

**4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA
STİLLERİNİN VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

LEYLA BURÇE TULPAR

IŞIK ÜNİVERSİTESİ, 2019

**4–6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA
STİLLERİNİN VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ**

LEYLA BURÇE TULPAR

Maltepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, 2015

**Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Yüksek Lisans
Programı, 2019**

**Bu tez, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne Yüksek Lisans (MA)
derecesi ile sunulmuştur.**

IŞIK ÜNİVERSİTESİ, 2019

İŞIK UNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA STİLLERİNİN VE
DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

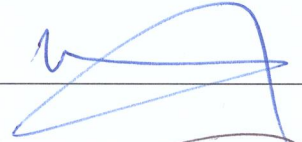
LEYLA BURÇE TULPAR

ONAYLAYANLAR:

Dr. Öğr. Üyesi Z. Deniz Aktan Işık Üniversitesi
(Tez Danışmanı)



Dr. Öğr. Üyesi S. Vicdan Yücel Işık Üniversitesi



Uzm. Dr. Emel Tütüncü Acıbadem Hastanesi
Bellibaş



ONAY TARİHİ: 10.01.2019

4-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUKLARIN BAĞLANMA STİLLERİNİN VE DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Amaç: Bu araştırmanın temel amacı, 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Yöntem: Araştırmanın çalışma grubunu, 4-6 yaş aralığındaki çocuklardan okul öncesine devam edenler oluşturmaktadır. İstanbul'da bulunan özel ve devlet okullarından 60 okul öncesi çağındaki çocuk çalışmaya alınmıştır. Araştırmanın tüm verileri Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu, Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği ve Güvenli Yer Senaryoları Testi ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Duygu Düzenleme Becerisi arasındaki ilişkiyi ölçmek için Pearson analizi duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi test etmek için bağımsız T testi ve diğer bağımsız değişkenlerin bağlanma stilleri sınıflamasına göre ilişkisini incelemek için ki kare analizi uygulanmıştır.

Bulgular: Araştırma sonucuna göre Güvenli Bağlanma Düzeyi ile Duygu Düzenleme Becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < .01$). Buna ek olarak güvenli ve güvensiz bağlanma sınıflamasında elde edilen bulgulara göre güvenli bağlanan çocukların ($N=30$), güvensiz bağlanan çocuklara ($N=30$) göre duygu düzenleme becerilerinin daha gelişmiş olduğu bulunmuştur ($t(45.61) = 6.33, p < .001$). Yine güvenli bağlanan çocukların dikkat/dürtü kontrolü güvensiz bağlanan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur ($t(58) = 6.33, p < .001$).

Sonuç: Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, çocuk ile bakım veren arasındaki bağlanma stiline, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerine önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır.

Anahtar Sözcükler: duygu düzenleme becerisi, okul öncesi, bağlanma stilleri, güvenli yer senaryoları, öz düzenleme

AN EXAMINATION ON EMOTION REGULATION AND ATTACHMENT
PATTERNS OF CHILDREN AGED BETWEEN 4-6 YEARS OLD

ABSTRACT

Objective: The aim of this study is to examine the emotion regulation and attachment patterns of children aged between 4 to six years old.

Method: The sample of the present study consisted of randomly chosen 38 girls and 22 boys, 60 children in total, between the ages of 4-6 years from private and public schools, in Istanbul. All data were collected by applying Sociodemographic Characteristics and Information Form, Preschool Self Regulation Assessment-PSRA in Turkish context and Safe Place Scenarios Test. Data were analyzed using the Pearson Correlation, Independent T-Test and Chi-Square Test.

Result: Results indicated that there was a significant positive correlation between Secure Attachment Level and Emotion Regulation Skill ($p < .01$). In addition, according to the findings obtained from the classification of secure and insecure attachment, it was found that children ($N=30$) with secure attachment patterns had more advanced emotion regulation skills than the children ($N=30$) who had insecure attachment patterns ($t(45.61) = 6.33, p < .001$). Again, the attention/impulse control of children with a secure attachment patterns were found to be higher than the children with insecure attachment patterns ($t(58) = 6.33, p < .001$).

Conclusion: The results support the knowledge that the attachment style between the child and the caregiver in the literature is an important factor in emotion regulation.

Keywords: emotion regulation, preschool, attachment styles, safe location scenarios, self regulation.

TEŞEKKÜR

Öncelikle tez sürecime başından beri ilgiyle yaklaşp değerli fikirleri ile bana yol gösteren, motive eden ve güç veren yaklaşımıyla her zaman yanımda olan ve bana destek veren bitirme tezi süprevizörüm Yrd. Doç. Dr. Deniz Aktan'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimimin başından sonuna kadar her anında, beni her zaman destekleyen ve yol gösteren aileme; sevgileri, sabırları ve emekleri için ve yaşamım boyunca her daim bana hissettirdikleri güven ile bana olan güvenleri için sevgili annem Fatma Tulpar'a, sevgili babam Ahmet Tulpar'a ve sevgili ablam ve en yakın arkadaşım olan Tuğçe Tulpar'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez sürecimde değerli bilgileri ile beni destekleyerek eğitimime katkıda bulunan ve tez jürimde yer alan Yrd. Doç. Dr. Vicdan Yücel'e ve Uzm. Dr. Emel Bellibaş'a teşekkür ederim.

Çalışmamda başta uygulama yapacağım okulları araştırmada ve ilişki geliştirme konusunda yanımda olan ve emek veren, motivasyonumun düştüğü zamanlarda bile bana inanan, güvenen ve bu süreçte her türlü desteği ile yanımda olduğunu hissettiren sevgili arkadaşım ve destekçim D. Arzu Uluocak'a teşekkür ederim.

Psikoloji bölümü lisans dönemi ile başlayan eğitimim süresince benden emeğini, desteğini esirgemeyen ve bana olan inancı ile her zaman beni motive etmeye gayret eden Yard. Doç. Dr. Fulya Giray Sözen'e teşekkür ederim. Araştırmamın uygulama aşamasında bana kapılarını açan anaokullarına ve bu anaokullarında görev alan psikolog arkadaşlarıma ve sınıf öğretmenlerine teşekkür ederim. Bu çalışmanın her aşamasında desteğini her zaman hissettiğim arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Onay Sayfası	
Özet.....	ii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
İçindekiler Listesi.....	vi
Tablolar Listesi.....	ix
Semboller ve Kısaltmalar Listesi.....	xi

BÖLÜM 1

<i>GİRİŞ</i>	1
1.1. Bağlanma	2
1.1.1. Bağlanma Kavramı.....	2
1.2. Bağlanma Kuramları	3
1.2.1. John Bowlby'nin Bağlanma Kuramı	3
1.2.2. Mary Ainsworth'ün Bağlanma Kuramı	4
1.2.3. Freud'un Teorisi	7
1.2.4. Harry Harlow'un Bağlanma Çalışması	8
1.3. Bebeklerde ve Çocuklarda Bağlanma	9
1.4. Duygu Düzenleme	10
1.4.1. Duygu Düzenleme Kavramı	12
1.4.2. Duygu Düzenlemede Psikanalitik Yaklaşım ve Stresle Baş Etme Yaklaşımı	13
1.4.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimi	15
1.5. Duygu Düzenleme ve Bağlanma Arasındaki İlişki	16

BÖLÜM 2

<i>AMAÇ VE HİPOTEZLER</i>	19
2.1. Araştırmanın Amacı.....	19
2.2. Hipotezler ve Araştırma Soruları.....	20
2.2.1. Hipotezler.....	20
2.2.2. Araştırma Soruları ve Betimsel Analizler.....	20

BÖLÜM 3

<i>YÖNTEM</i>	22
3.1. Araştırma Örnekleme.....	22
3.2. Veri Toplama Araçları.....	23
3.2.1. Bilgilendirilmiş Onam ve İzin Formu.. ..	23
3.2.2. Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu.....	23
3.2.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖÖDÖ).....	23
3.2.4. Güvenli Yer Senaryoları Testi (GYST).....	24
3.3. İşlem.....	26
3.4. Veri Analizi.....	27

BÖLÜM 4

<i>BULGULAR</i>	28
4.1. Temel Hipotezlerin Sınanması.....	29
4.1.1. Duygu Düzenleme Becerileri ile Bağlanma Düzeyi Arasındaki Korelatif İlişkilerin İncelenmesi.....	29
4.1.2. Duygu Düzenleme Becerileri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	30
4.1.3. Olumlu Duygu Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	31

4.1.4. Dikkat-Dürtü Kontrolü Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	32
4.1.5. Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Ebeveyninden Ayrılığa Verdiği Tepki Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	32
4.1.6. Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuğun Okula Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	34
4.1.7. Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuğun Akranlarıyla İlişki Kurma Girişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	35
4.2. Araştırma Soruları ve Betimsel Analizlere Dair Bulgular.....	36
4.2.1. Bağlanma stilleri çocuğun doğum bilgileri, bakımvereni, okul uyumu, ayrılık tepkileri, akran ilişkileri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?.....	39
4.2.2. Bağlanma stilleri sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?.....	40

BÖLÜM 5

TARTIŞMA.....	44
---------------	----

KAYNAKLAR

EKLER

EK A

EK B

ÖZGEÇMİŞ

TABLULAR

Tablo 1. Bağlanma Stili Puanı, Okul Öncesi Öz Düzenleme Puanı, OÖDÖ / Olumlu Duygu Puanı, OÖDÖ / Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanı Arasındaki İlişki.....	29
Tablo 2. Öz Düzenlemenin Bağlanma Stiline Göre İncelenmesi.....	30
Tablo 3. Olumlu Duygu Düzenleme Düzeyinin Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi.....	31
Tablo 4. Öz Düzenleme Dikkat / Dürtü Kontrolü Düzeyinin Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi.....	32
Tablo 5. Olumlu Duygu Düzeyinin Ebeveynden Ayrılığına Verilen Tepkiye Göre İncelenmesi.....	32
Tablo 6. Dikkat-Dürtü Kontrolü Düzeyinin Ebeveynden Ayrılığına Verilen Tepkiye Göre İncelenmesi.....	33
Tablo 7. Olumlu Duygu Düzeyinin Okula Uyuma Göre İncelenmesi.....	34
Tablo 8. Dikkat-Dürtü Kontrol Düzeyinin Okula Adaptasyonuna Göre İncelenmesi.....	34
Tablo 9. Olumlu Duygu Düzeyinin Akranlarla İlişki Kurma Girişimine Göre İncelenmesi.....	35
Tablo 10. Dikkat-Dürtü Kontrolü Düzeyinin Akranlarla İlişki Kurma Girişimine Göre İncelenmesi.....	36
Tablo 11. Ebeveynin Sosyodemografik Özellikleri ve Çocuğun Bağlanma Stili Dağılımı.....	37
Tablo 12. Bağlanma Stiline Göre Çocuğun Sosyodemografik Bilgilerinin Dağılımı.....	38
Tablo 13. Bağlanma Stiline Göre Çocuğun Doğum Bilgileri, Bakım Vereni, Okul Uyumu, Ayrılık Tepkileri, Akran İlişkileri Değişkenleri Açısından Dağılımı ve χ^2 Testi sonuçları.....	40
Tablo 14. Bağlanma Stilinin Cinsiyete Göre χ^2 Test Sonucu.....	41
Tablo 15. Bağlanma Stilinin Yaş'a Göre χ^2 Test Sonucu.....	41

Tablo 16. Bağlanma Stilinin Okul Türüne Göre χ^2 Test Sonucu.....	42
Tablo 17. Bağlanma Stilinin Kardeşin Varlığına Göre χ^2 Test Sonucu.....	42

SEMBOLLER ve KISALTMALAR LİSTESİ

α : Cronbach's Alpha

% : Yüzde

sd : Birden fazla grup olması durumunda serbestlik derecesi

χ^2 : Ki Kare analizi

N : Örneklemdaki toplam denek/anket yanıtlayanlar sayısı

p : Hata yapma olasılığı

r : Korelasyon katsayısı

ss : Standart sapma

t : t-testi sonucu elde edilen değer

\bar{X} : Bir veri dağılımının aritmetik ortalaması

GYST: Güvenli Yer Senaryoları Testi

OÖÖDÖ: Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bağlanma kuramcılarının (Cassidy, 1994; Thomson ve Meyer, 2007) çocuk ile ebeveyn arasındaki ilişkide güvenli ve güvensiz bağlanan çocukların birbirinden farklı duygu düzenleme stratejileri kullandığını ifade etmektedirler (akt. Brumariu, 2015). Darling ve Steinberg (1993) ebeveynlerin çocukları ile kurdukları ilişkinin ve çocuklarına karşı yaklaşımlarının kalitesinin, çocukların duygu düzenlemelerinde oldukça büyük bir öneme sahip olduğunu belirtmektedirler (akt. Sarıtaş ve Gençöz, 2011). Bowlby'e (1969; 1982) göre sıkıntılı ve olumsuz durumlarda güvenli bağlanan çocukların annelerinden duygularını saklamak yerine olumsuz duygularını paylaşma, doğrudan aktarma ve olan biteni ifade etmeye açık oldukları belirtilmektedir. Yine Bowlby bu durumu bağlanma kuramı açısından zaman içinde çocuk ile bakım veren arasında inşa edilen ve çocuğun duygularına ve ihtiyaçlarına karşılık verilen bir yapı olarak ortaya çıktığını ifade etmektedir (akt. Roque, Verissimo, Fernandes ve Rebelo, 2013).

Bağlanma kuramının temel alındığı bu çalışmada, duygu düzenlemenin ebeveynin çocuğuyla kurduğu bağ ile arasındaki ilişkinin önemini araştırılması planlanmaktadır. Ülkemizde duygu düzenleme becerileri ve bağlanma ilişkisi üzerine birçok araştırma olmasına karşılık ikisi arasındaki ilişkiyi çocukların oluşturduğu örneklem ile inceleyen araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Son yıllarda ülkemizde yapılmış olan ve 60–72 aylık çocuklardaki bağlanma stilleri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre annelerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerileri daha yüksekken, güvensiz bağlanan çocuklara göre değişkenlik ve olumsuzluk duygularının daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Alanyazındaki bu çalışmanın sonuçları dikkate alınarak farklı araştırma yöntemleri ve

farklı örnekleme ulaşılarak araştırma bağlanma kuramı ve duygu dzenleme temelinde yapılmıştır.

Başta Bowlby'nin ortaya koyduğu "Bağlanma Kuramı"nı ve literatürdeki duygu dzenleme becerilerini ve okul öncesi yaş grubundaki çocuklar üzerindeki önemini açıklayarak çalışmanın temelinden bahsedilecektir. Bağlanma örüntülerinin değerlendirilmesinde en güvenilir yaklaşımın klinisyenin birey ile yaptığı görüşme olduğu ifade edilmektedir (Kesebir ve ark., 2011). Bu çalışmada çocuk ile birebir yapılan çalışma sonrası değerlendirme yapılmasına önem verilerek ölçekler belirlenmiştir. Bowlby'nin bağlanma örüntüleri ile ilgili çalışmalarından itibaren güvensiz bağlanma örüntüsünün yaşamın ilerleyen dönemlerinde psikopatolojinin belirleyicisi olduğu güvenli bağlanmanın ise sağlıklı ilişki süreçlerini kapsadığı ortaya konmaktadır (Nakash-Eisikovits ve ark., 2000). Çalışmanın temelindeki en önemli noktalardan biri çocuğun duygu dzenleme becerilerini ve ebeveyni ile arasındaki bağlanma ilişkisinin etkilerini inceleyerek, çocuğun bu iki faktörden dolayı ilerleyen yaşamında ortaya çıkması muhtemel psikopatolojileri önleyici çalışmalara öncü olması düşünölmektedir.

1.1. Bağlanma

1.1.1. Bağlanma Kavramı

Bağlanma, bireylerin kendileri için önemli olan kişilere karşı geliştirmiş oldukları duygusal bağlar olarak tanımlanmaktadır. Bowlby'e göre (1973) bu süreç bireyin doğduğu andan itibaren başlar ve çocuk ile birincil bakım veren arasında oluşan bu kesintisiz ilişki, bağ olarak ifade edilir.

Bağlanma tüm canlılar için geçerli olan duygusal bir ilişki olarak ifade edilmektedir. Bir canlı dünyaya geldikten sonra yaşamını devam ettirebilmesi için bir bağlanma nesnesine ihtiyaç duymaktadır. Bağlanılan nesneye yakınlığı koruma ise bağlanmanın temelini oluşurmaktadır. Bu bağlanma ilişkisi sayesinde canlının duygusal ve fiziksel ihtiyaçları karşılanarak hayatta kalma ihtimalinin artacağı belirtilmektedir (Hamarta, 2004).

1.2. Bağlanma Kuramları

1.2.1. John Bowlby'nin Bağlanma Kuramı

John Bowlby ortaya atmış olduğu bağlanma kuramından; bağlanma, yas ve ayrılma konularını ele alarak ilk olarak ‘‘Çocuğun Annesine Bağının Doğası’’ (1958), ‘‘Ayrılma Kaygısı’’ (1959) ve ‘‘Bebeklik ve Erken Çocuklukta Keder ve Matem’’ (1960) isimli makalelerinde bahsetmiştir (Bretherton, 1992). Bowlby (1969, 1973) bağlanma kuramındaki temel noktanın, bebeklerin bakım verenleri ile arasında kurmuş olduğu duygusal bağların ve bakım verenleri ile ayrılma durumlarında ortaya çıkan stres faktörünün nedenini ortaya koymak olduğunu ifade etmektedir.

Bowlby (1973), çocukların bakım vereni ile yakın olma isteği içinde olduğunu ve güvenli ortamın kurulması için bakım vereni ile ilişkinin önemli bir yerinin olduğunu ifade etmektedir. Bebek doğduktan sonra yaşamını sürdürebilmek için bir yetişkine bir bakım verene ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyaç hem duygusal hem biyolojik olarak bağlanma ilişkisi ile karşılanmaktadır. Bireyin doğuştan getirmiş olduğu bağlanma eğilimi hayatta kalabilmesine ve dış dünya ile temas kurabilmesine olanak sağlamaktadır.

Bowlby'ye göre birey bebeklikte, bakım veren ile kurulan ilişkisini içselleştirerek kendisi ve diğerleri hakkında zihinsel temsiller oluşturmaktadır. Böylece bu temsillerle, ilerde bireyin diğerleriyle kurduğu ilişkinin şeması oluşmakta ve onların yaklaşımını yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Bu zihinsel temsiller bireyin kurduğu bağlanma stilinde ve diğerleriyle kuracağı ilişkilerin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Furman, Simon, Shaffer ve Bouchey, 2002).

Hortaçsu (1993) Bowlby'nin bağlanma kuramının dayandığı temelleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. İlk kurulan ilişki bütün insanlar için geçerlidir ve bu ilk dönemde anne ile bebek arasında ilişkinin başlamasını kolaylaştıracak bazı eğilimler bulunmaktadır.

2. Bağlanma ilişkisi dünyanın her yerinde, her türde ve kültürde olmakla birlikte fiziksel ve sosyal farklılıklar bulundurmaktadır.
3. Bağlanma bireylerin bir özelliği değil, kurulan ilişkinin bir özelliğidir.
4. Kurulan bağlanma ilişkisinde sonlanması durumunda bu durumun olumsuz sonuçları olacağı belirtilmektedir.
5. Kişinin ilk yaşadığı bağlanma ilişkisinin niteliği farklıdır, yine de bunun dışında bağlanma ilişkileri kurabilir.
6. İlk kurulan bağlanma ilişkisi sayesinde genel ilişkiler ile ilgili içsel bir model oluşturulur. Bu oluşan içsel model sayesinde kişinin ilerde kuracağı ilişkiler için bir temel oluşturduğu söylenmektedir.

Bağlanma kuramına göre birey doğduğu andan itibaren bakım vereni ile kurmuş olduğu ilişki örüntüsünü süreç içinde içselleştirerek dış dünyaya yani diğerlerine karşı nasıl tepkiler vereceği ve onlarla nasıl ilişki kuracağına dair şemalar yani “*içsel çalışan modeller*” oluştururlar. Bakım vereni ile arasında kurmuş olduğu bağlanma ilişkisi bireyin yaşamında kurduğu ilişkilerdeki rahatlık seviyesini, kaygı düzeyini belirlemektedir. Yolalan (2013) tarafından ise içsel çalışma modellerinin, bakım veren ve ocuk arasında sürekli olan ilişki deneyimlerinin bilişsel olarak işlenmesi ve oluşturulan kognitif şemalar olarak saklanması ile oluştuğu ifade edilmektedir.

1.2.2. Mary Ainsworth’n Bağlanma Kuramı

Ainsworth (1989) bebeklerin anne ile kurduğu ilk yakın ilişkinin içgüdüsel olarak ortaya konan ağlama, yapışma, emme ve gülümseme gibi davranışlar ile kurulduğunu ifade etmektedir. Bu içgüdüsel davranışların amacı annenin ilgisini çekmek ve bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması olarak belirtilmiştir. Bebeğin bu davranışları ile birlikte anne bakım vermek üzere harekete geçmektedir. Ainsworth (1989) bebek tarafından bu içgüdüsel davranışlar ilk aylarda herkese karşı yapılırken, esas bakım veren ile ilişki süreci ilerledikçe ve bağlanma ilişkisi geliştikçe yalnızca bakım vereni ile gerçekleştiğini ifade etmektedir.

Ainsworth (1967) Ugandalı bebekler ile yaptığı gözlem çalışmaları sonucunda bağlanmayı sağlayabilecek bazı kriter davranışların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu davranışlar şöyle sıralanmaktadır:

1. Farklı bir şekilde ağlamasıyla
2. Farklı bir şekilde gülmesiyle
3. Farklı sesler çıkarmasıyla
4. Anneden ayrılma yaşadığında ağlamasıyla
5. Takip etmesiyle
6. Görsel-motor uyumuyla
7. Gülümseme ile selamlama ve genel heyecan haliyle
8. Selam verirken kolları kaldırmasıyla
9. Selam verirken elleri çırpmasıyla
10. Annesinin üzerine tırmanma davranışıyla
11. Annesinin kucağına yüzünü gömmesi, saklamasıyla
12. Hareket ederek yaklaşmasıyla
13. Öpme ve sarılma davranışıyla
14. Etrafı keşfederken güvenli yer olarak anneyi kullanmasıyla
15. Güvenlik limanına kaçış yapmasıyla.

Ainsworth'ün Uganda'daki bu gözlemlerinden sonra bağlanma stillerini keşfetmek amacıyla çalışmalar yaptığı ifade edilmektedir. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri laboratuvar ortamında yapıp bebek ile anne arasındaki bağlanma ilişkisini anlamak üzere kurgulanan "Yabancı Durum" adlı deneydir. Bu çalışmada çocukların ilgisini çekebilecek oyuncakların bulunduğu bir laboratuvarda 20 dakika gözlem yapılmıştır. Bu süreçte 12-18 aylık bebeklerin annelerinden ayrı 3 dakika boyunca yabancı biriyle kaldığında nasıl tepkiler verdikleri ve bu durumla nasıl başa çıktıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışma sonunda Ainsworth ve arkadaşları, güvenli bağlanma, kaygılı-kararsız bağlanma ve kaçınmacı bağlanma olmak üzere üç farklı bağlanma stilinin olduğunu ortaya koymuşlardır (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978). Bu bilgiler doğrultusunda literatürde bağlanma stillerini inceleyen birçok araştırma yer almaktadır. McCarthy (2011)'in 4-5 yaş arası çocuklarla yapmış olduğu bir çalışmada bağlanma ve benlik kavramlarını ele almıştır. Bu çalışmada annelerine güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre benlik algılarının olumlu

olduğu görülmüştür. Yine bir başka çalışmada Turner (1991) 4 yaşındaki çocuklarla bağlanma ve arkadaş ilişkileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmaya göre bakımverenine güvensiz bağlanan çocukların daha saldırgan, kırıncı ve bağımlı olabildikleri sonucu ortaya konulmuştur. Bunlara ek olarak güvenli ve güvensiz bağlanma temel alınarak Kavlak (2004)'ın anneler ve 90-105 günlük bebekleriyle yapılan çalışmasında ise sosyo-ekonomik düzeyin, anne-baba çalışma durumunun, doğum sonrası bebeği kucağa alma sürelerinin ve bebek doğduktan sonraki hisleri, hitap şekilleri gibi birçok değişkenin söz konusu olduğu ve bağlanma örüntüsü ile anlamlı ilişkilerin bulunduğu sonuçlar elde edilmiştir.

Ainsworth tarafından tanımlanan organize güvenli ve organize güvensiz kalıplarına ek olarak Mary ve Solomon (1986, 1990) dezorganize bağlanma örüntüsünü tanımlamaktadır. Buna göre dezorganize bağlanma stilinde organize güvenli ve organize güvensiz bağlanmanın tersine bağlanma davranışları genellikle normal koşullar altında tuhaf veya açıklanamaz gibi görünüyor. Bunlar, karşıt ekranlar tarafından başarılı veya kesintiye uğramış veya daha sonra daraltılmış yaklaşımı, kaçınma veya kızgın davranışları içerir. Ebeveynin yaşadığı karışıklık veya korku belirtileri bazen bu olaylara eşlik etmekte ve aynı zamanda düzensizliğin göstergesi olarak tanımlanmaktadır. Davranışsal düzensizliğin bu anları, bağlanma sisteminin işlevsel amacının gerçekleştirilmesini engeller.

Bu bağlanma örüntülerine göre;

1. Güvenli Bağlanma: Güvenli bağlanan bebeklerin, anneleri ile beraberken kaygı yaşamadan istekli bir şekilde etrafı keşfetmeye başladığı, annesi yokken çok az stres belirtisi gösterip tekrar geldiğinde kolayca yatıştığı belirtilmektedir.

2. Kaygılı-Kararsız Bağlanma: Kaygılı-kararsız bağlanan bebeklerin, ise etrafı keşfetme davranışı çok az gerçekleşmiş olup anneleri odadan çıktığında çok fazla kaygılanıp anneleri geri döndüğünde ise kolay kolay yatışmadıkları, direnç gösterdikleri ifade edilmektedir.

3. Kaçınmacı Bağlanma: Kaçınmacı bağlanan bebeklerin ise annelerinin yokluğunda çok az kaygı ve stres yaşadıkları, anneleri odaya geri döndüğünde ise

yakınlık kurmayıp dikkatini oyuncaklarla oynamaya verdiği belirtilmektedir (Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith ve Stenberg, 1983).

4. Dezorganize/Dağınık Bağlanma: Dezorganize bağlanan bebekler annelerini tehlikeli olarak algımlarken aynı zamanda güvenilir tek liman olarak yine anneyi algılamaktadır. Bu çocuğu korku ve umutsuluk duygularının eşlik ettiği bir paradoksa sürüklemektedir. Dezorganize bağlanma örüntüsünde strese karşı tutarlı ve organize stratejiler geliştirilemediği ifade edilmektedir (Main ve Solomon, 1986, 1990).

1.2.3. Freud'un Teorisi

Doğum anından itibaren bebek ile anne arasında oral tatmine dayalı ve hem duygusal hem de fiziksel anlamda ihtiyaç gidermeye yönelik yoğun bir ilişki kurulmaktadır. Bebeğin doğumundan 1,5 yaşına kadar olan süreyi kapsayan ve Freud'un ortaya koyduğu gelişim evrelerinden olan bebeğin oral döneminde bebek beslenirken emme gibi haz aldığı oral sürecin bebek ile anne arasındaki bağlanma ilişkisinin kurulmasında önemli rolü olduğu ifade edilmektedir (Miller, 1993). Freud bebeğin annesine bağlanmasını ihtiyaçlarının karşılanması ile ilişkilendirmektedir (Fogany, 2001). Oral dönemde bebeğin ihtiyaçlarının anne tarafından sağlanması ile birlikte bebeğin dış dünyaya karşı güveni ve anneye karşı bağlılığı oluşmaktadır. Buna bağlı olarak bağlanma örüntüsünün güvenli ya da güvensiz olarak şekillenmesi söz konusu olmaktadır. Temel ihtiyaçlarını oral yolla sağladıkları bu dönemde bebeğin ihtiyacı yeterince karşılanmazsa ya da aşırı karşılanırsa ilerde, güvensiz bağlanma örüntüsünün hâkim olacağı, çocuğun kişilik özelliklerinde normalin dışında bir yapılanma olacağı ifade edilmektedir. Bu kişilik yapılanmalarına örnek olarak, aşırı iyimserlik, bağımlılık, pasiflik, benmerkezcilik verilebilir (Aydın, 1999; Erden ve Akman, 2002, Gençtan, 2008). Bu süreçte anne ile bebek arasındaki bağlanma örüntüsünün şekillenmesinde tutarlılık, süreklilik ve duygusal, fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması önemli bir faktördür.

Bowlby ve Freud'un, anne ile bebek arasında kurulan ilk ilişkinin ve bağın bireyin tüm yaşamını etkileyebileceği ve diğerleri ile kurulan ilişkiler için bir temel oluşturacağı noktasında hemfikir oldukları söylenmektedir (Waters ve Beauchaine, 2003).

1.2.4. Harry Harlow'un Bağlanma alışması

Bağlanma ilişkisinin önemini ortaya koyan bir başka çalışma ise Harry Harlow'un *Rhesus Maymunları* ile yapmış olduğu "Sahte Anne Deneyi"dir. Harlow (1958) maymunlarla yapmış olduğu çalışmalar ile anne yoksunluğu üzerinde çalışmıştır. Bu çalışmada maymunlar doğumdan itibaren annelerinden ayrı olmak üzere tek başlarına kafeslerde beslenmişlerdir. Daha sonra deneye biri metalden sert diğeri kumaşlardan oluşan yumuşak olmak üzere iki farklı yapay anne eklenmiş ve metal olanın göğsüne biberon konulmuştur. Yapılan alışmalar sonucunda bebek maymunun sadece beslenmek için metal anne figürüne gittiği ve aralıklarla beslenerek tüm gününü kumaşlardan oluşan yapay annenin yanında onun sıcaklığında sarılarak geçirdiği gözlenmiştir. Yine deneyin bir başka bölümünde ise korkutulmuş bir maymunun biberon olan metal anneye mi yoksa yumuşak olan yapay anneye mi gittiği üzerine düzenek hazırlanmış ve bebek maymunun korktuğunda, yumuşak ve sıcaklığı olan yapay anneye koştuğu gözlemlenmiştir. Bu deney ile birlikte hayatta kalmak için temel ihtiyaçlardan en önemlilerinden birinin duygusal bağ kurma olduğu ortaya konulmaktadır.

Harlow (1962), yapmış olduğu çalışmanın ilerleyen aşamalarında, tek başına yetişen maymunların, yapay döllenme ile doğurduğu yavrularına karşı yaklaşmalarının ilgisiz ve onların ihtiyaçlarına karşı yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Bu maymunların gelişim süreçlerinde kendileri de annelerinden ilgi göremedikleri ve bağlanma ilişkisi kuramadıkları için kendi çocuklarını istismar ettikleri gözlemlenmiştir.

Harlow'un çalışmasının sonuçları, bakım verenin ikincil dürtü özelliklerinin bağlanma sürecinin kazanımlarına bağlı olmadığını ortaya koymaktadır. Bebeklerin stresli durumda ya da normal bir durumdayken sadece onu besleyen bir bakım vereni aramadığı ortaya konulmaktadır. Harlow bu çalışmadan elde ettiği sonuç ile "temas rahatlığı" kavramını ortaya atmıştır. Temas rahatlığı kavramı ise bebeği rahatlatan nesne ile kurulan bağdaki güvenli hissin beslenmeden daha öncelikli olduğu durumunu açıklamaktadır (Atkinson ve ark., 1995).

1.3. Bebeklerde ve Çocuklarda Bağlanma

Bowlby'e (1971) göre bağlanma süreci dört aşamalıdır ve iki ya da üç sene içerisinde bu süreç tamamlanmaktadır. Yakınlığın sürdürülmesi olarak bilinen ilk aşamada bebek 0-3 aylıkken herhangi bir bağlanma nesnesi oluşturmamaktadır. Güvenli barınak oluşturulan ikinci aşama ise 3-6 aylık süreçtir, bu süreçte bebek bir ya da birkaç kişiye bağlanmayı seçebilmektedir. Güven esasının ortaya çıktığı üçüncü aşama bebeğin "güvenli üs" olarak belirlediği bir nesnenin belirginleştiği evre olarak ifade edilmektedir. Son olarak "amaca yönelik düzeltilmiş ortaklık" olarak adlandırılan dördüncü aşamada ise bebeğin bakım vereni ile arasındaki ilişkiye ve ulaşılabilirliğe bağlı olarak belli bir amaca yönelik davranışların, duyguların ve doyumun ertelenebilmesi, düzenlenebilmesi durumu olarak belirtilmektedir. Bebek ile bakım vereni arasında bağlanma örüntüsünün 4 davranış biçimiyle belirlendiği belirtilmektedir. Bunlar "yakınlığı arama ve koruma", "ayrılığı protesto etme", "keşfetme etkinlikleri için bakım vereni güvenli üs belirleme" ve "destek ve güvenlik için bakım vereni bir sığınak" olarak kullanma olarak tanımlanmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994). Bu süreçle birlikte çocuğun dil gelişimi ile birlikte bakım vereni ile arasındaki iletişim artar ve bakım vereninden ayrılmaya yönelik daha az kaygı yaşaması beklenmektedir. Motor becerilerini de kazanmasıyla birlikte bakım vereni "güvenli üs" olarak konumlandığı zaman dış dünyayla temas kurmaya başlamaktadır (Holmes, 1993). Hortaçsu (2012) bebeklerin 1 yaşından itibaren bakım vereni ile içselleştirmiş olduğu ilişki örüntüsünü yaşatlarıyla birlikte deneyimlemeye başladığını ve böylece bakım vereniyle kurduğu ilişkinin benzerini akranlarıyla kurduğunu belirtmektedir (akt. Yaşar, 2016).

Jacobson ve Wille (1986) yaptığı bir çalışma sonucunda bakım vereni ile güvenli, kaçınmacı veya karşı koyucu bir ilişki örüntüsü kurmuş olan çocukların akranlarına olan yaklaşımında bir farklılık bulunmadığını ancak akranlarının yaklaşımlarının farklılaştığını bulmuştur. Buna ek olarak güvenli bağlanmış olan çocukların, kaçınmacı bağlanma örüntüsüne sahip çocuklara nazaran daha çok sayıda olumlu iletişim kurdukları ve olumlu tepkiler aldığı ifade edilmektedir.

Literatürde bağlanma ile yakından ilişkili olduğu düşünülen bir diğer kavram ise duygu düzenleme olmuştur. Çünkü duygu düzenleme süreci bireyin durumlara yaklaşımını belirleyen, bireyin gelişim dönemlerinde bakım vereni ile kurmuş olduğu bağlanma ilişkisi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu düşünülen ve yaşam boyu gelişmekte olan bir öğrenme sürecidir.

2. Duygu Düzenleme

2.1. Duygu Düzenleme Kavramı

Duygu düzenleme kişinin bir amaca yönelik davranışlarında duygularını izleyebilme, kontrol edebilme, onları değerlendirip değiştirebilme yani duruma uygun düzenleyebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir. Duygu düzenlemeye dair yapılan tanımlarda temel nokta işlevselliğin uyumlu hale gelebilmesi için çevre koşulları ile duyguların düzenlenmesinin gerekliliği olarak belirtilmektedir (akt. Berzenski ve Yates, Durbin ve Shafir, 2008; Gross ve Thompson, 2006). Duygu düzenlemenin doğuştan gelmeyen bireyin normal şartlarda erken dönemlerde geliştirdiği bir tepki sistemi olduğu ifade edilmektedir (Dodge ve Garber, 1991). Bu ifadeden hareketle bireyin yaşamının erken dönemlerindeki evrelerin duygu düzenleme için önemli olduğunu ve bireyin ruh sağlığı üzerinde de önemli etkileri olduğu söylenebilir.

Gross (1998) duygu düzenleme sürecinin çeşitli duygu dinamiklerini içerdiği için, bilinçli ya da bilinçsiz, kontrollü ya da otomatik bir şekilde gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle Gross'un (1998) ortaya koymuş olduğu duygu düzenleme modelinde kişi sahip olduğu duyguları ne zaman, nasıl yaşadığını ve ne şekilde ifade etmesi gerektiğine göre kontrol ederek duruma uygun duygu düzenleme stratejisi kullanabilecektir. Gross modelinde belirtilen 5 duygu düzenleme stratejisi şu şekilde belirtilmiştir:

Ortam seçimi: Hissedilen duyguya göre ya bu ortamlarda bulunulup duygunun ortaya çıkarılması ya da istenmeyen duyguyu ortaya çıkaran ortamdaki kaçınılması.

Ortamın düzenlenmesi: Ortamın ortaya çıkardığı duygunun azaltılması için ortamın şartlarının değiştirilmesi.

Dikkatin yoğunlaştırılması: Bütün dikkatin ortamda tek bir noktaya odaklanması.

Bilişsel değişim: Ortamın öneminin tekrar değerlendirilmesi aşaması.

Tepki uyarlaması: Mevcut duygunun ifade edilmesinde artma ya da azalma.

Gross (1998) yukarıdaki bu 5 stratejinin farklı durumlarda farklı şekiller alabileceğini, uyumlu ya da uyumsuz olabileceğini ve aynı anda tek bir tanesi ya da birden fazlasının kullanılabilmesini ifade etmektedir.

Duyguların farkına varılması uyumlu duygu düzenleme için güçlü bir destekleyici olduğu belirtilmektedir (akt. Gross ve Jazaieri, 2014, Barrett, Gross, Conner ve Benvenuto, 2001; Farb, Anderson, Irving ve Segal, 2014). Duygu düzenlemede önemli olan faktörlerden biri duygusal farkındalıktır. Duyguların açık ya da örtük bir şekilde farkında olunması, bireyin duyguları karşılıklı olarak duygusal esnekliğini arttırdığı ifade edilmektedir. Duygu düzenlemede önemli olan ikinci faktör ise duygu düzenlemenin hedefine ulaşılmasıdır.

Alan yazında bir çalışmada ise duygu düzenlemenin; duyguların farkındalığı ve anlaşılması, duyguların kabulü, dürtüsel davranışları kontrol etme ve olumsuz duygular deneyimlenirken istenilen hedefler doğrultusunda davranabilme yeteneği ve duruma uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılması (esnek bir şekilde) olmak üzere 4 adımı içerdiği ifade edilmektedir (Gratz ve Roemer, 2004).

Duygularımızı tanımlayıp onları ifade etmek yaşanan problemlere bir geri dönüt olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak duyguların doğru zamanda ve ortamda ortaya çıkması da oldukça önemlidir. Bu duygular yanlış yer ve zamanda ortaya çıktıklarında yoğunluğu, uzunluğu ve duruma uygunluğu bakımından problem oluşturabilmektedir (Gross, 1998). Tam da bu noktada duygu düzenlemenin bireyin yaşamı için önemini görebiliriz. Duygu düzenlemenin hedefleri ise duygu deneyimini, duygunun ifadesini veya duygunun fizyolojisinin yoğunluğunu arttırmak veya azaltmak olarak belirtilmektedir. Bir diğer önemli faktörün ise duygu düzenleme hedeflerine ulaşmak üzere geliştirilen spesifik stratejiler olduğu ifade edilmektedir (Gross ve Jazaieri, 2014).

Duygu düzenleme sürecinin sosyolojik, fizyolojik, davranışsal, bilinçli, bilinçdışı ve biyolojik süreçler bakımından oldukça karmaşık ve çok boyutlu olduğu ifade edilmektedir. Fizyolojik olarak nabzın ve solunum hızının artması, terleme gibi duygusal uyarılmalar yoluyla vücudumuzun verdiği tepkiler ile duygular düzenlenebilmektedir. Başka bir süreç olarak sosyolojik açıdan ise kişinin, bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek üzere toplumsal kaynaklara ulaşma çabası ile düzenlenebilmektedir. Davranışsal olarak ise bireye sıkıntı yaratan durumlarla baş etmek üzere kişi bir takım davranışsal tepkiler vererek duygularını düzenleyebilmektedir (Garnefski ve ark., 2001).

Duygu düzenleme kavramının temeline yönelik birçok kuram ortaya atılmıştır. Bu konu ile ilgili çalışmaların amacı bireyin doğumundan itibaren gelişen, değişen ve zaman zaman yönetilmesi gereken duyguların kaynağını açıklamaktadır. Araştırmanın bir sonraki aşamasında, duygu düzenlemenin bireyin yaşamının hangi döneminde hangi süreçler ile ilişkili olabileceğine dair gelişim dönemleri detaylandırılacaktır.

2.2. Duygu Düzenlemede Psikanalitik Yaklaşım ve Stresle Baş Etme Yaklaşımı

Duygu düzenlemeye yönelik yapılan modern zamandaki araştırmaların temelleri Freud'un (1959) savunma mekanizmaları, Lazarus'un (1966) psikolojik stres ve başa çıkma, Bowlby'nin (1969) bağlanma teorisi ve Frijda'nın duygu teorisine dayanmaktadır (akt. Şarlak, 2008). Literatürde duygu düzenlemeye yönelik psikanalitik yaklaşım ve stresle baş etme yaklaşımı olmak üzere iki önemli yaklaşım bulunduğu ifade edilmektedir (Thompson ve Meyer, 2006). Duygu düzenleme kavramının önemli bir öncüsü olarak psikanalitik yaklaşım ele alınmaktadır. Freud'un 2 tip kaygı düzenleme üzerinde durduğu ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi, bireyin davranışlarını aşırı kısıtlamaya kadar varabilecek olan kaygı uyandıracak durumlardan kaçınmadır. İkincisi ise id ve süperegoya dayalı gerilim durumunda itkilerin ortaya çıkardığı kaygıyı düzenlemektir. Bu iki durumda da ego savunmasının, ortaya çıkan bu kaygıyı düzenleyerek oluşabilecek diğer olumsuz etkileri azalttığı ifade edilmektedir (akt. Gross, 1998, Paulhus, Fridhandler ve Hayes, 1997).

Psikanalitik yaklaşımda kaygı düzenleme önemli bir yer kaplamaktadır. Bu noktada Freud'un savunma mekanizmalarını duygu düzenleme süreçleri olarak ele aldığı ifade edilmektedir. Savunma mekanizmalarının bilinçli farkındalığın olmadığı süreçler olduğu ve kimi zamanlar gerçeği çarpıtma, davranış bozuklukları, enerji tüketimi gibi olumsuz durumlara yol açabileceği belirtilmektedir. Bu tarz düzenlemeler uyumsuz savunma mekanizmaları olarak adlandırılmakta olup, bir çocuğun, yüksek kaygı düzeyinin olduğu durumlarda bu duyguyla baş etmek için kendine özgü ve sorunlu duygu düzenleme biçimlerini öğrenmesi yoluyla edinildiği belirtilmektedir (Gross, 1999).

Stresle baş etme yaklaşımı ise duygu düzenleme araştırmalarının bir başka önemli öncüsü olarak görülmektedir (akt. Gross, 1999, Smith ve Lazarus, 1993). Lazarus (1991) stresi, bireyin iyi oluş durumunu etkileyen, bireyle çevresi arasındaki ilişki dinamikleri olarak, baş etmeyi ise sorun içeren çevre-birey ilişkisinde bulunan dinamiklerin kontrol altına alınmasına, tolere edilmesine fayda eden çabalar olarak tanımlar. Bu tanımların çerçevesinde, temel olarak farklı iki baş etme stratejisi bulunduğu ifade edilmektedir; duygu odaklı ve sorun odaklı baş etme stratejileri. Olumsuz duyguları düzeltmede ve azaltmada duygu odaklı baş etme stratejileri kullanılırken, stres oluşturan sorunları çözmeye yönelik olarak ise, sorun odaklı baş etme stratejileri kullanıldığı ifade edilmektedir (Smith ve Lazarus, 1991, Smith ve Lazarus, 1993). Lazarus ilişkisel anlam prensibiyle her duygunun kendine özgü ve eşsiz ilişkisel bir temasının bulunduğunu ifade etmektedir. Her duyguya has ilişkisel bir tema bulunmakla beraber, bu tema birey ile çevresi arasındaki faydaları ve zararları belirlemek ve bunlarla başa etmek konusunda yardımcı olmaktadır. Birey kişiliğini ve çevresel değişkenleri bu ilişkisel anlam prensibi sayesinde bütünleştirebilmekte, durumlara ve çevresine uyum gösterebilmektedir (Lazarus, 1991, Lazarus ve ark., 1970).

Frijda duygu ile ilgili yaptığı ilk çalışmalarda öncelikle duygunun işlenmesi safhasını ele almış bulunmaktadır. Uyarandan yanıtı kadar gerçekleşen çekirdek işlem bu aşamada ele alınmaktadır. Frijda bu çekirdek işleme ait 7 aşamayı şöyle sıralamaktadır; 1) Olayın çözümü, 2) Olayın yorumlanması, 3) Neler yapılabileceğinin

öngörülere, 4) Yapılacak olanın değerlendirilmesi, 5) Hareket için bir plan üretimi, 6) Fizyolojik değişimin sağlanması, 7) Sonunda hareketin belirlenmesi (Frijda, 1969).

Duygu işleminin çeşitli fazlarında duygusal yaşantılama meydana çıkar ve farkındalık gelişir. Frijda duygusal yaşantılama bağlamında hislere vurgu yapar. Hisler eylem hazırlığında bulunan herhangi bir değişikliğin ve yapının durumsal manasının farkındalığıdır. Hisleri; çözümlenme, değerlendirme, planlama ve düzenleme ile ilgili bilgi sunan bir gözlem olarak görür. Bireyin hislerinin farkında olması, süregiden duygu işlemesi üzerinde etki sağlayacak, durumun anlam analizine geribildirim sunacaktır (Frijda, 1992, 1993, 1996).

Frijda duygu teorisini ortaya koyarken, söz konusu sekiz alanın da önemle dikkate alındığını vurgulamıştır:

1. Frijda duyguları, eylem hazırlığında veya aksiyona geçme aşamasında, bilişsel hazırlıkta, davranım meyillerinde, arzu ve hazlarda görülen değişimler olarak tanımlamaktadır.
2. Altta yatan duyguları kaygı olarak tanımlamaktadır. Yüzeysel endişeler diğer insanlar, belirli koşullar ve belirli ereklerle ilgilidir. Duygular esas işlevlerimizle karşılıklı olarak ilişkilidir ve bunlara göre tutum sergileriz.
3. Frijda yalnızca bazı uyarımların duyguları meydana çıkardığına dikkat çekmiştir. Duygunun meydana çıkışı temel olarak bilişseldir fakat bunun da sınırlılıkları bulunmaktadır. Uyarı ile kaygı arasında belli bir müşterek süreç bulunur.
4. Değerlendirme, hadiseleri durumsal anlam yapısına dönüştürdükten sonra duygu meydana çıkar. Frijda'ya göre kodlama ilkeleri, sistemde bulunan bilgi edinme prosesinin bir parçası olan değerlendirme eylemleriyle ilişkilidir. Frijda'ya göre değerlendirme kısmen bilinçlidir, bazı bölümlerine bilinç giremez.
5. Frijda'ya göre duygunun tanımlanan görünümü; eylem hazırlığı değişimidir. Bu etkinleşme eğilimleri ile biçimlerini ve bunların yokluklarını kapsar.
6. Frijda, durumsal anlam yapıları ile eylem istekliliği arasında bulunan bağlantının özelliklerine vurgu yapmıştır. Çoğu bağlantının önceden

belirlendiğini veya organizma tarafından doğuştan taşındığını ileri sürmüştür. Örnek olarak, taahhüt edilmiş olan ve reel bir hedefe varılması, mutluluğun ve fiiliyat artışının doğuştan gelen araçlarındandır. (Frijda, 1986).

7. Frijda'ya göre, duygu işlemenin bütün safhalarında düzenleme mühimdir. Bu düzenlemelere örnek olarak, kısıtlamalar ve durdurma, duygunun arttırılması ve merkezî sinir sistemince istemli olan yüksek seviyede kendini kontrol verilebilir.

8. Frijda'ya göre duygunun en net görünümlü tarafı kontrolü öncelenesidir. Bu, duygusal dürtüleri diğer tür eylemlerden ayırt eder. Kontrolün öncelenmesi harekete basit bir öncelik tanımadan değişik bir tür önem atfeder. Bu da iki yönlü bir kontrol sağlar, iki eylem kontrol prosesi birbirine paralel çalışır. Kontrol öncelene zevk ve acıyla ilişkili kalıcı ve inatçı uyaranlarla birlikte bulunur. Arzu ve merak ile ilgili başka sinyaller de bulunmaktadır fakat bunlar kontrol öncelene ile ilgili değildir (Frijda, 1988, 1986).

Frijda'ya göre duygu, mühim bir psikolojik kategoridir ve bir düzenekler bütünüdür: uyararı ödüllendirmelere ve cezalandırmalara dönüştürmek yoluyla arzu ve acıyı oluşturmak; ödüllendirmeleri ve cezalandırmaları beklentilere dönüştürmek, birbiriyle ilişkili eylemleri belirlemek ve bu eylemlerin kontrolü için işlev görür (Frijda, 1993, 1996).

2.3. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygu düzenleme aktif bir süreçtir ve bu süreçte çocuklarda genetik özellikler, mizaç, ebeveyn tutumları gibi dışsal ve bir takım içsel mekanizmalar rol almaktadır. Duyguların dışsal ve içsel mekanizmalar tarafından yönetilmesi sayesinde ilk çocukluk döneminin çocuklar için yollarını bulabildikleri önemli bir süreç olduğu belirtilmektedir. Bebeklikte ve ilk çocukluk döneminde yani okul öncesinde duygular ebeveyn tarafından düzenlenip yönetiliyorken, okul çağı ve ergenlik dönemi ile birlikte duygu düzenlemeyi, geçmişte içselleştirdiği süreçler sayesinde, birey kendisi yapmaktadır. Okul öncesi çocuklarda özellikle 2-3 yaş gurubunda anne odaklı duygu düzenleme davranışları arasında anneyle göz kontağı kurma, ona sarılma gibi

davranışlar görülürken, bağımsız duygu odaklı davranışlarda ise kendine dokunma, kendini uyarma (sürtünme, ritmik hareketler gibi) ya da huzursuzluk gibi davranışlar görüldüğü ifade edilmektedir (Premo ve Kiel, 2014).

Thompson (1991) çocukların gelişim sürecinde kas ve iskelet kontrolleri gelişip kendi bedenlerini hareket ettirmeyi ve çevrelerini etkileyebildiklerini görmeleriyle birlikte sosyal bir etkileşimin içine girdiğini belirtmektedir. Buna ek olarak çevreden, içinde bulunduğu duruma göre, duygusal açıdan yaklaşmayı, uzaklaşmayı ya da o duyguyu değiştirebilmeyi öğrenirler. Bu şekilde çocuklar giderek duygu düzenleme konusunda bir otonomi kazanmış olmaktadır. İlerleyen süreçte ise dil gelişimi sayesinde duygu düzenlemenin yeni bir yolu mümkün kılınmış olmaktadır. Thompson'a (1991) göre bu noktadan itibaren bakım verenler çocuğa duygusunu düzenlemesine yardımcı olmak için direkt olarak müdahale edebilir, yönergeler ya da çözüm önerileri ile yol gösterir olabilmektedirler. Bununla birlikte çocukların bu süreçlerden geçtikten sonra duygu düzenlemeyi deneyimlemesi ile bakım verenlerinden öğrendiği duygu düzenleme stratejilerini içselleştirmesi beklenmektedir (akt. Gross ve Munoz, 1995).

Duygu düzenleme becerimizin sosyal çevreden gördüğümüz yöntemler sayesinde başka duygu düzenleme becerilerinin de mümkün olduğunu görmemizle birlikte gelişebildiği ifade edilmektedir (Campos ve ark., 1989). Buradan hareketle doğumdan itibaren duygu düzenleme sürecinin başladığı ve yaşam boyu gelişim süreçlerimizde çeşitli duygu düzenleme stratejilerinin öğrenilebileceği sonucuna varabiliriz. Çocukluk döneminde duygu düzenleme becerisinin gelişiminin önemli olduğu ve yetiştiği ortamda duyguların ifade edilmiş şekli, süresi ve yoğunluğu önemli etmenler olarak belirtilmektedir. Bu etmenlere göre çocukların geliştirecekleri duygularının ve duygu yaşantılarının şekil alacağı ifade edilmektedir (Young ve ark., 2003).

3. Duygu Düzenleme ve Bağlanma Arasındaki İlişki

Bağlanma kuramına göre hayatta kalabilmek için bebek, bağlanma nesnesine ihtiyaç duymaktadır ve gelişim sürecinde bağlanma nesnesi ile yakınlığı korumak için de duygu düzenlemeye ihtiyacı olacaktır. Bu durumda çocuk ile bakım veren arasında bağlanma ilişkisinin sürebilmesi için çocuk bu amaca yönelik bir duygusal tepkiyi yani

bu amaca hizmet edecek olan tepkiyi seçmektedir. Bu süreçte çocuk ile bakım veren arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu ve sağlıklı bir şekilde nasıl sürdüğü noktası önem taşımaktadır. Bu noktada bakım verenin çocukla kurduğu ilişki duygu düzenleme açısından önemli rol oynamaktadır (Thompson, 1994).

Schore (2001) bağlanma kuramı ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi annenin bebeğin tepkilerine, ihtiyaçlarına ve duygudurumuna yönelik sezgisel ve bilinçdışı düzeyde cevap vererek duygu düzenleme yapması olarak ifade etmektedir. Bağlanma stillerinden güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların ebeveynleri ile rahatsız veya tehdit edici olan duygularını rahatça paylaştıkları ve bu sayede duygusal farkındalıklarının geliştiği bununla birlikte de duygu düzenleme konusunda daha becerikli oldukları ifade edilmektedir. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocukların ise ebeveynleri tarafından duygu paylaşımı konusunda eleştirilen, dikkate alınmayan ve saygı görülmeyen durumda oldukları belirtilmektedir. Bu durum ise çocuklar için duygu düzenleme davranışını zorlaştırmaktadır. Bu şartlarda güvenli bağlanan çocuklar ile güvensiz bağlanan çocuklar arasında duygu düzenleme konusunda farklılıklar oluşmaktadır (Thompson ve Meyer, 2007).

Literatürde ebeveyn nitelikleri ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi bağlanma kuramı çerçevesinde ele alan bir araştırmada (Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003) birey tehdit algıladığında temel bakım vereninden (bağlanma figürü olan) bir yakınlık aradığında ve bakım vereni erişilebilir olmadığı durumlarda şekillenen bağlanma stiline duygu düzenleme ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Örneğin kaçınmacı bağlanma stiline sahip olan bireylerin özerkliğe vurgu yaparak yakınlıktan kaçınma ve korkuyu inkâr eden ketleyici stratejilerin kullanıldığı belirtilmektedir (akt. Gökçe, 2013).

Literatürde yapılan bir başka çalışmada (Main, 2000) ise güvensiz bağlanan çocuklar, olumsuz duygu ve tehdit unsuru içermeyen kişilere yönelik abartılı korku ile karakterize edilen bir duygusal ifade ve düzenleme örüntüsü de gösterebilir. Ancak bu davranış biçimi, gerçek bir tehlike ortaya çıktığında ebeveynin dikkatini çekme durumunu artırmak için kullanılan bir strateji haline gelebilir ve bu tepkiler yetersiz/uyumsuz kalabilir. Bununla birlikte Bowlby'nin (1973, 1980), bu duygu

düzenleme stratejisi ebeveyn-çocuk arasında bağlanma ilişkisinin varlığını tehdit ederse, uyumsuz hale gelebileceğini belirttiği ifade edilmektedir (akt. Roque, Verissimo, Fernandes ve Rebelo, 2013).

Ebeveyn ile çocuk arasında kurulan ilişkinin niteliğinin çocuğun sağlıklı gelişimi ve toplumsal uyumu açısından önemli olduğu ifade edilmektedir. Bağlanma kuramının, ebeveyn ile çocuk arasında kurulan ilişkinin çocuk açısından önemini ayrıntılı bir şekilde açıkladığı belirtilmektedir (Özgün, 2013).

Literatürde yapılan özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklar ile yapılan araştırmaların çoğunun bulgularının ebeveynlerden elde edildiği görülmüştür. Buradan hareketle yapılacak olan bu çalışmada çocuklarla yapılacak olan çalışmalar sonucunda elde edilen verilerin alanyazında bulunan çalışmalar ile paralel sonuçlar elde edilip edilmeyeceği hakkında bilgi sahibi olunması planlanmaktadır. Bununla birlikte ülkemizde Ural ve arkadaşlarının (2015) yapmış olduğu çalışmaya farklı ölçekler ile başka bir yaklaşım ve alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

BÖLÜM 2

AMAÇ VE HİPOTEZLER

2.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki olası ilişkiyi incelemektir. Bu çalışma ile birlikte erken dönemde çocuklardan elde edilen duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri hakkındaki bilgiler sayesinde bireyin yaşamının ilerleyen yıllarında oluşabilecek psikopatolojik durumlara, çocukluk döneminden öngörülerek müdahale edilebilir olması düşünülmektedir.

Son yıllarda ülkemizde duygu düzenleme (Gökçe, 2013; Fındık-Tanrıbuyurdu, 2014; Şarlak, 2008) ve bağlanma (Yaşar, 2016; Sermin, 2011; Uluç ve Öktem, 2010; Hamarta, 2004) üzerine ayrı ayrı odaklanan çalışmalar olduğu görülmekle birlikte, bu iki kavramı bir arada inceleyerek aralarındaki olası ilişkiye odaklanan sınırlı çalışma (Ural ve ark., 2015) bulunduğu görülmüştür.

Söz konusu çalışmada bizim çalışmamızla benzer olarak, aynı bağlanma stilleri ölçeği kullanılmış olup, duygu düzenleme davranışı için ebeveyne ve öğretmene verilen farklı ölçekler bulunmaktadır. Literatürde yapılan bu çalışmanın örnekleminin erkek ağırlıklı olduğu ve yaş aralığının 4-6 yaş ile belirlenmiş olduğu görülmektedir.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde bu çalışmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki olası ilişkiyi aydınlatmaktır. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilecek olan bulguların klinik vakalarda çocuk ve ebeveyn ile yürütülen terapötik süreçler için

duygu düzenleme ile bağlanma ilişkisi hakkında açıklayıcı ve yol gösterici olması beklenmektedir.

2.2. Hipotezler ve Araştırma Soruları

2.2.1. Hipotezler

1. Çocukların duygu düzenleme becerileri bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Bu doğrultuda geliştirilen işlemsel hipotezler şu şekildedir;
A- Duygu düzenleme becerilerinden “olumlu duygu” puanı bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
B- Duygu düzenleme becerilerinden “dikkat/dürtü kontrolü” puanı bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
2. Çocukların duygu düzenleme puanları ile güvenli bağlanma düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir korelasyon bulunmaktadır.

2.2.2. Araştırma Soruları ve Betimsel Analizler

1. Bağlanma stilleri çocuğun doğum bilgileri, bakımvereni, okul uyumu, ayrılık tepkileri, akran ilişkileri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Duygu düzenleme becerileri çocukların ebeveyninden ayrılığa verdiği tepkiye göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Duygu düzenleme becerileri okula uyuma göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Duygu düzenleme becerileri akranlarıyla ilişki kurma girişimine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5. Bağlanma stilleri sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bir önceki bölümde araştırmanın amacı ve hipotez/araştırma sorularından bahsedilmiştir. Bu bölümde ise ulaşılmak istenen yanıtlar için izlenen yol aktarılmaktadır. Araştırma modeli nicel bir yaklaşım olmakla birlikte ölçekler yarı yapılandırılmış ölçüm araçlarıdır. Yapılan çalışmanın araştırma modeli kesitsel olarak belirlenmiştir. Bilgi toplanmak üzere formlar veliye rehber öğretmen ya da sınıf öğretmeni aracılığıyla ulaştırılmıştır. Veliye verilen belgeler Bilgilendirilmiş Onam ve İzin Formu, Sosyodemografik Bilgi Formu olup, çocuk ile yapılan görüşmelerde veriler Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (ÖODÖ) ve Güvenli Yer Senaryoları Testi (GYST) ile toplanmıştır.

3.1. Araştırma Örnekleme

Bu araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan gerekli izin ile birlikte İstanbul'da Anadolu yakasındaki özel ve devlet anaokullarında okuyan 4-5-6 yaşlarında 38'i kız 22'si erkek olmak üzere 60 çocuk örnekleme oluşturmuştur. Bu süreçte 7 farklı okulda toplam 110 veliye Bilgilendirilmiş Onam Formu ile ulaşılmış olup yalnızca 60 veli çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Kullanılan ölçekler göz önünde bulundurulduğunda, çocukla birebir uygulamalı bir çalışma yürütülmüş olup her bir ölçeğin uygulaması yaklaşık 30-40 dakika sürmüştür ve kullanılan ölçekler ile ilgili literatür taraması yapılarak örneklem büyüklüğünün 60 çocuktan oluşması verilerin bilimselliği açısından yeterli bulunmuştur (Uluç ve Öktem, 2010). Çocuk ile ölçeklerde bulunan çalışmalar yapılmadan önce, çocuğun materyalleri tanınması ve çocuk üzerinde belirsizliğin

oluşturabileceği kaygının azalması amacıyla tanışma üzerine kısa bir süre iletişim kurulmuştur.

3.2. Veri Toplama Araçları

3.2.1. Bilgilendirilmiş Onam ve İzin Formu

Bu form ebeveyni, yapılan çalışma hakkında bilgilendirme ve gönüllülük esasına dayalı olarak katılım sağlanması amacıyla oluşturulmuştur. Formda çalışmanın amacı, içeriği ve işlem kısımları açıklanmaktadır. Bu formu dolduran ve çocuğu ile çalışma yapılmasına izin veren ebeveynlerin çocukları ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

3.2.2. Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu

Bu form çocuğun ebeveyni tarafından doldurulacak olup; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, medeni durumu, çalışma durumu, bakım veren bilgisi, anne sütü bilgisi, doğum süresi gibi detaylı bilgi edinmek üzere soruları yer almaktadır. Formda çocuğun tıbbi durumu ile ilgili sorular, örneklem seçiminde dışlama kriterine yönelik sorulardır. Bu form araştırmacı tarafından hazırlanan bir soru formudur.

3.2.3. Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ)

Smith-Donald ve ark. (2007) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), performansa dayalı değerlendirme yapılmasını sağlayan bir ölçme aracıdır. Ölçekte yer alan Uygulayıcı Değerlendirme Formu, uygulayıcıya, çocuğun duygu, dikkat düzeyi ve davranışlarını uygulayıcı-çocuk etkileşimine dayanarak değerlendirme olanağı sunmaktadır. Uygulayıcı Değerlendirme Formu, 0'dan 3'e kadar puanlanarak kullanılan maddelerden oluşan rubrik tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Ezgi Fındık Tanrıbuyurdu ve Güler Yıldız tarafından 2012'de yapılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda ise ölçeğin iki faktörlü olduğu ortaya konmuştur. Bu faktörler; Dikkat/Dürtü Kontrolü ve Olumlu Duygu'dur. Ölçeğin son haliyle 16 maddeden oluştuğu görülmektedir. Ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenirlik

katsayısı (α) .83 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .88, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise; ölçeğin tamamını oluşturan 16 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı (α) .94 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin Dikkat/Dürtü Kontrolü faktörünün 10 maddeye ilişkin güvenilirlik katsayısı .93, ikinci faktör olan Olumlu Duygu için ise güvenilirlik katsayısı .86 olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin ilk uygulaması hakkında notlar alınarak ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını yapan Ezgi Tanrıbuyurdu ile iletişime geçildi. Uygulama konusunda düzeltilmesi ya da dikkat edilmesi gereken noktalar not edilip, uygulamaya sürecine başlanmıştır. Her bir çocukla yapılan görüşme bireysel olarak ve çocuğun dikkatini dağıtmayacak ve güvende hissedeceği bir alanda yapılmıştır.

3.2.4. Güvenli Yer Senaryoları Testi (GYST)

Güvenli Yer Senaryoları Testi Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından okul öncesi çocuklarda bağlanma örüntülerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, Bretherton ve arkadaşları (1990) tarafından geliştirilen öykü aktarımı tekniğini temel almaktadır. Bu yaklaşımda, uygulamacı tarafından başlatılan kısa öykülerin, çocuk tarafından, oyuncak insan figürleri ve oyuncak eşyalar kullanarak tamamlanması beklenmektedir. Ölçek, ilki ısınma öyküsü olmak üzere toplam 6 öyküden oluşmaktadır. Bağlanmayla ilişkili beş öyküde, öykü içeriğinin yarattığı kaygı aracılığıyla “Güvenli Yer Senaryolarının” harekete geçirilmesi amaçlanmaktadır. Çocuğun alışma süresi göz önünde bulundurularak ilk öykü olan ısınma öyküsü yansız, yüksüzdür. Katılımcının süreci, işlemi anlaması için kullanılmakta ve puanlamaya katılmamaktadır. Öykü temalarının sıralaması aşağıdaki gibidir: (1) çocuk kahvaltıda meyve suyunu döker; (2) parkta gezi sırasında kayadan düşerek incinir; (3) uyumak için yatağına gittiği sırada korkar; (4) anne-baba bir süreliğine çocuğu bakıcıya bırakarak evden ayrılır; (5) çocuk ve anne-baba yeniden bir araya gelir. Kodlama sırasında 4 ölçüt göz önünde bulundurulmaktadır: (1) duyguların açık bir biçimde ifade edilmesi (2) ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğası (örneğin, ebeveynin duyarlılık ve tepkisellik düzeyi), (3) öyküdeki çatışmanın olumlu olarak çözümlenmesi ve (4) çocuğun aktarımlarının öykünün temasıyla tutarlılık

içermesi. Genel sınıflama güvensiz öykü sayısı temel alınarak yapılmaktadır. Üç ve daha fazla güvensiz öykü içeren protokoller güvensiz olarak sınıflanmaktadır. Ölçek, Uluç (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanan formunda genel bağlanma sınıflaması için yargıcılar arası güvenilirliğin Kappa = .83 (n = 45, p<.001) ve her bir öykü için yargıcılar arası güvenilirliğin Kappa = .81 ile 1.0 (n=45, p<.001) arasında değiştiği belirlenmiştir (Uluç, 2005). Bu çalışmada ise bağlanma sınıflaması yargıcılar arası güvenilirliğin Kappa= .96 (n= 60, p<.001) ve her bir öykü için yargıcılar arası güvenilirliği Kappa=.77 ile .83 arası değiştiği belirlenmiştir. Aşağıda Öykü 1 örnek olarak sunulmuştur.

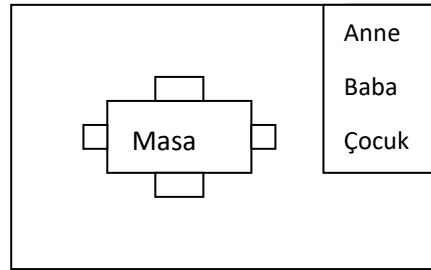
Senaryo Örneği

ÖYKÜ 1: Kazara Dökülen Meyve Suyu Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, masa, tabaklar)

Uygulamacı: “Tamam. Yeni bir öyküye geçelim” (figürler aşağıdaki gibi yerleştirilir), (içinde sofrta malzemelerinin olduğu kutuyu sallayın) “akşam yemeği için sofrayı hazırlamamda bana yardım eder misin?” (Kutuyu katılımcıya verin, katılımcı sofrayı hazırlayana kadar bekleyin, eğer yardım isterse yardımcı olunur).

Çocuk



Uygulamacı

Uygulamacı: “Şimdi aileyi yemek masasının etrafına oturtalım, böylece yemeğe hazır olsunlar” (Katılımcı figürleri yerleştirene kadar bekleyin)

Uygulamacı: (Kaldığı yerden devam eder) “Burada ailemiz akşam yemeği yiyor. (Katılımcının adı) ayağa kalktı, uzandı ve meyve suyunu kazara devirdi.”

(Çocuk figürünü meyve suyu kabını devirecek biçimde hareket ettirin, katılımcının kabı açıkça görmesini sağlayın) **Anne:** “....., meyve suyunu döktün” (sitemli ama aşırıya kaçmayan bir ses tonuyla; anneyi’a çevirin).

Uygulamacı: “şimdi ne olduğunu bana göster”

Ölçeğin çocuk ile birebir çalışılabilecek sessiz bir ortamda uygulanması planlanmaktadır. Görüşmelerden sonra ölçek hakkında bilgisi olan yargıcılar tarafından da puanlanacaktır. Böylece puanlamada yanlılık engellenmeye çalışılacaktır.

3.3. İşlem

Veri toplama işlemine başlamadan önce araştırma protokolü hazırlanarak Işık Üniversitesi Etik Kurul Komitesi tarafından onay alınmıştır. Ardından İstanbul Milli Eğitim İl Müdürlüğü’nden okullarda çocuklar ile yapılacak ölçek ve çalışmalar için izin alınmıştır. Veri toplamaya başlamadan evvel ölçeklerin Türkçe’ye çevirme çalışmasını yapmış olan Sait Uluç ve Ezgi Fındık Tanbuyurdu ile iletişime geçilip ölçekler hakkında bilgi toplanmıştır. Ezgi Tanbuyurdu ile Hacettepe Üniversitesi’nde öngörüşme yapılarak kısa bir eğitim alınmıştır. Ölçeğin yurtdışındaki uygulamaları esnasında çekilmiş video görüntüleri izlenmiştir ve uygulama sürecinde dikkat edilmesi gereken gerekli düzenlemeler not edilmiştir.

Yapılan çalışma için Milli Eğitim İl Müdürlüğü’nün okullarda çocukların görüntü kaydının alınmasının yasak olmasından dolayı görüşmeler sürece eşlik eden bir gözlemci psikologlar tarafından izlenerek ve uygulayıcı tarafından gözlem raporu tutularak kayıt altına alınmıştır. Bu raporlar 2 gözlemci psikolog yargıcı tarafından da yansız olması açısından değerlendirilmiştir.

Gönüllülük esasına dayalı olan çalışmanın Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Veli İzin Belgesi çalışmanın yapıldığı okullardaki velilere ulaştırılmıştır. Velilerden gelen onay ile birlikte uygulamalar yapılan okullarda çocukla birebir çalışma yapılabilecek sessiz bir odada yapılmıştır. Ortalama bir ölçeğin süresi 30 dakika olmak üzere her bir ölçek

1 hafta arayla iki oturum şeklinde uygulanmıştır. Bir çocuktan elde edilen veriler toplam 1 saat sürmüştür. Veriler, velilerden gelen Sosyodemografik Özellikler ve Bilgi Formu ve çocukla oyun aracılığıyla yürütülen ölçek çalışmalarından elde edilmiştir. Her bir çocuğa kod numarası verilerek, aileden alınan bilgiler (isim-soyisim gibi) silinerek bu numaralar kullanılmıştır.

3.4. Veri Analizi

Bu araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı) 24.0 paket programı ile yapılmıştır. Öncelikle veri toplama araçlarından elde edilen veriler programa aktarılmıştır. Tüm ölçeklerin alt boyut, varsa ters madde ve toplam puanları hesaplanmıştır.

Analize geçmeden önce değişkenlerin normal dağılımı hakkında bilgi almak için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmada;

- 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek üzere Bağımsız t-testi yapılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < .05$ ve $p < .001$ olarak alınmıştır.
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeğinin alt boyutlarından olan, Olumlu Duygu puanı ile Güvenli Bağlanma Düzeyi ve Dikkat ve Dürtü Kontrolü puanı ile Güvenli Bağlanma Düzeyi arasındaki ilişkiyi anlamak üzere Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.
- Bağlanma stiline göre yapılan sınıflandırmanın sosyodemografik değişkenler (cinsiyet, anne-baba medeni hal, eğitim, kardeş sayısı vb.) açısından dengeli olup olmadığını test etmek üzere kategorik değişkenler için χ^2 testi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın bulguları iki başlık olarak sunulmuştur. İlk olarak çalışmanın temel hipotezleri ikinci olarak ise katılımcıların sosyodemografik bilgileri ile araştırma sorularını sınamak amacıyla istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Birinci kısımda araştırmanın temel bağımlı değişkenlerinin birbirleri ile olan ilişkileri incelenmiştir. İkinci bölümde ise güvenli ve güvensiz olmak üzere iki bağlanma örüntüsü göz önünde bulundurularak örneklem sınıflandırılmıştır. Ardından bu sınıflandırmalar ile birlikte ebeveynin sosyodemografik bilgileri, çocuğun okul yaşamına uyum ve ilişki kurmasına ilişkin değişkenler yönünden dağılımlarına ve araştırma sorularının sınanmasına yer verilmiştir.

4.1. Temel Hipotezlerin Sınanması

Bu başlık altında araştırmanın temel hipotezlerine ve araştırma sorularına ilişkin istatistiksel analiz sonuçları yer almaktadır.

4.1.1. Duygu Düzenleme Becerileri ile Bağlanma Düzeyi Arasındaki Korelatif İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 1. *Bağlanma Stili Puanı, Okul Öncesi Öz Düzenleme Puanı, OÖDÖ / Olumlu Duygu Puanı, OÖDÖ / Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanı Arasındaki İlişki*

<i>Değişken</i>	(1)	(2)	(3)	(4)
1. Bağlanma Stili Puanı	1	.59**	.50**	.66**
2. Öz Düzenleme Puanı		1	.91**	.76**
3. OÖDÖ / Olumlu Duygu Puanı			1	.58**
4. OÖDÖ / Dikkat-Dürtü Kontrolü Puanı				1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Araştırmanın temel hipotezlerinin sınıandığı ilk bölümde katılımcıların bağlanma stilleri ölçeğinden aldıkları puanlar ile öz düzenleme ölçeği toplam puanları ve alt boyut puanları arasındaki ilişkiye odaklanılmış ve söz konusu değişkenler arası korelatif ilişkiler incelenmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlara göre Tablo 1’de görüldüğü üzere katılımcıların bağlanma ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Öz Düzenleme ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.59$; $p < .01$). Diğer bir deyişle, bağlanma ölçeğinden elde edilen puanlar yükseldikçe, öz düzenleme ölçeğinden elde edilen puanların da yükseldiği görülmüştür.

Yine Tablo 1’e göre katılımcıların bağlanma ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Olumlu Duygu alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.50$; $p < .01$).

Yani, bağlanma ölçeğinden elde edilen puanlar yükseldikçe, olumlu duygu alt ölçeğinden elde edilen puanların da yükseldiği görülmüştür.

Yapılan analizler sonucu Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların bağlanma ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen toplam puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.66$; $p< .01$). Böylece, bağlanma ölçeğinden elde edilen puanlar yükseldikçe, dikkat-dürtü kontrolü alt ölçeğinden elde edilen puanların da yükseldiği görülmüştür.

Yapılan analizler sonucu Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcıların Öz Düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği / Olumlu Duygu alt boyutundan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.91$; $p< .01$). Bununla birlikte yine Tablo 1'e göre katılımcıların Öz Düzenleme ölçeğinden elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=.76$; $p< .01$).

Analizler sonucu olarak Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Olumlu Duygu alt boyutundan elde ettikleri puanlarla Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği/Dikkat-Dürtü Kontrolü alt boyutundan elde edilen puanlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=.58$; $p< .01$).

4.1.2. Duygu Düzenleme Becerileri ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 2. Öz Düzenlemenin Bağlanma Stiline Göre İncelenmesi

<i>Bağlanma Stili</i>	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenli Bağlanma	30	38,30	4,29	44,35	7,80	.000
Güvensiz Bağlanma	30	25,33	8,01			

Araştırmanın temel hipotezlerinin sınıandığı bu ilk adımında katılımcıların öz düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki olası ilişki analiz edilmiş, bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 2’de gösterilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların öz düzenleme puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı olarak değiştiği görülmekte, ($t(44.35) = 7,80, p < .001$) ve güvenli bağlanan çocukların öz düzenleme puanlarının ($\bar{x} = 38,30$), güvensiz bağlanan çocuklara göre ($\bar{x} = 25,33$) anlamlı olarak daha yüksek olduğu saptanmaktadır.

4.1.3. Olumlu Duygu Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 3. *Olumlu Duygu Düzenleme Düzeyinin Bağlanma Stillere Göre İncelenmesi*

<i>Bağlanma Stili</i>	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenli Bağlanma	30	13.37	1.90	45.61	6.33	.000
Güvensiz Bağlanma	30	8.87	3.39			

Temel hipotezlerin sınıandığı bir sonraki adımda ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine odaklanılmış ve bu doğrultuda yine bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 3’te sergilenen bulgular incelendiğinde katılımcıların olumlu duygu alt puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmekle birlikte, ($t(45.61) = 6.33, p < .001$), söz konusu farklılığın güvenli bağlanan gruptan kaynaklandığı, diğer bir deyişle güvenli bağlanan çocukların olumlu duygu puanlarının ($\bar{x} = 13,37$), güvenli bağlanan çocuklardan ($\bar{x} = 8,87$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yani ölçeğin duygu düzenleme becerisi bulgularını veren olumlu duygu alt boyutu analizi, güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin güvensiz bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Dikkat-Dürtü Kontrolü Alt Ölçeğinden Elde Edilen Puanlarla Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4. Öz Düzenleme Dikkat/Dürtü Kontrolü Düzeyinin Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi

<i>Bağlanma Stili</i>	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenli Bağlanma	30	16.80	1.86	58	9.40	.000
Güvensiz Bağlanma	30	12.87	1.33			

Temel hipotezlerin sınındığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda yine bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 4’te verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının bağlanma stillerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(58)=9.40, p<.001$. Buna göre, güvenli bağlanan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü becerilerinin ($\bar{x}=16,80$), güvensiz bağlanan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü becerilerine ($\bar{x}=12,87$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

4.1.5. Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocukların Ebeveynden Ayrılığa Verdiği Tepki Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 5. Olumlu Duygu Düzeyinin Ebeveynden Ayrılığına Verilen Tepkiye Göre İncelenmesi

<i>Ayrılığa Verdiği Tepki</i>	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kaygılı-Gergin	19	8,95	3,45	58	-3,52	.002
Kabullenici-Rahat	41	12,12	3,14			

Temel hipotezlerin sınındığı bir diğer analizde ise ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının, katılımcıların ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepkiye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine odaklanılmış ve bu doğrultuda bağımsız örneklemeler için T testi uygulanmıştır. Tablo 5'e göre katılımcıların olumlu duygu düzeyi alt puanlarının ebeveyn ayrılığına göre anlamlı bir farklılaşma göstermektedir, $t(58) = -3.52, p < .05$. Buna göre, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kaygılı-gergin olan çocukların duygu düzenleme becerisi ($\bar{x} = 8,95$), ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kabullenici-rahatsız olan çocukların duygu düzenleme becerisine ($\bar{x} = 12,12$) göre daha zayıf olduğu görülmektedir.

Tablo 6. *Dikkat-Dürtü Kontrolü Düzeyinin Ebeveyninden Ayrılığına Verilen Tepkiye Göre İncelenmesi*

<i>Ayrılığa Verdiği Tepki</i>	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kaygılı-Gergin	19	13,11	1,52	54,03	-4,77	.000
Kabullenici-Rahat	41	15,63	2,54			

Temel hipotezlerin sınındığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının ebeveyninden ayrılığa verilen tepkiye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda yine bağımsız örneklemeler için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 6'da verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının ebeveyninden ayrılığa verilen tepkiye göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(54) = -4.77, p < .001$. Buna göre, ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkinin kaygılı-gergin tepki olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü ($\bar{x} = 13,11$), ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkinin kabullenici-rahatsız olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne ($\bar{x} = 15,63$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

4.1.6. Duygu Düzenleme Becerileri ile ocuğun Okula Uyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 7. *Olumlu Duygu Düzeyinin Okula Uyuma Göre İncelenmesi*

<i>Okul Uyumu</i>	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolay	24	12,88	2,54	57,87	3,65	.001
Zor	36	9,94	3,66			

Araştırmada temel hipotezlerin sınıandığı bir diğer analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının okula adaptasyonuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklemeler için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 7'ye bakıldığında olumlu duygu düzeyi, okula adaptasyonuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(57,87)= 2.54$, $p<.05$. Buna göre, okula adaptasyonu zor olan çocukların duygu düzenleme becerisi ($\bar{x}=9,94$), okula adaptasyonu kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine ($\bar{x}=12,88$) göre daha zayıf olduğu görülmektedir.

Tablo 8. *Dikkat-Dürtü Kontrol Düzeyinin Okula Adaptasyonuna Göre İncelenmesi*

<i>Okul Adaptasyonu</i>	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolay	24	16,29	2,21	58	4,06	.000
Zor	36	13,86	2,30			

Temel hipotezlerin sınıandığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının okula adaptasyonuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklemeler için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 8'de verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının okula adaptasyonuna göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(58) = 4.06$, $p<.001$.

Buna göre, okula adaptasyonu kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü ($\bar{x} = 16,29$), okula adaptasyonu zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne ($\bar{x} = 13,86$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

4.1.7. Duygu Düzenleme Becerileri ile Çocuğun Akranlarıyla İlişki Kurma Girişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 9. *Olumlu Duygu Düzeyinin Akranlarla İlişki Kurma Girişimine Göre İncelenmesi*

<i>Akranlarıyla İlişki Kurma</i>	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolay	41	11.85	3,38	58	2,46	.017
Zor	19	9,53	3,45			

Araştırmada temel hipotezlerin sınıandığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden olumlu duygu alt boyut puanlarının akranlarla ilişki kurma girişimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 9'a bakıldığında olumlu duygu düzeyi, akranlarıyla ilişki kurma girişimine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(58) = 2.46, p < .05$. Buna göre, akranlarıyla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların duygu düzenleme becerisinin ($\bar{x} = 9,53$), akranlarıyla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine ($\bar{x} = 11,85$) göre daha zayıf olduğu görülmektedir.

Tablo 10. *Dikkat-Dürtü Kontrolü Düzeyinin Akranlarla İlişki Kurma Girişimine Göre İncelenmesi*

<i>Akranlarıyla İlişki Kurma</i>	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kolay	41	15,34	2,46	58	2,35	.022
Zor	19	13,74	2,44			

Temel hipotezlerin sınındığı bir başka analizde ise katılımcıların öz düzenleme becerilerinden dikkat-dürtü kontrolü alt boyut puanlarının akranlarla ilişki kurma girişimine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bu doğrultuda bağımsız örneklem için T testi analiz adımları uygulanmıştır. Tablo 10’da verilen bulgular incelendiğinde katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının akranlarla ilişki kurma girişimine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, $t(58) = 2.35$, $p < .05$. Buna göre, akranlarla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü ($\bar{x} = 15,34$), akranlarla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne ($\bar{x} = 13,74$) göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırma Soruları ve Betimsel Analizlere Dair Bulgular

Bu aşamada öncelikle örneklemin sosyodemografik bilgilerine dair betimleyici bilgilere ait tanımlayıcı istatistiksel sonuçlar ve araştırma sorularının sınındığı analizlere dair bulgular yer almaktadır. Katılımcıların bağlanma stillerine göre gruplanmış ebeveynin sosyodemografik özelliklerine dair (Tablo 11) ve araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik özelliklerine dair (Tablo 12) bilgiler verilmiştir.

Tablo 11. *Ebeveynin Sosyodemografik Özellikleri ve Çocuğun Bağlanma Stili Dağılımı*

<i>Değişkenler</i>	<i>Güvenli Bağlanma</i>		<i>Güvensiz Bağlanma</i>		<i>Toplam</i>	
	n = 30	%	n = 30	%	n =60	%
<i>Ebeveyn Medeni Durumu</i>						
Evli	29	50,9	28	49,1	57	95
Boşanmış	1	50	1	50	2	3,3
Vefat Baba	-	-	1	100	1	1,7
<i>Anne Eğitim</i>						
İlköğretim	6	60	4	40	10	16,7
Lise	7	33,3	14	66,7	21	35
Lisans ve üstü	17	58,6	12	41,4	29	48,3
<i>Baba Eğitim</i>						
İlköğretim	4	50	4	50	8	13,3
Lise	3	42,9	4	57,1	7	11,7
Lisans ve üstü	23	51,1	22	48,9	45	75

Bu çalışma kapsamında ebeveynlerin sosyo demografik özelliklerinin araştırmanın bağımlı değişkenleri ile olan ilişkilerinin incelendiği adımda, istatistiksel olarak hücre başına düşen vaka sayısı 5'in altında kaldığında, istatistiksel analizlere ilişkin olası sonuçlar yorumlanmamıştır. Bunun yanı sıra betimsel analiz sonucunda örneklemin tanımlayıcı özelliklerinin dağılımı yukarıdaki Tablo 11'de verilmiştir. Buna göre ebeveynlerin %95'inin evli olduğu, %3,3'ünün boşanmış ve %1'inin vefat durumu olduğu görülmektedir. Örneklemdaki annelerin eğitim düzeyi %16,7'sinin ilköğretim mezunu, %35'inin lise mezunu, %48,3'ünün ise lisans ve lisans üstü mezunu olduğu saptanmıştır. Örneklemdaki babaların eğitim düzeyinin ise %13,3'ünün ilköğretim mezunu, %11,7'sinin lise mezunu, %75'inin ise lisans ve lisans üstü mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 12. *Bağlanma Stiline Göre Çocuğun Sosyodemografik Bilgilerinin Dağılımı*

<i>Değişkenler</i>	<i>Güvenli Bağlanma</i>		<i>Güvensiz Bağlanma</i>		<i>Toplam</i>	
	n = 30	%	n = 30	%	n =60	%
<i>Çocuğun Cinsiyeti</i>						
Kız	21	55,3	17	44,7	38	63,3
Erkek	9	40,9	13	59,1	22	36,7
<i>Çocuğun Yaşı</i>						
4 yaş	10	47,6	11	52,4	21	35
5 yaş	12	46,2	14	53,8	26	43,3
6 yaş	8	61,5	5	38,5	13	21,7
<i>Okul Türü</i>						
Özel	19	52,8	17	47,2	36	60
Devlet	11	45,8	13	54,2	24	40
<i>Kardeş Durumu</i>						
Var	20	50	20	50	20	66,7
Yok	10	50	10	50	40	33,3
<i>Kaçıncı Çocuk</i>						
1. Çocuk	16	48,5	17	51,5	33	55
5. Çocuk	10	52,6	9	47,4	19	31,7
6. Çocuk	4	57,1	3	42,9	7	11,7
7. Çocuk	-	-	1	100	1	1,7
<i>Doğum Yeri</i>						
İstanbul	30	54,5	25	45,5	55	91,7
İstanbul Dışı	-	-	5	100	5	8,3

Tablo 12’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan çocukların %63,3’ü kız, %36,7’si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların %35’i 4 yaş, %43,3’ü 5 yaş ve %21,7’sini ise 6 yaşında olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan çocukların %60’ı özel okula, %40’ının ise devlet okuluna gitmektedir. Çalışmadaki çocukların %66,7’sinin kardeşi varken, %33,3’ünün kardeşi bulunmamaktadır. Çocukların %55’i ailede tek çocukken, %31,7’si ikinci çocuk,

%11,7'si üçüncü çocuk ve %1,7'si ise dördüncü çocuktur. Araştırmaya katılan çocukların %91,7'si İstanbul'da, %8,3'ü ise İstanbul dışındaki illerde doğmuştur.

7.1.1. Bağlanma stilleri çocuğun doğum bilgileri, bakımvereni, okul uyumu, ayrılık tepkileri, akran ilişkileri değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Tablo 13. *Bağlanma Stiline Göre Çocuğun Doğum Bilgileri, Bakımvereni, Okul Uyumu, Ayrılık Tepkileri, Akran İlişkileri Değişkenleri Açısından Dağılım ve χ^2 Testi sonuçları*

<i>Değişkenler</i>	<i>Güvenli Bağlanma</i>		<i>Güvensiz Bağlanma</i>		<i>Toplam</i>		sd	χ^2	p
	n = 30	%	n = 30	%	n = 60	%			
<i>Gebelik Durumu</i>									
Planlı	25	55,6	20	44,4	45	75	1	2,22	
Plansız	5	33,3	10	66,7	15	25			
<i>Doğum Türü</i>									
Normal	19	52,8	17	47,2	36	26,7	1	1,36	
Sezaryen	11	45,8	13	54,2	24	73,3			
<i>Bakımveren/ler</i>									
Anne ve/veya Baba	15	57,7	11	42,3	26	43,3	1	1,08	
İkincil Bakımveren	15	44,1	19	55,9	34	56,7			
Destekli									
<i>Akran İlişki Kurma</i>									
Kolay	25	61	16	39	41	68,3	1	6,23	.012
Zor	5	26,3	14	73,7	19	31,7			
<i>Okula Uyum</i>									
Kolay	18	75	6	25	24	40	1	10	.002
Zor	12	33,3	24	66,7	36	60			
<i>Ayrılık Tepkisi</i>									
Kaygılı-Gergin	3	15,8	16	84,2	19	31,7	1	13	.000
Kabullenici	27	65,9	14	34,1	41	68,3			

Araştırmada yapılan analizler sonucu Tablo 13'e bakıldığında bağlanma stiline göre ayrılan gruplar arasında akranlarla kurulan ilişki açısından bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır. Bu analizden elde edilen sonuçlara göre akranlarla kurulan ilişkinin bağlanma stilleri üzerinde etkisi anlamlı bulunmuştur (χ^2 (sd=1, n=60) = 6,23, $p < .05$). Buna göre, güvensiz bağlanan çocukların %73,3'ünün, güvenli bağlanan çocukların ise %26,3'ünün akranlarıyla "zor" ilişki kurduğu görülmektedir. Buna ek olarak güvenli bağlanan çocukların %61'nin, güvensiz bağlanan çocukların ise %39'unun akranlarıyla "kolay" ilişki kurduğu saptanmıştır. Yani güvenli bağlanan çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkinin güvensiz bağlanan çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkiye göre daha kolay olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Tablo 13 incelendiğinde bağlanma stiline göre ayrılan gruplar arasında okula uyum açısından bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre okula uyumun bağlanma stilleri üzerinde etkisi anlamlı bulunmuştur (χ^2 (sd=1, n=60) = 10, $p < .05$). Buna göre, güvensiz bağlanan çocukların %66,7'sinin, güvenli bağlanan çocukların ise %33,3'ünün okula uyumunun "zor" olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra güvenli bağlanan çocukların %75'inin, güvensiz bağlanan çocukların ise %25'inin okula uyumunun "kolay" olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre okula uyumlarının daha kolay olduğu saptanmıştır.

Yine analizler sonucunda Tablo 13 incelendiğinde bağlanma stiline göre ayrılan gruplar arasında ebeveynden ayrılmaya verilen tepki açısından bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır. Buna göre ebeveynden ayrılmaya verilen tepkinin bağlanma stilleri üzerinde etkisi anlamlı bulunmuştur (χ^2 (sd=1, n=60) = 13,01, $p < .001$). Bu durumda, güvensiz bağlanan çocukların %84,2'sinin, güvenli bağlanan çocukların %15,8'inin ebeveynden ayrılırken verdiği tepkinin "kaygılı-gergin" olduğu görülmektedir. Buna ek olarak güvenli bağlanan çocukların %65,9'unun, güvensiz bağlanan çocukların ise %34,1'inin ebeveynden ayrılırken verdiği tepkinin "kabullenici" olduğu saptanmıştır. Yani güvenli bağlanan

çocuklar güvensiz bağlanan çocuklara göre ebeveyninden daha kolay/rahat ayrılabilir.

Katılımcılardan elde edilen sosyodemografik değişkenlerin bağlanma stilleri üzerindeki etkisine odaklanılan son adımda, söz konusu ilişkilerin anlamlılığını test etmek üzere χ^2 analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre gebelik durumu, doğum türü ve bakım veren özelliklerinin yönünün katılımcıların bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

7.1.2. Bağlanma stilleri sosyodemografik özelliklere göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Tablo 14. *Bağlanma Stilinin Cinsiyete Göre χ^2 Test Sonucu*

<i>Cinsiyet</i>	<i>Güvenli</i>	<i>Güvensiz</i>	sd	χ^2	P
	<i>Bağlanma</i>	<i>Bağlanma</i>			
	n= 30	n=30			
Kız	21	17	1	1,148	.284
Erkek	9	13			

Araştırmanın betimsel hipotezlerinin değerlendirildiği adımında Tablo 14’te katılımcıların cinsiyetlerinin bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olup olmadıklarını analiz etmek amacıyla χ^2 testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ise katılımcıların cinsiyetinin bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür (χ^2 (SD=1, N=60) = 1.14, $p>.05$).

Tablo 15. *Bağlanma Stilinin Yaşa Göre χ^2 Test Sonucu*

<i>Çocuğun Yaşı</i>	<i>Güvenli</i>	<i>Güvensiz</i>	sd	χ^2	p
	<i>Bağlanma</i>	<i>Bağlanma</i>			
	n= 30	n=30			
4 yaş	10	11	2	.894	.640
5 yaş	12	14			
6 yaş	8	5			

Bir sonraki adımda ise Tablo 15'te sosyodemografik bir değişken olarak yaşın bağlanma stilleri üzerindeki etkisine odaklanılmış, diğer bir deyişle çocukların bağlanma stillerinin yaşa göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda uygulanan χ^2 test analizinden elde edilen bulgulara göre ise, yaşın bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı grlmştir (χ^2 (SD=2, N=60) = .89, $p>.05$).

Tablo 16. *Bağlanma Stilinin Okul Türüne Göre χ^2 Test Sonucu*

<i>Okul Türü</i>	<i>Güvenli</i>	<i>Güvensiz</i>	Sd	χ^2	P
	<i>Bağlanma</i> n= 30	<i>Bağlanma</i> n=30			
Özel	19	17	1	.278	.598
Devlet	11	13			

Okul türünün bağlanma stilleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, çocukların bağlanma stillerinin gittikleri okul türüne (zel/devlet) göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bunu araştırmak amacıyla χ^2 test analizinden elde edilen bulgulara göre, Tablo 16'da bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı grlmştir (χ^2 (SD=1, N=60) = .27, $p>.05$).

Tablo 17. *Bağlanma Stilinin Kardeşin Varlığına Göre χ^2 Test Sonucu*

<i>Kardeşin Varlığı</i>	<i>Güvenli</i>	<i>Güvensiz</i>	Sd	χ^2	P
	<i>Bağlanma</i> n= 30	<i>Bağlanma</i> n=30			
Var	10	10	1	.00	1
Yok	20	20			

Tablo 17'de kardeşin varlığının bağlanma stilleri üzerindeki etkisi incelendiğinde, çocukların bağlanma stillerinin kardeş sahibi olmalarına bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan χ^2 testi bulgularına göre, çocukların kardeş sahibi olmalarının bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı grlmştir (χ^2 (SD=1, N=60) = .00, $p>.05$).

Araştırmanın betimsel hipotezlerinin sınındığı bu adımında katılımcıların kaçınıcı çocuk olduğu ve doğum yeri gibi sosyo demografik değişkenlerine ait verilerde, hücre başına düşen vaka sayısı 5'in altına düşmesi söz konusu olduğundan, bu veriler istatistiksel olarak analiz edilmeye uygun bulunmamıştır.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Giriş bölümünde belirtildiği üzere bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki olası ilişkiyi incelemektir.

Bu bölümde öncelikle araştırmanın temel hipotezlerinden elde edilen bulgular ele alınacak, sonrasında araştırma soruları ve betimsel analizlerden elde edilen bulgular değerlendirilecek ve elde edilen sonuçların tartışma ve yorumlarına yer verilecektir. Araştırmaya dair genel değerlendirme, sınırlılıklar ve öneriler kısmı bölümün sonunda yer almaktadır.

Bireyin doğumundan itibaren yaşamının bir parçası olan duyguların düzenlenmesi, bakım verenin öncülük ettiği dolayısıyla bir bağlanma ilişkisi temelinde destek olabildiği önemli bir süreçtir. Erken çocukluk döneminde kazanılan öz düzenleme, bireyin isteklerini, eğilimlerini erteleyebilme, duygularını kontrol edebilme ve düzenleyebilme ve bu sayede işlevsel hale getirip amaca yönelik kullanabilmeyi içermektedir (Bauer ve Baumeister, 2011). Bu kazanılan öz düzenleme davranışı, okula hazır oluşu, olumlu sosyal davranışları ve empati kurabilme yetisini olumlu anlamda etkileyebilmektedir (Posner ve Rothbart, 2009). Bununla birlikte bireyin doğumundan itibaren bakım vereni ile kurmuş olduğu sağlıklı bir bağlanma ilişkisinin en temel olarak davranışsal sistemlerde ve duygularda düzenleme ya da senkronizasyonu sağladığı ifade edilmektedir (Schore, 2001). Buna ek olarak Bowlby (1973) kuramında bağlanma ilişkisinin duygulanımda önemli bir rolünün olduğunu ve bununla birlikte içsel çalışan modellerin ise temel amacının duyguların düzenlenmesi olduğunu ele almaktadır. Bu çalışmada kullanılan Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği

ile öz düzenleme becerileri, alt boyutlarından “olumlu duygu” alt boyutu ile duygu düzenleme becerileri ve yine diğer alt boyutu olan “dikkat/dürtü kontrolü” alt boyutu ile dikkat sürdürme ile ilgili beceriler ölçülmüştür. Bir diğer ölçek olan Güvenli Yer Senaryoları Testi ile okul öncesi çocuklarda güvenli bağlanma ve güvensiz bağlanma sınıflaması yapılmıştır.

Bu çalışmada ilk olarak temel hipotezlerden olan bağlanma stilleri puanı ile öz düzenleme ölçeği puanları arasındaki korelatif ilişki ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların toplam bağlanma stilleri puanının artması güvenli bağlanmanın arttığını göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların güvenli bağlanma puanları arttıkça öz düzenleme puanlarının da arttığı görülmektedir. Buna ek olarak katılımcıların Öz Düzenleme Ölçeği'nin olumlu duygu alt boyutundan alınan toplam puanı artması duygu düzenleme becerisinin yüksekliğini temsil etmektedir. Buna göre katılımcıların güvenli bağlanma puanları arttıkça duygu düzenleme becerilerinin de arttığı görülmektedir. Literatürde bu çalışmaya paralel olarak, Şahin ve Arı'nın (2015) 6 yaş çocuklarının bağlanma örüntülerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelendiği 137 öğrenciden oluşan çalışmada duygu düzenleme becerisinin güvenli bağlanma ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma stilleri ile “olumlu duygu” alt ölçeğinden elde edilen duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Buna göre analiz sonuçları incelendiğinde güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerileri, güvensiz bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yapılan çalışmada bağlanma stillerine göre duygu düzenleme alt kategorisi olarak ele alınan dikkat-dürtü kontrolünün güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocuklarda daha yüksek olduğu, güvenli bağlanma örüntüsüne sahip olmayan çocuklarda daha düşük olduğu saptanmıştır. Duygu düzenleme becerisi ve dikkat-dürtü kontrolünün bağlanma stillerine göre farklılık göstermesine ilişkin bulgular, bu alt kategorilerin genel değerlendirilmesinde ele alınan çocukların öz düzenlemelerine göre de anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Kerns, Abraham, Schlegelmilch ve Morgan'ın (2007) çalışmasında 9-11 yaşlarındaki çocuklarda güvenli bağlanma örüntüleri ile olumlu duygu durumu ve bununla birlikte sınıfta duygu düzenleme becerileri arasında ilişki

olduğu ifade edilmektedir. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmadan elde edilen bulgulara paralel olarak, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin güvenli bağlanmayan çocukların duygu düzenleme becerilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler ve Tomich, 2000; Ackerman ve Dozier, 2005; Goodal, Trenjnowska ve Darling, 2012; Kullik ve Peterman, 2013; Roque, Verissimo, Fernandes ve Rebelo, 2013; Brumariu, 2015). Türkiye’de 2015 yılında 60-72 aylık 224 çocukla yapılan, bağlanma ve duygu düzenleme becerilerini inceleyen bir araştırmada ise yine çalışmamızla aynı doğrultuda bulgulara rastlanmıştır (Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015). Buna göre literatürdeki bilgilere bakıldığında güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusu desteklenmektedir.

Bowlby’nin (1973) bağlanma kuramına göre içsel çalışan modellerin aracılığı ile çevrede kuracağı ilişkileri tahmin etmesi ve yeni durumları değerlendirmesi, ötekilere güven duyması ile kuracağı ilişkideki rahatlığı sağlamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada çocuğun çevresi ile kurduğu ilişkiler de değerlendirilmiş, bu doğrultu temelinde öncelikle akran ilişkilerine odaklanılmıştır. Bağlanma stillerinin çocuğun akranları ile kurduğu ilişki açısından bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır. Buna göre güvensiz bağlanan çocukların %73’ünün akranlarıyla “zor” ilişki kurduğu, güvenli bağlanan çocukların ise %61’nin “kolay” ilişki kurduğu saptanmıştır. Literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, Park ve Waters (1989) 4 yaşında 33 çocuk ile yapmış olduğu araştırmada okul öncesi çocukların arkadaşlık ilişkileri ile annelerine olan bağlanma güvenlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmaya göre güvenli bağlanmaya sahip olan çocukların güvensiz bağlanmaya sahip olan çocuklara göre, akranlarıyla ilişkisinde daha uyumlu, daha mutlu olduğu bulunmuştur. Yine bir başka çalışmada ise Turner’in (1991) 4 yaşında 40 çocukla yapmış olduğu çalışmada, anneleri ile arasındaki bağlanma ve arkadaşlık ilişkileri serbest oyun esnasında gözlem yapılarak incelenmiştir. Buna göre, güvensiz bağlanma stiline sahip olan çocukların güvenli bağlanma stiline sahip olan çocuklardan daha saldırgan, daha kırıncı olduğu görülmüştür. Alanyazındaki çalışmalar bu araştırma sonucu ile paralel sonuçlar elde etmiş olup, literatürdeki bilgilerin bu çalışmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Çocuğun ebeveynine olan bağlanma stiline bağlı olarak kurduğu ilişkilerin derinliği, sürdürülebilirliği ve akranlarından memnun olma gibi değişkenlerle anlamlı derecede bağlantılı olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra okula uyum ya da okul değiştirme süreçlerinde çocuğun sahip olduğu bağlanma stilinin önemli bir faktör olduğu saptanmaktadır. Güvenli bağlanma stiline sahip olan çocukların okula uyum veya okul değişim süreçlerinde kolay bir süreç ilerlemesi açısından önemli olduğu bulunmuştur. Buradan hareketle çocuğun ebeveyni ile kurmuş olduğu bağlanma stilinin akran ilişkileri ve uyum ile ilgili değişkenler açısından önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Booth-LaForce, Rubin, Rose-Krasnor ve Burgess, 2005; Granot ve Mayselles, 2001). Bağlanma stilleri arasında okula uyum açısından bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır ve yapılan bu analiz sonucunda elde edilen bulgularda da anlamlı olarak farklılık görülmüştür. Buna göre, güvensiz bağlanan çocukların %66,7'sinin okula uyumunun “zor” olduğu, güvenli bağlanan çocukların ise %75'inin “kolay” olduğu saptanmıştır. Literatürde Türköz'ün (2007) 5-6 yaş aralığındaki 77 çocuk ile yapmış olduğu çalışmasında okula uyum ile bağlanma stilleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu sonucun sebebinin ise annelerin doldurmuş olduğu formun yanlılık gösterebileceği ve öğretmenlerin doldurmuş olduğu formun 5-6 yaşındaki çocuğun okula başlangıçtaki öğretmeninin formu dolduran kişi olmaması etkeni öne sürülmektedir. Bizim çalışmamızda da aileye verilen bilgi formundan elde edilen sonuçlar olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bağlanma stiline göre ebeveyninden ayrılmaya verilen tepki açısından bir farklılaşma olup olmadığını araştırmak amacıyla χ^2 testi uygulanmıştır ve anlamlı olarak farklılık saptanmıştır. Yapılan bu analize göre güvensiz bağlanan çocukların %84,2'sinin ebeveyninden ayrılırken verdiği tepkinin “kaygılı-gergin” olduğu, güvenli bağlanan çocukların ise %65,9'unun “kabullenici” olduğu saptanmıştır. Bu sonuç derinlemesine incelendiğinde güvenli bağlanma grubundaki çocukların ayrılık tepkisi kaygılı-gergin olanların sayısı örneklem sınırlı olması nedeniyle hücre başına düşen vaka sayısı 5'ten az bulunmuştur. Bu nedenle güvensiz bağlanan grupta kaygılı-gergin olanların yüzdesinin buna bağlı olarak yüksek çıktığı ihtimali göz önünde bulundurulmuştur. Buna bağlı olarak güvensiz bağlanan çocukların ebeveyninden ayrılığa verdiği tepkilerinin kaygılı-gergin olarak saptandığı görülmektedir. Daha homojen bir sonuca

ulaşmak amacıyla bu analizin daha büyük bir örnekleme yapılmasıyla elde edilen sonucun daha belirleyici olacağı düşünülmektedir. Literatürde Türköz'ün (2007) 5-6 yaşlarındaki 82 çocuk ile yapmış olduğu bir araştırmada, bu çalışmada elde edilen bulguların tersi elde edilmiştir. Yani bağlanma stilleri ile ebeveynden ayrılma tepkilerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulguların açıklaması ise ebeveyn yanlılığı olabileceği ve öğretmenden elde edilen bilgilerin ise 4-5 yaşında olan çocukların okula başlama yaşındaki sınıf öğretmenlerinin farklı olma olasılığı olarak yapılmaktadır.

Bağlanma stillerinin şekillenmesinde temel bakım veren ile çocuk arasında kurulan ilişki önemlidir. Bowlby, çocuğun bakım vereni ile arasında kurduğu duygusal bağların çocuğu, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimi açısından yaşam boyu etkilediğini belirtmektedir (Bacanlı ve Sürücü, 2011). Katılımcılardan elde edilen sosyodemografik değişkenlerin bağlanma stilleri üzerindeki etkisine odaklanılan son adımda, söz konusu ilişkilerin anlamlılığını test etmek üzere χ^2 analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre gebelik durumu, doğum türü ve bakım veren türü yönünün katılımcıların bağlanma stilleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Bakım verenin ve onun sahip olduğu özellikler, çocuk ile bakım vereni arasındaki bağlanma örüntüsünü etkileyen önemli faktörlerdendir. Bu çalışmada gebelik planlı mı plansız mı? sorusu, doğum türü ve bakım verenlerin kimlerden oluştuğu ile ilgili birçok değişken ele alınmıştır. Buna göre bağlanma stiline göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Çalışmamızdan elde edilen bulgulara göre, katılımcıların duygu düzenleme becerileri ile ebeveynden ayrılmaya verdiği tepki incelendiğinde, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kaygılı-gergin olan çocukların duygu düzenleme becerisinin, ebeveyninden ayrılmaya verdiği tepki kabullenici-rahatsız olan çocukların duygu düzenleme becerisine göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Katılımcıların dikkat-dürtü kontrolü alt puanlarının ebeveynden ayrılığa verilen tepkiye göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkinin kaygılı-gergin tepki olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün, ebeveyninden ayrılmaya verilen tepkinin kabullenici-rahatsız olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır.

Özellikle ilk okul deneyiminin yaşandığı okul öncesi dönemde, duygu düzenleme becerilerinin gelişmemesi halinde sosyal ilişkiler ve okula uyum süreci ile ilgili bazı zorluklar yaşanabilmektedir. Bu sebeple erken çocukluk dönemine tekabül eden okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme becerilerini kazanması açısından önem arz etmektedir (Calkins ve Hill, 2007). Çalışmamızda okula adaptasyonu zor olan çocukların duygu düzenleme becerisinin, okula adaptasyonu kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Yine duygu düzenleme becerisinin alt kategorilerinden olan dikkat ve dürtü kontrolü değişkenine bakıldığında okula adaptasyonu kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolünün, okula adaptasyonu zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne göre daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara ek olarak literatüre bakıldığında duygu düzenleme ile okula geçiş döneminin daha kolay ya da zor olması arasında anlamlı ilişki olduğu görülen araştırmaya rastlanmaktadır (Suchodoletz ve ark., 2009). Örneklemi 16 erkek 12 kızdan oluşan ve toplamda 28 Alman çocuk ile yapılan bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocuklardan duygularını kontrol etmede geride olanların, duygularını kontrol etmede ileride olanlara göre okula uyumunun daha uzun ve zor olduğu belirtilmektedir.

Bireyin duygu düzenleme becerisini yaşamının ilk yıllarından itibaren geliştiriyor olması akran ilişkilerine, sosyal becerilerine ve akademik anlamda başarı elde etmesine olumlu katkılar sağlamaktadır (Bronson, 2000). Çalışmamızda akranlarıyla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların duygu düzenleme becerisi, akranlarıyla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların duygu düzenleme becerisine göre daha zayıf olduğu görülmektedir. Akranlarla ilişki kurma girişimi kolay olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolü, akranlarla ilişki kurma girişimi zor olan çocukların dikkat ve dürtü kontrolüne göre daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemdeki 4 yaşlarındaki 96 çocuk ile yapılan bir araştırmada duygu düzenleme becerisi düşük olan çocukların akranlarıyla serbest oyun zamanında kaygılı ve sıkıntılı oldukları ve akranlarıyla ilişki kurarken çekingen davrandıkları görülmektedir (Rubin ve ark., 1995). Buna ek olarak düşük sosyal etkileşime ve duygu düzenleme becerisine sahip çocukların serbest oyun sırasında daha kaygılı davranışlar sergilediği görülmüştür. Alanyazında duygu düzenleme ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda da bu çalışmadaki bulgulara paralel bulguların elde edildiği

görülmektedir. Kim ve Cicchetti (2010) 6-12 yaş aralığındaki 421 çocuk ile yapmış olduğu araştırmasında, duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların akranları tarafından daha çok kabul edildiği ve bununla birlikte çocuğun akranlarıyla geliştireceği ilişkiler sayesinde psikolojik iyi oluş durumunu da olumlu etkilemesi yönünden önemli olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocukların, GYST ile yapılan sınıflamaya göre, %50'si güvenli bağlanma örüntüsüne diğer yarısı olan %50'si ise güvensiz bağlanma örüntüsüne sahiptir. Literatüre bakıldığında, normal popülasyonda güvenli bağlanma örüntüsüne sahip olan çocukların oranı %60 ile %80 arasında değişmektedir (Bretherton ve ark., 1990; Campos, Barrett, Lamb, Goldsmith ve Stenberg, 1983). Bu çalışmada oranlar yaklaşık olarak benzerlik göstermektedir.

Araştırmada örneklemini oluşturan çocukların cinsiyetlerinin bağlanma stillerine göre sınıflaması ele alınmaktadır. Bu dağılıma bakıldığında ise çocukların %63,3'ü kız, %36,7'si erkek öğrenciden oluşmaktadır. Bağlanma sınıflamasına göre bakıldığında ise güvenli bağlanma örüntüsüne sahip çocukların %55,3'ü kız, %40,9'u erkek çocuklardan oluşmaktadır. Güvensiz bağlanma örüntüsüne sahip çocukların ise %44,7'sini kızlar, %59,1'ini erkekler oluşturmaktadır. Çalışmanın analizinden elde edilen bulgulara bakıldığında bağlanma stillerinin cinsiyete göre bir farklılık göstermediği bulgusu elde edilmiştir. Literatüre bakıldığında 4-5 yaş grubunda, benlik kavramı ve bağlanma stilleri üzerine yapılan bir araştırmada, bağlanma stillerini Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği kullanılarak ölçüldüğü görülmüştür. Örneklemin 27'si kız 33'ü erkekten oluşan bu araştırmada çocuğun ebeveyne bağlanması ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir (Kurtuluş-Yıldırım, 2016). Literatürde başka bir araştırmada ise 5-6 yaş aralığındaki 77 çocuk ile yapılan araştırmada, çocukların bağlanma örüntüsü ve kişiler arası problem çözme ile açık bellek süreçleri incelemesinde, bağlanma stilleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır (Türköz, 2007). Bununla birlikte yine çalışmamıza paralel olarak Raja ve arkadaşlarının (1992) yaptığı psikolojik iyi oluş ve bağlanma ilişkisi ile ilgili olan araştırmasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bununla beraber literatürdeki araştırmalara bakıldığında kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla anneleri ile olan bağlarının daha kuvvetli algıladığı (Soroku ve Weissbrod, 2005), kız çocuklarının erkek

çocuklara oranla annelerine fiziksel olarak daha yakın oldukları (Brooks ve Lewis, 1974) şeklinde cinsiyetle ilgili farklılıkların olduğu araştırmalar söz konusudur. Bunun yanı sıra kız çocuklarının güvenli bağlanma örüntüsü kurma olasılığının erkek çocukların güvenli bağlanma örüntüsü kurma olasılığından daha fazla olduğuna ilişkin doğrudan bir bulguya rastlanmamaktadır.

Duygu düzenleme becerilerinin erken çocukluk döneminde ele alınmasının önemli olduğu ve okullarda öğretmenlere bu konuda çocukların desteklenebilmesi için eğitim verilmesi yararlı olacaktır. Yine duygu düzenleme ve bağlanma stilleri konusunda önemli bir diğer nokta olan anne-babalara duygu düzenleme sürecinin önemi ve temel bakım veren olarak onlara düşen görevlerin farkındalığı için okullar aracılığı ile eğitim, bilgilendirme yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen veriler her ne kadar literatürle uyumlu olsalar da araştırmanın kurgulanması sürecinde bazı sınırlılıklar da yer almaktadır. Örneğin, örneklem büyüklüğünün yetersizliği bu araştırmanın en önemli sınırlılığdır. Hücre başına düşen vaka sayısının 5'ten az olduğu durumlar analize katılamamıştır. Ölçeklerin uygulama ve değerlendirme sürecinin uzun olması sebebiyle örneklem sayısı sınırlı kalmıştır.

Araştırmaya katılan çocukların okul süreci ile ilgili bilgiler aileden alınan veriler ile sınırlıdır. Bu durumda okul ile ilgili ortak bilgilerin edinilmesi konusunda öğretmenler ile de iş birliği yapılarak, onlardan alınan bilgiler de araştırmaya dahil edilebilir.

Araştırmada kullanılan ölçekler göz önünde bulundurulduğunda tüm uygulamaların araştırmacı tarafından yapılması, bilimsel körlük açısından önemli bir sınırlılık olabilmektedir. Tüm çocuklara aynı özenin gösterilmesine rağmen uygulayıcının aynı kişi olması durumu yanlılık olasılığını arttırabilmektedir.

Daha kalabalık örnekleme duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri farklı değişkenler (gelişim alanları, mizaç, empati, aile ile ilgili değişkenler vb.) açısından ele alındığı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Ackerman, J. P., ve Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Applied Developmental Psychology*, 26, 507–520. Booth-LaForce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose. doi:10. 1016/j.appdev.2005.06.003.
- Ainsworth M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. ve Wall S. (1978). *Pattern Of Attachment: A Psychological Study Of The Strange Situation*. Psychology Press.
- Ainsworth, M. D. S. (1967). Infancy in Uganda: Patterns of Attachment Behavior.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments Beyond Infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C. ve Hillgard, E. R. (1995). *Psikolojiye Giriş 1*. (K. Atakay, M. Atakay ve A.Yavuz, Çev.). İstanbul: Sosyal.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (4), 679-700.
- Bauer, I. M. ve Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. In K. D. Vohs ve R. F. Baumeister (Ed.), *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 2. Baskı, 64-82). New York: Guilford Press.

- Berzenski, S. R. ve Yates, T. M. (2010). A developmental Processanalysis of the contribution of childhood emotional abuse to relationship violence. *Journal of Aggression Maltreatment and Trauma*. 19:180-203, 2010.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol. 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol.I. Attachment*. New York: Basic Books.
- Brumariu, L. E. (2015). Parent–child attachment and emotion regulation. In G. Bosmans, ve K. A. Kerns (Ed.), *New Directions For Child And Adolescent Development*, Vol. (148), 31–45. Hoboken, NJ: Wiley.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory: John Bowlby And Mary Ainsworth. *Development Psychology*, 28:759-775.
- Bretherton, I., Ridgeway, D. ve Cassidy, J. (1990). *Assessing internal working models of the attachment relationship: an attachment story completion task for 3 year-old*. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti ve E.M.
- Bronson, M. B., (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York, NY: Guilford Press.
- Booth-LaForce, C., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L. ve Burgess, K. B. (2005). Attachment and friendship predictors of psychosocial functioning in middle childhood and the mediating roles of social support and self-worth. K. A. Kerns ve R. A. Richardson, (Ed.), *Attachment in middlechildhood* içinde (161-188). New York: Guilford Press.

- Brooks, J. ve Lewis, M. (1974). Attachment behavior in thirteen-months-old opposite-sex twins. *Child Development*, 45, 243-247.
- Calkins, S. D. ve Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. In J. Gross (Ed.) *Handbook of emotion regulation*, 229-248. London: Guilford Press.
- Campos, J.J., Barret, K., Lamb, M.E., Goldsmith, H.H. ve Stenberg, C. (1983). Socioemotional development. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Infancy and evelopmental psychobiology*, 783-915. NewYork: Wiley.
- Campos J. J.; Campos R. G. ve Barrett K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, Vol 25(3), 394-402.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L. ve Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 111-124.
- Coleman, P. K. (2003). Perceptions of parent-child attachment, social self-effi cacy, and peer relationships in middle childhood. *Infant and Child Development*, 12, 351-368.
- Cummings (Ed.), *Attachment in the preschool years. theory research and intervention* (273-308). Chicago: University of Chicago Press.
- Dodge, K. A. ve Garber, J. (1991). Domains of emotion regulation.. J. Garberand ve K. A. Dodge (Ed.). *In The Development of emotion regulation and dysregulation*, 3-14. England: Cambridge University Press.

- Fonagy, P. (2001). *Attachment Theory and Psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E. ve Güler-Yıldız, T. (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 176(39), 317-328.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L. ve Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development*, 73 (1), 241-255.
- Frijda, N. H., (1969). Recognition of emotion. Berkowitz, L. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 4, 167–223.
- Frijda, N. H., (1986). *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H., (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43, 349–358.
- Frijda, N. H., (1992). The empirical status of the laws of emotion. *Cognition and Emotion*, 6, 467–477.
- Frijda, N. H., (1993). Moods, emotion episodes, and emotions. Lewis, M. ve J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of Emotions*. New York: Guilford Press.
- Frijda, N. H., (1996). Passions: emotion and socially consequential behaviour. Kavanaugh, R. D., B. Zimmerbeing ve S. Fair (Ed.), *Emotion: Interdisciplinary Perspectives, Mahwah*. NJ: Lawrence Erlbaum, 1–27.
- Garnefski, N., Kraaij, V. ve Spinhoven, P., (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30:1311-1327.
- Goodall, K., Trejnowska, A. ve Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 622-626.

- Gökçe, G. (2013). *Ebeveynin duygusal erişilebilirliği ve genel psikolojik sağlık: duygu düzenleme, kişilerarası ilişki tarzı ve sosyal desteğin rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gross, J.J. ve Munoz, R.F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clin Psychol Sci Prac*, 2:151-164.
- Gross, J.J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, Vol. 2(3), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551-573.
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2006). Emotion regulation: Conceptual foundations. J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*, 3-25. New York: The Guilford Press.
- Gross, J.J. ve Jazaieri, H. (2014). Emotion, *emotion regulation*, and *psychopathology: an affective science perspective*. *Clinical Psychological Science Special Series*, Vol. 2(4) 387–401.
- Granot, D. ve Maysel, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 25, 530-541.
- Hamarta, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerindeki bazı değişkenlerin (benlik saygısı, depresyon ve saplantılı düşünme) bağlanma stilleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American psychologist*, 13(12), 673.

- Holmes, Jeremy (1993). *John Bowlby and Attachment Theory*, London: Routledge.
- Jacobson, J. L., ve Wille, D. E. (1986). The influence of attachment pattern on developmental changes in peer interaction from the toddler to the preschool period. *Child Development*, 57(2), 338-347.
- Kerns, K. A., Abraham, M. M, Schlegelmilch, A. ve Morgan, T. A. (2007). Mother-child attachment in later middle childhood: assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment ve Human Development*, 9 (1), 33-53.
- Kesebir, S., Özdoğan-Kavzaoğlu, S. Ve Üstündağ, M. F. (2011). Bağlanma ve psikopatoloji. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 3(2):321-342.
- Kim, J., & Cicchetati, D. (2010). Longitudinal pathways linking child maltreatment, emotion regulation, peer relations, and psychopathology. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51(6), 706-716.
- Krasnor, L. ve Burgess, K. B. (2006). Attachment, selfworth, and peer-group functioning in middle childhood. *Attachment and Human Development*, 8 (4), 309-325.
- Kullik, A. ve Petermann, F. (2013). Attachment to parents and peers as a risk factor for adolescent depressive disorders: the mediating role of emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development*, 44(4), 537-548.
- Lazarus, R. S., (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion, *American Psychologist*, 46(8), 819-834.

- Lazarus, R. S., J. R. Averill ve E. M. Jr. Opton, (1970). Towards a cognitive theory of emotion, Arnold, M. B. (Ed.), *Feelings and Emotions: The Loyola Symposium*, 207–232. New York: Academic Press.
- LeCroy CW. (1988). Parent adolescent intimacy: impact on adolescent functioning. *Adolescence*, 89(137-147).
- Main, M. ve Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure–disorganized/disoriented attachment pattern. *In Affective development in infancy*, 95-124. West-port, CT: Ablex.
- Main, M. ve Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/ disoriented during the ainsworth strange situation. In T. B. Brazelton ve M. Yogman (Ed.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*, 121–160. Chicago: University of Chicago Press.
- Main, M. (2000). The organized categories of infant, child, and adult attachment: flexible vs inflexible attention under attachment-related stress. *Journal of American Psychological Association*, 48(4), 1055–1095.
- Miller, P. H. (1993). *Theories of Developmental Psychology*. New York: W.H. Freeman And Company.
- Nakash-Eisikovits O, Dutra L, Westen D. (2000). Relationship between attachment patterns and personality pathology in adolescents. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41(1111-1123).
- Özgün, Ö. (2013). Ebeveynlik ile ilgili kuramlar ve araştırmalar, Z. F. Temel (Ed.). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*, 72-109. 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Fox, N. A., ve Calkins, S. D. (1995). Emotionality, emotion regulation, and preschoolers' social adaptation. *Development and Psychopathology*, 7, 49-62.
- Premo, J.E. & Kiel, E.L. (2014). The effect of toddler emotion regulation on maternal emotion socialization: moderation by toddler gender. *American Psychological Association*, 14(4) 782-793.
- Posner, M. I. ve Rothbart, M. K. (2009). Toward a physical basis of attention and self-regulation. *Pyhsics of Life Reviews*, 6, 103-120.
- Roque, L., Veríssimo, M., Fernandes, M. ve Rebelo, A. (2013). Emotion regulation and attachment: Relationships with children's secure base, during different situational and social contexts in naturalistic settings. *Infant Behavior & Development*, 36 (2013) 298– 306.
- Şarлак K. (2008). *Duygusal yaşantılarda ve duygusal duzenlemede gozlenen bireysel farklılıkların çok boyutlu olarak değlerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Muğla.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66.
- Smith, S. A. ve Lazarus, R. S. (1991). Emotion and adaptation. L. A. Pervin (Ed.). New York: Guilford. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 23, 609-637.
- Smith, S. A. ve Lazarus, R. S. (1993). Appraisal components, core relational themes, and the emotions. *Cognition and Emotion*, 7(3/4), 233-269.

- Sorokou, C.F. ve Weissbrod, C.S. (2005). Men and women's attachment and contact patterns with parents during the first year of college. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3), 221-228.
- Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F. ve Gollwitzer, P. M., (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition: the development of emotion regulation and dysregulation: biological and behavioral aspects. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 25-52.
- Thompson, R. A. ve Meyer, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation*, 249-268. New York: Guilford Press.
- Trentacosta, C. J. ve Shaw, D. S. (2009). Emotional self-regulation, peer rejection, and antisocial behavior: developmental associations from early childhood to early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 356-365.
- Türköz, Y., (2007). *Okulöncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Klinik Psikoloji, Ankara.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 11, 589-598.

- Uluç, S. ve Öktem. F. (2010). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryoları ve kişilerarası beklentiler arasındaki ilişkiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17/3,139-147.
- Yaşar, V. (2016). *Çocuklarda depresyon düzeyi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, F. K. (2009). *Duygusal şemalar ve Leahy duygusal şema ölçeği'nin türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirliği*. Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2. Psikiyatri Kliniği, Ankara.
- Yıldırım-Kurtuluş, H., (2016). *Okul öncesi kuruma devam eden 4-5 yaş grubu öğrencilerin benlik kavramı ve bağlanma stillerinin anne davranışları açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Young, J. E., Klosko, J. S. ve Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Waters, E. ve Beauchaine, T. P. (2003). *Are there really patterns of attachment? Theoretical and empirical perspectives. Development psychology*. Erişim: 10.02.2018, www.psychology.sunysb.edu/attachment/online/fraley_comment.pdf

EKLER

EK A Ebeveyn Formları

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Bu çalışma Yard. Doç. Dr. Zekeriya Deniz Aktan danışmanlığında Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programı son sınıf öğrencisi L. Burçe Tulpar'ın bitirme tezi kapsamında “4–6 Yaş Çocukların Bağlanma Stillerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi” adı altında yürütülen bilimsel bir araştırmadır. Bu araştırma bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma çocuğun erken dönemde bakım vereni ile kurmuş olduğu bağlanma ilişkisi ile geliştirmiş olduğu ve yaşamının ilerleyen yıllarında da etkili olacak olan duygu düzenleme becerilerinin kazanılmasının önemine dayanmaktadır. Bu sebeple yapılacak olan çalışma ile çocuğunuzun bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri üzerine bir çalışma yürütülecektir.

Bu çalışmada gönüllülük ve gizlilik esastır. Bilimsel çalışmaya ışık tutacak doldurmanız gereken kısa bir bilgi formu ve çocuğunuzla oyuncaklar aracılığıyla ilerleyecek olan etkinlikler çerçevesinde birebir uygulanacak olan 2 farklı çalışma yer almaktadır.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve çocuğumla istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*

(Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya ulaştırmanız rica olunur).

Tarih:...../...../.....

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar için;

Veli veya Vasi Adı Soyadı:

İmza:

Tanık Adı Soyadı: Doç. Dr. Gökşin Karaman

İmza:

İletişim: deniz.aktan@isikun.edu.tr

Araştırmacı Adı Soyadı: Leyla Burçe Tulpar

İmza:

İletişim: burcetulpar@gmail.com

Veli Bilgilendirme ve Onay Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma **Yard. Doç. Dr. Zekeriya Deniz Aktan** gözetiminde Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Çocuk Ergen Alt Dalı Yüksek Lisans Bölümü bitirme tezi dahilinde **Leyla Burçe Tulpar** tarafından yürütülmekte olup, çalışmanın amacı “4–6 Aralığındaki Çocukların Bağlanma Stillerinin ve Duygu Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi”ni araştırmaktır. Bunun için tarafınıza verilecek olan “Kişisel Bilgi Formu”nun tamamlanmasına ihtiyaç duyulacaktır.

Çocuğunuz ile yapılacak olan çalışma esnasında ve sonrasında çocuğunuzun psikolojik/fiziksel gelişimine herhangi bir olumsuz etkisinin olması söz konusu değildir. Çocuğunuz ile yapılan çalışmadan elde edilen bulgular ile bilgileriniz gizli tutulacak ve bu bulgular sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra dahi, neden göstermeksizin çocuğunuz araştırmaya dâhil olmaktan vazgeçme hakkına sahiptir. Araştırma ile ilgili sorularınız için burcetulpar@gmail.com e-posta adresinden araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Çalışmayı çocuğumun istediği zaman bırakabileceğini biliyorum ve çocuğumun vereceği bilgilerin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasını kabul ediyorum. Çocuğumun bu araştırmaya tamamen gönüllü olarak katılmasına;

İzin veriyorum. İzin vermiyorum.

Not: Çalışma sonunda yapılacak olan değerlendirmenin daha objektif olması için yalnızca akademik ortamda olmak üzere bir başka uzman tarafından da değerlendirilmesi amacıyla etik kurallar dahilinde ve gizlilik ilkesine bağlı olarak çalışmanın süreci kayıt altına alınacaktır.

Velinin Adı-Soyadı:

İmza:

Tanık Adı-Soyadı: Yard. Doç. Dr. Zekeriya Deniz Aktan

İmza:

SOSYODEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğunuzun;

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

Doğum Yeri:

Anne-Baba medeni durumu: ___ Evli ___ Ayrı ___ Boşanmış ___ Vefat

Annenin eğitim seviyesi: ___ İlkokul ___ Ortaokul ___ Lise ___ Lisans ___ Y.Lisans
___ Doktora

Babanın eğitim seviyesi: ___ İlkokul ___ Ortaokul ___ Lise ___ Lisans ___ Y.Lisans
___ Doktora

Şimdi veya önceden çocuğunuz için psikolojik destek aldınız mı? ___ Hayır ___ Evet
(Tanımlayınız)

.....

Ailedeki çocuk sayısı:

Kaçıncı çocuk:

Üvey kardeşi var mı? : ___ Evet ___ Hayır

Vefat eden kardeş var mı? ___ Evet ___ Hayır

Evde kimler yaşıyor:

Çocuğun bakımını üstlenen/üstlenenleri (işaretleyiniz): ___ Anne ___ Baba ___ Anneanne

___ Babaanne ___ Dede ___ Bakıcı ___ Diğer (Belirtiniz)

Bakımveren bakım verdiği süre içinde mutsuz/gergin bir dönem yaşad mı?

Varsa belirtiniz:.....

Anne-Babanın konuştuğu ana dil:

Varsa kardeşler ile olan ilişkisi: ___ İyi ___ Orta ___ Zor

Planlanmış gebelik mi? : ___ Evet ___ Hayır

Gebelik süresince anne ruh hali: ___ İyi ___ Orta ___ Zor

Gebelik için yardımcı teknik kullanıldı mı? : ___ Evet ___ Hayır

Doğum öyküsü: ___ Normal ___ Sezaryen

___ Zamanında ___ Erken (37 Hafta öncesi ise)

Bebeklik dönemi bakım açısından zorluk: ___ Kolay ___ Orta ___ Zor

Ne zaman yürüdü? (Ay olarak):

İlk kelimeler (Ay olarak):

Çocuğunuzun tıbbi sorunu var mı? (hastalık vs.) : ___ Evet ___ Hayır

Çocuğunuzun fiziksel engeli var mı? : ___ Evet ___ Hayır

Daha önce özel eğitim aldı mı? : ___ Hayır ___ Evet (ise ne sebeple?)

Daha önce veya şu anda ailede psikolojik destek alan birey var mı?

___ Hayır ___ Evet Varsa belirtiniz: _____

Ne kadar zamandır okula gidiyor? : (Tarih belirtin)

Gece kiminle yatıyor? : ___ Tek ___ Aynı odada ayrı (Kiminle?)

___ Aynı yatakta (Kiminle?)

Yataklar ne zaman ayrıldı? (yaş olarak):

Okul dışında aktivite? (yüzme, jimnastik vs.):

Akranlarıyla ilişkisinde nasıl tanımlarsınız? (geçerli olanları işaretleyiniz) :

___ Kolay ilişki kurar ___ İlişki kurmakta zorlanır ___ Zor ilişki kuran
temkinli

___ Huzursuz ve hırçındır ___ Kavgacıdır ___ Talepkardır ___ Kaygılıdır

Okula adaptasyonu nasıl oldu? : ___ Hızlı ___ Orta ___ Zor

Çocuğun ebeveynle ya da bakımveren ile ayrılığa verdiği tepkisi: ___ Kaygılı, gergin

___ Kabullenici

___ Kayıtsız

EK B

ÖLÇEKLER

GÜVENLİ YER SENARYOLARI TESTİ

Yönerge

Şimdi, nelerimiz var bir bakalım (aile figürlerini çıkarın). Bak bu bizim ailemiz. Bu büyükanne, bu anne, bu baba ve bunlarda çocuklar. (figürleri katılımcıya gösterin ve isimlerini söyleyin). Katılımcının çocuk figürüne isim vermesi sağlanır.

Uygulamacı: bu annesi, bu babası, bu büyük annesi, buda çocuk. Hadi çocuğa isim verelim.
Çocuğun ismi ne olsun istersin

Uygulamacı: Şimdi ailemizle ilgili bazı öyküler uydurup, oynatacağız. Ben bu aile ile ilgili öyküler anlatmaya başlayacağım, sende bu öykülerin sonunu anlatacaksın.

Doğum günü öyküsü (ısınma oyunu)

Bu bir masa. Bakalım üzerinde ne varmış (katılımcı pastayı görüp isimlendirene kadar beklenir) bu ne pastası..... Evet bir doğum günü pastası. Şimdi öyküyü dikkatlice dinle. Anne çok güzel bir doğum günü pastası yapmış. Şimdi de herkesi masaya çağırıyor.

Anne: büyükanne, baba, çocuklar hadi gelin. Doğum günü partisi yapalım.

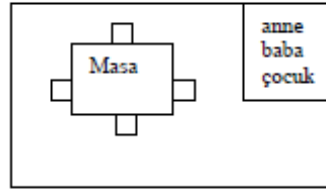
Hadi bakalım sen bu öykünün gerisini oynat.

Kazara Dökülen Meyve Suyu Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, masa, tabaklar)

Uygulamacı: “Tamam, Aklıma yeni bir hikaye geldi” (büyükanneyi alın ve yeni figürleri aşağıda gösterildiği gibi yerleştirin, masadan uzaklaştırın.)

Çocuk



Uygulamacı

Uygulamacı: (içinde sofra malzemelerinin olduğu kutuyu sallayın) “akşam yemeği için sofrayı hazırlamamda bana yardım eder misin?” (kutu katılımcıya verilir, katılımcı sofrayı hazırlayana kadar beklenir, eğer yardım isterse yardımcı olunur.)

Uygulamacı: “Şimdi aileyi yemek masasının etrafına oturtalım, böylece yemeğe hazır olsunlar” (katılımcı figürleri yerleştirene kadar beklenir)

Uygulamacı: (kaldığı yerden devam eder) “Burada ailemiz akşam yemeği yiyor. (çocuğun verdiği isim) ayağa kalktı, uzandı ve meyve suyunu kazara devirdi.” (çocuk figürünü meyve suyu kabını devirecek şekilde hareket ettirin, çocuğun kabı açıkça görmesini sağlayın)

Anne: “....., meyve suyunu döktün” (sitemli ama aşırıya kaçmayan bir ses tonuyla; anneyi’a çevirin ve konuştuğu sırada hareket ettirin).

Uygulamacı: “şimdi ne olduğunu bana göster”

Yardımlar

Eğer katılımcı kendiliğinden söze başlamazsa terapist yardım eder:
“meyve suyu dökülünce neler yapmışlar?”

Eğer katılımcı sadece tek bir tepki verirse terapist yardım eder:
“Sonra ne olmuş?”, “Daha başka”, “Başka bir şey”

Eğer katılımcı figürlerle belirsiz hareketler yapıyorsa:
“Ne yapıyorlar?”

Eğer katılımcı figürler hakkında konuşurken hangi figürü kastettiği belirsizse:
“Kim yapıyordu?”

Terapist katılımcının söylediklerini tasdik etmek için, katılımcının cümlelerini soru formunda tekrar edebilir:

Örn: “anne meyve suyunu silmiş ve sonra ne olmuş?”

Eğer katılımcı büyükanneye ne olduğunu sorarsa:

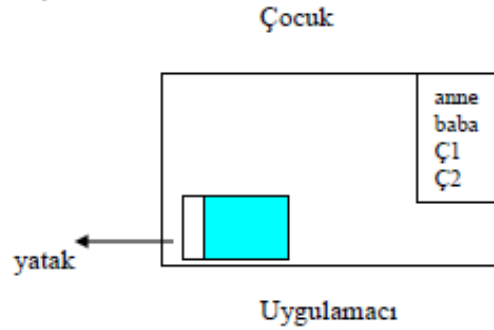
“Bu öyküde o yok, daha sonra onunla tekrar oynayacağız.”

NOT: Bu yardımlar katılımcının aklına belli fikirleri getirmek için hazırlanmamıştır. Bu konuda tek istisna, eğer katılımcı asıl konudan söz etmiyorsa, katılımcının dikkatini asıl konuya (dökülen meyve suyuna) odaklamak için yapılan yardımlardır.

Yatak Odasındaki Canavar Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, üzerinde battaniyesi olan bir yatak)

Uygulamacı: “Ailemizi yeni oyun için hazırlayabilir misin?” (Eğer katılımcı bu şekilde düzenlemezse, oyuncakları aşağıda görüldüğü gibi yerleştirin. Tekrar, ailenin geri kalanının yatak odasındaki yataktan en az 30 cm uzak olması oldukça önemlidir.)



Uygulamacı: “Şimdi neler olduğuna bak. Dikkatlice dinle”

Anne: (annenin yüzü öyküdeki çocuğa çevrilir ve konuşurken hafifçe hareket ettirilir.)
“Yatma vakti. Hadi bakalım, odana git ve uyu.”

Baba: “Şimdi yatağına git” (yüzü çocuğa dönerek, bir parça hareket verip ve sesi kalınlaştırarak)

Çocuk: “Tamam anne baba gidiyorum.” (çocuk figürünü yatağa doğru yürütün)

Uygulamacı: (açıklama yapar) “..... üst kattaki odasına gidiyor, gidiyor”

Çocuk: “Anne! Baba! Odamda bir canavar var! Odamda canavar var! (korkmuş bir ses tonuyla)

Uygulamacı: “şimdi ne olduğunu bana göster”

YARDIMLAR

Eğer katılımcı kendiliğinden söze başlamazsa terapist yardım eder:
“Çocuk seslenince neler yapmışlar?”

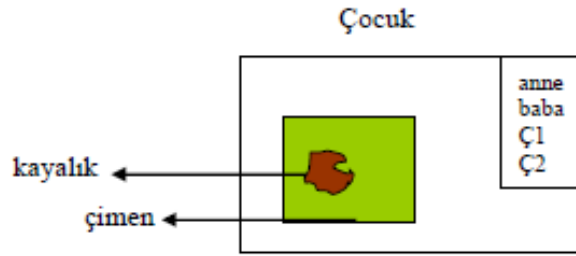
Diğer yardımlar için ‘dökülen meyve suyu’ öyküsüne bakılabilir.

Eğer katılımcı bitirmiş gibi görünüyorsa yada öyküyü tekrar etmeye başlamışsa:
“Hazırsan yeni bir tanesine geçelim”

Yaralı Diz Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, kayalık için sünger, çimen için keçe)

Uygulamacı: “Tamam, Şimdi başka bir öyküm var. Ben bunları toplarken, sen ailemizi oraya koy ve yeni öykü için hazırla.” (Uygulamacı masanın köşesini gösterir. Öyküde kayalığa tırmanan çocuk dışında ailenin geri kalanının kayalıktan en az 30 cm uzak olması önemlidir.)



Uygulamacı

Uygulamacı: “Bak şimdi elimde neler var! (Bir parça yeşil alan ve kayalık yerleştirilir.) Bu bir park. Anne babanla parka gider misiniz?” “Bunlar bizim ailemiz, parkta dolaşmaya çıkmışlar ve bu parkta yüksek, oldukça yüksek bir kayalık var.”

Çocuk: “Anne, baba bakın. Bu yüksek, çok yüksek kayalığa nasılda tırmandığımı seyredin.” (çocuk figürünü kayalığa tırmandırılmaya başlanır, daha sonra düşer) “off!, dizim acıyor” (ağlamaklı bir sesle)

Uygulamacı: “şimdi ne olduğunu bana göster”

YARDIMLAR

Eğer katılımcı kendiliğinden söze başlamazsa terapist yardım eder:

“Dizi yaralanınca neler yapmışlar?”

Diğer yardımlar için ‘dökülen meyve suyu’ öyküsüne bakılabilir.

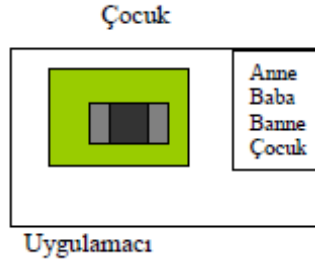
Eğer katılımcı bitirmiş gibi görünüyorsa yada öyküyü tekrar etmeye başlamışsa:

“Hepsi bu kadar. Hadi gel şimdi bunları kaldıralım ve başka bir tanesini yapalım”

Ayrılık Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, büyükanne, çimen ve araba için bir kutu)

Uygulamacı: "Hadi bu sefer büyükanneyi kullanalım." (Yeşil alan ve arabayla birlikte, aile ve büyükanneyi masaya aşağıdaki gibi yerleştirilir. Arabanın katılımcının önünde olması ve her iki ebeveynin çocuklara ve büyükanneye bakıyor olması önemlidir.)



Uygulamacı: "Burası onların ön bahçesi, ve bu onların arabası. Bu ailenin arabası." (Araba katılımcının önünde durduğu sırada anne ve babanın yüzlerini çocuk ve büyükanneye çevrilir.)

Uygulamacı: "Sanırım (katılımcının ismi), anne ve baba tatile gidiyorlar."

Anne: "Evet çocuklar (kızlar). Babanız ve ben bir tatile gidiyoruz. Şimdi sizden ayrılıp, tatile çıkıyoruz." (Anne hafifçe hareket ettirilerek çocuklarla konuşur.)

Baba: "Bir hafta sonra görüşürüz. Büyükanmeniz sizinle kalacak." (Baba hafifçe hareket ettirilerek çocuklarla konuşur.)

Uygulamacı: "Şimdi ne olduğunu bana göster"

Önemli Not:

Uygulamacı, katılımcının figürleri arabaya yerleştirmesine ve arabayla uzaklaştırmasına izin vermelidir. Eğer katılımcı arabayla uzaklaşmalarını sağlayamazsa, sadece bu durumda uygulamacı karışır. Eğer katılımcı çocukları da arabaya yerleştirirse, "Hayır, sadece anne ve baba gidiyorlar denir." Çocuk arabayı uzaklaştırdıktan sonra (zorunlu olduğu takdirde uygulamacı), uygulamacı arabayı masanın altına alır ve gözden uzaklaştırır. Eğer katılımcı arabayı bulup getirmek isterse, "hayır, onlar henüz geri gelmediler." denir.

Uygulamacı: "ve uzaklara gittiler"(araba masanın altına alınır.)

Uygulamacı: "Şimdi ne olduğunu bana göster"

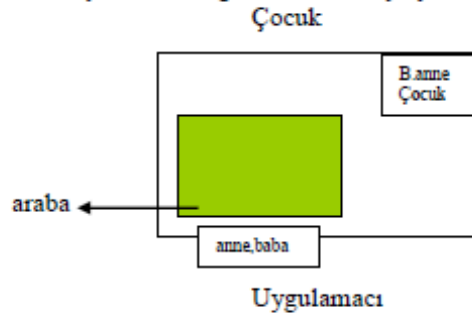
YARDIM

"Anne ve babası gidince çocuklar ne yapmış?"

Yeniden Bir araya Gelme Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, büyükanne, çimen ve araba için bir kutu)

Araba içindeki iki ebeveynle beraber masanın altından geri getirilir. Çocuklardan uzak olacak şekilde masanın üzerine yerleştirilir. (örneğin, katılımcının ulaşmasını ve arabayı sürmesini engelleyecek şekilde uygulamacının yakınına konulur.) Eğer bir önceki oyunda katılımcı çocuklar ve büyükanneyi masanın ortasına yaklaştırmışsa, geri gelen araba ve çocuk figürleri arasında mesafe oluşturacak şekilde bu figürler katılımcıya yakın bir yere geri koyulur.



Uygulamacı: “Tamam, Ne oldu biliyor musun? Bir hafta geçti ve büyükanne pencereden dışarı bakıyor.” (Büyükannenin yüzü arabaya doğru çevrilir ve konuşurken biraz hareket ettirilir.)

Büyükanne: “Bakın çocuklar, anne babanız geri geldi. Tatilden eve geri döndüler.”

Uygulamacı: “Şimdi ne olduğunu bana göster” (katılımcının arabayı eve yaklaştırmasına izin verilir ve gerekiyorsa yardımcı olunur.)

YARDIM

“Anne ve baba eve döndüklerinde neler olmuş.”

DEĞERLENDİRME

ÖYKÜ 1 (dökülen meyve suyu)

Eğer anne-baba dökülenleri temizlerse, şiddet içermeyen bir disipline baş vurursa (daha dikkatli ol oğlum/kızım gibi) öykü güvenli olarak sınıflanır.

Eğer fiziksel yada sözel şiddet varsa, çocuk cezaya çarptırılıyorsa yada katılımcı bilmiyorum şeklinde tepki veriyorsa öykü güvensiz olarak sınıflanır.

ÖYKÜ 2 (uyanık çocuk)

Eğer anne-baba korkan çocukla ilgileniyorsa ve çocuk tekrar uykuya dönüyorsa öykü güvenli olarak sınıflanır.

Eğer anne-baba çocukla ilgilenmiyorsa, canavar çocuk ya da anne-babaya zarar veriyorsa, çocuk uykuya dönemiyorsa yada katılımcı bilmiyorum şeklinde tepki veriyorsa güvensiz olarak sınıflanır.

ÖYKÜ 3 (park)

Çocuk dizini yaraladığında anne-baba onunla ilgileniyorsa, tedavi ediyorsa, anne-baba kayanın üstüne çıkıp yaralanmadan aşağıya iniyorsa öykü güvenli olarak sınıflanır.

Anne-baba çocukla ilgilenmiyorsa, cezalandırıyor, fiziksel-sözel şiddet varsa, figürlerden biri ölüyor yada katılımcı bilmiyorum şeklinde tepki veriyorsa öykü güvensiz olarak sınıflanır.

ÖYKÜ 4 (ayrılma)

Ayrılık öyküsünde çocuk herhangi bir başa çıkma işareti gösteriyorsa (büyükannenle oynama, televizyon izleme, alışverişe çıkma gibi) öykü güvenli olarak sınıflanır.

Çocuk sürekli olarak ağlıyorsa, saldırganlaşıyorsa, biri ölüyor-evden kaçıyor, yada katılımcı bilmiyorum şeklinde tepki veriyorsa öykü güvensiz olarak sınıflanır.

ÖYKÜ 5 (yeniden bir araya gelme)

Eğer aile bir araya gelip diyalog kuruyorsa, birbirlerine sarılıyorsa, bir aile etkinliğinde bulunuyorlarsa öykü güvenli olarak sınıflanır.

Aile üyeleri bir araya gelemiyorsa, çocuk saldırganlaşıyorsa, biri ölüyor-evden kaçıyor, anne-babanın tavırları şiddet içeriyorsa yada katılımcı bilmiyorum şeklinde tepki veriyorsa öykü güvensiz olarak sınıflanır.

SINIFLAMA

Çocuk 4 ya da 5 öyküye güvenli tepki verdiyse güvenli olarak sınıflanır.

Çocuk 3 ya da daha az öyküye güvenli tepki verdiyse güvensiz olarak sınıflandırılır

GÜVENLİ YER SENARYOLARI TESTİ

Puanlama Formu

TEPKİSEL İŞLEVSELLİK DÜZEYİ	1	2	3	4	5
Öykü Kalitesi	○	○	○	○	○
Öykü Tutarlılığı	○	○	○	○	○
Duyguların Açık İfadesi	○	○	○	○	○
Psikolojik Zihinlilik	○	○	○	○	○
Bitmemiş İşler	○	○	○	○	○
TOPLAM					
	1	2	3	4	5
BAĞLANMA					
Öykü 1	○	○	○	○	○
Öykü 2	○	○	○	○	○
Öykü 3	○	○	○	○	○
Öykü 4	○	○	○	○	○
Öykü 5	○	○	○	○	○
TOPLAM					
	1	2	3	4	5
KAYGI					
Öykü 1	○	○	○	○	○
Öykü 2	○	○	○	○	○
Öykü 3	○	○	○	○	○
Öykü 4	○	○	○	○	○
Öykü 5	○	○	○	○	○
TOPLAM					
	1	2	3	4	5
KAÇINMA					
Öykü 1	○	○	○	○	○
Öykü 2	○	○	○	○	○
Öykü 3	○	○	○	○	○
Öykü 4	○	○	○	○	○
Öykü 5	○	○	○	○	○
TOPLAM					

OKUL ÖNCESİ ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ

HATIRLATMALAR

BAŞLAMADAN ÖNCE:

- *Denge Tahtası Etkinliği (A) için 6 adım (180 cm ya da yaklaşık 2 metre) uzunluğunda bant şeridini yere yapıştırın.*
- *Oyuncak Ayırma Etkinliği (E) için oyuncakları iki sepette karıştırın.*


UNUTMAYIN:

- *Metni takip edin.*
- *Ölçeği uygulayan kişinin ses tonu, uygulama boyunca hoş ve nazik olmalı, ancak heyecanlı ve cesaretlendirici olmamalıdır.*
- *Çocukla sohbet etmeyin, ancak çocuk size sorular sorar ya da konuşmaya başlarsa karşılık verin.*
- *Eğer konuşma uzun süre devam ederse konuşmayı kesin ve bir sonraki görevi uygulayın.*
- *Eğer çocuk herhangi bir etkinliğe katılmayı reddederse, bu etkinlik için komutları bir kere tekrarlayın.*
- *Eğer çocuk direnç göstermeyi/yok saymayı sürdürüyorsa bir sonraki etkinliğe geçin.*
- *Etkinliklerde doğru performans gösterilmesi konusunda endişelenmeyin.*

A. DENGEL TAHTASI

"Haydi esneyelim, seninle oynayacağımız birkaç oyunumuz var." Vücut esnetme hareketleri yapın.

Çocuğu bant şeride doğru yönlendirin.

 **KRONOMETRE/HESAPLAMA:** Süreyi çocuk ayağını yerdeki bantın başlangıç çizgisine koyduğu anda başlatın ve bantın diğer ucundaki bitiş çizgisinin dışına adımını atar atmaz durdurun. Süreleri, her alıştırmadan sonra kodlama sayfasına kaydedin.

A.DENGEL TAHTASI - 3 Alıştırma

ALİŞTİRMA 1: "Bunun bir denge tahtası olduğunu düşünelim.Senden denge tahtasında yürümeni istiyorum. Tamam mı?"

Çocuk pozisyon aldığıında:"Hazır, başla."

Çocuk bantın sonuna adımını attığıında: "Tamam."

ALİŞTİRMA 2: "Tamam, Haydi bunu tekrar deneyelim. Haydi, denge tahtasında ne kadar yavaş yürüyebildiğini görelim."

Çocuk pozisyon aldığıında: "Hazır, başla."

Çocuk bantın sonuna adımını attığıında:"Tamam."

ALİŞTİRMA 3: "Tamam bunu bir kere daha yapmanı ve çok yavaş yürümeni istiyorum. "Yavaş" sözcüğüne vurgu yaparak ve uzatarak söyleyin.

-
- Eğer çocuk siz hazır olmadan yürümeye başlarsa: "Dur. Ben 'başla' diyene kadar bekle" deyin.
 - Eğer çocuk koşarsa ya da çizginin üzerinde zıplarsa, onu düzeltmeyin.
-

B.KURŞUN KALEM TIKLATMA

"Teşekkür ederim. Şimdi geri dönelim ve masaya oturalım."

Değerlendirme malzemelerinden ucu sivriltilmemiş iki kurşun kalem çıkarın.

Birini çocuğa verin.

Kalemi tutup tıkladmayı göstererek:"Şimdi, bu oyun için, ben kalemimi bir kere tıklattığımda, sen kalemimi iki kere tıklatacaksın. Ben kalemimi iki kere tıklattığımda, sen kalemimi bir kere tıklatacaksın, tamam mı? Haydi deneyelim."

B. KURŞUN KALEM TIKLATMA- Öğretme Denemeleri

Kalemi tıkladmak için yazı yazmadığınız elinizi kullanın. Böylece diğer elinizle çocuğun tepkilerini kodlama sayfasına kaydedebilirsiniz.

ÖĞRETMEALİŞTIRMALARI:

- 1. Kalemi masanın üzerinde bir kere tıkatın; çocuk iki kere tıkatmalı.*
- 2.Kalemi masanın üzerinde iki kere tıkatın; çocuk bir kere tıkatmalı.*
- 3.Kalemi masanın üzerinde iki kere tıkatın; çocuk bir kere tıkatmalı.*

En fazla 6 öğretim alıştırmaları yapılabilir.

(Çocuğu övmek ya da düzeltmek için şu cevapları kullanın):

- Doğru:"Çok iyi, tamamen doğru yaptın. Haydi, tekrar deneyelim."*
- Yanlış (Çok fazla yada yetersiz tıkladma): "Neredeyse oluyordu ama tam olarak doğru olmadı. Ben bir/iki kere tıklattığımda, sen iki/bir kere tıkatmalısın. Haydi, tekrar deneyelim. Ben (bir/iki) kere tıkatıyorum" (kalemi tutarak tıkladmayı gösterin),"O zaman sen de..." (çocuğun tıkladmasını bekleyin).*
- Eğer çocuk doğru tıkatırsa, "Güzel, Haydi bir daha deneyelim" deyin. Bir sonraki alıştırmaya geçin.*
- Eğer hâlâ yanlış yapıyorsa, "Bunun gibi" deyin. Çocuğun elini tutun ve kalemimi doğru sayıda tıkatın. Bir sonraki alıştırmaya geçin.*

B. KURŞUN KALEM TIKLATMA- Puanlanan Alıştırmalar

Kalemi tutup tıkladmayı göstererek: "Tamam, şimdi bunu birçok kez yapacağız. Ben bir kere tıkladığımda sen iki kere ve ben iki kere tıkladığımda sen bir kere tıklatacaksın, unutma."

Her alıştırmadan sonra çocuğun tepkilerini kodlama sayfasına "0", "1", "2" veya "3" olarak kaydedin. Değerlendirmenin sonuna kadar doğru ya da yanlış olarak puanlamayın.

Çocuğu düzeltmeyin ya da övmeyin.

1. 2 kere tıkladma	7. 1 kere tıkladma	13. 1 kere tıkladma
2. 1 kere tıkladma	8. 2 kere tıkladma	14. 2 kere tıkladma
3. 1 kere tıkladma	9. 2 kere tıkladma	15. 2 kere tıkladma
4. 2 kere tıkladma	10. 1 kere tıkladma	16. 1 kere tıkladma
5. 1 kere tıkladma	11. 2 kere tıkladma	
6. 2 kere tıkladma	12. 1 kere tıkladma	

-
- *Eğer çocuğun dikkati dağılırsa ve tıkladmazsa, "0" kodlayın, "Lütfen dikkatini buraya verir misin?" deyin ve bir sonraki alıştırmaya geçin.*
 - *Eğer çocuk tekrar tekrar tıklarsa, araya girin, "Tamam" deyin, "3" olarak kodlayın ve bir sonraki alıştırmaya geçin.*
 - *Eğer çocuğun kaç defa tıkladığı belirsizse, bu durumu kodlama sayfasına not edin.*
-

"Aferin. Şimdi başka bir şey yapacağız; kalemleri bir kenara koyacağım."

Kalemi almak için elinizi uzatın.

-
- *Eğer çocuk kalemi geri vermezse; "Lütfen kalemi bana ver ki bir sonraki etkinliği yapabilelim" deyin.*

- *Hâlâ uyumsuzsa: Bir sonraki etkinliğe (küplere) geçin: "Haydi sonraki etkinliğimize geçelim" deyin.*
-

C. KULE ETKİNLİĞİ

ÖĞRETMEALİŞTİRMALARI:

Küp kutusunu çıkarın. Kutudan 6 küp çıkarın.

"Tamam, şimdi bu küplerle bir oyun oynayacağız, bir kule yapabiliriz.

Küpleri sırayla kuleye ekleyeceğiz. İlk önce sen bir tane koyacaksın, sonra ben bir tane koyacağım, sonra sen bir tane koyacaksın ve ben bir tane daha koyacağım. İşte böyle sıramızı bekleyeceğiz ve bu oyunu böyle oynayacağız.

Haydi, bir kez deneyelim."

C.KULE ETKİNLİĞİ - Öğretme Alıştırmaları

İlk küpü yerleştirin.

Kule, 6 küp yükseklikte olana kadar sırayla küpleri koyun.

-
- *Eğer çocuk sırası gelmeden oynamaya başlarsa, kibarca araya girin: "Unutma, şimdi benim sıram" deyin.*
 - *Eğer çocuk kendi sırası geldiğinde oynamazsa: "Tamam, şimdi sen kuleye bir küp koyacaksınız" deyin.*
 - *Çocuk küpü başka bir yere koyarsa ya da kule tamamlanmadan önce küpleri yıkarsa: "Unutma, bir kule yapmaya çalışıyoruz. Küpleri bir sıraya koy, işte böyle" deyin. Eğer çocuk devam ederse yönergeyi tekrar etmeyin ve asıl alıştırmalara geçin.*
-

C.KULE ETKİNLİĞİ -Geçiş

"Bak, birlikte bir kule yaptık."

Alıştırma kulesini kenara itin.

-
- *Eğer çocuk kuleyi yıkarsa ya da kule devrilirse sakince "Tüh!" deyin ve küpleri önünüzden başka tarafa itin. Başka yorum yapmayın ve küpleri toplamayın.*
-

C.KULE ETKİNLİĞİ - Asıl Alıştırmalar

ASIL ALIŞTIRMA:

Küplerin geriye kalan kısmını da boşaltın (12 Küp).

"Tamam. Haydi, şimdi geçekten yüksek bir tane yapalım. Önce sen başla."


Çocuk her küp koyduğunda durun ve çocuktan sizin sıranız olduğuna dair bir sinyal bekleyin (örneğin, çocuğun "senin sıran" demesi/sizi beklemesi ya da ellerini kavuşturması gibi).

Çocuğa size sıra vermesini hatırlatmayın.

-
- Eğer çocuk kendi sırasında oynamazsa **"Tamam, şimdi senin sıran"** deyin. Siz onun sırasında oynamayın.
 - Eğer kule devrilirse (6 ya da daha az küp varsa): **Düzeltilin ve devam edin.**
(7 ve daha fazla küp varsa): **Bir sonraki etkinliğe geçin (kule toplama).**
-

D. KULE TOPLAMA

" Çok eğlenceliydi, oynadığın için teşekkür ederim"

 **KRONOMETRE/HESAPLAMA:** *Zamanı 2 dakikaya ayarlayın. Çocuğun ilk küpü ne kadar sürede bir kenara koyduğunu ve tüm küpleri ne kadar sürede topladığını kaydedin.*

Kulelere işaret edin: "Lütfen bütün küpleri kutuya geri koy" deyin.

2 dakikadan sonra çocuğun kalan küplerin hepsini toplamasına yardım edin: "Sana bitirmen için yardım edeceğim. Böylece bir sonraki etkinliğe geçebiliriz" deyin.

-
- Eğer çocuk etkinlik sırasında 1 dakika boyunca bir an bile toplamadıysa: **"Unutma, bütün küpleri toplaman gerek. Böylece bir sonraki etkinliğe geçebiliriz" deyin. Yönlendirmeyi tekrarlamayın.**

E. OYUNCAK AYIRMA

Oyuncaklar, değerlendirme başlamadan önce iki sepette birbirine karıştırılmalıdır.


“Teşükkür ederim. Tamam, şimdi sana göstereceğim başka bir şey daha var” deyin.
4 ayırma sepetini ve karıştırılmış oyuncakları çıkarın.

“Aaa hayır, oyuncakların hepsi birbirine karışmış” deyin. *Oyuncakları masanın üzerine boşaltın.*

“Bu şekilde oynayamayız. Lütfen bu dağınıklığı topla ve bütün oyuncakları yerlerine koy” deyin.

Sepetleri masanın üzerine dizin. Her bir kutunun üzerindeki resimleri işaret edin: “Bak, arabalar buraya konuluyor, dinozorlar buraya, böcekler buraya ve boncuklar da buraya konuluyor” deyin.

E. OYUNCAK AYIRMA- Devamı

 **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** *Zamanı 2 dakikaya ayarlayın. Çocuğın oyuncakları ayırmaya başlamasının ne kadar zaman aldığı ve etkinliği tamamlama süresini tutun.*

Çocuk bitirdiğinde ya da 2 dakika sonra: "Tamam. Şimdilik bu kadar yeter. Değişik bir şey yapacağız" deyin.

Kalan oyuncakları kutuya koyun (ayırmayın) ve oyuncakları kaldırın.

✓ **Yanlış ayırma:** *Yönergeleri tekrar edin ve bir kere gösterin: "Unutma, arabalar buraya konuluyor, dinazorlar buraya, böcekler buraya ve boncuklar da buraya konuluyor" deyin.*

• *Eğer çocuk yanlış ayırmaya devam ederse, yönergeleri tekrar etmeyin.*

• *Eğer çocuk doğru ayırıp ayırmadığını sorarsa (örneğin, doğrudan sorarsa, ya da size bakarsa ve nesneleri yerleştirmeden önce durursa) başınızla onaylayın ya da "Güzel" deyin.*

✓ **Ayırmama:** *Eğer çocuk oyuncakları ayırmıyorsa veya ayırmayı bırakıyorsa, tam 1 dakika bekleyin. Sonra "Unutma, oyuncakları konmaları gereken yere koyacağım. Böylece bir sonraki etkinliğe geçebiliriz" deyin. Çocuk oyuncakları eline almıyorsa göstermeyin. Yönlendirmeyi tekrar etmeyin.*


F. OYUNCAK PAKETLEME

"Şimdi sana gösterecek bir sürprizim var, ama onu görmeni istemiyorum. Önce onu paketlemek istiyorum. Lütfen arkana dön, böylece onu görmezsin."

Çocuğın sandalyesini 90 derece çevirin. Böylece sandalyenin yan kenarı masaya dönük olacaktır.

"Lütfen sandalyende kal ve ben oyuncağı paketlerken bakmamaya çalış. Bitirdiğimde sana söyleyeceğim."

F. OYUNCAK PAKETLEME- "Paketleme"

 **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** Zamani 1 dakikaya ayarlayın. Paketleme materyallerini ve önceden paketlenmiş oyuncacı çıkarın (çocuğun, oyuncacıyı önceden paketlenmişini görmesine izin vermeyin).

Çocuğun davranışını izlerken gürültülü bir şekilde paketiormuş gibi yapın.

1 dakikadan sonra: "Tamam, bitirdim, şimdi dönebilirsin" deyin.


Çocuğun sandalyesini döndürmesine yardım edin.

Çocuğun gizlice baktığı ilk anı kaydedin.

•Çocuk her döndüğünde ya da gizlice bakmaya çalıştığında: "Unutma, gizlice bakmak yok. Bitirince ben sana söyleyeceğim" deyin.

F. OYUNCAK PAKETLEME- Bekleme

“Bunu bitirmem lazım. Lütfen sürprize dokunma, olur mu?”

 **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** *Zamanı 1 dakikaya ayarlayın. Paketleme malzemelerini, diğer etkinliklerde kullanılan oyuncakları toparlayın ya da meşgul görünmek için kâğıdınıza bir şeyler yazıyor gibi görünün.*

1 dakikadan sonra: “Tamam, şimdi sürprizi açabilirsin ve içinde ne olduğunu görebilirsin.”


• *Eğer çocuk oyuncacı açıp açamayacağını sorarsa, “Lütfen ben bitirene kadar bekle” deyin.*

• *Eğer çocuk hediyeye dokunur ancak açmazsa, hiç bir şey söylemeyin.*

• *Eğer çocuk hediye paketini açmaya başlarsa, “Tamam, şimdi açabilirsin ve ne olduğunu görebilirsin” deyin.*

G. OYUNCAĞI GERİ VERME


Çocuk paketi açtıktan sonra: "Bir sonraki etkinliğimize geçmeden önce onunla kısa bir süre oynayabilirsin."

 **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** Zamanı 1 dakikaya ayarlayın.

- Eğer çocuk oyuncakla oynamazsa, onu teşvik edin: "Onunla oynayabilirsin oldukça eğlenceli bir oyuncak."Eğer çocuk hâlâ oynamıyorsa, neşeli/eğlenceli bir ses tonu ile bir kez gösterin, "Gördün mü? Topu yakalamaya çalış- bu zor" deyin.
- Çocuk eğer yardım isterse, gösterin: "Topu böyle yakalamaya çalışacaksınız" deyin.
- Eğer çocuk oynamak için size de sıra verirse: "Teşekkürler" deyin, siz de oynayın ve oyuncacı geri verin.

G. OYUNCAĞI GERİ VERME- Devamı

Elinizi uzatın ve "Tamam, lütfen oyuncacı bana ver ki onu kaldırayım" deyin.

-  **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** Çocuğun oyuncacı geri vermesinin ne kadar zaman aldığıı kaydedin. 2 dakikadan sonra zamanı durdurun.
- Eğer çocuk oyuncacı geri vermeyi reddederse ya da başka bir şekilde oyalanırsa tam 1 dakika bekleyin. Sonra "Tamam, şimdi bir sonraki etkinliğe geçme zamanı. Lütfen oyuncacı bana ver" deyin. (Elinizi uzatın).
- Eğer çocuk iki dakikadan sonra hâlâ oyuncacı geri vermediyse, bir sonraki bölüme geçin (Şekerleme Saklama).

H. ŐEKERLEMESAKLAMA

Eğer çocuğun çikolataya alerjisi varsa ya da ocuk bonibondan hoşlanmadığını söylerse balık kraker de kullanılabilir.


“Tamam. Şimdi bir oyun oynamak için bonibonları kullanacağız. İşte burada, istersen bir tanesinin tadına bakabilirsin.” çocuğa bir bonibon verin. Devam etmeden önce çocuğun bonibonu yemeyi bitirmiş olduğundan emin olun.

“Güzel, değil mi? Tamam, bu oyun için ellerini burada, masanın üzerinde tut.” (Eğer gerekirse çocuğa ellerini nasıl tutacağını gösterin.)


“Bu fincanın altına bir bonibon saklayacağım” deyin. İlk saklama fincanını gösterin.

“Ben saati çaldırıp ‘Başla’ deyince, sen bonibonu alabilirsin ve ardından da bu fincana koyabilirsin” deyin. Kenarda duran ikinci fincanı gösterin.

H. ŞEKERLEME SAKLAMA-ğretme Alıştırmaları

 **KRONOMETRE /GERİYE SAYIM:** Kronometreyi 10 saniyeye ayarlayın.

Saklama fincanının altına bir bonibon koyun.


 **KRONOMETRE/GERİYE SAYIM:** Kronometreyi başlatın. Bip sesi geldiğinde “Başla” deyin. Çocuğun bonibonu almasına izin verin.

“Lütfen biz oyunu bitirene kadar bonibonunu buraya koy” deyin. Çocuğun bonibonları ikinci fincanın içine koymasını sağlayın ve fincanı uzağa bir yere koyun.


- Eğer ocuk 10 saniyeden önce bonibona uzanırsa, “Unutma, saati aldırmam için beni beklemen gerek” deyin. (ocuğu şekerlemeden uzak tutmak için gerekirse elinizi fincanının üzerine koyun.)
- Eğer ocuk alıştırmanın sonunda bonibonu almazsa, “Saat çaldı, yani şimdi bonibonu alabilirsin” deyin.
- Eğer ocuk şekerlemeyi yerse, yorum yapmayın. Ancak bir sonraki denemeye başlamadan önce bitirdiğinden emin olun.

H. ŞEKERLEME SAKLAMA-Alıştırma 1 (10 sn)

“Tamam, işte bu Şekilde oynayacaksın. Bunu tekrar yapacağız. Ellerini masanın üzerinde tut. Bonibona bakmadan önce benim saati aldırmanı ve ‘Başla’ dememi bekleyeceğini unutma” deyin.

 **KRONOMETRE/GERİYE SAYIM:** Kronometreyi 10 saniyeye ayarlayın ve masanın üzerine koyun.

Yeni bir bonibonu fincanın altına saklayın.

 **KRONOMETRE/GERİYE SAYIM:**

5 saniyeden sonra kronometreyi elinize alın, kendinize doğru getirin, ancak bipletmeyin.

10 saniye sonra, kronometre biplediğinde, “Başla.” deyin.

Çocuğun bonibonu almasına ve ikinci fincanın içine koymasına izin verin.

ocuk bonibonu almaya çalışırken onu durdurmayın. Elinizi fincanın üzerine kapatmayın.

-
- Eğer ocuk siz kronometreyi bipletmeden bonibonu alırsa, “Bu kez pek bekleyemedin, değil mi? Haydi, tekrar yapalım. Ellerini düz tut ve benim saati aldırmanı beklemeyi unutma” deyin.
 - Eğer ocuk kronometreyi beklerse, “Aferin. Haydi, tekrar yapalım. Ellerini düz tut ve saati beklemeyi unutma” deyin.
-

H. ŞEKERLEME SAKLAMA-Alıştırma 2 (20 sn)

UNUTMAYIN: Çocuk bütün etkinliklerin sonuna kadar bonibonları yememelidir. Eğer çocuk bonibonlardan yerse, yorum yapmayın, ancak bir sonraki denemeyi yapmadan önce bonibonu yemeyi bitirdiğinden emin olun.

KRONOMETRE/GERİYE SAYIM: Kronometreyi 20 saniyeye ayarlayın ve masanın üzerine koyun.

Fincanın altına yeni bir bonibon saklayın.

KRONOMETRE /GERİYE SAYIM:

10 saniyeden sonra kronometreyi elinize alın, kendinize doğru getirin, ancak bipletmeyin.

20 saniye sonra, kronometre bipleriğinde, "Başla." deyin.

Çocuğun bonibonu almasına ve ikinci fincanın içine koymasına izin verin.

Çocuk bonibonu almaya çalışırken onu durdurmayın. Elinizi fincanın üzerine kapatmayın.

-
- Eğer çocuk siz kronometreyi bipletmeden bonibonu alırsa, "Bu kez pek bekleyemedin, değil mi? Haydi, tekrar yapalım. Ellerini düz tut ve benim kronometreyi bipletmemi beklemeyi unutma" deyin.
 - Eğer çocuk kronometreyi beklerse, "Aferin. Haydi, tekrar yapalım. Ellerini düz tut ve kronometreyi beklemeyi unutma" deyin.
-

H. ŞEKERLEME SAKLAMA–Alıştırma 3 (30 sn)

UNUTMAYIN: Çocuk bütün etkinliklerin sonuna kadar bonibonları yememelidir. Eğer çocuk bonibonlardan yerse, yorum yapmayın, ancak bir sonraki denemeyi yapmadan önce bonibonu yemeyi bitirdiğinden emin olun.

⌚ **KRONOMETRE/GERİYE SAYIM:** Kronometreyi 30 saniyeye ayarlayın ve masanın üzerine koyun.

Fincanın altına yeni bir bonibon saklayın.

⌚ **KRONOMETRE/GERİYE SAYIM:**

15 saniyeden sonra kronometreyi elinize alın, kendinize doğru getirin, ancak biiletmeyin. 30 saniye sonra, kronometre biilediğinde, "Başla." deyin.

Çocuğun bonibonu almasına ve ikinci fincanın içine koymasına izin verin.

Çocuk bonibonu almaya çalışırken onu durdurmayın. Elinizi fincanın üzerine kapatmayın.

-
- Eğer çocuk siz kronometreyi biiletmeden bonibonu alırsa, "Bu kez pek bekleyemedin, değil mi? Haydi, tekrar yapalım. Ellerini düz tut ve benim zamanlayıcıyı biiletmemi beklemeyi unutma" deyin.
 - Eğer çocuk kronometreyi beklerse, "Aferin. Haydi, tekrar yapalım. Ellerini düz tut ve kronometreyi beklemeyi unutma" deyin.
-

H. ŞEKERLEME SAKLAMA- Alıştırma 4 (60 sn)

UNUTMAYIN:

Çocuk bütün etkinliklerin sonuna kadar bonibonları yememelidir.

Eğer çocuk bonibonlardan yerse, yorum yapmayın, ancak bir sonraki denemeyi yapmadan önce bitirdiğinden emin olun.

⦿ **KRONOMETREYİ/GERİYE SAYIM:** *Kronometreyi 60 saniyeye ayarlayın ve masanın üzerine koyun.*

Fincanın altına yeni bir bonibon saklayın.

⦿ **KRONOMETRE/GERİYE SAYIM:**

30 saniyeden sonra kronometreyi elinize alın, kendinize doğru getirin, ancak biiletmeyin.

60 saniye sonra, kronometre biilediğinde, "Başla" deyin.

Çocuğun bonibonu almasına ve ikinci fincanın içine koymasına izin verin.

Çocuk bonibonu almaya çalışırken onu durdurmayın.

-
- *Eğer çocuk siz kronometreyi biiletmeden bonibonu alırsa, "Bu kez pek bekleyemedin, değil mi?" deyin.*
 - *Eğer çocuk kronometreyi beklerse, "Aferin" deyin.*
-

I. DİL ÜZERİNDE ŞEKERLEME BEKLETME GÖREVİ

Eğer çocuğun çikolataya alerjisi varsa ya da çocuk bonibondan hoşlanmadığını söylerse balık kraker de kullanılabilir.


"Tamam. Şimdi bir oyun daha oynayacağız. Bu son oyun için yine bonibonları kullanacağız.

Bu oyunda kimin bonibonları yemeden, emmeden ya da yutmadan dilinde daha uzun süre tutacağını göreceğiz."

I. DİL ÜZERİNDE ŞEKERLEME BEKLETME GÖREVİ -Öğretme Alıştırması

Çocuğun eline bir bonibon verin: "İşte bu seninki ve bu benimki. Haydi, onu dilimizin üzerine koyalım ve onu yememeye çalışalım. Ağzımı açık tut ki görebileyim" deyin.


Dilinizi dışarıda tutun ve çocukla aynı anda bonibonu üzerine koyun. Ağzınızı açık tutun, böylece çocuk ağzımızdaki bonibonu görsün.

 **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** *Kronometreyi 10 saniyeye ayarlayın.*

-
- *Eğer çocuk alıştırma bitmeden önce bonibonu yerse (ya da emerse), siz de bonibonunuzu yiyin: "Beraberlik oldu! İkimiz de aynı zamanda bonibonlarımızı yedik" deyin.*
 - *Eğer çocuk 3 saniye ya da daha fazla süre ağzını kapatırsa, siz de bonibonunuzu yiyin: "Unutma, ağzımı açık tutman gerek, böylece ben görebilirim" deyin. Bu davranışı "bonibonu yedi" olarak kaydedin.*
 - *Eğer biriniz bonibonunu düşürürseniz: "Tüh, peki, önemli değil" deyin ve asıl denemeye geçin.*
 - *Eğer çocuk deneme süresinin sonuna kadar beklerse, bonibonunuzu yiyin ve "Sen kazandın!" deyin.*
-

I. DİL ETKİNLİĞİ -Asıl Alıştırma

Çocuk uygulama denemesinde aldığı bonibonu bitirdikten sonra, "Tamam, şimdi bir kere daha yapalım. Ağzımı açık tutmayı unutma ki ben görebileyim " deyin.

 **KRONOMETRE / HESAPLAMA:** Kronometreyi 40 saniyeye ayarlayın.

-
- Eğer çocuk alıştırma bitmeden ağızındaki bonibonu yerse ya da denemenin bitmeden ağızını 3 saniye boyunca kapatırsa, bonibonunuzu yiyin ve "Beraberlik oldu! İkimizde aynı anda bonibonlarımızı yedik" deyin.
 - Biriniz dilinizdeki bonibonu düşürürseniz;
 - ✓ 35 saniyeden daha az bir süre sonra düşerse: "Tüh, peki, önemli değil" deyin. Alıştırmayı bir kere daha yapın.
 - ✓ 35 saniyeden daha uzun süre sonra ya da ikinci denemede düşerse: "Tamam, önemli değil. İyi iş çıkardın. İşte başka bir bonibon, bunu şimdi yiyebilirsin" deyin.
 - Eğer çocuk deneme süresinin sonuna kadar beklerse, bonibonunuzu yiyin ve "Sen kazandın!" deyin.
-

"Teşekkür ederim. Bugün planladığımız bütün işleri bitirdik. Bonibonlarımı şimdi yiyebilirsin."

DEĞERLENDİRMENİN SONU

UNUTMAYIN:

- Kodlama sayfasında herhangi bir boşluk ya da eksik veri olmadığını kontrol ediniz.
- Çocuğu sınıfına geri götürünüz.
- Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu'nu tamamlayınız.

Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği Uygulayıcı Raporu

Uygulayıcı Değerlendirme Formu

Öğrenci No:
Değerlendiren Kişinin Adı:
Tarih:

A 1. Gösterimler ve yönergeler sırasında dikkatini toplar.

0 1 2 3

3. Çocuk resimleri ayırt etmek için onlara yakından bakar, görüşmeceye dikkat eder ve onun yönergelerine uyar.
2. Çocuğun zaman zaman, özellikle de etkinlik sonlarında dikkati dağılır; ancak hatırlatıldığında yanıt verir.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcı sık sık yönlendimelerde bulunur.
0. Çocuk zamanın çoğunu ilgisiz bir şekilde ve etkinlik dışı şeylerle geçirir.

A 2. Konsantrasyonunu sürdürür, tekrarlayan etkinlikleri denemeye isteklidir.

0 1 2 3

3. Çocuk, dikkatini dağıtıcı uyaranların varlığında dahi etkinliğin sonuna kadar etkinliğe yoğunlaşabilir ve etkinliği tamamlamada ısrar eder.
2. Çocuğun zaman zaman dikkati dağılır; ancak çocuk genel olarak ısrarcıdır ve uygulayıcının hatırlatmasına gerek duymaz.
1. Çocuğun sık sık dikkati dağılır ve uygulayıcının birden çok hatırlatma yapması gerekir.
0. Çocuk değerlendirilmenin büyük bir bölümünde konsantre olamaz ve görevleri yerine getirmek için ısrar etmez ve yoğunlaşamaz.

A 3. Dalgındır, değerlendirilme sürecine odaklanmada problem yaşar.

0 1 2 3

3. Çocuk değerlendirilme sürecinin büyük kısmında "dalgın/başka düşüncelere dalmış" görünür.
2. Çocuk zaman zaman "dalar" ve uygulayıcının çocuğun bakması, odaklanması ve istenileni göstermesi için hatırlatma yapması gerekir.
1. Çocuğun dikkati kısa aralıklarla dağılır; ancak kısa süre dikkatinin dağılmasından sonra etkinliğe geri döner.
0. Çocuk dikkatini etkinliklere odaklama konusunda problem yaşamaz.

B 1. Her etkinliğe başlamadan önce düşünür ve planlar.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcıya cevap vermeden önce etkinlik ve yönergeleri düşünüyor gibi görünür.
2. Çocuk genellikle yönergeleri bekler ve takip eder; ancak zaman zaman yönergeler tamamlanmadan önce etkinliğe başlar.
1. Çocuk etkinliğe başlamadan önce sık sık "Ben söyleyinceye kadar bekle..." gibi hatırlatmalara ihtiyaç duyar.
0. Çocuk yönergelerin pek çoğunu kaçırır ve uygulayıcının hatırlatmaları ile yavaşlamaz.

B 2. Değerlendirme materyallerine gelişigüzel dokunmaktan kaçınır.

0 1 2 3

3. Çocuk ilginç oyuncaklara karşı bile kendini tutar, dokunma girişiminde bulunmaz ve oyuncakları ya da başka şeyleri toplarken süreyi uzatmaz.
2. Çocuk genellikle öz-kontrol gösterir ancak ilgi çekici oyuncaklara değerlendirme boyunca bir ya da iki kez uzanır.
1. Çocuk eşyalara dokunmaması için birden çok hatırlatmaya ve/veya zamanı geldiğinde oyuncakları toplaması için uyarılara ihtiyaç duyar.
0. Değerlendirilme süreci çocuğun oyuncaklara dokunması ya da oyuncakları ele geçirme çabası ile sık sık kesilir.

B 3. Etkinliğe başlamadan önce uygulayıcının hazırlıklarını bitirmesini bekler, araya girmez.

0 1 2 3

3. Çocuk, materyalleri göstermeden önce, küplere uzanmadan gibi davranışlar göstermeden bekler, dürtüsel değildir.
2. Birkaç dürtüsel davranış gözlenir.
1. Çocuk, genellikle birden çok etkinlik sırasında dürtüseldir ya da bir etkinlik süresince çok dürtüsel davranır.
0. Çocuk değerlendirme boyunca dürtüseldir ve birçok sınırlamaya ihtiyaç duyar.

B 4. Çocuk etkinlikler arasında beklemekte zorlanır.

0 1 2 3

3. Çocuğun hareketlilik/dürtüsellik düzeyi yüzünden etkinlikler arası geçişler zordur.
2. Uygulayıcı bir sonraki etkinlik için materyalleri toplarken çocuk ancak birden çok hatırlatma sonucunda bekleyebilir.
1. Çocuk bazen ilgi çekici test materyallerine dokunmak ister; ancak nadiren dokunmamasına hatırlatmaya ihtiyaç duyar.
0. Çocuk sabırla yeni etkinliklerin başlamasını bekler ve geçişler sırasında rahat bir vücut duruşu sergiler.

B 5. Değerlendirme boyunca koltuğunda doğru bir şekilde oturur.

0 1 2 3

3. Çocuk herhangi bir yere tırmanmaz, dolapları açmaz, nesnelere eline almaz (vücut pozisyonu ara sıra uygun olmayabilir).
2. Çocuk (sandalyeden kayarak inmek de dahil) yerinden bir kere kalkar, hatırlatıldığında tekrar oturur.
1. Tekrar yerine dönmek ve oturmak için birden çok hatırlatmaya ihtiyaç duyar; ancak hatırlatmaları dinler ve cevap verir.
0. Çok sık yerinden kalkar veya güçlükle kontrol edilir (Örneğin, odanın içinde koşar, mobilyalara tırmanır).

C 1. Uyanık ve etkileşim halindedir, içine kapanık değildir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkileşim halindedir. Vücut pozisyonu görüşmeci ile rahat bir ilişki kurduğunu göstermektedir.
2. Çocuk genellikle etkileşim halindedir, ancak zaman zaman başka yöne bakar, başını öne eğip ve etkileşime ara verir.
1. Çocuk tekrar tekrar değerlendirilme sürecinden uzaklaşır ve etkinliği bitirmek için teşvik edilmesi gerekir.
0. Çocuk "kendi içine kapanmış" gibidir ve etkinliğe başlamakta zorluk yaşar.

C 2. Aktif bir şekilde görüşmeci ile etkileşim kurmaya çabalar.

0 1 2 3

3. Çocuk sorular sorarak ve bilgi paylaşarak sık sık sohbet başlatır.
2. Çocuk fırsat buldukça sohbet başlatır ve görüşmeciye konuşarak, gülümseyerek ya da göz kontağı kurarak karşılık verir.
1. Çocuk sohbet başlatmaz ve yavaş ısınır.
0. Çocuk, olumlu geçen etkinliklerde bile, uygulayıcının sohbet başlatmaya yönelik sözlerini (sosyal girişimleri) görmezden gelir.

D 1. Başardığında ve bir etkinliği aktif olarak tamamladığında memnuniyet gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk etkinliği tamamladıktan sonra mutlu olduğunu ifade eden heyecanlı vücut hareketleri gösterir ("Evet!" deyip el çırpma gibi).
2. Çocuk etkinliği tamamladığı için biraz memnun görünür (Gülümseme gibi yüz ifadeleri gösterir).
1. Çocuk etkinliği tamamladığında tepkisizdir.
0. Çocuk etkinliği tamamladığında olumsuz yorumlar yapar ya da olumsuz ifadeler kullanır.

D 2. Kendinden emindir.

0 1 2 3

3. Çocuk "Ben bunu biliyorum" gibi yorumlarla kendine güvendiğini gösterir, istekli ve enerjiktir.
2. Çocuk gayretlidir, uygulayıcının sorularına doğrudan yanıt verir, çalışıyor gibi gözükür.
1. Kendine daha az güveni olan çocuk tekrarlayan tereddütlü davranışlar gösterir ya da güven eksikliğine işaret eden sorular sorar.
0. Eğer çocuk kolay maddelerde tereddüt ediyor ya da isteksizlik gösteriyorsa kolayca vazgeçer (Örneğin, "Bunu yapamıyorum" der).

E 1. Muhalif davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk uygulayıcının istek ya da yönergesine uymayı doğrudan reddeder.
2. Çocuk sınırları zorlar, ancak uygulayıcının yönlendirmelerine ya da isteğini tekrarlamasına yanıt verir.
1. Çocuk önce "Hayır" der, ancak sonra uygulayıcının ilk isteğini yerine getirir. Uygulayıcı "tekrar söylemek" zorunda kalmaz.
0. Çocuk asla aktif bir şekilde karşı gelen davranışlar göstermez.

E 2. Pasif uyumsuzluk gösterir.

0 1 2 3

3. Uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde bile, çocuk yönergeyi duymuyor gibi görünür.
2. Çocuk uygulayıcıyı görmezden gelir, ancak uygulayıcı yönergeyi tekrar ettiğinde ona karşılık verir.
1. Uygulayıcı yönergeyi tekrarlamaz, ancak çocuk yavaş tepki verdiği için çocuğun duyup duymadığını merak eder.
0. Çocuk yönergeleri duyar ve uygun şekilde karşılık verir.

E 3. Çocuk yoğun bir şekilde olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk çok pozitifdir, kahkaha atar ve/veya uzun süre kıkırdar, çok gülümser ya da el çırpır.
2. Çocuk tekrar tekrar gülümser, olumlu sesler çıkarır ve kısa süreli kıkırdar.
1. Çocuk olumlu davranışlar göstermeyi ve keyifli ifadeler kullanmayı sürdürür.
0. Çocuk değerlendirme boyunca olumlu duygular göstermez.

E 4. Çocuk sık sık olumlu duygu ve davranışlar gösterir.

0 1 2 3

3. Çocuk iki ya da daha fazla değerlendirme bölümünde uzun sürelerle olumlu duygular (kahkaha atma, gülümseme gibi) ortaya koyar.
2. Çocuk, içinde sürpriz ya da şekerleme OLMAYAN bir bölümde olumlu duygular ortaya koyar.
1. Çocuk YALNIZCA şekerleme ya da ödül aldığı anda olumlu duygular ortaya koyar.
0. Çocuk ödül ya da şekerleme aldığı anda BİLE olumlu duygular ortaya koymaz.

EK YORUMLAR

ÖZGEÇMİŞ

Leyla Burçe Tulpar, 31 Mart 1992 yılında Sivas'ta doğdu. 2016 yılında Maltepe Üniversitesi Psikoloji Bölümünden Mezun oldu. Lisans eğitimi süresinde çeşitli sosyal sorumluluk projelerinde yer aldı ve Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (SOYAÇ) dezavantajlı gruplarda uygulanan sosyal sorumluluk projelerinde 3 yıl gönüllü olarak yer aldı. Bunun yanı sıra Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı'nda birçok sosyal sorumluluk projelerinde yer aldı. 2015 yılından itibaren özel bir merkezde çocuklarla yapılan yaratıcı drama atölyelerinde grup psikologu olarak çalışmaktadır. Buna ek olarak özel bir anaokulunda psikolog olarak görev yapmaktadır.

Projeler:

Çocuklarla Birlikte - Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (SOYAÇ) – Yard. Doç. Dr. Özden Bademci

Gençler İçin Gençlerle - Maltepe Üniversitesi Sokakta Yaşayan ve Çalışan Çocuklar İçin Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (SOYAÇ) - Yard. Doç. Dr. Özden Bademci

Eğitsel Sanatsal Sosyal Sportif Etkinlikler Projesi (ESSSEP) - Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı – Yard. Doç. Dr. Fulya Giray Sözen

Bekleyen Çocuk – Türkiye Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı - Yard. Doç. Dr. Fulya Giray Sözen