun girmesini istemediklerinde (oyununuza neden beni almıyorsunuz?...)bunun nedenini onlara sorar.				
20- Bir arkadaşıyla çatışma yaşayıp arkadaşı ona bağırdığı zaman bir süre arkadaşının yanından uzaklaşarak öfkesini bastırır.				
21-Eşyalarını ondan izin almadan kullanan arkadaşına, ona bu konuda çok kızdığını söyler				
22- Arkadaşı ona vurduğunda arkadaşına yaptığı bu davranıştan dolayı çok üzüldüğünü söyler.				
23- Oynadığı oyuncağı başka bir arkadaş tarafından istendiğinde arkadaşına oyuncağı sırayla oynayabileceklerini söyler				
24- Arkadaşıyla yaşadığı problem durumundan sonra arkadaşıyla konuşmak istediğine dair belirtiler gösterir.(elini tutar, yanına çağırır.)				

EK 4. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.09.2022-61325



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-61325
Konu : Etik Onayı Hk.

09.09.2022

Sayın Perihan ŞENSOY

Tez çalışmamızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 04.08.2022 tarihli ve 2022/13 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : BSC4LEEDP2 Pin Kodu : 86262

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

Adres : Beşyol Mah. İnönü Cad. No:38 Sefaköy , 34295 Küçükçekmece / İSTANBUL

Telefon : 444 1 428

Web : <http://www.aydin.edu.tr/>

Kep Adresi : iau.yazisleri@iau.hs03.kep.tr

Bilgi için : Tuğba SÜNNETÇİ

Unvanı : Yazı İşleri Uzmanı

Tel No : 31002



ÖZGEÇMİŞ

Psikolog Perihan Şensoy, 2013 yılında Abant İzzet Baysal üniversitesi Psikoloji Bölümünden mezun olmuştur. Lisans eğitimi boyunca, Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi psikoz ve nevroz poliklinikleri, NP Nöropsikiyatri Hastanesi polikliniklerinde ve Bolu Toplum Ruh Sağlığı Merkezinde mesleki stajlarını yapmıştır. 2013-2016 yılları arasında özel bir bakım merkezinde ruhsal ve zihinsel engelli bireylerle çalışmıştır. 2016 yılından itibaren anaokullarına okul öncesi psikolojik danışmanlık hizmeti vermektedir. 2017 yılından itibaren çocuklar üzerine bireysel görüşmeler almakta ve terapiler yapmaktadır. Oyun terapisi alanında eğitimler alarak uzmanlaşmaya devam etmektedir. 2017 yılında okul öncesi eğitim kurumlarına psikolojik danışmanlık hizmeti veren Psikokidsacademy'in kurularından biridir. Kuruluşundan bu yana yaklaşık 30 anaokuluna psikolojik danışmanlık hizmeti vermiş ve vermeye devam etmektedir. Ayrıca yaklaşık iki yıl sürecek olan Bütüncül Psikoterapi eğitimine de devam etmektedir. Çocuk Değerlendirme Testleri, Anaokulu Psikoloğu olmak, Kapsayıcı Ebeveynlikle ilgili alanda eğitimler vermektedir. Klinik Psk. Birgül Emiroğlu ile süpervizyon süreci devam etmektedir.

