

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKULA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN
BAĞLANMA BİÇİMLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLARI İLE
ANNELERİNİN BAĞLANMA BİÇİMİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Ertan GÖRGÜ
(Doktora Tezi)**

İstanbul, 2015

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı**

**OKULA DEVAM EDEN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN
BAĞLANMA BİÇİMLERİ VE SOSYAL DAVRANIŞLARI İLE
ANNELERİNİN BAĞLANMA BİÇİMİ VE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Ertan GÖRGÜ
(Doktora Tezi)**

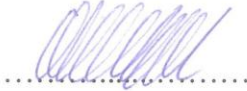


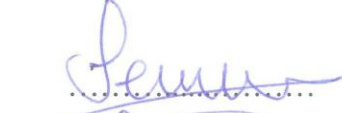
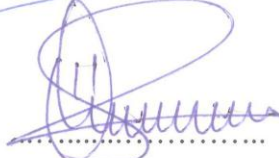
**Danışman
Prof. Dr. Ozana URAL**

İstanbul, 2015

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2015**

ONAY

Ertan GÖRGÜ tarafından hazırlanan “Okula Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Bağlanma Biçimleri, Sosyal Davranışları ile Annelerinin Bağlanma Biçimi ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu bu çalışma, 06/01/2015 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından *başarılı* bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Prof. Dr. Ozana URAL	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Alev Önder	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Emine Erktin	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu	
JÜRİ ÜYESİ	Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat	

ÖZGEÇMİŞ

- 1996-2000 Lisans: Hacettepe Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
- 2002-2005 Y. Lisans: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı
- 2010-2015 Doktora: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim
Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Email : ertangorgu@gmail.com

GSM : 0535 395 60 21

ÖNSÖZ

Yüksek lisansımı bitirdikten yıllar sonra kalkıştığım doktora serüvenimde birçok kişinin katkısı oldu.

En başta sevgili danışman hocam Prof. Dr. Ozana Ural; onca ders, idari görev ve tezin arasında benim de tezimin danışmanı olmayı kabul etti. Tezin her aşamasında bana yol gösterdi, beni cesaretlendirdi, bilimsel zeminimi hep kontrol etti ve istediğim heran desteğini sonuna kadar bana sundu. Tezimin tüm süreçlerini titizlikle inceledi ve bana bilgiler verdi. Kendisine çok çok teşekkür ederim.

Tezin izleme komitesinde yer alan Sayın Yrd. Doç. Dr. Semai Tuzcuoğlu ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat tüm izlemelerde beni hep ilgiyle dinlediler ve devamlı katkı sundular. Ayrıca yaptığım çalışma konusunda da beni cesaretlendirdiler. Her ikisini de ayrı ayrı teşekkür ederim.

Sayın Prof. Dr. Alev Önder ve Sayın Prof. Dr. Emine Erkin tezin jürisinde yer almayı kabul ettiler. Tezime öneri ve eleştirileriyle yeni eklemeler yapmamı sağladılar. Kendilerine ayrı ayrı teşekkür ederim.

Doktoranın ders aşamasında dersleri sıkıcı olmaktan çıkarıp gerçek bir tartışma zeminine ve bir bilgi paylaşımı şekline getirdikleri ve derin bilgilerinden faydalanmamı sağladıkları için hocalarım Sayın Prof. Dr. Ayla Oktay, Prof. Dr. Ozana Ural, Prof. Dr. Alev Önder, Prof. Dr. Rengin Zembat, Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat, Yrd. Doç. Dr. Necla Tuzcuoğlu, Yrd. Doç. Dr. Oya Abacı'ya teşekkür ederim.

Doktora sürecimin hemen başında tanıştığım Arş. Gör. Türker Sezer desteğini, yardımlarını, dostluğunu hiç esirgemedi. Ayrıca tezimin istatistik kısmında çok emek harcadı. Hem yardımların hem de desteğin için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Dr. Gülçin Güven tıpkı yüksek lisans eğitiminde olduğu gibi yardım istediğim heran yanımdaydı. Güler yüzüyle bölüm koridorunda gördüğümde hep beni motive etti. Çok çok teşekkür ederim arkadaşlığın ve yardımların için.

Ölçeklerini kullanmama izin veren Sayın Prof Dr. Nebi Sümer, Doç. Dr. Sait Uluç, Öğr. Gör. Dr. Saide Özbey'e ve Davranış Bilimleri Enstitüsü yetkililerine teşekkür ederim.

Sevgili Ala Gümüştü tezimin yazım sürecinde bana çok destek oldu, sanırım en çok onun zamanından çaldım. Çalışmam gereken zamanlarda beni anlayışla karşıladığın, verdiğin enerjiyle beni motive ettiğin ve her istediğimde bana destek olduğun için çok teşekkür ederim.

Sevgili annem, babam ve kardeşim bugüne kadar olduğu gibi yine benden desteklerini hiç esirgemediler ve ihtiyacım olduğunda hep yanımdaydılar.

Ertan Görgü

Ocak 2015, İstanbul

ÖZET

Bu araştırmada okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Avrupa yakasında okula devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklar ve onların anneleri oluşturmuştur.

Çalışmanın amacı; okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma ve sosyal davranışları ile annelerin bağlanması ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmada annelerin kişilik özellikleri 16 PF (Cattel, 1949), bağlanma biçimleri ise Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (Brennan ve ark, 1998), çocukların bağlanma biçimleri Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Granot ve Mayselless, 2001) ve çocukların sosyal davranışları ise Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Merrel, 1994) kullanılarak ölçölmüştür. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği 2 ayrı bölümden oluşmaktadır. Bir bölümü sosyal becerileri diğer bölümü ise davranış problemlerini belirlemektedir. Ayrıca araştırmacının hazırladığı bir anket formu ile çocuk ve anne ile ilgili kişisel bilgiler toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini; 84 kız, 76 erkek; 86 altı yaş, 74 beş yaş; çoğunluğu 1 ve 2 yıldır okula devam etmiş olan ve çoğunluğu (93 kişi) ilk yıl anneleri tarafından bakılan çocuklar ile %43,1'i üniversite mezunu; %38,8'i 33-36 yaş arası, yarından fazlası çalışan (%57,5) anneler oluşturmuştur.

Çocukların sosyal becerilerinin; okula devam etme süreleri, çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı, annenin yaşi, anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı buna karşın cinsiyete, anne çalışma durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çocukların davranış problemlerinin; çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı, anne yaşi, anne eğitim durumu ve anne çalışma durumu değişkenine göre farklılaştığı buna karşın cinsiyete, okula devam etme süresine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çocukların bağlanma biçiminin; cinsiyete, okula devam etme süresine göre farklılaştığı buna karşın; ilk 1 yıl çocuklara kimin baktığı, anne yaşı, anne eğitim düzeyi, anne çalışma durumu, annelerin bağlanma biçimi değişkenlerinin çocukların bağlanma biçiminde bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir.

Annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özelliklerinden endişe düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güvenli bağlanan annelerin endişe düzeyi düşüktür.

Annelerin kişilik özellikleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocukların annelerinin dışadönük, rahat, gerçekçi, bağımsız ve daha az kontrollü oldukları bulunmuştur.

Çocukların bağlanma biçimlerinin erken dönem tespiti güvensiz bağlanma biçimi geliştirenlere erken müdahale imkanı verebilir. Bu da çocuğun sosyal yaşamında daha uyumlu olmasına yardımcı olacak ve ilerde yetişkin yaşamında da güvenli ve uyumlu olmasını kolaylaştırabilir.

ABSTRACT

In this research, the association between attachment styles and social behaviours of school children aged 5-6, and attachment styles and personality traits of their mothers is investigated via different variables. The sample of the research consists of 5-6 aged school children, their mothers and teachers in İstanbul, European side.

The aim of this study is to examine the association between attachment styles and social behaviours of school children aged 5-6, and the attachment styles and personality traits of their mothers among different variables.

In the present study, the personality traits of mothers' were determined by 16 Personal Factor (16 PF) and mothers' attachment styles were measured by Experiences in Close Relationships Inventory. By using Doll Story Completion Task childrens' attachment styles were determined and by using Preschool And Kindergarden Behavior Scales social skills and behavioral problems of children were measured. Furthermore, the personal information about mother and child was gathered by a questionnaire form. Preschool And Kindergarten Behavior Scale is consist of two separate scales, and social skills are determined by one section of scale, behavioral problems are determined by the other section of scale. Otherwise, personal information of child and mother is gathered by a questionnaire form designed by the researcher.

The children as participants of this study consisted of 84 girls, and 76 boys. The number of children aged 6 is 86, and aged 5 is 74. The most of children as participants had attended school for one year or two years, and had cared (93 participants) during the first year after birth. Herewith, 43,1 % of the mother as participants have a bachelor's degree, and 38,8 % of the mother between the ages of 33 and 36, and more than half of mother are working (57,5%).

It has been found that social skills of children would have differentiated in as much as variables of the duration of attending school, whose had cared of children during first year after birth, the mother's age, educational status, conversely, would have

differentiated in accordance with variables of the gender and mother's employment situation.

By reason of the factor analysis, it has been found that behavioral problems of children would have differentiated in as much as variables of the duration of the mother's age, educational status, employment situation, whose had cared of children during first year after birth, conversely, would have differentiated in accordance with variables of the gender and the duration of attending school.

It has been shown that child attachment style would have differentiated in as much as variables of the duration of attending school, conversely, would have differentiated in accordance with variables of the mother's age, educational status, attachment style and whose had cared of children during first year after birth. In other words, the variables of attachment style of mothers would not have created any difference in attachment style of children.

It is determined that variables of mothers' attachment style would created difference in anxiety, reality and independence level of personality traits.

Additionally, variables of personality traits of mothers' would created difference in attachment manners of children. The results indicated that mothers' of securely attached children were extrovert, easy going, realistic, independent and less controlling person. With early detection of attachment style, it will create an opportunity to develop an early intervention for insecurely attached individuals. Moreover, an early intervention help child to become more compatible in social life.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	13
2.1. Bağlanma Kuramı.....	13
2.2. Kişilik Kuramları.....	22
2.2.1. Freud ve Psikanalitik Kuram.....	23
2.2.2. Jung ve Analitik Psikoloji.....	25
2.2.3. Otto Rank'ın Kuramı	31
2.2.4. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji.....	32
2.2.5. Karen Horney ve Bütüncül Psikoloji	33
2.2.6. Sullivan'ın İlişkiler Kuramı	34
2.2.7. Nesne İlişkileri Kuramcıları.....	35
2.2.8. Erich Fromm	35
2.2.9. Varoluşçu Psikoloji.....	36
2.2.10. Maslow ve Holistik Kuram	41
2.2.11. Geştalt Kuramcıları	44

2.2.12. Davranışçı Kuramcılar	45
2.2.13. Carl Rogers ve İnsancıl/Fenomonolojik Kuram.....	46
2.2.14. Sheldon ve Tipoloji Kuramı.....	49
2.2.15. Beş Büyük Faktör Kuramı	52
2.3. Sosyal Beceri.....	61
2.3.1. Sosyal Beceri Yetersizliği.....	66
2.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	68
2.5. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	75
BÖLÜM III: YÖNTEM	94
3.1. Araştırmanın Modeli	94
3.2. Evren ve Örneklem.....	94
3.3. Veri Toplama Araçları.....	97
3.3.1. Bilgi Formu	97
3.3.2. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)	97
3.3.3. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT).....	99
3.3.4. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2)).....	101
3.3.5. 16 Kişilik Envanteri (16 PF)	104
3.4. Çalışma Basamakları ve Verilerin Toplanması.....	107
3.5. Verilerin Analizi.....	108
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	109
BÖLÜM V: SONUÇ	136
5.1. Yargı.....	136
5.2. Tartışma.....	138
5.3. Öneriler.....	146
KAYNAKÇA.....	148
EKLER	170
EK I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	171

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1.	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	94
Tablo 3.2.	Katılımcıların/Çocukların Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri.....	95
Tablo 3.3.	Katılımcıların/Annelerin Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri.....	96
Tablo 3.4.	16PF Envanterinin Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki İç Tutarlılık Katsayıları.....	106
Tablo 3.5.	16PF Alt Boyutlarının Devamlılık Katsayıları	107
Tablo 4.1.	Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.2.	Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları	110
Tablo 4.3.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocukların Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	110
Tablo 4.4.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocukların Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	111
Tablo 4.5.	Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4.6.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.7.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.8.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	112
Tablo 4.9.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	113
Tablo 4.10.	Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	113

Tablo 4.11.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.12.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.13.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.14.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.15.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.16.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.17.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.18.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.19.	Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.20.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.21.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.22.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.23.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.24.	Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.25.	Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.26.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Oyuncak Öykü Tamamlama Testi Sonuçlarına Göre Dağılımı.....	121
Tablo 4.27.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	121
Tablo 4.28.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Okula Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.29.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Çocuğa İlk 1 Yıl En Çok Kimin Baktığı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları	123

Tablo 4.30.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.31.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.32.	Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.33.	Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları	125
Tablo 4.34.	Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	125
Tablo 4.35.	Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Çocukların Annelerine Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	126
Tablo 4.36.	Annelerin Kişilik Özelliklerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı.....	126
Tablo 4.37.	Annelerin Kişilik Özelliklerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı (5 Alt Boyut).....	130
Tablo 4.38.	Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Dışanöklük-İçedönüklük) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu.....	131
Tablo 4.39.	Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Endişe Düzeyi) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	131
Tablo 4.40.	Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Gerçeklik) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	132
Tablo 4.41.	Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Bağımsızlık) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu.....	132
Tablo 4.42.	Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Otokontrol) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu.....	133
Tablo 4.43.	Annelerin Kişilik Özellikleri (Dışadönük-İçedönük) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu.....	133
Tablo 4.44.	Annelerin Kişilik Özellikleri (Endişeli-Rahat) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	134
Tablo 4.45.	Annelerin Kişilik Özellikleri (Gerçeklik-Duyarlı) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	134
Tablo 4.46.	Annelerin Kişilik Özellikleri (Bağımsızlık) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	135

Tablo 4.47. Annelerin Kişilik Özellikleri (Otokontrol) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu	135
--	-----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Yetişkin Bağlanma Modeli.....	22
------------	-------------------------------	----

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Bedenimiz dünyaya geldiği andan itibaren, içine doğduğumuz çevre ile sürekli etkileşim içinde bulunarak gelişir. Biyolojik doğum somut, sınırları kesin ve gözlenebilir bir durumdur. Zihinsel, sosyal ve motor gelişim bireyden bireye değişen bir süreç olmakla birlikte sınırları nispeten çizilmiş ve ölçümü belirli kriterlere göre yapılabilen alanlardır. Psikolojik gelişim ise yavaş bir biçimde ilerleyen, ruhsal ve ölçümü çok daha zor bir süreçtir.

Bebeğin ruhsal gelişimini destekleyen en önemli model annedir. Bireyin psikolojik gelişimini, yani özellikle bebeğin kendi bedeninin deneyimleri ve bebeğin anneyle yaşadığı ilişki sürecinde anneyle ilişkili olma duygusunun kurulması sürecine ayrılma-bireyselleşme denmektedir (Mahler, Pine, Bergman, 2003). Tüm ruhsal süreçler gibi bebeklikte oluşan bu süreçte yaşam boyu yankılanır; hiç sona ermez, hep etkin kalır. Yaşamın yeni evrelerinde en eski süreçlerin yeni türevlerinin hala faaliyette olduğu görülür (Mahler, Pine, Bergman, 2003).

Son yıllarda psikoloji alanında yaygın olarak çalışılan bağlanma kuramına göre yaşamın ilk yıllarında çocukla onu büyüten kişi arasındaki duygusal bağın kalitesi tüm yaşam sürecindeki psikolojik gelişimi etkiler. Bağlanma alanındaki çalışmalar erken yıllarda kendisine bakan kişilerden değerli olduğu ve sevildiği duygusunu hisseden ve bu duygu temelinde zihinsel beklentilerini ve şemalarını yapılandıran çocukların ileriki yıllarda daha yetkin, özgüvenli ve mutlu olduklarını göstermektedir (Main, 1995). Güvenli bağlanma olarak tanımlanan bu durumun, ebeveynlerin ilgi-bakım davranışlarının yerinde ve zamanında, çocuğun ihtiyaçlarını karşılar nitelikte ve tutarlı olmasıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Diğer taraftan tutarsız, aşırı müdahaleci ve çocuğun ihtiyaçlarıyla orantısız anne-baba ilgi-bakım davranışları güvensiz bağlanma örüntüleriyle ilişkilidir. Kaygılı/kararsız ve savunmacı/kaçınan bağlanma olarak bilinen güvensiz bağlanma örüntüleri özellikle duygusal gelişim bakımından risk faktörü oluşturmaktadır (<http://www.psy.metu.edu.tr/rrl/research/tubitak2005tr>).

Bağlanma kuramcılarına (Bowlby, 1959; Ainsworth, 1963; Hazan ve Shaver, 1994; Belsky ve Cassidy, 1994; Main (1995) göre, insan erken gelişim evrelerinde ilişki içinde olduğu anne ya da birincil bakıcısını içselleştirmekten öte ilişkinin kendisini ve ona eşlik eden duygulanımı iç dünyasına mal ederek yaşar. Bebeklikte şekillenmeye başlayan nesne ilişkileri tasarımları, yetişkin yaşamda da ilişkilerin biçim ve kalitesini etkiler.

Bağlanma kuramcıları arasından öne çıkan Bowlby psikanalitik geleneğin izini sürerek geliştirdiği bağlanma kuramında bebek ve anne arasındaki bağlanmayı, gerçek ilişkinin doğasına bağlı olarak gelişen bir oluşum olarak açıklar. Bağlanma kuramcıları (Bowlby, Ainsworth, Cassidy, Main, Kaplan, Cassidy, Bartholomew ve Horowitz), Freud'un içgüdüsel dürtü kuramını tümüyle red ederek, iç dünyanın gelişiminde dış gerçekliğin önemini vurgulamıştır (Knox, 1999). Bu yanıyları Bowlby'nin bağlanma kuramı, bebeğin ruhsal sürecinin oluşumunu, içgüdüler gibi gözlenemeyen ve soyut olan bir alandan, gözlenebilir bir alan olan anne bebek ilişkisinin oluşturduğu davranışsal alana çekmesi ve annenin bebeğin bakım sürecindeki önemini vurgulaması bakımından önemlidir.

Bowlby, psikanalitik gelenekte yetişmiş olmasına karşın, psikanalitik kuramın, fantezilere ve iç yaşama odaklanarak gerçek yaşam deneyimlerine çok az önem vermesini bir eksiklik olarak görmüştür. Bowlby'e göre, sağlıklı duygusal gelişim için çocuğun yakın ve istikrarlı bir bakım alma ilişkisine ihtiyacı vardır (Bowlby, 1969). Yaşamlarının ilk üç yılı içinde annelerinden ayrılan ve kurumlarda yaşayan çocuklar ile yaptığı çalışmalarda, sonradan verilen iyi bakıma rağmen çocuklarda psikolojik sorunlarla karşılaşılması, Bowlby'i psikanalitik kuramın "çocuklar annelerini, onunla açlık güdüsünün doyurulması arasında bir çağrışım kurdukları için severler" görüşünden uzaklaştırmıştır (Hazan ve Shaver, 1994).

Bowlby bağlanma kuramını, gerçek deneyim ve ilişkisellik üzerine yaptığı çalışmaların üzerinde kurmuş ve geliştirmiştir. Kuramının tanıtımını yaptığı üç klasik makalesini "Çocuğun anne ile bağının doğası" (The nature of the child's tie to his mother), "Ayrılık kaygısı" (Separation anxiety) ve "Erken çocukluk ve bebeklikte acı ve yas" (Grief and mourning in infancy and early childhood) isimleriyle, sırasıyla 1958, 1959 ve 1960 yıllarında yayınlamıştır. İlk makalesinde, tüm psikanalistlerin, bebek ve anne arasında ilk 12 ay içinde kurulan güçlü libidinal bağın öneminde birleştiğini, ancak bu bağın

nasıl oluştuğu konusundaki görüşleri bakımından, kendisinin diğerlerinden ayrıldığını vurgulayarak, dürtü yaklaşımlarından uzaklaşmıştır (Bowlby, 1958). İkinci makale, çocuğun anne ile ayrılığa gösterdiği tepkilerin, etolojik (hayvan davranışlarıyla ilgilenen bilim dalı) bakış açısı ile anlatımını içerir. Bütün yavrular, anneden ayrılığı protesto eden ve onun dikkatini çekmeyi hedefleyen davranışlar gösterirler. Bunda başarısız olurlarsa, umutlarını yitirerek, sessizleşir ve son aşamada ise hayatta kalabilmek için anne ile bağlarını kopartarak yeni bir bağlanma ilişkisine açık hale gelirler (Bowlby, 1959). Bu davranış zinciri içinde, protesto, ayrılık kaygısının; umutsuzluk, acı ve yasın; kopma da savunma ihtiyacının göstergesidir. Bowlby bu makalesinde, ayrılıktan etkilenmez görünme ve aşırı kaygılanma davranışlarının bağlanma ile ilişkili sorunlara işaret ettiği düşüncesini ortaya koyarak, daha sonraki yıllarda Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, (1978) tarafından yapılacak olan bağlanma örüntüleri sınıflamasının ilk yol işaretlerini çizmiştir. Üçüncü makale, onun en çok yankı uyandıran ve kuramın çerçevesinin tamamlanmasını sağlayan çalışması olmuştur. Bu makalesinde Bowlby, insanın bebeklik ve çocuklukta da yas yaşama kapasitesinin olduğunu ve bunun birincil bakıcı ile kurulan bağın derinliğini gösterdiğini öne sürmüştür. Aynı zamanda protesto-umutsuzluk kopma davranışlarının, ortak bir sürecin parçaları olduğunu da bu makalesinde vurgulamıştır (Bowlby, 1960). Dürtü yaklaşımının, ilk kez tamamen dışlandığı bağlanma kuramı, uzunca bir süre psikanalistler tarafından reddedilmiştir. Psikanalistlere göre, fantezinin gerçek dünyasını dikkate almayan hiç bir yaklaşım faydalı değildir ve psikanalizde yeri yoktur (Knox, 1999).

Bağlanma sisteminin kavramsal çerçevesi yakınlık aramak, güvenli sığınmak ve güvenli olmak üzere temel işleviyle tanımlanabilir. Bebek çevreden tehdit algıladığında ya da gerçekten tehdit ve tehlike durumlarında bakıcısına yakın olmak ister. Bu yakınlığı sağlamak bebeğe güvenlik ve rahatlık duygusu verir. Bağlanma figürü elverişliliği hakkında güvene sahip olan bebek, çevreyi araştırmak gibi davranışlara girebilir çünkü ne zaman isterse ve ihtiyaç duyarsa, rahatlık ve güvenlik için dönebilecek güvenli olduğunun farkındadır. Bebeğin bakımını üstlenen kişinin çoğunlukla anne olmasından dolayı bağlanma figürünün anne olması beklenmektedir. (Bowlby, 1980).

Bebeklikte biçimlenen bağlanma stilleri, bireyin yaşamında sürekli önemli rol oynamakta ve yetişkinlikte de etkileri görülmektedir. Bağlanma ile ilgili yapılan çalışmalar ilk başta bebeklik üzerine odaklanırken, daha sonra çocukluk ve yetişkinliği

de kapsayarak bağlanmanın tüm yaşam sürecine yansıdığı görüşü kabul edilmiştir. Bowlby (1980) çocuğun bebeklikte ve erken çocuklukta anne veya bakıcıyla karşılıklı etkileşim deneyimleriyle, içsel çalışma modellerini (kendi ve ötekiler hakkındaki tasarımlar) yapılandırdığını, bağlanma organizasyonlarının yaşam boyu devamlılığının, yaşamın ilk yıllarında elde edilen bu zihinsel temsillerle sağlandığını savunur. Bowlb'ye göre bebek anneyle olan ilişki sürecinde içsel bir ilişki modeli geliştirir ve bu model bilisel ve duygusal özellikler taşır. Bowlby buna içsel çalışma modeli adını vermektedir. İçsel çalışma modelleri, bebeğin bağlanma figürlerle tekrar eden aktiviteler yoluyla oluşturduğu bilişsel ve duyuşsal yapıdır. İçsel çalışma modelleri, duyguları, davranışları, ilişkiler hakkında dikkati, bilişi ve belleği yönetmektedir (Weinfield, Ogawa, ve Sroufe, 1997; akt. Weber, 2003). Bağlanma kuramcılarını bebeğin ilk bağlanma nesnesi olan kişiyi değil bu kişiyle olan ilişkiyi bebeğin içselleştirerek “içsel çalışma modeli” oluşturduğunu ve bunun yaşam boyu devam ettiğini belirtmektedirler.

Bağlanma kuramcılarını çocuklukta ve yetişkinlikteki bağlanma biçimleri arasında benzerlik olduğunu, araştırmalar ile destekleyerek bağlanma kuramını ile ilgili çalışmalara yeni bir görüş kazandırmışlardır. Çocuğun veya bebeğin ailesinde önemli değişiklik olmadıkça bağlanma biçimlerinin süreklilik gösterdiği üzerine araştırmalar vardır. Main (1995) çocukluk döneminde bağlanma biçimlerinin %85 oranında istikrar gösterdiğini bulmuştur. Sroufe ve arkadaşları (1991) 12 aylık bebeklerin bağlanma biçimlerinin 17 yaşındaki bağlanma biçimlerine %70 oranında benzer olduğunu ortaya koymuştur (Svanberg, 1989). Araştırma sonuçları, bağlanma tipinin nesiller boyunca kendini tekrar ettiğini göstermiştir (Sabatier, Lannegrand-Willems, 2005; Lieberman,1979; Svanberg, 1989). Bağlanma tipini değiştirmek için müdahaleler gerekir. Kısa bir müdahale bile annelerin çocukları ile güvenli bir ilişki geliştirmesine yardımcı olabilir (http://www.7cokgec.org/bakici_secimi.php). Bu anlamda yetişkinlikteki bağlanma biçimlerinin büyük çoğunluğunun çocuklukta bağlanma biçimlerinin bir tekrarı olduğu söylenebilir.

Şen (2007)'in yaptığı araştırmaya göre; anneannelerin, aile tipi, genel aile ilişkileri, çocukları ile olan ilişkileri ile annelerin kendi annelerine bağlanmaları arasında ilişki saptanmıştır. Annelerin kaygı ve kaçınma bağlanma biçimleri ile kendi annelerine bağlanmaları arasında negatif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu; annelerin kaygı ve kaçınma bağlanma biçimleri ile anneannelerin kaygı ve kaçınma bağlanma biçimleri

arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda çocukların annelerinin kendi anneleriyle olan bağlanma biçimlerinin tesbit edilmesi önem arz etmektedir.

Bağlanma teorisine göre bebeklikteki anneyle olan bağlanma ilişkisi çocuğun gelecekteki akran ilişkilerinin kalitesini de etkilemektedir. Anneyle kurulan güvenli bağ; bebeklerin daha sonraki yıllarda geliştirdikleri sosyal yeterlik algılarıyla, akranlarla kurdukları etkileşimleriyle ve popüler olma yaşantılarıyla ilişkili olabilmektedir (Akkapulu, 2005).

Ebeveyn çocuk ilişkisinin kalitesinin çocuğun hayatında uzun yıllar süren, derin izler bırakması nedeniyle ebeveynlerin çocuklarına karşı kabullenici, destekleyici ve ilgili yaklaşımları büyük önem taşımaktadır (Önder ve Gülay, 2007).

Sosyal beceriler, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Yaşamını ilişkiler ağı içerisinde sürdüren insanın uyumunda ve mutlu olmasında sağlıklı sosyal etkileşimin büyük payı vardır. Çocuğun sosyal davranışı, etkileşimde bulunduğu iki önemli grubun, ailenin ve akranların tepkileri bağlamında ele alınmaktadır. Çocuklar ilk ilişkilerini kurdukları yetişkinlere bağımlı ve onlara göre daha güçsüzdürler. Yani çocuk- yetişkin ilişkisi bir çeşit eşitsizliğe dayanır. İlerleyen yaşlarda ise çocukların akranlarıyla olan ilişkileri giderek önem kazanır (Grusec ve Lytton, 1988). Çünkü çocukların akranlarıyla ilişkisi eşit bir ilişkidir.

Çocuklar neyi kabul, neyi reddedeceğini akranlarının veya yetişkinlerin kendilerine verdikleri tepkilerden öğrenir. Sosyal beceriler bu güç eşitliğine (ya da onun mücadelesine) dayalı ilişkiler içerisinde öğrenilir. Çocuğun akranları tarafından kabulü, onun yeterli sosyal beceriye sahip olmasıyla doğrudan ilişkilidir (Çetin ve başk., 2003:23).

Güvensiz bağlanma geliştiren bireylerde; reddedilme, olumsuz duygusal yaşantı, düşmanlık, saldırganlık, öfke, düşük benlik saygısı ve düşük engellenme eşiği gibi sorunlarla karşılaşılabilir (Akkapulu, 2005). Davranış sorunları olan çocukların yetişkin ve akran ilişkilerinde de sorun yaşayacağı düşünülebilir.

Yapılan çalışmalar, Bowlby'nin anne veya bakıcı ve çocuk arasındaki bağlanma güvenliğine yönelik içsel çalışma modeli hipotezinin, sosyal yeterlilik hakkında önceden bilgi vermesi durumunu desteklemektedir (Belsky ve Cassidy, 1994).

Güvenli bağlanan çocukların diğer akranlarına göre üç buçuk yaşında daha fazla sosyal yeterliliklere sahip oldukları ve daha yüksek liderlik becerisi, daha büyük sempati, sosyal etkileşimden daha az çekinme davranışları sergiledikleri bulunmuştur (Waters ve başk., 1979). Bu çocukların beş yaşında problemlere karşı daha esnek, daha becerikli ve daha sebatlı yaklaştıklarına dair kanıtlar elde edilmiştir (Arend ve başk., 1979).

Güvenli bağlanan çocuklar 3 yaşından 5 yaşına kadar daha meraklı, yetenekli, empatik, esnek ve özgüvenli olmaktadır. Bu çocuklar, yalnız kaldıklarında daha iyi tepkiler verip, daha yakın ilişkiler kurabilirler. Ebeveynleri, okul öncesi öğretmenleri ve akranlarıyla daha pozitif etkileşim kurup anlaşmazlıkları daha iyi çözebilirler. Onlar genelde daha bağımsızdırlar. Sadece ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım isterler (Papalia ve başk., 2004).

Güvenli ya da güvensiz bağlanma çocukların sosyal çevreyle olan ilişkilerini etkilediği gibi çocuğun kişilik gelişimi üzerinde de etkileri vardır.

Kişilik, insanın tüm özelliklerini içeren geniş kapsamlı bir kavramdır. Karakter, mizaç (huy), benlik ve kimlik gibi kavramlar da kişilikle ilgili olarak kullanılmaktadır. Karakter (seciye veya meşrep) kişiliğin ahlaki yönünü betimlemek için kullanılır. Huy veya mizaç kişiliğin duygusal yönünü açıklayan bir kavramdır. Benlik bireyin kendisi ile ilgili algılamalarından ve değerlendirmelerinden oluşur. Kimlik ise zaman zaman benlik ve kişilik yerine de kullanılmaktadır ve birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü olarak ifade edilebilir (Kulaksızoğlu, 1999).

İnsan, kişiliğini, içinde yaşadığı sosyal çevrede oluşturmaya başlar. İnsan, gelişim süreci içerisinde kim olduğu ve ne yapmak ve nasıl yapmak istediği üzerine sorular sorarak kendi değerler sistemini oluşturmaya çalışır ve içinde yaşadığı çevrenin de değerler sistemini öğrenir. Bu değerler sistemi içinden seçimler yapar. Bu seçimleri yaparken kişinin içinde büyüdüğü çevrenin etkisinin yanında içinde yaşadığı çevrenin ve kişiliğinin de etkisi vardır.

Çocuğun doğduğu andan itibaren içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevreden etkilendiği ve olumlu yönde gelişimi için etrafındaki yetişkinlerden destek görmesinin önemli olduğu, çocukların belirli bir potansiyelle doğduğu ve uygun çevre koşullarında doğuştan getirdikleri potansiyellerini en üst noktasına kadar geliştirebilmelerinin mümkün olduğu bilinmektedir (Ural, 2003).

Belirli bir genetik yapı ile dünyaya gelen birey, sosyal çevresi ile karşılıklı etkileşimden oluşan “sosyalleşme” süreci içerisinde, kendisine toplum içinde rol üstlenmeyi sağlayacak bazı yetenekler, beceriler, güdüler, tutum ve görüşler, sosyal değer ve normlar oluşturmaktadır. Böylece bireyin kişiliği gelişir ve şekillenir.

Sosyalleşme sürecinin gerçekleştiği ilk yer aile, ikinci yer ise eğitim kurumlarıdır. Ailede bireyin kişiliğinin temelleri oluşur, eğitim kurumlarında ise ana çizgileri belirlenmiş kişiliğin ayrıntıları belirlenip, bireye bilgi ve yetenekler kazandırılır (Tınar, 1996). Sosyalleşme süreci kişinin içinde yaşadığı farklı çevrelerdeki karşılıklı etkileşimi devam eder.

Bazı kişilik kuramcıları (McCrae, Costa, Main, Kaplan, Cassidy Bartholomew ve Horowitz) kişiliğin oluşum sürecinde bağlanmanın etkileri üzerinde durmuşlardır. Main, Kaplan ve Cassidy (1985) yetişkinlerle yaptıkları çalışmada çocuklukta bağlanma stillerinin yetişkinlikteki kişilerarası ilişkilere etkisini incelemişler ve Bowlby ile Ainsworth’un tanımladığı üç bağlanma stilinde yetişkinlikte de devam ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda Bartholomew ve Horowitz (1991) bağlanma stillerini olumlu ve olumsuz kutuplarda “benlik” ve “başkaları” zihinsel modellerinin kesiştiği noktada tanımlamışlar ve bu tanımları 4 boyutta adlandırmışlardır. Bunlar güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bir kişilik modelleridir.

Bebeklerin bağlanma örüntülerinin anneye kurduğu bağla oluştuğu net bir şekilde ifade edilmiştir (Bowlby, 1980; Ainsworth, 1963; Belsky ve Cassidy, 1994; Weinfield ve arkadaşları, 1997; Engels ve arkadaşları, 2001; Kozłowska ve Hanney, 2002). Nesiller arası devam eden bağlanma örüntülerinde annelerin kendi anneleriyle kurdukları bağ açıktır ki bu süreçte ortaya çıkmakta ve annelerin bebeklerine bakımlarında kendi annelerinden öğrendikleri davranış ve bilgiyle devam etmektedir.

Annelerin çocuklarını yetiştirirken kendi annelerinden devr aldıkları davranış örüntülerini çocuklarında da kullanmalarının yanında annelerin kişilik özelliklerinin etkisi de büyüktür. Kişilik özelliklerinin erken yaşta içinde yaşanılan sosyal çevreyle karşılıklı etkileşim sonucunda oluşmaya başladığı bilinmektedir. Erken yaşta edinilen kişilik özelliklerinin etkisi yetişkin yaşamında da görülmektedir.

Bu nedenle annelerin kendi anneleriyle bağlanma ilişkilerinin ve annelerin kişilik özellikleri ile çocukların annelerine bağlanmaları arasındaki ilişki olduğu

düşünülmektedir. Ayrıca annelerin kişilik özellikleri ile 5-6 yaşındaki çocukların bağlanma biçimlerinin incelenmesi annelerin hangi bireysel özelliklerinin çocukların bağlanma biçimleri üzerinde etkili olduğunu da gösterebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi bağlanma ile sosyal davranışlar arasında bir ilişki olduğu ayrıca bağlanmanın sosyal beceri düzeyini yordamak için önemli bir ön kestirim yapısı olduğu düşünülebilir. Bağlanma ve sosyal beceriler arasındaki ilişkinin çocuklardaki davranış sorunlarını yordayıp yordamadığının da araştırılması gereken önemli bir konu olduğu görülmektedir.

Çocuğun sosyal davranışları üzerinde en erken yaşta etkileşimde olduğu annenin etkisi bulunmaktadır. Annelerin hangi özelliklerinin sosyal davranışlar üzerinde etkili olduğunun araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu yüzden bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri ile sosyal davranışları üzerinde annelerin kendi annelerine bağlanma biçimi ve kişilik özelliklerinin etkisi ele alınmıştır.

Bu çalışmanın problemi “çocuğun bağlanma biçimi ve sosyal davranışını, annenin kendi annesine olan bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri etkilemekte midir?” şeklinde yer almaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı okula devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri ve sosyal davranış (sosyal beceri ve davranış sorunları) düzeyleri ile annelerin kendi annelerine bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve davranış sorunları kişisel özelliklerine (cinsiyet, eğitime devam etme süresi, ilk yıl kimin baktığı, annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin çalışma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?
2. 5-6 yaş çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri Oyuncak Öykü Tamamlama Testi’nden aldıkları puanlara göre nedir?

3. 5-6 yaş çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri kişisel özelliklerine göre (cinsiyet, eğitime devam etme süresi, ilk yıl kimin baktığı, annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin çalışma durumu) farklılaşmakta mıdır?
4. 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemleri bağlanma biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. 5-6 yaş çocuklarının annelerinin kendi annelerine bağlanma biçimleri Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri'ne göre nedir?
6. 5-6 yaş çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri ile annelerin kendi annelerine bağlanma biçimleri arasında bir ilişki var mıdır?
7. 5-6 yaş çocuklarının annelerinin kişilik özellikleri 16 Kişilik Envanteri'nden aldıkları puanlara göre nedir?
8. 5-6 yaş çocuklarının annelerin kendi annelerine bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?
9. 5-6 yaş çocuklarının annelerine bağlanma biçimleri ile annelerin kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Çocuğun istenilen yönde sosyal davranışlar edinmesi, içinde yaşadığı çevre ile karşılıklı etkileşimiyle mümkün olabilir. İstenilen sosyal davranışlar çocuğun sosyal becerileri kazanması yönündedir. İstenmeyen davranış sorunlarına ise sahip olmaması anlamındadır.

Sosyal beceriler, küçük yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması gereken ve tüm yaşam boyu gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler toplumsal uyumu ve bireyin sosyalleşmesini sağlayan önemli dinamiklerdir.

Erken yaşlarda bireyin sosyal ve duygusal olarak tanınması, bireyin sonraki yaşamını şekillendirecek birtakım bilgiler sağlayacaktır. Bu bilgiler bireyin hem sosyal ve duygusal olarak yeterli olmasını hem de akademik olarak başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle çocukların ilköğretime başladıkları bir dönemde sosyal ve duygusal olarak desteklenmeleri okul hayatının ileriki yıllarında daha uyumlu bireyler

yetişmesini sağlayacaktır. İşbirliği içinde çalışabilen duygusal ve sosyal olarak yeterli olan çocukların böylece akademik olarak da daha başarılı olacakları ve daha fazla üretecekleri beklenen bir durum olacaktır.

Erken yaş dönemlerinde çocukların kişiliklerinin de oluşmaya başladığı bilinmektedir. İçinde yaşanan çevre kişiliğin gelişiminde önemli rol oynamaktadır.

Sosyal becerinin ülkemizde ve dünyada popüler bir araştırma konusu olmasına rağmen bu konunun bağlanma ile ilişkisinin araştırılmasında yetersizlikler görülmüştür. Dünya çapında sosyal beceri ve bağlanma konulu araştırmalar bulunmakla birlikte bu araştırmaların sayısının 5-6 yaş için az olduğu anlaşılmaktadır. Diğer taraftan ülkemizde sosyal beceri ve bağlanma ilişkisi sıkça ele alınmamış bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Doğumdan hemen sonraki dönem, anne-bebek bağlanması için duyarlı bir dönemdir. Bağlanma davranışı geliştirmekte zorlanan annelerin bebeklerine dokunma konusunda isteksiz ve çekingen davrandıkları gözlenmiştir. Annenin bu süreçlerle baş edebilmesi öncelikle bebeğin tıbbi risk durumu, gebelik yası ve gelişimsel durumu yanı sıra, annenin sosyal desteğinin niteliği, stresle baş etme becerileri, anne-babanın evlilik ilişkilerinin ve annenin kendi annesiyle olan ilişkisinin özelliği ile de ilişkilendirilmektedir (Özbek ve Miral, 2003). Bu nedenle bu araştırmanın kuşaklararası bağlanma geçişinin incelenmesi açısından da önemli olacağı düşünülmektedir. Aynı şekilde annelerin kişilik özelliklerinin incelenmesi ve bağlanma açısından hangi kişilik özelliklerinin ne gibi etkiler yaptığı üzerine de literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Erken yaşlardaki bağlanma biçimlerinin yetişkinlikte de etkili olduğu görülmektedir. Bağlanma biçimleri çocuk ve yetişkinlerin kişilik özelliklerini, özel ve sosyal yaşantılarını etkilemektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve bağlanma durumu ile ilgili alandaki araştırma boşluğunu dolduracağı ve bağlanma sorunu olan çocukların tespiti ve erken müdahale açısından öğretmen, çocuk gelişimi uzmanları, okul öncesi öğretmenleri, psikolojik danışmanlar, psikologlar, ebeveyn ve programcılara önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, sosyal beceri eğitiminde ve eğitim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınacak hususlar konusunda

kullanılabilecek yeni bilgiler üretmesi ve sosyal becerilerin duygusal temellerinin sorgulanmasına yeni bir boyut kazandırması beklenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan annelerin ve öğretmenlerin sorulan sorulara içten ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma

1. İstanbul ili Avrupa yakasında,
2. 5-6 yaş grubunda anaokuluna ve ilköğretime devam eden 160 çocuk ve anneleri,
3. 2012-2013 eğitim-öğretim yılı,
4. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları [Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (Brennan ve ark, 1998), Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Granot ve Mayseless, 2001), Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Merrel, 1994) ve 16 PF(Cattel, 1949)] ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bağlanma: Bebeğin yakınlık aramak, güvenli sığınak ve güvenli olmak gibi temel işleviyle tanımlanabilecek, çevreden tehdit algılandığında ya da gerçekten tehdit ve tehlike durumlarında bakıcısına yakın olmak davranışlarıyla kendisini gösteren duygusal, sosyal ve davranışsal bir yapıdır (Masterson, 2008). Bu çalışmada çocukların bağlanması Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (Granot ve Mayseless, 2001), annelerin kendi annelerine bağlanması ise Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (Brennan ve ark, 1998) ile ölçülmüştür.

Kişilik: Kişilik, insanın tüm özelliklerini içeren, birinin belirli bir kimse olmasını sağlayan şartların bütünü olarak ifade edilebilir (Kulaksızoğlu, 1999). Bu çalışmada annelerin kişilik özellikleri 16 PF (Cattel, 1949) ölçeği ile ölçülmüştür.

Sosyal Davranış: Bu çalışmada sosyal davranış sosyal beceri ve problem davranış olarak ele alınmıştır.

Sosyal Beceri: Kişinin diğerleriyle daha güçlü bir etkileşim kurması ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliott, 1990). Bu çalışmada çocukların sosyal becerileri Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Merrel, 1994) ile ölçülmüştür.

Problem Davranış: Duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak ortaya çıkan; vurma, çalma, tehdit etme, başkalarını rahatsız etme gibi dışa yönelik davranışlar; içe kapanıklık, bedensel şikâyetler ve anksiyete (kaygı, tedirginlik, bunalma vb.) gibi içe yönelik davranışlardır (Merrell, 2003). Bu çalışmada çocukların davranış problemleri Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Merrel, 1994)'nin 2. Bölümü ile ölçülmüştür.

BÖLÜM II: ALAN YAZIN/İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bağlanma, kişilik, sosyal davranışlar ile ilgili kuramsal temellerin yanı sıra yurici ve yurt dışında yapılmış ve araştırma ile ilişkili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Bağlanma Kuramı

Bağlanma Kuramı Tarihçesi

Anne ve bebeğin birbirlerine yönelik yakınlıklarını gösteren duygusal, sosyal ve davranışsal bir yapı olan bağlanma konusundaki ilk çalışmalar hayvanlar üzerinedir. Lorenz'in (1935) kazlarla, Harlow'un (1961) maymunlarla, Sade'nin (1965) alyanaklı maymunlarla, Goodall'ın (1965) şempanzelerle çalışmaları hayvanlar üzerindeki ilk çalışmalardır. Tüm araştırmacılar çalıştıkları gruplarda bağlanma davranışlarını tanımlamışlardır (Bowlby, 1969). Primatlarda anne ve çocuk arasında görülen bağlanma biçimlerinin insanlardaki bağlanma biçimlerine benzerlik gösterdiği ifade edilmiştir.

Anne ve çocuk arasındaki ilişkiyle ilgili ilk teoriler Freud tarafından ortaya atılmıştır. Freud'un psikoseksüel gelişim kuramında anne ile bebek arasındaki ilişkiden ve çocuğun içgüdülerinden bahsedilmektedir. Freudun yakın arkadaşı ve bir dönem birlikte çalıştığı Erikson ise daha sonra Freud'dan ayrılarak geliştirdiği psikososyal gelişim kuramında içgüdülerin öneminin çocuğun kişiliğinde çok da önemli olmadığını özellikle erken çocuklukta anne ile bebek arasındaki kurulan ilişkinin çocuğun kişilik gelişimini çok daha fazla etkilediğini belirtmiştir. Eriksonla birlikte çocuğun gelişimi üzerine olan teoriler giderek anne ve bebek ilişkisine doğru kaymıştır. Yine Psikanaliz ekolünün içinden gelen Mahler özellikle yaşamın ilk üç yılı üzerinde önemle durmuş ve bu yılları ayrılma-bireyselleşme olarak tanımlamıştır. Psikanaliz ekolünden içinden gelen nesne ilişkileri kumanının temsilcisi olan Klein ise özellikle anne ile bebek arasındaki ilişkide bebeğin fiziksel ihtiyaçlarının önemine ve bebeğin annenin memesinden kopma sürecine özellikle vurgu yapmıştır. Bağlanma kavramı ise ilk kez yine Psikanaliz ekolünden gelen Bowlby tarafından kullanılmış ve ortaya attığı tezler

bir süre sonra Ainsworth'la birlikte yaptığı araştırmalarla birlikte bir kurama dönüşmüştür.

Bowlby, 1950 yılında Dünya Sağlık Örgütü'nün evsiz çocukların ruh sağlığı üzerine çalışmasını istemesinden sonra, 1951 yılında beraber çalıştığı çocuk psikiyatristleriyle birlikte ortak bir bildiri yayınladı. Bildiride bir ilke formüle edilip kanıtlar sunulmuştur. Bu ilke; bebeğin ve küçük yaşta çocuğun hem tatmin hem de haz aldığı annesiyle (ya da sürekli vekil anne) sıcak, yakın ve devamlı bir ilişki deneyiminin olmasının, ruh sağlığı için gerekli olduğuna inanılmasıydı (Bowlby, 1969).

Bowlby'nin 1958 ile 1963 yılları arasında yazdığı makaleleri daha sonra üç cilt halinde toplanarak yayımlanmıştır. Cilt I Bağlanma, Cilt II Ayrılma, Cilt III Kayıp isimleriyle yayımlanmıştır. Bowlby bu üç ciltlik makalelerde bağlanmanın evriminden doğadaki diğer canlılarda bağlanmaya, bebeklerdeki reflekslerden bağlanmanın evrelerine kadar birçok noktada ayrıntılı tespitlerde bulunmuş ve geçmiş araştırmalar üzerine eleştirilerini yöneltmiştir (Bowlby, 1969).

Kuramın pratiğe dökülmesini ise Bowlby'le beraber çalışan Mary Ainsworth sağlamıştır. Onun Uganda/Gande'li çocuklarla yaptığı çalışmalar ve daha sonra geliştirdiği Yabancı Durum Testi kuramı pratiğe dökmüş ve bağlanmayı gözlenebilir, kodlanabilir ve ölçülebilir bir hale getirmiştir (Yörükan, 2011).

Bağlanmanın gözlenebilir ve ölçülebilir hale getirilmesiyle birçok araştırmacı (Kaplan ve Cassidy 1985; Main ve Solomon,1990; Hazan ve Shaver 1994; Knox,1999; Cassidy, 2003) bağlanmayla ilgili değişik konularda çalışmalar yapmış ve kurama katkılar sağlamıştır.

Bağlanma Kuramı

Bowlby'e göre bağlanma, birincil güdülenme sistemidir ve diğer güdülenme sistemleriyle ilişkilidir. Bebek, dünyaya geldiğinde genetik olarak programlanmış bir bağlanma ilişkisinin içine doğar. Bağlanma, doğuştan gelen ve biyolojik uyuma yönelik güdüleme özelliği olan temel bir sistemdir. Bu sistem bebeği, seçici bir biçimde az sayıda bağlanma ilişkisi kurmaya yöneltir. Bağlanma ilişkileri bebeği;

1. Bağlanma figürüne yakınlaşmaya

2. Rahatsız edici bir uyarım sırasında bağlanma figürü tarafından yatıştırılabileceği güvenli bir liman aramaya
3. Bağlanma ilişkisine dair olumlu bir içsel temsil oluşturmaya yönlendirir.

Kendilik ve öteki bağlamında kurulan bu olumlu içsel temsiller, dünyayı keşfetme ve gelecekte yaşayacağı olumsuz durumlarda kendi kendini yatıştırma gücünü bulabileceği güvenlik ve iyilik duygusu barındırmalıdır (Bowlby, 1969).

Bebekler bakım veren kişi ile etkileşimi sağlama yardımcı çeşitli davranışlarla dünyaya gelirler. Bunlar emme, izleme, dokunma, gülümseme, ağlamadır. Bebek doğumda hiçbir zaman bir *tabula rasa* (boş levha) değildir. Bağlanma sürecini dönemler halinde belirtecek olursak; 8-12 haftaya kadar bebekler anneden gelen uyarıcılarla hareketlenirler. Çevresiyle kendisini henüz ayırtedebilecek zihinsel fonksiyonları yoktur. Bağlanmanın ilk işaretleri 8-12 haftadan 6. aya kadar uzanır. Bu dönemde bebekte yoğun bir izleme, yüze odaklanma davranışı görülür. Bebekler 6. aylarında ilk bağlanma davranışını gösterirler ve 12. ayındaki bebeklerin bir figüre bağlandıkları görülmektedir. Bebeklerin ilk bağlanma davranışları yabancılaşma, yabancı yanında bağlandığı figürü arama, güvenli üs olarak figürü kullanmadır. Bu sürecin bazen 24. aya kadar uzayabileceği 24. aydan sonra ise diğer bireylere yöneldiği görülmektedir (Bowlby, 1969).

İçsel Çalışma Modeli

Bowlby'e göre içsel çalışma modeli bağlanma figürünün, benliğin, çevrenin ve bireyin yaşantılarına dayalı birtakım *zihinsel temsiller* içermektedir. Bowlby bunlara "temsili modeller" veya "içsel çalışma modeli" adını vermektedir. Bu modeller, bireyin geleceği önceden kestirmesine, planlar yapmasına ve uygun davranışlarda bulunmasına hizmet etmektedir. Davranışın sistemik doğasına bağlı olarak içsel çalışma modelleri bakım verenin olumlu tepkiselliğine ilişkin değerlendirmelerle birlikte, çocuğun bakımı hak etmeye ilişkin kendilik değerini de içermektedir (Knox,1999; Page, 2001). Bowlby içsel çalışma modellerinin erken dönemde oluştuğunu ve bağlanma figürü temsiline, kendilik temsiliyle yakından ilişkili olduğunu söyler (Page, 2001). Çocukların kendilerine ilişkin bilgi edinmek için fazla araçları olmadığından bağlanma figürleriyle ilişkileri önemli bir referans noktasıdır. Eğer değer görür ve ihtiyaçları karşılanırsa çocuk kendini değerli ve özel hisseder. Ancak ihmal edilir ya da rededilirse kendilik

temsili değersizleşir. Bağlanma modeli kişisi ile kendilik modeli, birbirlerini tamamlayıcı biçimde karşılıklı gelişme eğilimindedir (Hazan ve Shaver 1994).

Bowlby'e göre bebek yaşamının ilk yılının sonlarına doğru "kendi iç dünyasını" inşa etmeye başlamakta ve ikinci ve üçüncü yılda bunu daha etkili bir şekilde gerçekleştirmektedir. Birey için bir mayalanma, şekil kazanma dönemi içermekte olan bu model, kişinin daha sonraki yaşantısında başkalarıyla kurduğu ilişkilerinde kendisini ve başkalarını algılamasında bir yol gösterici rolü oynamaktadır (Bretherton, 1996 Akt: Yörükan, 2011).

Bağlanma Örüntüleri/Türleri

Bowlby'nin kuramını temel alarak Ainsworth ve arkadaşları 1978 yılında "Yabancı Durum/Ortam Testini" uygulayarak çok önemli deneysel sonuçlara ulaşmışlardır. Bu testte 12 ile 18 ay arasında çocuklar anneleriyle birlikte oyuncakların dolu olduğu bir odaya alınmakta daha sonra çocuk yalnız bırakılmakta, sonra anne tekrar odaya geri dönmektedir. Dikkat edilen hususlar çocuğun anneye birlikteyken yabancı odayı araştırıp araştırmadığı, oyuncaklarla ne şekilde ilgilendiği, annenin odadan çıkmasına nasıl tepki verdiği, anne odadan çıktıktan sonra ne yaptığı ve anneyi geri dönüşünde nasıl karşıladığıdır. Çalışmalar sonucunda Ainsworth ve arkadaşları 3 değişik bağlanma şekli tanımlamışlardır. Bunlar; güvenli bağlanma, anksiyete/kaçınmacı bağlanma ve dirençli bağlanmadır.

Güvenli Bağlanma; temel özellikleri oyun esnasında aktif olmaları, anne çıktıktan sonra kısa bir süre üzölmeleri ve temas aramaları, anne döndükten sonra kolaylıkla rahatlamaları ve kısa sürede oyuna dönmeleridir.

Anksiyete/Kaçınma Bağlanma; çocukların yaklaşık %20'sini oluşturmuştur. Özellikle ikinci kısa süreli ayrılıktan sonra yeniden birleşme sırasında kaçınırlar. Bir yabancıya kendi annelerine davrandıklarından daha dostça bir tavır içerisinde davranırlar.

Dirençli Bağlanma; bebeklerin yaklaşık %10'nu oluşturmuştur. Yakınlık ve temas kurma ile onunla etkileşim ve temasa direnme arayışı arasında kararsızdırlar. Bazıları diğer bebeklere göre belirgin şekilde daha öfkelidirler, bazıları daha pasiftir.

Bu bebeklerin ev gözlemleri ise yapılan testin adeta sağlamasını yapar niteliktedir. Güvenli bağlanmış olan bebekler ister anksiyete ve kaçınma ister dirençli grupla

karşılaştırıldıklarında davranışlarındaki farklılıklar çarpıcıdır. Güvenli bağlanan bebeklerin ilk yıllarının son çeyreğindeki ev davranışları diğer iki grupta karşılaştırıldığında durum şöyledir. Bu grup bebekler oynarken ya da keşifleyen güvenli bir üs olarak annesini kullanması olasıdır. Ondan uzaklaşma ölçüsüne göre onun hareketlerini izleyecek ve zaman zaman yeniden ona doğru yönelecektir. Görüntü, keşfetme ve bağlanma arasında mutlu bir dengenin görüntüsüdür. Anksiyete ile bağlanan bebeklerin hiçbiri böyle bir denge göstermemişlerdir. Bazıları pasif olma, daha az keşfetme ve/veya daha seyrek temas kurma eğilimindedirler. Bu, stereotipik hareketlerin daha sık gözlemlendiği bebekler arasındadır. Anksiyete ile bağlanmış olanlar keşfetme ile meşgul olurlar fakat güvenle bağlanmış olandan daha kısa yaparlar ve sürekli annelerinin nerede olduğuyla ilgilenirler. Annelerine yakın kalmaya ve temas halinde olmaya daha istekli olmalarına rağmen böyle davranmak onlara mutluluk vermiyormuş gibi görünürler.

Güvenle bağlanan bebekler diğer gruptakilere göre daha az ağlamışlardır. Anne odadan ayrıldığında güvenli bağlanan bebekler üzgün değildirler ve anne döndüğünde onu hemen ve mutlulukla karşılamışlardır. Kucağa alınmaktan hoşnuturlar ve tekrar kucaktan indiklerinde oynamaya devam ederler ve bu durumdan memnundurlar. İlk yılın sonuna doğru anksiyete ile bağlanmış olandan daha az ağlamasının yanında annesiyle daha çeşitli ve daha incelikli iletişim araçları geliştirmişlerdir. Dahası annesinin söylediği istek ve direktifleri karşılamada daha işbirlikçidirler ve karşı çıktığında öfke ifadeleri daha az olasıdır.

Annelerine anksiyete-kaçınmacı bağlanan bebeklerin ev davranışları incelendiğinde anneye yakın bedensel temas kurmakla ilgili tipik yaklaşma-kaçınma uyumsuzluk belirtisiydi. Örneğin bu gruptaki bir bebek anneye yaklaşabilir fakat sonra durur ve ya geri çekilir ya da başka bir yöne doğru sapar. Annesi yakındayken ona dokunmama eğilimindedir ve eğer dokunmuşsa muhtemelen sadece ayak gibi periferal bir kısma dokunacaktır. Kucağa alındığında annenin bedeninde rahatlaması pek olası değildir. Fakat tekrar aşağı indirildiğinde itiraz etmesi ve tekrar alınmak istemesi diğer bebeklerden daha olasıdır. Ayrıca anne odadan çıktığında annesini izlemek olasılığı diğer bebeklerden daha yüksektir. Bu bebeklerin ayrıca diğer gruptaki herhangi bir bebekten daha fazla öfkeli davranma eğilimindedir. Uyandığında bu tür bir öfke nadiren anneye yönelir daha çok birkaç fiziksel objeye yeniden yönlendirir. Bunun yanında bir

duygu gösterisi ya da belirgin bir neden olmadan anneye vurma ya da ısırma gösterdiği durumlar vardır.

Dirençli bağlanma tarzı gösteren bebekler ise daha fazla uyuşmazlık gösterdiler. Anneyle temastan kaçınmak yerine bu grubun bebeği bunun fazlasını istiyor ve özellikle ondan ayrı oynarken annesi onun ilgisini çekme girişiminde bulunuyorsa öfkeli ve dirençli görünümündedir. Bununla uyumlu olarak diğer çocukların aktif bir şekilde oynuyor olacağı durumlarda özellikle pasif davranabilirler.

Main ve Solomon (1990) daha sonra bu 3'lü sınıflandırmaya düzenlenmemiş / örgütlenmemiş (Disorganized) bağlanma örüntüsü olarak adlandırılan dördüncü bir grubu eklemiştir. Bu gruptaki bebekler, yabancı ortamda, belli bir grupta sınıflanmasını engelleyen davranışlar sergilemişlerdir. Kaygılarıyla baş edecek belirli bir stratejiye sahip olmayan bu bebeklerde kaçınan ve kararsız davranış örüntülerinin bir karışımı gözlenmektedir. Araştırmacılar bu bebeklerin annelerinin istismar edici ve depresif bir tutum sergilediklerini göstermektedir (Main ve Hesse, 1990 Akt: Berlin ve Cassidy, 2003)

Bağlanma Davranışının Genel Özellikleri

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

- a) Özellik/Seçilen Kişi: Bağlanma davranışı, bir ya da birkaç özel kişiye yönelen bir davranıştır. Niçin o kişilerin seçildiği bellidir.
- b) Süre: Bağlanma yaşam boyu devam eder. Ergenlik döneminde bağlanma davranışı zayıflıyor gibi görünse de ya da yeni bir ilişkiye kaysa da zamanla davranış format değiştirerek yaşamda yer almaktadır. Erken yaşlarda geliştirilen bağlanma, kolaylıkla şekil değiştirmemekte ve genel olarak yaşamın her aşamasında etkisini göstermektedir.
- c) Duyguların İlişkisi: Bağlanma davranışının geliştiği süre boyunca, davranışla birlikte birçok duygu baş göstermekte ve duygular yeni ilişkilerde tekrar yaşanmaktadır. Örneğin, anne ile çocuk arasında oluşan bağlanma davranışlarında yaşanan duygunun benzerini yetişkinlikte aşık olunca yaşamak, kaybetme tehlikesinin her zaman acı ve elem vermesi, kaygı ve anksiyete yaratması, kurulan

bağın güvenlik kaynağı olarak görülmesi, bu duygularla baş etmede kullanılması ve bağın yeniden kurulmasının zevk kaynağı olarak yaşanması gibi.

- d) Ontogenetik: Bağlanma davranışı, yaşamın ilk 9 ayı boyunca gelişir. Bebek tercih ettiği bağlanma modeli ile ne kadar çok duygusal ve sosyal etkileşime girerse, o kadar çok o kişiye bağlanır. Bu nedenle, bebeğe her kim gerekli bakımı veriyor ve kim bu yaşantıyı yaşıyorsa, o kişi “bağlanma modeli” olur. Bağlanma davranışı üçüncü yılın sonuna kadar aktifliğini korumaktadır.
- e) Öğrenme: Bağlanma gelişiminde çocuk, tanıdığını ayırmayı geliştirdiği bağlar sayesinde öğrenmektedir. Geleneksel ödül ve cezalar bağlanma davranışında sadece küçük bir rol oynar. Öyle ki bağlanma modelinden sürekli ceza gelse bile bağlanma gelişmektedir.
- f) Organizasyon: Yaşamın ilk yıllarından itibaren bağlanma davranışı karışık davranış sistemi olarak ve karşılıklı şekilde gelişmektedir. Bağlanma davranışı, çocuğun kendisini ve dünyayı/diğerlerini temsil ettiği modelleri oluşturur ve zihinsel temsiller sürekli organize haldedir. Bu sistem bazı koşullarda (annenin olmadığı durumlar, yabancı ile kalma, açlık, korku, yorgunluk) aktifleşir ve bazı özel kişilerle etkileşime girme (anneyi görme, sesini duyma, fiziksel temas, konuşma vb.) sonunda da bu aktiflik sonlandırılır.
- g) Biyolojik Fonksiyon: Bağlanma davranışı, bütün memeli türlerinde oluşmaktadır.

Formları ve detayları farklı olmakla birlikte, hepsinin yaşamsal fonksiyonu aynıdır. Bağlanma modeline göre fiziksel yakınlık kurmak, korunma duygusunu sağlamak ve yaşamda kalmak. Bunlar tüm memelilerde görülmektedir.

Bağlanma Davranışına Etki Eden Faktörler

Bowlby (1969) güvenli bağlanma davranışına katkı sağladığını düşündüğü annelik davranışlarını Ainsworth'un listelediğini belirtmektedir. Bunlar: (1) annenin bebeği tutarak gerginliğini alabilmesiyle birlikte özellikle ilk altı ay boyunca anne ve bebek arasında sık ve devam eden fiziksel temas; (2) bebeğin sinyallerine annenin duyarlılığı ve özellikle bebeğin ritmiyle uyum içerisinde müdahalelerini zamanlayabilme; (3) bebeğin kendi eylemlerinin sonuçlarından bir anlam çıkarabilecek kadar düzenlenmiş

bir ortam. Ayrıca bunların bir sonucu olan diğer koşul, anne ve bebeğin ortaklaşa buldukları karşılıklı haz.

Bell ve Ainsworth (1972) anne ve bebek bağlanmasını olumsuz etkileyebilecek faktörleri ise şöyle sıralamışlardır; bebeğin aşırı ağlaması, görünümü ciddi derecede bozulmuş/fiziksel olarak kusurlu bebekler, çocukların davranışlarına duyarlı olmayan anne davranışları ve annede var olan psikiyatrik rahatsızlıklardır (Cassidy ve Shaver, 2008).

Yetişkinlikte Bağlanma

Bowlby (1969) bağlanmanın yaşam boyu devam ettiğini ve erken yaşlarda oluşan zihinsel modellerin fazla bir değişime uğramadan yetişkinlikte de işlev gördüğünü ileri sürmektedir.

Bowlby'nin teorisine göre; bebeklikteki bağlanma ilişkilerinin doğası, bireylerin kişilerarası ilişkilerinde, yetişkinlikteki duygusal ilişkilerinde, ebeveyn olunca çocuklarıyla ilişkilerinde gözlenir. Tüm ilişkilerin temeli aynı olduğu için, yaşamın her dönemindeki ilişkiler ve nitelikleri benzerlik göstermektedir. Ainsworth'un çalışmaları (1992) bunları destekler niteliktedir. Ona göre yetişkinlikteki her türlü ilişkide de "güvenli sığınak" temel element olmakla birlikte, ilişkilerin şeklini belirlemektedir. Birey, ilişkilerinde güvenlik ve rahatlık aramakta ve partnerinden de böyle bir beklenti içerisine girmektedir. Eğer bunları elde ederse, dikkatini ve enerjisini, keşfetme ve diğer aktivitelere yönelmektedir.

Bağlanma modelinin fiziksel olarak hazır olmaması, çocuğun keşfetme davranışını sekteye uğratmakta ve çocuğun gelişim görevlerine ilişkin becerilerini geliştirmesine engel olmaktadır. Yaşla birlikte kişi, bağlanma modelinden zaman ve mekan açısından uzak kalmayı baş edebilir ancak çocuklukta bağlanma modeli ile yaşanan yaşantılar ve tecrübeler, bağlanma modelinin ulaşılabilir olup olmadığına dair kaygılar ve bunlar doğrultusunda geliştirilen kendine ve diğerlerine ait zihinsel modeller, ergenlik ve yetişkinlikte bile olgunlaşmama, aşırı bağımlı olma, ilişkilere saplantılı şekilde yapışma, yeni bağlanma modeli ile aşırı meşgul olma buna karşın çevre ile sınırlı şekilde iletişimde olma şeklindeki davranışlarla kendini göstermektedir (Bowlby, 1973). Yetişkinlerde bu sorun rolün değişimi şeklinde kendini göstermektedir. Yetişkin, çocuğuna kendi bağlanma modelinden beklediği beklentileri yüklemekte, kendisi

çocukmuş gibi davranmakta; çocuğunun da ebeveyn gibi davranış geliştirmesini beklemektedir. Bu durumda, çocuğuna yapışırçasına bağlanmakta ve ondan güven elde etmeye çalışmaktadır (Hazan ve Shaver, 1987).

Yetişkin bağlanma sistemlerini değerlendirmek için yapılan çalışmalarda Ainsworth arkadaşlarının (1978) çalışmaları temel alınmıştır. Main, Kaplan ve Cassidy (1985), yetişkinlerle yaptıkları çalışmada çocuklukta bağlanma stillerinin yetişkin yaşamında kişilerarası ilişkilere etkisini incelemişlerdir. Sonuçlara göre yetişkinler güvenli, kayıtsız ve saplantılı bağlanma şeklinde 3 farklı tip olarak tanımlamışlardır. Bu tipler Bowlby ve Ainsworth'un tanımladığı üç bağlanma stiline yetişkinlikte de devam ettiğini gösterir niteliktedir.

Çalışmalar sonucunda yetişkin bağlanma stillerine ilişkin elde edilen bulgular şöyledir; güvenli bağlanma geliştiren bireylerin diğerlerine göre hem duygusal ilişkilerinde hem de çocuklukta ebeveynleriyle olan ilişkilerinde daha olumlu yaşantı ve inançlara sahip oldukları saptanmıştır. Bu bireyler, çocukluk yaşantılarını tutarlı ve inanılır şekilde ifade etmekte ve bu yaşantıların gelişimine katkısı hakkında içgörü geliştirmektedir. Ayrıca güvenli bağlanma ile güven, samimiyet ve yakınlık ile olumlu, kıskançlıkla olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Kayıtsız/Kaçıngan bağlanma geliştiren bireyler ise çocukluk ilişkilerini inkar etmekte, hatırlamakta güçlük çekmekte ya da olayları ve/veya insanları idealize etme eğilimine girmektedir. Saplantılı bireyler, yaşantılar hakkında karışıklık yaşamakta, aileleri ile olan ilişkilerine dair aktif olarak öfke yaşamakta ya da öfkeyi pasif hale getirerek onları memnun etmeye çalışmaktadırlar (Main, Kaplan ve Cassidy 1985).

Yetişkin bağlanma stillerine ilişkin bir diğer çalışma da Bartholomew ve Horowitz (1991) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar bağlanmayı kendi ve başkaları olarak iki boyutta incelemişlerdir. Bowlby'e göre bağlanma figürü modeli ile benlik modeli birbirini tamamlayıcı ve karşılıklı olarak birbirini doğrulayıcı biçimde gelişir (Bowlby, 1973). Bu doğrultuda Bartholomew ve Horowitz (1991) bağlanma stillerini olumlu ve olumsuz kutuplarda "benlik" ve "başkaları" zihinsel modellerinin kesiştiği noktada tanımlamışlardır. Böylece bağlanma stillerini güvenli, saplantılı, korkulu ve kayıtsız bağlanma şeklinde sınıflamışlardır.

		BENLİK MODELİ	
		<i>OLUMLU</i>	<i>OLUMSUZ</i>
BAŞKALARI MODELİ	<i>OLUMLU</i>	GÜVENLİ Yakınlık kurmada rahat ve özerk	SAPLANTILI İlişkilerde takıntılı
	<i>OLUMSUZ</i>	KAYITSIZ Yakınlığa karşı kayıtsız	KORKULU Yakınlıktan korkan, sosyal açıdan kaçınan

Şekil 2.1. Yetişkin Bağlanma Modeli

(Bartholomew ve Horowitz, 1991, s:227)

Şekil 2.1’de de görüldüğü gibi güvenli bağlanma stili, “olumlu benlik” ve “olumlu başkaları” boyutlarının birleşimini içermektedir. Yani kendini sevmeye değer, başkalarını güvenilir, destek veren, ulaşılabilir ve iyi niyetli olarak algılamakta hem kolaylıkla yakınlık kurabilmekte hem de özerk kalmayı başarabilmektedir. Saplantılı bağlanma stili “olumsuz benlik” ve “olumsuz başkaları” modelinin birleşiminden oluşmaktadır. Buna göre kişi, kendini değersiz hissetmekte ancak başkalarına ilişkin olumlu değerlendirmeler geliştirmektedir. Bu nedenle yakın ilişkilerde kendini doğrulama ve kanıtlama eğiliminde olurlar. Korkulu bağlanma stilinde olanlar ise “olumsuz benlik” “olumsuz başkaları” modelinin birleşmesinden oluşur. Kişi değersizlik duyguları ile başkalarının da güvenilmez ve rededici olduğuna dair inanç geliştirir, yakınlıktan korkan ve sosyal açıdan kaçınan bir kişilik geliştirir. Kayıtsız bağlanma stili geliştiren kişiler ise “olumlu benlik” “olumsuz başkaları” modelinin birleşiminden oluşan bir model geliştirmişlerdir. Bu kişilerin yakınlık duygusundan uzak kalmak pahasına özerklik duygusuna ve aşırı yüksek özsaygıya sahip oldukları belirtilmiştir (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

2.2. Kişilik Kuramları

Kapsamı en geniş kavramlardan birisi olan kişilik, bir insanın bütün ilgilerinin, tutumlarının, yeteneklerinin, konuşma tarzının, dış görünüşünün ve çevresine uyum biçiminin özelliklerini içeren bir terimdir (Baymur, 1993).

Alanyazın incelendiğinde kişiliği açıklamaya çalışan çok sayıda kuram olduğu görülmektedir. Kişilik konusunda geliştirilen kuramların çoğunun Freudyen akımdan etkilendikleri görülmektedir. Bu bölümde kişiliği açıklamaya çalışan ana kuramlara (Freud ve Psikanalitik yaklaşım, Jung ve Analitik Yaklaşım, Otto Rank, Alfred Adler, Karen Horney, Harry Sullivan, Nesne İlişkileri, Erich Fromm, Varoluşçu Psikoloji, Maslow ve Holistik Kuram, Geşalt Kuramcıları, Carl Rogers ve İnsancıl Yaklaşım, Sheldon ve Tipoloji Kuramı ve Beş Büyük Faktör Kuramı) yer verilmiştir.

2.2.1. Freud ve Psikanalitik Kuram

Freud ve psikanalitik kuramın kişilik ve psikopatolojiyi açıklarken getirdiği en önemli yenilik bilinçdışı ruhsal süreç kavramıdır. Ruhsal yapıyı buz dağına, suyun üzerinde kalan küçük bölümü bilinç bölgesine, suyun altında kalan büyük bölümü bilinçdışı bölgesine benzetmiştir. Bu geniş bilinçdışı bölgesinde, bilinç düzeyindeki düşünceleri, davranışları yönlendiren büyük bir güç bulunmaktadır. Freud'a göre normal dışı düşünce ve davranışlar, normal davranışlarda geçerli olan mekanizmaların abartılı biçimleridir. Bozuk davranışlar gerçekte, kişinin içsel çatışmalarından kurtulabilmek için gösterdiği yetersiz çabaların belirtisidir. Normal ve normal dışı davranışlar arasında sadece derece farkı bulunmaktadır.

Psikanaliz, yaşamı, çocukluk döneminde edinilen davranışların yetişkinlik boyunca tekrar yinelenmesi olarak yorumlar. Davranışçı ve varoluşçu yaklaşımlar insanın, belirli bir davranış örüntüsünü izlemekle birlikte sürekli bir gelişim ve değişim içinde olduğu görüşünü savunurlar. İnsancıl yaklaşım, normal dışı davranışların belirleyici olarak yanılgılı öğrenmeye ve savunma mekanizmalarına önem verir. Bu etmenlerin kişisel gelişimi engelleyici bir etki yarattıklarına inanır. Bu yaklaşım mantıkdışı savunma süreçlerinin bireyin güvenliğine yönelik tehdit edici durumlar sonucu oluştuğu konusunda psikanalitik kuramla görüş birliği içindedir. Böyle bir savunma süreci giderek, gerçekte bireyin yaşantıları arasında bir uyumsuzluk yaratır ve uyumsuz davranışların ortaya çıkmasıyla sonuçlanır (Cüceloğlu, 1991).

Freud, ödipus karmaşasını çocuğun kişilik gelişiminin, nevrozların ve belirti oluşumunun çekirdeği olarak görür. Ödipal durumdan kaynaklanan içe-atımlar, içselleştirmeler, libidinal saplanmalar, nesne tutunmaları ve özdeşimler kişilik gelişiminde belirleyici rol oynarlar. Ebeveynlerin standartlarının ve yasaklarının içselleştirildiği bu içe atımlar,

ödipal çatışmanın çözümlenmesini ve ebeveynlerle ilişkilerdeki gerginliklerin ortadan kalkmasını sağladığı gibi, gelişmekte olan süperegonun da çekirdeğini oluşturur (Geçtan, 1989)

Freudun kuramında kişilik üç ana sistemden oluşur. Bunlar; id, ego ve süperegodur. Davranış bu üç sistemin karşılıklı etkileşiminin ürünüdür. Bu sistemlerden biri diğerlerinden ayrı ve tek başına çalışamaz. İd kişiliğin temel sistemi, kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri içeren ve doğuştan gelen psikolojik gizilgüçlerin tümüdür. Ruhsal enerji kaynağı olan id, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü sağlar. Ego, organizmanın gerçek nesnel dünyayla alışverişe geçme gereksiniminden varlık bulur. Gerçeklik ilkesinin egemenliğindedir. Gerçeklik ilkesinin amacı, gereksinimin giderilmesi için uygun bir nesne buluncaya kadar gerilimin boşalmasını engellemektir. Ego kişiliğin yürütme organıdır, eyleme giden yolları denetimi altında bulundurur, çevresindeki nesnelere hangileriyle ilişki kuracağını seçer ve hangi içgüdülerin ne biçim doyum bulacağına karar verir. Ego bu önemli işlevini yerine getirirken aynı zamanda id'in ve süperego'nun birbirleriyle çatışma durumunda olan istekleri arasında bir uzlaşma sağlamakla da yükümlüdür. Bu kolay bir iş değildir. Bu durum egoyu baskı altında bırakır. Çünkü ego id'in düzenlenmiş bir halidir ve bütün kaynağını ondan alır. İd olmaksızın hiçbir varlık gösteremez ve ondan ayrı çalışamaz. Kişiliğin üçüncü ve son gelişen bölümü süperegodur. Bu sistem çocuğa ana-babası tarafından aktarılan ödül ve ceza uygulamalarıyla pekiştirilen geleneksel değerlerin temsilcisidir. Kişiliğin törel, kültürel yönünü temsil eder, olandan çok olması gerekeni temsil eder. Hazdan çok kusursuzluğa ulaşmak ister. Süperegonun işlevleri (1) İd'den gelen içgüdüsel dürtüleri bastırmak ve ketlemek ki bunlar özellikle toplumun hoş karşılamadığı nitelikteki cinsel saldırgan dürtülerdir, (2) Egoyu gerçekçi amaçlar yerine törel amaçlara yönelmeye ikna etmek, (3) Kusursuz olmaya çabalamak. Olağan koşullar içinde bu ilkeler birbirine karşıt çalışmaz, egonun yönetici önderliği altında bir ekip olarak birlikte hareket ederler. Böylece kişilik 3 ayrı parça olarak değil bir bütün olarak işler. Bir diğer anlamda id, kişiliğin biyolojik yönünü, ego psikolojik, süperego toplumsal bölümlerini oluştururlar (Geçtan, 1989).

Freud içgüdüleri yaşam ve ölüm olarak iki ana başlıkta toplamaktadır. Yaşam içgüdüğü bireysel yaşamın ve insan ırkının sürekliliğini sağlar. Yaşam içgüdüğü çalıştıran enerji türüne libido denmektedir ve Freud bu en çok cinsellik içgüdüğü ile

ilgilenmektedir. Ölüm içgüdüsünün önemli bir türevi saldırganlık dürtüsüdür. Aslında saldırganlık insanın kendine yönelik olan yıkıcı eğilimlerinin dış dünyadaki nesnelere çevrilmesidir. İnsan diğer insanlarla savaşır ve onlara karşı yıkıcı davranır çünkü kendinin yok etme isteği yaşam içgüdülerinin gücü tarafından engellenmiştir. Yaşam ve ölüm içgüdüleri birbirlerini etkisiz kılabilir ya da biri diğerinin yerine geçebilir (Geçtan, 1989).

Ego içten ya da dıştan gelen tehdit edici güçleri denetim altına alamadığı zaman anksiyete duygusunun saldırısına uğrar. Freud üç tür anksiyete tanımlamıştır; gerçeklik anksiyetesi, nevrotik anksiyete ve törel anksiyete.

Gerçeklik anksiyetesi dış dünyadaki gerçek tehlikelerle karşılaşıldığı zaman duyulan korku ve kaygıdır. Nevrotik anksiyete ise içgüdülerin denetimini yitirerek cezayla sonuçlanacak davranışlarda bulunma korkusudur. Nevrotik anksiyete içgüdülerin kendisinden çok, onların doyun bulmasının cezayla sonuçlanacağından korkmaktadır. Nevrotik anksiyetenin gerçek bir temeli vardır. Çünkü ana-babanın çocuğun gözünde canlandığı dünya, dürtüsel davranışları cezalandırır. Törel anksiyete kişinin kendi vicdanından korkmasıdır. Süperegosu gelişmiş olan insan törelere ve kurallara aykırı bir davranışta bulunduğu ya da bulunmayı tasarladığında suçluluk duyar. Törel anksiyetenin de gerçeği yansıtan bir temeli vardır. Kişi geçmişte töreleri çiğnediğinde cezalandırılmış olduğu için şimdi aynı şeyi yaparsa yine cezalandırılabileceğinden korkar. Anksiyeteye başa çıkma çabası yetersiz kalırsa bu kez ego gerçekçi olmayan yöntemlere, savunma yöntemlerine başvurur (Geçtan, 1989).

2.2.2. Jung ve Analitik Psikoloji

Jung (2009)'a göre kişilik birbiriyle etkileşimde bulunan çok sayıda sistemden oluşur. Bu sistemlerden her birinin tek başına önemli bir fonksiyonunun olmasının yanı sıra, birlikte birbirleriyle etkileşim halinde iken söz konusu olan bir kişilik yapısı vardır. Başka bir deyişle, kişilik bu sistemlerden ve bunların etkileşimlerinden oluşur. Bu sistemler ego, kişisel bilinçaltı ve onun kompleksleri ve kolektif bilinçaltı ve arketipler, persona, anima ve animus ve gölgedir. Birbirine bağlı olan bu sistemlerin üzerinde introversiyon/içedönük ve ekstraversiyon/dışadönüklük tutumları ve duygu, duyu, sezgi ve düşünme fonksiyonları vardır. Son olarak bütün bunların bileşimi olan bütünleşmiş kişiliği simgeleyen benlik bulunur.

Jung'un kişilik yapısına ilişkin kavramlarını bu şekilde özetledikten sonra her sistemin tanımına ve açıklanmasına geçebiliriz:

A- Ego

Ego kişiliğin, bilinçli sistemidir. Kişilik yapısındaki hiyerarşik bir sıra göz önüne alınır en üst düzeyde yer alan sistemdir. Gerçekle ilişki halindedir ve gerçeklerle uyuma yöneliktir. Algılama, hatırlama (anılar), duyumsama, düşünme ego'nun temel fonksiyonlarından. Ego birlik, bütünlük ve süreklilik duygusunu sağlar. Ego kişiliğin "benlik" kavramının olduğu yerdir.

Ego'nun gücü ile bilince kadar ulaşmaya yetmeyen duyu-algılamaları vardır ve yaşantıların büyük bir kısmı ya kısmen anlaşılır veya tamamen algılanmayan şeylerdir. Bu algılar bastırılmış ya da unutulmuş anılarla birlikte ego ve bilinçaltı arasında uzanan ve gerçekte ego'ya ait olması gereken bir tür gölgeli alan meydana getirirler. Okyanus üzerindeki ada benzetmesine dönersek, bu gölge alan, denizin her zaman kaplamadığı bir alandır. Ve denizin doldurulmasıyla kullanılabilir duruma gelir. Jung'a göre bu gölge alan, ruhun tam anlamıyla bilinçaltı olan yönünden ayırmak için kişisel bilinçaltı olarak adlandırılmıştır (Jung, 2009).

B- Kişisel Bilinçaltı

Ego'ya komşu olan bölgedir. Bireyin zamanında bilinçli olan ancak daha sonradan görmemezlikten gelinmiş ya da bastırılmış çocuksu düş ve arzularından, yüksek algılarından ve sayısız unutulmuş tecrübelerinden meydana gelmiştir ve sadece ona aittir. Bir takım kompleksler, anne kompleksi gibi, düşünce ve algılar bütünlüğü öncelikle burada oluşur.

Ego ile kişisel bilinçaltı arasında iki yönlü (karşılıklı) bir iletişim vardır. Kişisel bilinçaltına ait anılar kontrolün zayıfladığı bir anda (uyku sırasında) hatırlanabilirler. Bazen içinde bulunan zaman ve mekân bazen de rastlantısal bir ilişki onları ortaya çıkarır, çağırır. Özetle, bastırılmış olan bu şeyler ya zaman-mekân ve olaylar sonucu oluşan çağrışımlar ya rüyalar ya da nevroitik semptomlarla bilinç düzeyine ulaşırlar (Jung, 2009).

C- Kolektif Bilinçaltı ve Arketipler

Kolektif bilinçaltı kişisel bilinçaltının daha derinlerinde olan yönüdür. Katılımsal bir nitelik taşır. İnsanın evrimsel gelişiminin psişik kanıtıdır. Kolektif bilinçaltında insanın insan olma evresine ulaşmadan önce geçmişinden getirdiği gizli bellek kalıntılarıdır. Jung'un kolektif bilinçaltı kavramında arketiplere rastlamaktayız. Arketip, duygusal yönü güçlü, kalıtımla gelen evrensel bir düşünme biçimidir. Bunlar türe ilişkindir. Deneyimlerden oluşmuşlardır. Akretip, semboller ile belli bir şekilde algılama ve bu algılamaya uygun bir şekilde davranmadır. Örneğin, anne arketipi önce bir anne simgesini oluşturur, sonra bu kavram gerçek anne ile özdeşleşir. Öte yandan çocuğun anneyi algılayış biçimi, annesi ile birlikte olan yaşantısından da etkilidir. Dolayısıyla çocuğun annesiyle olan yaşantısı bir yandan anneyi algılayışını etkileyen içsel eğilimlerdir. Diğer yandan annenin gerçek özelliklerinin ortak bir ürünüdür. Bu iki belirleyici genellikle uyum içindedir. Çünkü arketip, ırkın dünya ile olan yaşantısının ürünüdür ve bu yaşantılar dünyanın her yerinde ve herhangi bir çağda yaşamış olan insan için aynıdır. Örneğin, annelik özellikle her çağda ve her yerde değişimsiz bir şekilde süregelir. Çocuğun anne arketipi ile gerçek annesi arasında büyük bir fark bulunmaz. Daha önceden de söz konusu edildiği gibi, bazı arketipler kişilik yapısında önemli rol oynayacak oranda geliştiklerinden ayrı birer kişilik sistemi olarak incelenmektedir (Jung, 2009).

Kolektif bilinçaltında bulunan belli başlı arketipler şunlardır:

1. Persona

Kişide kendisinden beklenenlere uygun davranma, alınan eğitim ve toplumsal beklentilere cevap verme, kabul edilen davranış türlerine uygun davranma yönünden bir eğilim vardır. İşte "persona" kişinin toplumsal beklentiler konusunda takındığı maskedir. Kişi bu maske ile beklenen ve istenen davranışları sergiler. Bu süreç içinde kişiye ait olan pek çok şey kaybolmakta ya da bastırılmaktadır. Kişiler persona ile toplumdaki diğer kişiler üzerinde etki yaratır ve kişiliğinin öznel kısımlarını gizler. Toplum, kişiyi taktığı bu maskeye göre değerlendirir. Her insanın birden fazla personası olabilir. Örneğin: Bir kişi evde ve iş ortaklarıyla ilişkilerinde farklı farklı davranışlar gösterebilir. Hatta çeşitli sosyal ilişkilerinde farklı maskeler takabilir.

Persona'nın diğer bir fonksiyonu ise, kişisel çıkarlarımızın karşılanmasını sağlamaktır. Örneğin, aslında hiç sevmediğimiz ancak bazı beklentilerimizin ve çıkarlarımızın olduğu bir kişiye dostça davranabiliriz. Personanın aşırı olarak kullandığı durumlarda bazı psikopatolojilerle karşılaşılabilir. Henüz toplumsallaşma sürecine girmemiş çocukların doğal davranmalarına izin verildiğinde genellikle hırslı, saldırgan ve haris olurlar. Toplumsallaşma süreci ile bu davranışlar ya toplumun onaylayacağı biçimde ortaya konur ya da tamamıyla yok olur. Aslında bütün olan biten kabul edilmez ve aşağı olarak görülen bu eğilimlerin geri plana itilmesi ve unutulmasıdır. Ancak bu eğilimler yetişkinlerin içinde yaşamaya devam eder. Bu unutmaya olayı bazen o denli başarılı olur ki sonunda göründüğümüz gibi olduğumuza inanırız. Bu ise çok kötü sonuçlara yol açar.

"Grndğmz gibi olduğumuza inanmak" sadece yukarda sözü edilen toplumsallaşma süreci sonunda oluşmayabilir. Söz konusu olay ego'nun, yani kişinin persona ile özdeşleştiği koşulda da gerçekleşebilir. Kişi taktığı maskenin aslında kendisi olduğuna inanır ve kendisine yabancılaşır. Jung ego'nun persona ile özdeşleşmesini şişme (inflation) olarak adlandırır. Böyle bir kişide bazı psikopatolojilere rastlamak olasıdır. Örneğin: Personayı kendisi olarak gören bir kişi personasının gerektirdiği rolleri gerçekleştiremediği için yetersizlik duygusuna kapılabilecek, hatta çocuklarından ideal çocuklar olmalarını isteyerek onlarda da bazı sorunların oluşmasına neden olabilecektir.

Jung'a göre uygarlaşma sürecinde ve bir toplum içinde yaşadıkça personaların takılmaması olanaksızdır. Çünkü personalar dış dünya ile ilişkilerin sağlandığı bir gerekliliktir. Ancak personayla zdeşleşmemek için, onun sakladığı yönlerle barışık olmak, onları tanımak ve kınamamak gerekir (Jung, 2009).

2. Gölge

Jung insanın kendi cinsiyetini temsil eden ve kendi cinsinden olan kişilerle ilişkilerini düzenleyen arketipe gölge adını vermiştir. İnsanın hayvan yönünü içeren gölge, kökenini evrimden alır. Arketiplerin en güçlü ve tehlikelilerindedir. Özellikle aynı cinsten olan kişilerle ilişkilerinde insanın en iyi ve en kötü yanlarının kaynağıdır.

İnsanın toplum içinde varolması ve grup üyeliğini sürdürmesi için gölgesinin hayvansı eğilimlerini bastırması gerekir. Bastırma süreci gölgenin gücüne karşı gelecek güçte bir

persona geliştirerek oluşur. Hayvansı eğilimlerini bastıran kişi uygardır, ancak kendiliğindenliğini, yaratıcılığını, duygusallığını ve iç görüşünü körletmek zorunda kalır.

Gölge ısrarcıdır, personanın baskısına boyun eğmez. Ego ve gölge, işbirliği yaptıklarında kişi kendini yaşam dolu hisseder. Böyle durumlarda ego içgüdüsel güçleri yönlendirir. Bilinç dünyası genişler, zihinsel işlevler canlılık kazanır, bedensel etkinlik artar. Gölgenin içindeki kötü öğeler bilinçli, her şey yolunda gittiği zaman bilinçdışında etkisiz kalırlar. Kişi bunalımla ya da bir zorlama ile karşılaşınca gölge ego üzerinde egemenlik kurmaya çalışır.

Bazen insan derhal karar verip eyleme geçmeyi gerektiren durumlarla karşılaşır. Durum değerlendirmesi yaparak en uygun tepkiyi bulacak zamanın olmadığı bu durumlarda ego donakaldığından gölge denetimi ele alır. Gölgenin reddedilmesi kişiliğin sönük kalmasına neden olur (Jung, 2009).

3. Anima ve Animus

Fizyolojik düzeyde, bir kişi gerçekte iki cinsellidir. Her iki cinsin hormonları birlikte bulunur. Ancak biri diğerinden daha baskın olarak salgılanmaktadır. Erkeğin dışı arketipi Anima'dır. Erkeğin tam anlamıyla erkek olmadığını ileri sürmek çelişik ve rahatsız edici olarak görülebilir. Erkekler içerisinde erkek cinsiyeti rolünü en fazla benimsemiş olanların zaman zaman kontrolsüz duygulara kapıldıkları, duygusal, ölçülü olmayan davranışlar gösterdikleri gözlenmektedir. İşte bu animanın dışı yansımasıdır. Yani, çok erkeksi özellikler gösteren erkeklerde dişilik özellikleri bilinçdışı kalır, gelişemez. Bu durum o erkeğin bilinçdışının zayıf ve etkisiz kalmasına neden olur. Bu tip erkeklerin görüntülerinin altında çoğu kez zayıf ve bağımlı bir yapıya sahip oldukları da görülür.

Jung'a göre her erkekte doğuştan bir kadın imgesi vardır ve o erkeğin bilinçdışında bazı değerlerin oluşmasına neden olur. Erkek bu ölçümlere göre seçimini yapar, kimi kadını beğenir, kimisine ise istek duymaz. Erkek çocukta animanın ilk yansıdığı kişi anne, kız çocukta animusunun yansıdığı kişi babadır. Anima iki çehre taşımaktadır. Biri saf, iyi ve asil tanrıçalara benzer iken, diğeri baştan çıkancı ve cadı nitelikleri olmak üzere kadınların aydınlık ve karanlık yönlerini temsil eder.

Animus, kadınlarda erkeklerdeki animanın karşılığıdır. Yani kadının erkek arketipidir. Kadın animusun gücü sayesinde erkeği anlayabilir. Anima ve animus etkisinin kavranması persona ya da gölgenin kavranmasından çok daha güçtür. Anima, erkeğin anlaması ve algılamasına yardımcı olur (Jung, 2009).

4. Ben

İrksal bilinçdışının merkez arketipidir. "Ben" bilinçdışındaki diğer arketipleri ve onların bilinç düzeyinde ortaya çıkışlarını düzenler ve örgütler ve kişiliğin bütünleşmesini sağlar. Bir insan kendisini uyum içinde hissedebildiği oranda "ben" görevini iyi yapıyor demektir.

Her insanın amacı kendini gerçekleştirebilmektir. Buna ulaşabilmek için uzun, güç ve karmaşık bir yolun aşılması gerekir. Bu nedenle ben, orta yaşlara geldiğinde ortaya çıkar, Çünkü bundan önce kişilik, gelişimini ve bireyleşimini sağlamamıştır. İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi için ego ile işbirliği gereklidir. Kişiliğin bireyleşebilmesi için insanın kendisine ilişkin her şeyi bilinçlendirmesi gerekir. Eğer, ego ben arketipinin çağrılarına uymaz ve bilinçdışı içeriğinin ben'e ulaşmasına fırsat vermezse insan kendini tanıyabilme olanağından yoksun kalır.

Jung, insanın kendini tanımasına kendini gerçekleştirebilmesinden çok daha büyük önem verir, çünkü kendini gerçekleştirebilmek için önce kendini tanıması gerekir. Oysa pek çok insan kendilerini tanımak için çaba göstermeksizin yaşamlarına anlam katabilmeyi umar ve kendilerini bulabilmek için bir mucizenin gerçekleşmesini bekler.

İnsan bilinçdışı dünyasını bilinçlendirebildiği oranda kendisiyle uzlaşır. Bilinçdışı kaynaklarını tanıyabildiği için kendisi ile çatışmaz, çevresine daha hoşgörülü olur. Bunu başaramamış insan, hoşlanmadığı bilinçdışı benliğini diğer insanlara yansıtır, onları eleştirir ve kınar. Ben arketipinin gelişmesiyle insan kendini daha iyi tanımaya, algılamaya ve anlamaya çalışır. Yaşamına istediği yönü verebilmek için daha çok çaba gösterir. Jung, ben arketipini diğer arketipler üzerindeki çalışmalarını tamamladıktan sonra fark etmiş ve bireyleşmiş olmanın gerçek anlatımı olduğunu savunmuştur (Jung, 2009).

5. Simgeler

Simgeler, binlerce yıldan bu yana özelliğini yitirmeden, kaybedilmeden günümüze kadar gelmiştir. Simgeyi üç yönüyle açıklarsak:

- a) Simge, soyut ya da o anda bulunmayan bir şeyi canlandırmak için kullanılabilir. Örnek: Krallık esaslı somut bir nesne olan krallığın simgesidir.
- b) Simge, bir parça ile bütünü temsil eder. Örnek: Bir yırtıcı hayvan tırnağı aslan simgesi olur.
- c) Simge, elinde gerçek bir güç bulunduran yaşayan gerçekliğe dönüşür. Bu da hepsinden önemlidir. Örnek: Bazı kimseler için kara kedi iyilik ya da kötülük getiren gerçek bir güce sahiptir.

Atalarımızın korkulan henüz ortadan kalkmış değildir. Çünkü modern çağa rağmen insanoğlu soğuktan, açlıktan ve korkudan kurtulamamıştır. Küçük bir olay insanın eski korkularını tekrar yaşamasına neden olabilir. Zamanla simgeler yaşamın sürekliliğine izin veren bir şeye yönelmiştir (Jung, 2009).

6. Psike

Kişiliğin tümüdür. Bilinçli ya da bilinçdışı tüm duygu ve davranışları içerir. Bireyin fizik ve duygusal çevresine uyum yapmasını sağlar. Psike, birbirinden farklı biçimde çalışan ancak birbiriyle etkileşim durumunda olan sistemlerden oluşur. Bilinç kişisel ve ortak bilinçdışı tümüyle psikeyi oluşturur. Psike kapalı bir sistemdir. Kendi içeriği ile çalışan bir enerji dizgesidir. Psike dış kaynaklardan aldığı enerjiyi hemen kendi sisteminin bir parçası haline dönüştürür. Psikenin yüzeyi yalnızca dıştan içe bir geçirgenlik gösterir (Jung, 2009).

2.2.3. Otto Rank'ın Kuramı

Rank, Freud'un ödipus karmaşasına ilişkin çözümlemesine katılmayıp bunun yerine nevrotik anksiyeteyi doğum travmasıyla ilişkilendiren bir kuram oluşturdu. Doğum travmasından kaynaklanan temel anksiyete çeşitli nevrotik dışavurumlara neden olur ve yaşla birlikte giderek azalır. Kuramın temelini ayrılma anksiyetesi oluşturmaktadır. Sonraki tüm ayrılmalar, doğum travmasının temel anksiyetesinin tekrar yaşanmasıdır. Rank, kişiliği dürtüler, duygular ve irade olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Anında doyum arayışı içinde olan dürtülerin doyumunu ertelenebildiğinde irade gelişimi başlar.

İradenin gereğinden fazla gelişimi inatçılık, kurallara uymama ve inhibisyon gibi patolojik özelliklerin gelişmesine neden olur (Shultz ve Shultz, 2001).

2.2.4. Alfred Adler ve Bireysel Psikoloji

İnsanın toplumsal bir varlık olduğunu, diğer insanlarla ilişki kurma gereksinimi içerisinde ve kendinden çok topluma yönelik bir yaşam biçimi geliştirdiğini savunmaktadır. Bu eğilim toplumsal süreçlerin etkisiyle değil doğuştan var olan bir süreçtir ve toplum içindeki yaşantıyla şekillenir (Adler, 1983).

Adler, Freud'un cinsel içgüdülere verdiği önemi azaltmış, insanın öncelikle cinsel değil toplumsal bir varlık olduğunu ve kendine özgü yaşam biçimini geliştirirken cinselliğin önemli bir rolü olmadığını belirtmiştir. Aksine cinsel gereksinimlerin nasıl karşılanacağı yaşam biçimi tarafından belirlendiğini belirtmektedir (Adler, 1983).

Adler'e göre düşünsel amaçlar psikolojik olayların öznel nedenleridir. Normal kişilerin gerçekle yüzleşmek gerektiğinde, bu düşlerin etkilerinden sıyrılabildiğine, nevrotik kişilerin ise bunda başarılı olamadığına inanır. Her insan doğuştan eksiklik duygusuyla doğar, çocukluk dönemindeki bağımlılığından ve evrenle olan ilişkisinden dolayı yaşamına normal bir çaresizlik içinde başlar. Yaşamı boyunca daha önce kendisine egemen olan insanlar ve doğal güçler üzerinde üstünlük kurmak ve gücünü kanıtlamak için çaba gösterir. Yani kusursuz olmaya çalışır. İnsandaki eksiklik duygusu eksiklikten kurtulma ya da üstünlük çabalarına yol açar. Bu çaba insanı kendi kendini yaratmaya güdüler. Ancak eksiklik duygularının karmaşaya dönüştüğü durumlarda bu çabalar abartılmış üstünlük çabalarına dönüşür ve kişinin uyumsuz davranışlar göstermesine neden olur. Abartılmış üstünlük çabaları içinde olan kişi toplumsal ilgi adı verilen ve insanda doğuştan varolan yeteneği geliştirmez. Bu ilgi çocuğun çevresindeki insanlara sevgi ve yakınlık tepkileri vermesi, sonraki yıllarda oyuncaklarını paylaşması ve ana-babasına yardımcı olmaya çalışması gibi davranışlardır. Adler'in kuramında tema yaşam biçimidir ve çocuklukta yaklaşık dört ya da beş yaşlarında oluşur ve sonraki yaşam bu biçime uygun olarak sürdürülür (Adler, 1983).

2.2.5. Karen Horney ve Bütüncül Psikoloji

Freud'un kadın psikolojisini belirleyici en önemli etmenin erkek üreme organına imrenme olduğu biçimindeki görüşüne şiddetle karşı çıkmıştır ve kadın psikolojisinin temelinde güvensizlik duygusunun varlığını ve kadının korunma ve sevgiye erkekten daha çok gereksinim duyduğunu, bunların cinsel organların anatomik farkıyla ilgili olmadığını savunmuştur. Karmaşanın ana-babanın redetme, aşırı koruma ve cezalandırma gibi kusurlu tutumları sonucu çocukta oluşan anksiyeteden kaynaklandığını belirtmektedir (Horney, 2011).

Horney'in birincil kavramı temel anksiyetedir ve bu duygu çocuğun düşman bulduğu bir dünyada yaşadığı yalnızlık ve çaresizliği tanımlar. Dünyadaki çeşitli olumsuz etmenler çocukta güvensizlik duygusunun gelişmesine sebep olabilir, açık ya da dolaylı baskı, ilgisizlik, birbiriyle çelişkili tutumlar, çocuğun bireysel gereksinimlerine saygı göstermeme, çocuğa önder olmama, yaptıklarını beğenmeme, gerçek sıcaklığın yokluğu, ana-babanın görüş ayrılıklarında taraf tutma zorunluluğu, aşırı ya da yetersiz sorumluluk verme, aşırı koruma, diğer çocuklardan ayırma, haksız tutumlar, kardeşler arasında ayırım yapma, yerine getirilmeyen sözler bunlar arasında sayılabilir (Horney, 2011).

Çocuğun ana-babasıyla olan ilişkisinde yaşanan güven sarsıcı herhangi bir durum onda anksiyete yaratır. Güvensiz ve kaygılı çocuk, yalnızlık ve çaresizlik duygularıyla baş edebilmek için türlü stratejiler geliştirir ve bunları yetişkinlik döneminde de sürdürür. Örneğin, çevresine düşmanlık duyabilir, ve kendisine kötü davranmış olanlara karşı öç alıcı bir tutum geliştirmiş olabilir ya da yitirmiş olduğunu sandığı ve yine elde edebilmeyi umduğu sevgiyi kazanabilmek için aşırı uysal davranışlara yönelebilir; aşağılık duygularını ödünlemek amacıyla kendine gerçek dışı bir kimlik yaratabilir, kendini sevdirebilmek için başkalarına rüşvet verebilir ya da onları zorlayabilir, insanların ilgisini ve yakınlığını kazanabilmek için kendini acındırabilir, eğer bu yollardan sevgi elde edemezse insanların üzerinde egemenlik kurmak için güç kazanmaya çalışabilir, böylece çaresizlik duygusunu ödünlemiş, düşmanlık duyguları için bir çıkış yolu bulmuş olur, diğer insanları sömürebilir ya da diğer insanlarla yarışmaya girerek saygınlık sağlamaya çalışır bu yatışta bir şey üretmek değil birinci gelmek önemlidir (Horney, 2011).

Bu stratejilerden herhangi biri kişinin değişmez bir parçası durumuna dönüşebilir. Horney bozuk insan ilişkilerine çözüm bulmak amacıyla geliştirilen nevroitik gereksinimleri üç grupta toplamıştır. Bunlar (1) insanlara doğru yönelme; sevgi gereksiniminde olduğu gibi (2) insanlardan uzaklaşma; örneğin bağımsızlaşma gereksinimi (3) insanlara karşı olma; güç gereksiniminde olduğu gibi. Horney'e göre bu gereksinim içsel çatışmaların kaynağını oluşturur. Normal insan çatışma ile nevroitik çatışma arasında yalnızca bir derece farkı vardır. Normal bir insan bu üç yönelim biçimini birleştirici bir tutumla çözümler. Oysa nevroitik insan, temel anksiyetenin fazlalığı nedeniyle gerçekdışı çözüm yollarına başvurur, üç ayrı tutumdan yalnız birini kullanır, diğer ikisini görmezlikten gelir. Nevrotik kişinin sevgiye olan gereksinimi hiçbir zaman doyurulmaz çünkü sürekli olarak bulduğunun fazlasını ister. Bunun gibi bağımsızlık eğilimi de hiçbir zaman giderilemez çünkü kişiliğin diğer bölümü beğenilmek ve sevilme istemektedir (Horney, 2011).

2.2.6. Sullivan'ın İlişkiler Kuramı

Sullivan kuramında temel biyolojik dürtü ve gereksinimlerin rolünü tümüyle dışlamamıştır. Ancak anlamlı kişilerarası ilişkilerle doyurulabileceğine işaret ettiği güvenlik gereksiniminin önemine işaret etmiştir. Sullivan'a göre bu ilişkilerden kaynaklanan güven kendilik saygısını artırarak güçsüzlük ve çaresizlik duygularını ortadan kaldırmaktadır. Çocuk için önemli bireyler tarafından onaylanmama duygusuyla pekişen güvensizlik ya da kendilik saygısı eksikliği anksiyeteye neden olmaktadır (Shultz ve Shultz, 2001).

Sullivan anksiyeteyi kişilik gelişiminin itici gücü ve tüm ruhsal bozuklukların etyolojisindeki merkezi öge olarak gördü. Kişiler arası ilişki deneyimleri sonucunda bir araya gelen kişilik özelliklerinden oluşan kendilik dizgesi, gerginliği kabul edebilir yollarla giderebilir, bireyin anksiyetenin esiri olmasına engel olur. Kendilik dizgesinin anksiyeteye baş etme kapasitesi aşıldığında klinik belirtiler ortaya çıkar. Hem nevrozlar hem de psikozlar kişiler arası ilişkilerdeki bozukluklardan kaynaklanır. Freud psikozu gerçeklik ile ego arasındaki çatışmanın; nevrozu ise id, ego ve süperegö arasındaki çatışmanın kaynağı olarak görmüştür. Sullivan'a göre ise temel çatışma birey ile önemli diğerlerinden oluşan insan çevresi arasındadır. Sullivan iç çatışmaların dış nesnelere ve

çatışmalı ilişkilerin içselleştirilmesi yoluyla kişilerarası çatışmalardan kaynaklandığına inanır (Shultz ve Shultz, 2001).

2.2.7. Nesne İlişkileri Kuramcıları

Bu kuram Melanie Klein tarafından ortaya atılmış, daha sonra W.Ronald D. Fairbairn, Harry Guntrip, Margaret Mahler ve Otto Kernberk, Donald W. Winnicott, Heinz Kohut tarafından kurama bir çok kişi katkıda bulunmuştur.

Kuram özellikle çocukluk yıllarında çocuğun çevresiyle ilişki kurduğu tüm nesnelere olan ilişkileriyle ilgilenir. Çocukluğun merkezini ise bağımlılığın aşılması olarak görür. Psikopatolojiler ise ya bağımlılığın erken aşılmasından ya da bağımlılığın sürdürülmesinden kaynaklanmaktadır. Çocuğun bağımlılığı aşabilmesi ise annenin bakımına bağlıdır. Anne bebeğin gereksinimleriyle en uygun biçimde ilgilenebilmişse gelişimde sağlıklı bir biçimde olacaktır. Eğer annenin bakımı bebeğe yeterli doyumu sağlamadıysa çocukta bu aşamaya saplanıp kalacaktır. Bu aşamaya saplanıp kalmanın en belirgin özelliği ilkel nesne ilişkilerinin korunmasıdır. Bebek için tüm çevresindeki tüm nesnelere “iyi” ve “kötü” olarak ikiye ayrılmıştır. Bebeğin egosu zayıf olduğu için nesnenin aynı zamanda “iyi ve kötü” olduğunu kaldıramaz. Bebek için maddi ve manevi varlığını sağlayan şeyin “kötü” olduğunu kabul edemez. Bebek yeterli bakımı alıp egosu güçlendikten sonra “iyi ve kötünün” bir olduğu tek bir nesne tasarımı geliştirir. Erken dönemde saplanıp kalan kişiler diğerleriyle ilişkilerinde yetişkin olduklarında da “iyi” ve “kötü” olarak bir sınıflama yaparlar. Aynı bireyde iyi ve kötüyü birleştiremezler. Bu durumda kişilik yapısında patolojilere yol açar. Çünkü bu durum bir aşırılıktır ve gerçekten uzaklaştırır. Bu durum sınır kişilik bozuklukları, paranoid-şizoid ve depresif kişiliklerin ortaya çıkmasına neden olur (Kernberg, 1999; Klein, 1999; Tura, 2002; Winnicott, 1998; Guntrip, 2003; Mahler, Pine, Bergman, 2003, Kohut (a),(b), 1998, Türkçapar, 1998).

2.2.8. Erich Fromm

Fromm, insanların diğer insanlarla sevgi ve işbirliği yoluyla birleştiğini ya da topluma ve otoriteye boyun eğerek güvenlik sağladığını belirtmiştir. İlkinde özgürlüğünü daha iyi bir toplum yaratmak için kullanır, ikincisinde köleliği kabullenir. Fromm, ilişki, aşkınlık, köklülük, kimlik, değer yargıları gereksinimi olmak üzere insanda beş temel

gereksinimden söz eder. Bu gereksinimlerin tümü insana özgü, insan yapısının doğal parçasıdır. Bireyin kişiliğini geliştirebilmesi içinde yaşadığı toplumun kendisine tanıdığı olanaklarla orantılıdır. Bu olanaklar kişinin doğal yapısına karşıt gerekli olan temel koşullardan yoksun bırakır. Varolan ekonomik, politik ve toplumsal sistemler kişiyi önemsiz ve köle haline getirmiş ve çoğu kez normal dışı, topluma ya da kişinin kendine karşı yıkıcı davranışlara iter (Fromm, 1996).

2.2.9. Varoluşçu Psikoloji

Varoluşçu psikoloji orta çağlardan beri etkisini sürdüren Kartezyen düşünce tarzı ve bilimsel materyalizme bir tepki olarak 20. yüzyılın başlarında, özellikle II. Dünya savaşından sonra hızlanarak gelişen, hem felsefe hem de sosyal bilimleri psikoloji ve psikiyatrinin yanı sıra etkileyen, psikolojik bir kuramdır (Cüceloğlu, 1989).

Varoluşçu psikolojinin önde gelen isimleri Heidegger, Jaspers, Marcel, Sartre, May, Binswanger, Husserl, Laing ve diğerleridir. Alman romantizmi, Hegel'in felsefesi ve Kirkegaard'ın görüşlerinden büyük ölçüde etkilendikleri bilinir (Mansfield, Çetinkaya ve Durmaz, 2006; Heidegger, 2001).

Varoluşçu psikolojinin bir tepki ve başkaldırıdır. Onlara göre insan doğa içinde çelişkili bir konumda bulunurlar. Bir tarafta bu dünyadandırlar. Onun bir parçasıdırlar. Her canlı organizma gibi insan da doğanın ve evrenin içinde, ondan ve ona ait bir parçadır. Evren, doğa ve insan birdir. Fakat diğer taraftan insan özel yetenekleri ve bilinci ile evrenin içinde yaşasa bile ondan ayrı özgür ve bağımsızdır. İnsanın hem doğanın bir parçası olması hem de ondan bağımsız bir bütün olması yaşamın en özgün ikilemidir. İnsanın karşılaştığı en önemli sorundur (Heidegger, 2001; Yalom,2001; Kierkegaard, 2009).

Varoluşçular hümanisttirler. Yani insanın incelenmesi ve ele alınması teknolojik ve fizik yöntemler ile yapılamaz. İnsanın öznelliğini içeren, yani subjektivitesini içeren, yeni bir nesnellik kavramı ile incelenebilirler. Bu yaklaşım, yani humanistik yaklaşım insan merkezlidir. Özne ve nesne arasında bir ayırım kabul etmez ve insanın davranışlarına egemen olan apriori koşulları reddeder. İnsanı kuramlar, yöntemler, tedavi şekilleri kısaca bilim karşısında yer alan, ikincil durumda görmez. Yaşam ve dolayısıyla kişi ve onun öznelliği birinci plandadır. Varoluşçuluk öznelliktir (Cüceloğlu, 1989).

Varoluşçuluk bir anlamda onun tersi olanın yani esasçılığın ne olduğunun anlaşılmasıyla daha doğru yorumlanabilir. Esasçılıkta bir nesnenin, olgunun, kavramın kısaca her şeyin ne olduğu, o şeyin özellikleri saptanarak anlaşılır. Bir nesnenin esasları bilinmediği takdirde o nesne, o nesne değildir. Bir heykeltıraşın zihninde oluşmadan önce şekil belirmelidir. Bu şekle göre mermer biçimlenir. Varoluşçu psikolojide bu yaklaşım nesnel varlıklar için doğrudan fakat insanlar için geçerli olamaz. İnsan evrendeki nesnelere farklıdır. Zihni de, gelişmesi de farklıdır. İnsan için yaşam ve varoluş "esas"dan önce, sonra ve onun üstünde gelir. İnsanın varoluşunda ise insanın kendisinden başka hiçbir etmenin veya yapının etkisi bulunmaz. İnsanın esası onun varoluşudur. İnsan için hiç bir esas doğrulanamaz, böyle bir esas kalıcı bir aynılık demektir. İnsan ise kendini sürekli aşan ve değiştiren bir yapıdadır. Şu halde esasçılık varoluşçulukta geçersizdir (Mansfield, Çetinkaya ve Durmaz, 2006; Yanbastı, 1996; Heidegger, 2001; Kierkegaard, 2009).

Atılmışlık Kavramı

Heidegger'in özenle incelediği bir durumdur. Ona göre bütün canlılar gibi insan da hiç kendisine sorulmadan bu evrene adeta atılmıştır. Kendilerini adeta hiç hesapta yokken bu dünyada bulurlar, ister istemez gelmişlerdir. Artık varılmaktan başka seçenekleri yoktur. Fakat boşluktan geldikleri gibi yine boşluğa döneceklerdir. Bu iki uç arasında vardırırlar.

Yaşam önceden belirlenmiş bir reçete veya kaderle kendilerine gelmez. İnsanı yönlendirebilecek içsel veya dışsal hiç bir dayanakları yoktur. Biyoloji, tarih, insana kim olduğunu söyleyemez. Bir tek kendisi vardır ve sadece kendisine güvenebilir. Ayrıca Allah, Tanrı veya Nirvana, Cennet, Cehennem de yoktur. Yaşarken de öldükten sonra da dayanabileceği temel bir güç, kendini aşan bir gerçek yoktur. Tek bilinen içinde yaşadığı gerçek ve geleceği hakkında karar verebileceğidir. Yaşamının da ölümünün de, kısaca varlığının nedenini bilemez fakat yaşamaya inanmak zorundadır aksi halde ölümü seçmek zorunda kalır. Fakat nasıl olsa ölecektir. Kişi için tek seçenek vardır, o da fazla soru sormadan yaşamaktır, varolmaktır. Ancak varoluştan sorumludur (Cüceloğlu, 1989; Yalom, 2001; Heidegger, 2001; Kierkegaard, 2009).

Bireyin davranışları ve tercihleri son derece önemlidir. Zira sadece kendisinden de sorumlu değildir. Davranışlarının başkaları ve çevresi üzerinde bıraktığı etkilerden de

sorumludur. Davranışları ile değerler yaratır, bir çevre ve eserler yaratır. Yaptığı her şey kalıcıdır. Geriye alınamazlar. Bozulup tekrar edilemezler. İntikamın, düzeltmenin veya suçluluk duymanın anlamı yoktur, olan olmuştur. Şu halde davranışların sorumluluğunu taşımak, bunların sonuçlarının bilincinde olmak son derece önemlidir.

Bir insanın yaşamı, kendisini ve çevresini nasıl algıladığına, durumunu açık seçik değerlendirebilmesine, kabul ve hareket kararlılığına, gücüne ve etkinliğine bağlıdır. Kısaca kendisi, çevresi ve diğerleri ile olan yeterli ilişkilerine bağlıdır. Davranışlarında bilinçli ve özgürdür, sonuçları da aynen öyle karşılayabilmelidir.

Varoluşçular insanın atılmışlık ve çaresizlik durumunu bir kötümserlik içinde değerlendirmezler. Zira insan karar verebilecek güçtedir. Bağımsız ve özerktir. Durumu açıktır: Vardır, ne sebeple olursa olsun, sonunda ölecek bile olsa yaşamaktadır ve bu yaşamı istediği gibi şekillendirebilir. Sartre varoluşçuların kötümser olmadıklarını, aslında iyimser bir kararlılık ve güç içinde bulduklarını savunur.

İnsan ancak kendi rızası ile kötümserliğin, kararsızlığın, belirsizliğin ve ümitsizliğin bunalımına ve pençesine girer. Ancak kendi davranışlarının sonucu bir sis bulutunun altında kaybolur. Önemli olan kendi geleceğinin dizginlerini kendi eline almayı bilmesi, bunun sorumluluğunu bilinçli olarak yüklenmesidir. Ancak o zaman belirsizlikten kurtulur, yaşamı anlam kazanır ve mutlu olur. Kendine inanması gereklidir. Kendi kaderi kendi ellerindedir.

Sorumluluk zorunluluk demek değildir. Özgür iradesiyle seçim yapmak ve bu seçimin gerektirdiklerini kabul etmektir. Ciddi bir dünyada başkaları ile ciddi bir biçimde yaşadığının bilincine varmaktır. Hayal aleminde yaşamamalıdır. Özgür olduğunu bilmeli, yarını yaratabileceğini görmeli ve bu bilinçle yaşamalıdır (Mansfield, Çetinkaya ve Durmaz, 2006; Yanbastı, 1996; Yalom, 2001; Heidegger, 2001; Kierkegaard, 2009).

Bilinç ve Mantık

İnsancı varoluşçular için gerçek o insana göre olan ve yaşanan dünyadır. Aslında bilinç de, ortam da gerçek de birbirinden ayrı olmayan aynı düzlem üzerinde yaşanır. Bilinç sanki gerçekleri uzaktan değerlendiren ayrı bir olgu olarak görünürse de aslında bunun bir parçasıdır. Bilinç ancak özgür kararlar alındığında insanın farkında olduğu bir yaşantıdır. Gerçeğin bir parçasıdır.

Bilincin bir yaşantı ve gerçeklerin uzantısı olarak ele alınışı varoluşçu terapinin esasını oluşturmuştur. Bu terapilerde bilinç ve yaşantı eşdeğerde ele alınmış ve yaşantının analizine gidilmiştir.

Bilinç ve yaşantı ve bunların efendisi olarak insan iç içe, el ele görülmektedir. Böylece kişi kendini özgür iradesiyle yaşar. Önemli olan seçimlerini yeterli olarak pişman olmayacağı biçimde yapmasıdır. Zira o zaman iş işten geçer. Geri dönemez. Davranışlar sonuç doğurur. Bunlar olumlu yollar açan veya olumsuz sonuçlar yaratan, mutsuzluk doğuran sonuçlar olabilir. Kişi bunların bilincinde olmalı ve sorumluluğunu taşımalıdır. Kötü sonuçlar doğuran tercihler genellikle kişinin kendisinde bu kapasiteleri, yanlış olarak görmesiyle ilgilidir Böyle insanlar gerçekleri iyi değerlendiremeyenlerdir. Aslında gerçeklerin hepsi kişinin içindedir. Yani iyi gerçek de kişinin kendi yarattığı gerçektir. Onun dışında var olan kesinlikler değildir. İrade amaç ve yorum önemlidir. Yorumda ise algı önemlidir. Kısaca gerçek "size nasıl geliyorsa öyledir". Bireyin niyeti önemlidir. Varoluşçulukta niyetlilik son derece önemli bir kavramdır. İnsanın niyetlerinin nitelikleri, bilinci, sorumluluğu varoluşu biçimlendirir, yaşamı şekillendirir. İnsan ile dünya arasındaki en önemli bağ niyetliliktedir. Bu konunun özellikle Husserl ve Sartre tarafından vurgulandığı gözlenir (Cüceloğlu, 1989; Heidegger, 2001; Kierkegaard, 2009).

Varoluşçu psikoloji kısaca özgün irade ve bunun tersi olan kendini aldatma psikolojisidir. Kendini aldatma ise insanın önceden belirlendiği özgür olmadığı ve başka güçlerin ör. biyoloji, içgüdü, tarih, çevre, uyaranlar v.s. etkisinde olduğu inancını kapsar.

Davranışçılık, Freudçuluk ve daha nice kuram varoluşçular tarafından bu nedenle geçersiz kabul edilmiştir.

Varoluşçulara göre davranış bilinçlidir. Bilinç özgür niyet taşır ve bu niyetin bir amacı vardır. Böylece her davranışı kişinin niyetleri belirler. Her davranışın nedeni böylece kişinin bilinçli niyetidir. Görüldüğü gibi bu nedenler davranışçıların aksine kişinin dışında bir yerde değil, onun içinde, kendisi tarafından oluşturulmuştur, kısaca varoluşçuların nedensellik anlayışı Freudçu veya davranışçı yaklaşımdan farklıdır.

Özgürlük kavramı da kısıtlanmamış güç anlamını taşımaz. Bu özgürlük olasılıklar arasında tercih yapma serbestliğini kapsar. Alternatifler ise sınırsız değildir. Kısıtlıdır.

Bireyin önünde her defasında bir kaç sayıda belirir ve birey arasında seçim yapar. Fırsatlar her insanın kapısını farklı şekillerde çalar. Özgürlük böylelikle ancak veriler arasında seçim yaparken belirir. Bireyin davranışı kısaca kendi iradesi tarafından belirlenmiştir. Fakat her seçim yeni alternatifler, yeni seçimler ve kısıtlar getirecektir. Böylece birey hem kendi hem de olaylar tarafından bir yandan kısıtlanırken bir yandan da özgürdür (Mansfield, Çetinkaya ve Durmaz, 2006; Yanbastı, 1996; Yalom, 2001; Kierkegaard, 2009).

Bilinç Dışı

Varoluşçu psikoloji bilinç dışının Freudçu tanımına karşı çıkmıştır. Onlara göre bilinç dışı psikolojik işlevlerin bütün olduğunu kabul etmelerinden, bilen bir güç olmadan sansür ve bastırmanın mümkün olmadığına inandıklarından ve bilincin kendinde var olan bir şeye kör kalamayacağını savunduklarından yoktur.

Bilinç irade ve niyeti kapsadığından Freudçu terminolojinin dışına çıkar. Bilince çıkan her şey bilinçlidir. Onlara göre bilinç dışının bilinçlenmesi gibi bir şey mümkün değildir. Bilinmeyenin gücü de yoktur. Çünkü kişinin yaşamında değeri bulunmaz. Böylelikle yaşam süreci devamlı olarak bilinçli, niyetli ve iradidir. Geçmiş, an ve gelecek bilinçle yönelir (Mansfield, Çetinkaya ve Durmaz, 2006; Yanbastı, 1996; Yalom, 2001; Kierkegaard, 2009).

Kendini Aldatma

Bilinç dışı veya bilmiyorum kavramı yerine varoluşçular, özellikle Sartre kötü inanç ve kendini aldatma kavramlarını kullanmışlardır. Kendini aldatma gerçekleri kendinden uzak tutma veya gerçekleri görmeme anlamına gelir. Burada bir düalizm veya ikilik yoktur. Yalan da yalan söyleyen de aynıdır. Aralarında bir ayırım yoktur. Kendini aldatma bilincin bütünlüğü içindedir. Bilinçaltı diye kendinden güçlü bir depo veya kara kutu yoktur.

Kendini aldatma bir durum değildir. Bir tercihtir. Bireyin gördüğünü ve bildiğini reddetmeyi tercih etmesidir. Bu tercihi bakmayarak, görmeyerek ve bilmezlikten gelerek yapar. Kişi özgür olmadığını, bir şeyi yapamadığını, yapmak istediği şeyin yapılamayacağını, fedakarlık yapması gerektiğini, duygularını kabul edemeyeceğini düşünerek bir anlamda ben-olmayı tercih eder. Bu işine gelir.

Varoluşçulara göre insanın kendisinden saklı sırları olamaz. Böylece kendini aldattığını da bilir. Freudçu represyon kavramının tam karşısındadırlar. Onlara göre neyin saklanacağı bilinmezse o şey saklanamaz. Önce bilinçli olarak bilmek gerekir. İnsan sadece bilmeyi istemediği, bilmemeyi tercih ettiği şeyi bilmez. Yaşamı, kendisini ve insanı kendini aldatmadan görebilen insan sağlıklıdır, olumludur, olması gerektiği gibidir. Varoluşçu terapinin amacı kişinin bu gerçekleri görmesini sağlamaktır.

Varoluşçu kuramda bilinç reflektif veya pre-reflektif olabilir. Bireyin bilincinin dereceleridir. Bunlar hem kendisinin hem de nesnelerin göreceli farkındalığına bütünüyle sahip olmaktan sadece nesnelerin farkındalığına veya sadece kendinin farkındalığına göre değişebilmektedir.

Kendini aldatma kısaca sorumluluktan kaçmak amacıyla gerçekleri saptırarak örgütlemektir. Kişinin özgürlük ve sorumluluk karşısında paniğe kapılması ve seçim yapamamasıdır. Psikozlarda insanlar gerçek dışı bir yaşamı seçmişlerdir. Gerçek dünya onlara acı verdiği için bu dünyanın sorumluluklarını taşıyamadıklarından gerçek olmayan "hasta" olarak nitelediğimiz bir dünyada yaşarlar. Kendilerinin kim ve ne olduğunu, nasıl bir dünyada yaşadığını bilmez, çünkü bilmemeyi tercih etmiştir. Gerçeklerin dışında başka gerçeklerin olabileceğine de inanmıştır (Mansfield, Çetinkaya ve Durmaz, 2006; Yanbastı, 1996; Yalom, 2001; Kierkegaard, 2009).

2.2.10. Maslow ve Holistik Kuram

Goldstein ve Adler'in önemli etkisinde kalan Maslow "Kendini Gerçekleştirme" kavramını onlardan almıştır. Maslow birçok yönden davranışçı psikoloji ile humanistik psikoloji arasında köprü oluşturmuştur. Maslow onun çağına kadar psikolojinin daha çok insanların zayıf tarafları üzerinde, bozukluklar üzerinde durduğunu gözlemiştir. İnsanların güçlü yönlerinin yeterince kavranılmadığını, açıklanmadığını ileri sürmüştür. İnsanın özellikle Freudçu görüşte savunulduğu gibi acıdan kaçan bir mekanizma içinde yaşamadığına inanmıştır. Ona göre insan temelde mutluluk arar. Acıdan kaçmak kaçmak ana motif değildir. İnsanın daha güçlü, mutlu iyimser ve olumlu yönleri Maslow'un psikolojisinin konusu olmuştur. Ona göre:

1. İnsanın temel bir yapısı vardır. Bu yapıda organik ve biyolojik gereksinimler, eğilimler ve kapasitelerin yanında, ruhsal gereksinimler, kapasiteler ve kültür ve çevre doğrultusunda veya etkisinde gelişmiş davranış eğilimleri yer alır.
2. Normal, sağlıklı insanlar gizil güçlerini gerçekleştirme yönünde davranırlar.
3. Psikopatoloji insanın temel, doğal kendini gerçekleştirici yapısı engellendiğinde ortaya çıkar. İyi ve doğru olan bu gerçekleşme eğiliminin desteklenmesi kötü olan ise ket vurulmasıdır.
4. Psikoterapi bu engelleri, çatışmaları kısaca gelişimi ortadan kaldıran etmenleri ortadan kaldırmayı amaçlar (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Ünsar, S. Akgün-Kostak, M., Kurt, S. ve Erol, Ö. 2011).

Gereksinimler Hiyerarşisi

Maslow insan kişiliğinin olgunlaşma süreci geçirdiğini ve bu süreçte sıralı hiyerarşik gereksinimler ile çevre ilişkileri ve uyumun önemli rol oynadığını ifade eder. İnsan gereksinimlerinin prioritelerine ve çözüm bulma acilliğine göre bir sıra takip ettiğini savunmuştur. En acil olan, en çabuk çözüm bekleyen gereksinimler en alt basamaklarda yer alırlar. Bunlar sırayla:

1. Fizyolojik gereksinimler: açlık, susuzluk gibi homeostalik gereksinimlerdir.
2. Korunma gereksinimleri: tehlikeden uzak yaşama gereksinimleridir.
3. Sevgi ve ait olma gereksinimleri.
4. Saygınlık gereksinimleri.
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimleri.
6. Kognitif veya bilişsel gereksinimler, öğrenme gereksinimlerini kapsar.
7. Estetik gereksinimlerdir. Güzeli ve iyiyi arama arzularını kapsar.

Her insan yukarıdaki sırayla gereksinimlerini doyurmaya çalışır. Alt basamak tatmin olmadan bir üst basamağa geçilemeyeceği genel bir kuram olmakla beraber özel durumlarda kişi bu sırayı bozabilir.

Maslow gereksinimler hiyerarşisi kuramıyla dünya çapında ün yapmıştır. Ona göre gereksinimlerini bu hiyerarşik sıra içinde son basamağına kadar gerçekleştirebilmiş insanlar kendilerini gerçek anlamda gerçekleştirmiş az sayıda mutlu kimselerdir. Bu tür kimseler üzerinde de Maslow incelemeler yapmış ve kendini gerçekleştirmiş bu ender insanların bazı özelliklerini gözlemiştir. Aslında insanların çoğu gereksinimlerini alt üç

veya dört basamakta doyuma ulaştırabilmekte, üst basamaklara çıkmaya yaşam koşulları elvermediğinden ulaşamamaktadır (Ercoşkun ve Nalçacı, 2005; Ünsar, S. Akgün-Kostak, M., Kurt, S. ve Erol, Ö. 2011).

Kendini Gerçekleştirmiş Bireyin Özellikleri

Lincoln'den Einstein'a, Bn. Roosevelt, Jefferson, Whitman, Thoreau ve Beethoven'e kadar pek çok ünlü kendi deyimleriyle "nadir kuş"un biyografyasını incelemiş ve şu ortak nitelikleri görmüştür. Bu gibi kimseler,

1. Gerçekçidirler. Gerçekleri görür ve değerlendirebilirler.
2. Kendilerini, diğer insanları, çevreyi ve doğayı olduğu gibi kabul ederler.
3. Spontandırlar. Duyguları ve davranışları kendiliğinden ve doğaldır.
4. Problem-merkezlidirler. Yani ben merkezli olmayıp soruna yöneliktirler.
5. Özel ve uzak insanlar gibi görünürler. Özel yaşamlarına ve mahremiyetlerine değer verirler.
6. Bağımsız ve otonomdurlar.
7. İnsanlardan ve nesnelere zevk alırlar. Stereotipik değillerdir. Tazelik ve canlılık taşırlar. Duygularında dirilik vardır.
8. Pek çoğu doğaüstü veya mistik deneyimler geçirmiş, insanüstü yaşantılar yaşamışlardır.
9. İnsanoğlu ile kendilerini özdeşleştirmişlerdir.
10. Az sayıda insanla çok derin ve anlamlı ilişkileri bulunur.
11. Değerleri ve tutumları demokratiktir.
12. Sonuçla sonuca götüren araç ilişkisini ayırmışlardır. Her ne pahasına sonuca gitmeyi yeğlemezler. Bunları gerçekçi biçimde tartarlar.
13. Şaka anlayışları vardır. Bunda saldırgan ve can acıtıcı olmaktan çok felsefidirler.
14. Yaratıcıdırlar, hem de büyük ölçüde... ve
15. Kültüre veya topluma uymak için çaba göstermezler. Konformist değildirlere (Yanbastı, 1996; Ercoşkun ve Nalçacı, 2005 ; Ünsar, S. Akgün-Kostak, M., Kurt, S. ve Erol, Ö. 2011).

2.2.11. Geştalt Kuramcıları

Davranışların bütünlüğünü, amaçlı ve anlamlı oluşunu savunan Gestalt psikolojisi Werthheimer, Ehrenfels, Köhler, Koffka, Müller, Katz ve Rubin gibi büyük isimler tarafından temsil edilir.

Davranışlar psikolojik bir alanda oluşur. Denge yasası veya pragnanz psikolojik alanda da geçerlidir. Beyin işlevleri dinamik bir alanda oluşur. İnsan davranışlarında böyle bir alanın ürünüdür. Burada da isomorfizm ve pragnanz yasaları geçerlidir. Her şey dengeye ve anlamlı bütüne yöneliktir.

Psikolojik alan kavramını Koffka geliştirmiştir. Yaşantıların ve davranışların alanı dinamik olup bireyin kendisi ve çevresi ile olan bağlarını içerir. Bu bağlar davranışı şekillendirir. Bu alan dinamik güçlerin yer aldığı, denge, uyum, simetri ve konfigürasyon gibi Gestalt yasalarının geçerli olduğu, özellikle Pragnanz yasasının uygulandığı bir alandır.

İnsan davranışları fiziksel gerçekten çok algılayan insanın özelliklerine bağlıdır. "Algılayan organizmaya göre çevre" kavramı psikolojik alanı nitelendirir. Koffka'nın psikolojik alanı aynı zamanda davranışsal bir alandır ve algılanan çevre veya fenomenolojik çevre anlamına gelir. Fenomenolojik çevre ile organizma arasında bir dengesizlik oluşursa gerilim ortaya çıkar. Bu da bir takım güçlerin devreye girmesini sağlar. Bu güçlerin amacı dengeyi yeniden sağlamak ve onu korumaktır. Kişilik kısaca organizma ile psikolojik alan arasında kurulan dengenin ve bütünlüğün niteliklerini kapsar. Kişilik, Gestalt kuramcılarına göre ego ile eş anlamlı olarak da kullanılmıştır. Kişiliğe ego demişlerdir.

Her psikolojik alan bir başka alt alanı, kişiliği veya ego'yu kapsar. Duygular alanda oluşan engeller karşısında oluşan tepkilerdir. Bu açıdan bakıldığında bastırılmış ve bilinçaltı yaşam süreçlerinin varlığı Gestaltçılar tarafından önemsenmemiştir. Onlara göre kişi ve fenomenolojik alan, genel dinamik alanın iki kutbudur ve davranışların temelini bu iki kutup arasında o an yaşanan ilişkiler oluşturur (Daş, 2006; Yanbastı, 1996).

2.2.12. Davranışçı Kuramcılar

Bu konuda önde gelen isimler Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner'dır.

Davranışçı yaklaşım tek bir tema "öğrenme" çevresinde düzenlenmiştir. Şartlı tepki yöntemiyle ilgili öğrenmeyi benimsemişler, öğrenme ilkeleri bu kuramın temelini oluşturmuştur.

Davranışçılara, uyarın-tepki (U-T) psikologları da denir. Zira onlar çevreden gelip, organizmayı etkileyen uyarıcılarla, uyarılma sonucu organizmada oluşan tepkileri incelemeyi amaç edinmişlerdir. Her davranış, bir tepkidir. Denge halindeki organizmada hiçbir hareket olmaz. Fakat ona bir uyarın etki eder etmez derhal bir tepkide bulunacak ve dengesini yeniden elde edecektir. Açlık karşısındaki davranışımız, mide büzülmesiyle YİYEcek arama olacaktır. Karnımız doyunca denge tekrar sağlanacaktır

Davranışçılar içgüdüler ve psikolojik kalıtımı reddederler Tüm davranışları bireyin veya türün biyolojik yapısıyla açıklarlar. İnsan doğuştan belli bir organizması olan bir hayvandır. Buna bağlı olarak doğuştan itibaren uyarınlara belirli biçimde cevap verirler. Bu tepkiler dizisi insanlarda «edinilmiş davranışlar»dır. Bütün bunlar beşikten başlayan öğrenme ve eğitim sonucu oluşur.

Davranışçılar, basit bir bağlantı organı veya kompütür olarak kabul ettikleri beynin rolünü küçümserler. Genel psikolojinin tersine sinir sistemini tam bir tepki kavsi ile işleyen bir örgüt olarak ele alırlar. Davranışçı ekol, klasik psikolojinin konusu olan bilinci ve içindekileri de reddeder. Gerçek, organik hareketlere ve davranışlara indirgenir. İnsan ve hayvan arasındaki fark, bir olgunlaşma ve basamak derecesi sorunu olarak kabul edilir ve davranışçı yaklaşımda kişilik, bireysel davranışların toplamı olarak ele alınır.

İnsan, belirli koşullar içinde konformist, biyolojik bir makinedir. Davranışçı psikolog bu makinenin neye yaradığını bilmek ve yeteneklerini tanımak ister. Kişiliği kısaca bütünsel organizasyonu olan tepkiler olarak tanımlarlar.

Kişilik, uzunca bir süre içinde kazanılan mesleksi, ailesel, dinsel, siyasi ve ekonomik alışkanlıklar birikiminin son ürünüdür. Davranış bozuklukları ise çocuklukta kazanılmış yanlış öğrenilmiş davranışlara bağlıdır. Buna göre, başarısızlıkları örtecek tepkiler

geliştirilmiştir. Davranış bozukluklarının temelinde çocukluk izleri, geçmişindeki anı ve hayaller değil, çocukluktan beri yapılan öğrenilmiş yanlış tepkiler bulunur.

Davranış tedavisinin amacı özetle, istenilmeyen alışkanlıkların değiştirilmesi veya ortadan kaldırılması ve yerine uyumlu davranışların kazandırılmasıdır. Bu amaç için yerine göre birden fazla şartlanma işlemi uygulanabilir. Bu yöntemin aşamaları; karşıt şartlanma, karşılıklı ket vurma, sistematik duyarsızlaştırma, olumlu tekrar şartlanma ve deneysel söndürmedir.

Davranışçılar bir kişilik kuramından çok terapi kuramı geliştirmişlerdir (Shultz ve Shultz, 2001).

2.2.13. Carl Rogers ve İnsancıl/Fenomenolojik Kuram

Bazen kendimizi bir işe o kadar kaptırırız ki kendi kendimizin farkında olamayız. Ama normal koşullar sağlandığında insan kendi kimliği (Self identity) üzerinde düşünce, kim olduğu, nasıl olduğu konusunda bir tahminde bulunabilir. Yani benlik fenomenolojik alanın bilinçli bir bölümüdür. Rogers alan şekil kavramına başvurarak benliği anlatır (Rogers, 2011).

Benlik bilinç düzeyine çıkınca, deneyimlerde oluşan alan üzerinde bir şekil oluşur. İnsanın deneyimlerinin çoğu algısal alanın zeminini oluştururlar. Ama kolaylıkla bir şekil olabilirler. Rogers'ın kişilik kuramında benlik kavramı önemli bir yer tutar. Benlik kişinin fenomenolojik veya algısal alanın bir bölümüdür. «Ben» hakkındaki bilinçli algılamaları içerir. Benlik kavramı kişinin kendi hakkında sahip olduğu bir imajdır. Özellikle «ben neyim?» gibi var olduğunun farkında olma ve "ben ne yapabilirim?" şeklinde işlevlerinin farkında olmayı içerir (Daş, 2006; Karagöz, 2007).

Benlik kavramı kişinin ne olduğu konusundaki görüşlerinin yanı sıra ne olması gerektiği ve ne olmak istediği konusundaki görüşlerini de içerir. Kişinin ne olmak istediği konusundaki görüşleri "ideal benliği" oluşturur. Bu terim bireyin ulaşmak istediği ve sahip olduğu takdirde kendisini çok değerli bulacağı benlik kavramını tanımlar. Aslında Rogers'a göre benlik kavramı kişinin kendi hakkında doğru ya da yanlış olan bir takım hipotezlerdir. Bu hipotezlerin örgütlenmesi ile biz bir benlik yapısından söz edebiliriz. Rogers insan davranışlarını akıcı olarak görür. İnsanı belli kalıplar içinde gören kuramları reddeder.

Rogers'ın benlik kavramı, bunun özellikleri ve işlevleri belirtilince daha iyi anlaşılır. Rogers'a göre benlik, insanın kendine ilişkin algılamalarının düzenlenmiş şeklidir. Örneğin insan zamanla ne kadar değişirse değişsin, yine de kendisinin aynı insan olduğuna dair içsel bir bilince sahiptir. Rogers'a göre benlik kavramı, insanın hareketlerini kontrol eden bir yapıda değildir. Davranışları düzenlemez, bireyin mevcut bilinçli algılarını sembolize eder. Deneyim ve algıların bileşiminden oluşan benlik bilinçlidir. Rogers'a göre bilinç dışı etkenlerden hareket eden bir bilinç kavramının işlevsel bir tanımı yapılamaz ve araştırılmaz.

Rogers, Freud, Adler ve Erikson gibi kişilik gelişimine fazla önem vermemiştir. Ayrıca kişinin benlik kavramını oluşturmasında etkili olan kritik dönemler ayırt etmemiştir. Bunun yerine Rogers, özellikle bebeklik ve çocukluk dönemlerinde, bireyin başkaları tarafından değerlendirilme tarzının, onun olumlu ya da olumsuz bir benlik geliştirmesine nasıl bir etki gösterdiği konusu ile ilgilenmiştir. Rogers'ın çalışmalarının temel amacı insanın nasıl değişikliğe uğradığını anlamaya çalışmak olmuştur. Ona göre insanın yaşanılan zaman içindeki kişilik özelliklerinin "Nedenleri" yerine, kişilik değişimi "süreci"nin nasıl gerçekleştiği sorusunu yanıtlamaya çalışmak daha akıllıca bir yaklaşımdır (Rogers, 2011).

Yeni doğan bebek kendisini ayrı bir varlık olarak "ben" olarak farkında değildir. Sonuç olarak "ben" ve "ben olmayan" arasında bir ayırım yapmaz. Bedeninden kaynaklanan ya da yatağına bağlı olarak bir oyuncaktan kaynaklanan hareketler, sesler arasındaki farkı görmez. Dolayısı ile yaşamın başlangıcında "benlik" bir hiçliktir, mevcut değildir. Sadece farklılaşmamış fenomenolojik alan mevcuttur. Ancak kendini gerçekleştirme güdüsünün bir bölümü olan farklılaşma yönelimi ile çocuk, kendini dünyadaki diğer şeylerden ayırmaya başlar. İşte fenomenolojik alanın bireyin bir parçası olanlar ve olmayanlar şeklinde farklılaşması, Rogers'a göre benlik kavramının oluşumunda önemlidir (Karagöz, 2007; Daş, 2006).

Rogers benlik ilk oluştuğunda, bunun organizmaya ait değerlendirme sürecinin etkisinde kaldığını söyler. Başka bir deyişle çocuk her yeni deneyimini, doğuştan sahip olduğu kendisini gerçekleştirme eğilimini kolaylaştırması ya da zorlaştırması açılarından değerlendirir. Bu temel güdüsü doğrultusunda çocuk, organizmasını zenginleştiren yaşantısını (yemek, su, güvenlik ve sevgi bunlara örnektir) olumlu olarak

değerlendirir. Ama açlık, susuzluk, soğuk, acı ve ani sesleri olumsuz olarak değerlendirir. Bu değerler sistemi bir bakıma, çocuğun daima ihtiyaçlarını karşılamaya yönelen bir sistemdir. Böylece çocuk, davranışlarını kendini gerçekleştirme amacına doğru yöneltir.

Benliğin yapısı, çevre ile olan, özellikle çevredeki belli insanlarla, (anne, baba, arkadaş gibi) olan etkileşim sonucu şekillenir. Benlik kavramının gelişimi bireyin çevresi olan yaşantılarını algılayışına bağlıdır. Yaşantıları algılamada diğer insanların kendisi hakkındaki görüşleri önemli bir yer tutar. Özellikle kendisine yakın olan kişilerin tutumları önemlidir.

Çocuk bu kişilerin kendisine de değer verdikleri davranışları benimser, bu kişilerin değer vermediği davranışlardan kaçınır. Zamanla bireyin özdeşleştirdiği bu değerler, onun değer sistemini oluşturur (Rogers, 2011; Karagöz, 2007).

Motivasyon

Rogers insana bir şans tanındığında hemen olumlu bir dizi harekette bulunduğunu görmüştür. Birey kendisi ve çevresi hakkında daha çok bilgi toplar ve başkalarını da bu konuda destekler, böylece içinde yaşadığı fenomenolojik alanı genişletmeye çalışır. Bu genişletme isteği zamanla yön kazanır. Yani tüm davranışlar bir amaca yönelik olur. Rogers yaşamın kendisinin yön verici olduğunu söylemiştir (Rogers, 2011).

Rogers gereksinim kavramı üzerinde de durmuştur. Ona göre ihtiyaç hissi insanın fizyolojisinden kaynaklanır ama ihtiyacı ortaya çıkaran, yaratan şeyler kültürel faktörlerin, insanın öznel yaşam deneyimlerinin etkisindedirler. İnsanın ihtiyacını giderecek bir şeyden dolayı oluşmaz. Organizmanın gidermeye ya da doyurmaya çalıştıkları o anki gerilimler ve o anki ihtiyaçlardır. Rogers Skinner'in davranışı "objektif bir uyarana karşı bireyin verdiği tepki" olarak yorumlamasını reddetmektedir. Önemli olan bireyin o uyarıyı nasıl yorumladığı ve kendisi için ne anlam taşıdığıdır. Bunlar bireyin davranışını etkiler. Rogers, Freud'un kişiliğe etkide bulunan birincil etmenlerin geçmiş yaşantıları olduğu fikrine de katılmaz. Rogers'a göre davranış geçmişte olan bir şey tarafından belirlenmez. Bireyin çevreyi o anda nasıl algıladığı ve çevre ile ne tür bir ilişki içinde olduğunu anlamının gerekliliği üzerinde durur. Şimdiki davranışları etkileyen geçmiş yaşantılar değil, bu geçmiş yaşantıların şu anki yorumudur. Eğer Rogers'a "Bu insanı bu derece saldırgan olmaya iten nedenler nedir?"

diye bir soru sorsak, bize cevabı "o dünyayı tehlikeli bir yer olarak görür ve kendisini sevilmeyen ve sevilmecek biri olarak görür." şeklinde olur. Rogers hiçbir zaman "çocukken kendisi ihmal edilmiş ve terkedilmiştir." şeklinde bir cevap vermez. Kısaca geçmişin incelenmesi gereksizdir. Rogers geçmiş deneyimlerin etki yarattığını kabul eder ama gündelik davranışların şimdiki algılamalar ve yorumlardan etkilendiğini ısrarla savunur. Ayrıca Rogers, insanın geleceğine ilişkin görüşlerinin, oluşmakta olan davranışlar üzerinde önemli ölçüde etkili olduğunu da söyler. Örneğin kendini çekici bulmayan ve erkeklerle ilişkilerinde zorluk çeken bir kadını ele alalım. Bu kadının şu an içinde bulunduğu durum onun geçmişteki başarısızlıklarından çok, geleceğe yönelik kaygılarından oluşur. İşte Rogers kişiliğin «bugün ve gelecek» bağı içerisinde incelenmesi gerektiğini öne sürer (Karagöz, 2007).

Rogers insanın kendi benlik kavramına uygun düşen davranışları benimsediğini söyler. Birey deneyimleri ve bireysel algılamaları arasında bir tutarlılık oluşturmaya çalışır. Bireyin benlik kavramı ve onun değerleri ile tutarlı olan deneyimleri bilinç düzeyine ulaşır ve doğru olarak algılanır. Tam tersine benlikle ve onun değerleri ile çelişkili olan deneyimler tehdittir. Bunların bilinç düzeyine ulaşmaları ve doğru bir şekilde algılamaları engellenir.

Rogers'ın kuramında tehdit, benlik yapısıyla uyuşmayan yaşantının algılandığı anda yaşanan bir duygudur. İnsan daima kendini bir bütün olarak görmek ister. Kendimizi tamamlanmış bir yapıda görmek yerine, sürekli olarak dışardan bozulabilecek bir süreç olarak görmek üzücüdür. Özellikle bu uyarıcılar kimliğimiz ile çatışır. Rogers'ın kuramına göre benlik hiçbir zaman tamamlanmaz sürekli değişir. Organizma ve benlik kendini gerçekleştirmeye, büyümeye, genişletmeye, zenginleşmeye yöneliktir. Kendini gerçekleştirme yönelimi, bireyin tutarsızlık hissini arada sırada hissetmesi ile de gerçekleşir. Böyle durumlarda birey bir bütün olma ihtiyacını hisseder (Rogers, 2011).

2.2.14. Sheldon ve Tipoloji Kuramı

İnsanlar tarihin ilk dönemlerinden beri beden yapısı ile kişilik yapısı arasında bir bağ kurmuşlardır. Şişman, tombul olanlar neşelidir, uzun ince olanlar içe kapanıktır, gözlüklü saç az olanlar entelektüel olurlar, kısa boylu esmerler fitne-fücur, dedikoducudurlar gibi. Bu inançlar için uzun bir lügatçe çıkarmak da mümkündür.

Pek çok bilim adamı kalıtsal-bedensel etmenler ile kişilik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bunlar arasında Hipokrat (M.Ö.5.yy), Lavater (1804), Gall ve Spurzheim (1809), Rastan (1924), Viola (1909), Sigeud (1914), Naccarati (1921), Kretschmer (1921) ve Sheldon (1940)'u sayabiliriz. Sheldon çağdaş tipoloji kuramcılar içinde en ünlü ve etkili olanıdır. Onun kuramının ayrıntılarına girmeden önce bu kuramların geçmişine kısaca değinelim.

Bu kuramlar kalıtsal yapı özellikleri ile kişilik arasında ilişki bulunduğuna inanmışlardır. Temel ilkeler şöyle sıralanabilir:

1. Genetik ve doğuştan var olan faktörler, yani kalıtsal ve rahim içi ortama ait etmenler kişilikte rol oynar. Bunlar genellikle sabit etmenlerdir.
2. Bedenin temel yapısı ile davranışlar ilişkilidir. Bunlar bedenin morfolojisi, fizyolojisi ve endokrin fonksiyonları içerir. Bunlar genellikle daha labil etmenler olup çevresel etmenlerden etkilenirler. Alışkanlıklar, sosyal tutumlar, eğitim v.s. tarafından etkilenirler.
3. Böylelikle yapısal psikoloji bedenin morfolojik ve fizyolojik yapısı ile davranışlar arasındaki ilişkiyi inceler. Prenatal etmenler, fiziksel yapı ve biyolojik işlevler kişiliği doğrudan etkiler.
4. Davranışlar kişinin biyolojik yapısı ile doğrudan ilişkilidir.

Beden Yapısı

Sheldon'un kuramı basit, kesin ve açıktır. Davranışlarda temel etkinlik gösteren fiziksel ve duygusal değişkenler açıkça tanımlanmış ve adlandırılmıştır. Bulguların değişebilirliğini tamamen inkâr etmemekle birlikte bunlara inancı kesindir.

1. Ona göre bedenin varsayımsal, kalıtsal, ölçülebilir, biyolojik bir yapısı vardır. Buna morfogenotip demiştir.
2. Gözlenen, ölçülen dış fizik ise fenotiptir.
3. Somatotip morfogenotipin ölçülmesini amaçlar. Daha çok genotip'in ölçümüne dayanır.

Beden Boyutları

Fotoğraf teknikleri ile bedenin ölçülmesi sonucu somatotipleri saptamaya çalışmıştır. Bedende bulunan primer boyutları binlerce denek üzerinde ve çok sayıda

değerlendiricinin görüşleri alınarak ölçülmüş ve vardığı sonuçları şöyle özetlemiştir. Üç tür beden yapısı vardır. Bunlar:

1. Endomorfi: Bunlar yumuşaklık ve yuvarlaklık ile karakterize olurlar. Suda yüzen, yağ oranı çok, kas ve kemik oranı düşük tombullardır. Hazım cihazları başattır. Buna Viserotoni denir.
2. Mesomorfi: Sertlik ve köşelilik ile karakterize olurlar. Kemik ve kas oranı yüksektir. Kuvvetli, güçlü ve dayanıklıdır. Atletler, askerler, maceracıdır. Mesodermal embiryonik katmanlar başattır. Buna Somatotoni denir.
3. Ektomorfi: İnce, uzun, sıska, koca kafalı entelektüellerdir. Kas ve yağ oranı düşüktür. Hastalıklara dirençsiz, güçsüz, kuvvetsizdirler. Beyin başattır. Buna Serebrotoni demiştir.

Kişilik: Beden Yapısı ve Mizaç

Davranış örgütlerinin, yani kişilik yapısının beden yapısı ile iç içe olan mizaç yapısından kaynaklandığını belirten Sheldon üç beden yapısının karakterize ettiği üç duygusal eğilim veya mizaç türünün bulunduğunu savunmuştur. Bunları 650 duygusal treyt'in beden yapıları ile karşılaştırılmasından elde etmiştir. Korelasyon analizlerine dayanarak elde ettiği bulgulara göre:

1. Viserotoni: Gevşeme, sosyabilite, yemekten haz duyma, insanları sevme, geç tepkiler, tolerans, sakinlik, rahat insan olma ile karakterize olan kimselerdir. Mide-hazım organları başat olan endomorfların mizaçları bu sınıftadır.
2. Somatotoni: Enerji, hareket, güç, saldırganlık, güç gösterisi, kendini ortaya koyma, macera sevgisi, risk ve atılım eğilimi, duygusal yönden katı ve duyarsız olma, gürültücülük, yüreklilik ve dar yerlerde sıkılma ile karakterize olan kimselerdir. Hareket güç ve hükmetme özellikleri önde gelir. Daha çok kas ve iskelet sistemleri başat olan mesomorflar bu sınıfa girer.
3. Serebrotoni: Tereddüt, kuşku, içe kapanıklık, çabuk tepkiler, sosyofobi, çekingenlik, yalnızlık arası, ses tonunun alçak oluşu, uyku düzensizlikleri, heyecanlılık, dar-kapalı yerleri sevme ile karakterize olan kimselerdir. Daha çok beyin hâkimiyetindeki ektomorlar bu eğilimleri taşır.

Sheldon her mizaç türü, yani viserotoni, somatotoni ve serebrotoni için 20 basamaklı karşılaştırılabilir bir cetvel geliştirmiş ve bireyleri bunun üzerinde değerlendirmiştir.

Geniş örneklem grupları üzerinde korelasyon tekniği ile yaptığı çalışmalarında duygusal eğilimler veya mizaç ile somatotip arasında bağlar aramış ve yüksek korelasyonlar saptanmıştır. Bulgularını genel psikolojiye daha çok katkı olarak değerlendirmiştir (Türkçapar, 2012; Ünal, 2000; Yanbastı, 1996).

2.2.15. Beş Büyük Faktör Kuramı

Yirminci yüzyılın ilk yarısından itibaren kişilik özelliklerinin boyutunu tespit etmek üzere faktör analizi çalışmaları yapılmıştır. Bu analizlerde kişilik modellerinin faktör sayılarının 3 ile 7 arasında değiştiği gözlenmiştir (Yelboğa, 2006). Kişiliğin 5 boyutta açıklanması ise 1969'lı yıllarda başlamış, 1980 ve 1990'larda hız kazanmıştır. 1980'lerin sonlarına doğru kişilik psikologları kişilik literatüründeki karmaşık bulguların düzenlenmesi için anlamlı ve kullanışlı bir sınıflandırma sağlayabilen "Beş faktör Modeli"nin üzerinde genel bir anlaşmaya varmışlardır (Taggar, Hackett ve Saha, 1999).

Model 1884 yılında Galton tarafından önerilmiş, 1936 yılında Allport ve Odbert tarafından araştırılmış, 1957'de Raymond Cattell "16 Personality Factor" kişilik analizini oluşturmuştur (Goldberg, 1992). Beş faktör kişilik modeline ait her bir boyutun tanımlayıcı karakteristikleri ise Costa ve McCrae (1988) tarafından örneklendirilmiştir.

Kişilik özelliklerini ölçmek amacıyla geliştirilen pek çok geçerli kişilik envanteri ya beş faktör boyutlarını ölçmekte, ya da beş faktör boyutlarıyla yüksek düzeyde ilişkili çıkmaktadır (Selengil, 2004).

Hough ve Öneş (2001)'e göre bugüne kadar geliştirilen kişilik özellikleri modelleri içerisinde beş faktör modelinin bu kadar geniş çapta kabul görmesinin temel sebebi, bu modelin insan kişiliğini tanımlamakta geçerli ve güvenilir olduğunun bilimsel olarak kanıtlanmış olmasıdır

Beş Temel Faktörün Özellikleri

Pek çok araştırmacının beş faktör modelinin kişilik özellikleri ile ilgili anlamlı ve açıklayıcı bir sınıflama verdiğini kabul etmelerine karşın, bazı faktörlerin kapsamlarına ilişkin tam bir fikir birliğine varabilmiş değildirler.

Örneğin, Digman (1997) beş faktör modeli ile ilgili on dört çalışmayı değerlendirmiş ve faktör analizlerinin sonucunda çıkan bu ana boyutların varlığının artık neredeyse kesinlik kazandığını vurgulamıştır. Buna ek olarak, beş faktörün kendi aralarında iki büyük faktör dizisinde organize olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Bu iki büyük faktörü “faktör alfa (α)” ve “faktör beta (β)” olarak isimlendirmiştir. Faktör alfa, yumuşak başlılık, sorumluluk ve duygusal denge; faktör beta, dışadönüklük ve deneyime açıklıktan oluşmaktadır. Dogman, ayrıca bu iki büyük faktörün kaynaklarıyla ilgili bir açıklama da sunmuştur. Ona göre Alfa (yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal denge), sosyalleşme sürecini, Beta (dışadönüklük ve deneyime açıklık) ise, kişisel gelişimi temsil etmektedir (aktaran, Somer ve ark., 2004). Aşağıda her bir genel faktör ve içerdiği özgül kişilik özellikleri, faktörlerin kapsamaları hakkında yapılmış çeşitli araştırmalara ve araştırmacıların bu konudaki görüşlerine de yer verilerek açıklanmıştır.

Dışadönüklük-İçedönüklük (Extroversion-Introversion)

Bu faktörün özellikleri, Eysenck'in, dışadönüklük boyutu ile büyük ölçüde benzerlik göstermekte ve temelde, hayat dolu, heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikleri içermektedir. Eysenck'in ileri sürdüğü boyutlar (dışadönüklük- içedönüklük ve nörotisizm) üzerinde araştırma yapan birçok araştırmacının sonuçlarında, bu boyutların hemen her zaman temel boyutlar olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Cattell, 1947; Norman, 1963; Goldberg, 1981; McCrae ve Costa, 1985). Costa ve McCrae (1985), bu boyutu, topluluğu sevme, heyecan arama, sıcaklık, aktivite ve olumlu duygular alt ölçekleri ile temsil etmişlerdir. Saucier (1992) ise, sıcaklık alt boyutunun McCrae ve Costa tarafından dışadönüklük faktörü altında düşünülmele beraber, birçok araştırmacının bu alt boyutu yumuşak başlılık faktörünün merkezinde gördüklerine işaret etmiştir. McCrae ve Costa (1987), bu boyuttaki özelliklerden hangilerinin merkezde, hangilerinin çevrede olduğuna dair farklı görüşlerin olduğunu belirtmektedirler. Yazarlar, örneğin, Eysenck'in sosyallik ve tepkisellik (impulsivity) özelliklerini ayırmanın yararlı olacağı görüşünde olduğunu vurgulamaktadırlar; Hogan'ın ise bu faktörün sosyallik ve girişkenlik olarak ikiye ayrılmasının modeli güçlendireceği yolundaki görüşlerine dikkat çekmektedirler. McFatter (1994) da, bir dizi araştırma sonucunun, dışadönüklüğün fevriyelik bileşeninin, sosyalliğe nazaran, kurumsal beklentiler yönünde daha kuvvetli ilişkiler gösterdiğine işaret ettiğini

belirtmektedir. Goldberg (1993)'in analizlerinde, baskınlık ve aktivite dışadönüklük boyutunun temel belirleyicileri arasındadır. Eysenck de, heyecan arama boyutunu dışadönüklüğün bir alt boyutu olarak ele almışlardır.

Smith ve arkadaşlarına (2001) göre, bu boyut sosyal etkileşimlerin yoğunluğunu ve niceliğini, hareketliliği, özgüveni, rekabeti ve harekete geçirilme ihtiyacını temsil etmektedir. Zuckerman ve arkadaşları (1988) dışadönüklüğü sosyal katılım ve yakın ilişki olarak tanımlamışlardır. Royce ve Powel (1983) ise dışadönüklüğü sosyal soyutlanmanın karşıt ucu olarak ifade etmişlerdir (Aktaran, Somer ve ark., 2004).

MacDonald ve Holland (2002), ödüle duyarlılığın mizaç ile ilgili bir boyut olarak, yaşamın çok erken dönemlerinde ortaya çıktığına işaret etmektedir. MacDonald, erken bebeklikte bebeklerin ödülle ilgili durumlara yaklaşımlarında – tatlı YİYEcekler tarafından cezp edilme, nesnelere yakalama veya değişik görsel uyaranlara dikkat etme – bireysel farklılıklar gösterdiklerini belirtmektedir. Yazarlar, 4 ay civarında bu davranışsal yaklaşıma sosyal ve sosyal olmayan durumlarda, gülümseme ve benzeri olumlu duygulanım işaretlerinin eşlik ettiğini belirtmektedir. Davranışsal yaklaşım boyutunda yüksek olan çocuklar, ödüllendirici durumlarda, gülümseme, neşe ya da kahkahalar atma gibi tepkiler göstermeye ve sosyal çocukların gösterdiği hoş sosyal ilişkilere meyillidirler. Çocukluk sosyalliğinin sonraları daha genel bir kişilik özelliği olarak, dışadönüklüğe bağlandığı ve bu ilişkilerin yetişkinlik boyunca sürdüğü konusunda, birçok araştırmacının görüş birliği içinde olduğuna işaret etmektedir. Johnson ve Ostendorf (1993) beş faktör modeli ile ilgili tartışmalara açıklık kazandırmak amacı ile yaptıkları çalışmada olumlu duygularla dışadönüklük arasında olumlu bir ilişki bulmuşlardır. beş faktör modelinde sıcaklık ve olumlu duygular dışadönüklüğün boyutlarıdır. Yazarlar sevecen, neşeli, istekli ve dostça gibi enerjik olumlu duyguların birincil olarak dışadönüklük faktöründen, ikincil olarak yumuşak başlılık faktöründen yük aldıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın cömert ve sıcak gibi daha ılımlı olumlu duyguların birincil olarak yumuşak başlılık faktörlerinden, ikincil olarak dışadönüklükten yük aldıklarını ifade etmişlerdir. Yazarlar ayrıca liderlik, güç, girişkenlik ve baskınlık gibi özelliklerin de dışadönüklük faktöründen yük aldıklarını belirtmişlerdir. Son olarak, düşüncesizlik, tepkisellik ve dikkatsizlik gibi özelliklerin, sorumluluk faktöründen negatif yönde yük alırken, dışadönüklük faktöründen de yük aldıklarını iddia etmişlerdir.

York ve John (1992), ego gücü ve ego esnekliğinin beş faktörle ilişkilerini araştırdıkları çalışmalarında, kişisel ihtiyaçların, dürtülerin ve ifade edici davranışların aşırı kontrol edilme eğiliminin, dışadönüklük faktörü ile negatif korelasyonlar gösterdiğine işaret etmişlerdir.

Yumuşak Başlılık/Uzlaşılabilirlik – Hırçınlık/Antagonizm (Agreeableness – Hostility)

Çeşitli araştırmaların sonucunda açıkça ortaya çıkan ikinci faktör olan yumuşak başlılıkla ilgili sınıflandırmalar, bir kişinin duygularında, düşüncelerinde ve davranışlarında şefkatten düşmanlığa kadar uzanan bir çizgi boyunca kişiler arası uyumun niteliğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Yumuşak başlılık boyutunda yüksek puan alan, bu boyutun olumlu ucunda sıralanan kişiler yumuşak kalpli, iyi huylu, nazik, saygılı, ince, güvenli, yardımsever, bağışlayıcı, esnek, açık kalpli, saf ve dürüst olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutta düşük puan alan kişiler kötümser, kaba, güvensiz, işbirliğine kapalı, intikamcı, merhametsiz, sinirli ve çıkarıcı olarak tanımlanmaktadır (Aktaran, Somer ve ark., 2004). Costa, McCrae ve Dye (1991), yumuşak başlılık boyutunun, aynı dışadönüklük boyutu gibi kişilerarası ilişkilere bağlı bir boyut olduğunu belirtmişler, ancak dışadönüklüğün sosyal uyaranların miktarı ile ilişkili olduğunu, yumuşak başlılığın ise ilişkilerin niteliği ile bağlantılı olduğunu vurgulamışlardır. Araştırmacılar, yumuşak başlılığın alt boyutları olarak güven, dürüstlük, elseverlik (altruizm), uyma/itaat, alçak gönüllülük ve merhametliliği tanımlamışlardır. Bu boyutun, kişilerarası ilişkilerde etkili olmasının yanı sıra, kişinin kendilik-algısını etkilediğini, sosyal tutumlar ve yaşam felsefesi geliştirmekte de etkili olduğunu işaret etmişlerdir. Güven, başkalarına iyi niyet atfetmekle tanımlanmaktadır, güvensizlik ise başkalarının güvenilmez ve tehlikeli olduğunu varsaymayı temsil etmektedir. Costa ve arkadaşları bu boyutta düşük puan alanların, klinik özellikler gösterdiğini belirtmektedirler. Doğru sözlülük, başkalarına açık ve dürüst yaklaşmayı ifade etmektedir. Yazarlar, bu alt boyutun ahlaki değerlerle ilgili olduğuna ve bu boyutun karşıt ucunun Makyevelinizm'e karşılık geldiğine değinmektedirler. Ayrıca bu kavramın, kendini izleme (self-monitoring) ile ilgili olduğuna ve karşıt uçtaki kişilerin pek açık sözlü olmadığına dikkat çekmektedirler. Wiggins (1979) de bu özelliği kişilerarası ilişkilerde kurnazlık ve hesapçılığın karşısına koymaktadır. Elseverlik, bencillikten uzaklık ve başkalarına ilgi ile tanımlanan ve daha çok sosyal psikologların ilgilendiği bir boyut olmakla birlikte, yazarlar bu kavramın klasik kişilik kuramlarından

Norman'da 'cömertlik' ve 'elseverlik'e, Adler'de ise 'sosyal ilgi' ye karşılık geldiğini belirtmektedirler. Bu özellikte yüksek olan kişiler, çatımsa durumlarında başkalarına tabii olmayı tercih etmektedirler. Bir baksa deyişle, bu kişilik özelliği, işbirliği isteği, uyumluluk ve yumuşak başlılık olarak nitelendirilmektedir. Bunun karşıt ucu ise saldırganlık, düşmanlık, hırçınlık ve huysuzluktur.

Alçakgönüllülük kendilik kavramının bir yönüdür ve bu tür kişiler aşırı derecede kendileri ile ilgilenmemektedirler. Kibirli kişiler ise, kendileri ile ilgili çarpıtılmış bir görüşe sahiptirler. Araştırmacılar, kibirliliğin aşırı ucunun, psikopatolojik bir kavram olarak kendini Narsisizm'de gösterdiğini belirtmektedirler. Merhametlilik ise, çeşitli kararlar vermek ve tutumları şekillendirmekte özellikle sempati gibi duygular tarafından yönlendirilen bir eğilimdir (Aktaran, Somer ve ark., 2004). Johnson ve Ostendorf (1993), yumuşak başlılık boyutunun, çeşitli araştırmacılarca oldukça istenen özellikleri içeren ve kadın olmakla da büyük ölçüde ilişkili görülen bir boyut olduğuna işaret etmişlerdir. Ayrıca onlara göre, uyum sağlama anlamına gelen terimler dizisinde sadece uysal/uysallık teriminin yumuşak başlılık faktöründen yük aldığı belirtilmektedir.

Somer ve Goldberg'in (1999) ülkemizde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, yumuşak başlılık boyutu adı altında tanımlanan kişilik özelliklerini, Türk dilindeki kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatlarla karşılaştırdıkları zaman bu boyutla oldukça bağlantılı faktörler bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Öz Denetim/Sorumluluk – Yönsüzlük/Dağınıklık (Conscientiousness – Undirectedness

Costa, McCrae ve Dye (1991), kişiliğin bir yönü olarak öz denetim/sorumluluk boyutunun, 1929'da Harston, May ve Maller tarafından ele alındığını ve ego-gücünün bir yönü olarak da, 1953'de Murray ve Kluckhohn tarafından sorumluluk, istek gücü ve inisiyatif gibi terimlerle tanımlandığını belirtmektedirler. Yazarlar bu boyutun, hem hareket hem de odaklaşmayı içerdiğinden ilerletici ve ketleyici yönleri bir arada içerdiğini ve bu nedenle önceleri bu boyutu yön olarak isimlendirmeyi düşündüklerini belirtmektedirler. Sorumluluk boyutunun ilerletici yönü, başarı ihtiyacı ve çatımsa kararlılığında görülürken, ketleyici yönü ise ahlaki titizlik ve tedbirlilik özelliklerinde ortaya çıkmaktadır.

Costa ve arkadaşları (1991) sorumluluk faktörünün alt boyutlarını yeterlilik, düzen, görevşinaslık, başarı çabası, öz disiplin ve tedbirlilik olarak tanımlamışlardır.

Yeterlilikle kastedilen, ehliyetli, makul ve hünarlı olmaktır. Bu noktada, dilden hareketle kişilik özelliklerini inceleyen birçok çalışmada, kişilerin kendilerinde ya da başkalarında tanımladıkları iki boyut olan zekâ ile sorumluluğun korelasyon gösterdiğine işaret edilmektedir. Ancak bununla birlikte, McCrae ve Costa (1985) yaptıkları çalışmada, WAIS ile ölçtükleri zekâ puanının sorumluluk boyutu ile düşük bir korelasyon gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Düzen alt boyutu, kişinin çevresini düzenli tutma ve iyi bir şekilde organize olma eğilimini belirtmektedir. Düzen boyutunun patolojik formu, kompulsif davranışlarla kendini göstermektedir.

Görevşinaslık, davranış standartlarına katı bir biçimde bağlılıkla ilişkilidir. Yazarlar, Freudyen süperego-gücü kavramının da bu boyutla bağlantılı olduğuna işaret etmektedirler. Öz-disiplin, dikkat dağıtıcı faktörlere ve sıkılmaya rağmen bir göreve devam edebilme yeteneğini ve özellikle sabırlı olmayı yansıtır. Bu özellikte düşük puanı olanların, ertelemeye ve hayal kırıklığı karşısında çabuk pes etmeye eğilim gösterdikleri bildirilmektedir. Bu faktör için önerilen son alt boyut olan tedbirlilik, anlam olarak, ihtiyatlı, planlı ve dikkatli olmayı temsil etmektedir. Johnson ve Ostendorf (1993) düzenli, tedbirli, titiz, kendini kontrol etme ve organizasyon becerisi yüksek, amaca yönelik olma gibi özelliklerin sorumluluk faktörünün pozitif yönünden yük alırken, düşüncesizlik, tepkisellik, dikkatsizlik ve dürtü denetiminde güçlük özelliklerinin ise bu faktörün negatif yönünden yük aldığını belirtmişlerdir. Pek çok araştırmacı bu düşünceyi destekleyen bulgulara ulaştıklarını bildirmişlerdir (Johnson ve Ostendorf, 1993).

MacDonald (1995), sorumluluk boyutunu, adaptasyonel (uyumcu) bir bakış açısından ele almıştır. Bu boyutun hazzı erteleyebilme, hoş olmayan görevlerde sabır gösterebilme, detaylara dikkat etme, sorumlu ve güvenilir bir biçimde hareket etmeyi kapsadığını belirtmektedir. Ayrıca bazı araştırmacıların, bu boyutu, obsesif kompulsif bozuklukla bağlantılı bulduklarına da değinmektedir. MacDonald yapılan araştırmaların, davranışsal olarak ketlenmiş çocukların, sempatik sinir sistemlerinin daha kuvvetli tepkide bulunduğunu gösterdiğine işaret etmektedir. Yine birçok araştırma sonucunun, sorumluluk boyutu ile ilişkili birçok davranışın frontal korteksle bağlantısını gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmalar, ön frontal lobda hasarı olan insan ve maymunların, dikkatini toplama, davranışı dizgisel olarak düzenleyebilme, o anda istenen ama uygun olmayan davranış eğilimlerini engelleyebilme, hazzı erteleyebilme,

yoğun çaba gerektiren görevlerde sabırlı olma ve geleceği planlayabilme becerilerinde güçlük çektiklerini göstermektedir. Somer ve Goldberg'in (1999) Türk dilindeki kişilik özelliklerini tanımlayan sıfatların yapısını inceledikleri çalışmalarındaki veriler incelendiğinde de, bu alandaki araştırma bulguları ile uyum gösteren sonuçlar göze çarpmaktadır ve yukarıda da değinildiği üzere boyutun hem ketleyici hem güdülmeyici özellikleri kapsadığı konusunu desteklemektedir.

Duygusal Tutarlılık/Nörotisizm – Duygusal Tutarlılık (Emotional Stability/Neuroticizm – Unstability)

Duygusal dengesizlik bir kişinin yaşadığı endişe, kızgınlık, sıkıntı, düşünmeden hareket etme, güvensizlik ve depresyonu ifade eder (Costa ve McCrae, 1992).

McCrae ve Costa (1991) kişilik psikologlarının (özellikle Eysenck'in), nörotisizm terimini, psikolojik huzursuzluğu denetimlemeye yatkınlıkla karakterize edilen, normal bir kişilik boyutu olarak kullandıklarına işaret etmektedirler. McCrae ve Costa, nevrotik tanısı alan kişilerin bu boyutta yüksek puanlar aldıklarını ve ayrıca yüksek puanlar alanların daha sıklıkla çeşitli psikolojik bozuklukları gösterme eğiliminde olduklarını da belirtmektedirler. Ancak yazarlar nörotisizm boyutunun, normal gruptaki kişiliği anlamak açısından da büyük önem taşıdığına, çünkü bu boyutun somatik şikâyetler, psikolojik olarak iyi hissetme, çeşitli basa çıkma mekanizmaları ve stresin algılanmasıyla yakından ilgili olduğuna dikkat çekmektedirler. McCrae ve Costa (1991)'ya göre, duygusal denge faktörünün karşıt ucu olan nörotizm, endişe, kızgınlık, utanma gibi üzüntü verici duyguları içeren olumsuz bir duygu alanı olarak karsımıza çıkmaktadır.

McCrae ve Costa (1991), birçok araştırmacının nörotisizmin temelde anksiyete, depresyon, kızgınlık, sıkıntı gibi olumsuz duyguları kapsadığı yolunda fikir birliği içinde olduklarına işaret etmektedirler. Diğer bazı araştırmacıların da, nörotisizmi, rasyonel olmayan düşünceler ve basa çıkma mekanizmalarında yetersizlikle bağlantılı gördüklerini belirtmektedirler. Yazarlar, bu boyutta yüksek puan alan kişilerin, daha sıklıkla karmaşık duygularla uğrarsak zorunda olduklarından, daha çok kuruntulu düşünceler ve düşmanca tepkiler gibi uygun olmayan basa çıkma mekanizmalarına başvurduklarından bahsetmektedirler. Buna göre, bu kişiler, yaşadıkları olumsuz

duygularla uygunluk gösteren, kendini suçlama türünde düşüncelere daha sık kapılmaktadırlar.

Özet olarak Smith ve arkadaşları (2001), nörotizm olarak adlandırdıkları bu boyutu duygusal dengesizlik olarak tanımlamış ve bu boyutun psikolojik sıkıntı/stres ile değişken tepki vermeye yatkın insanları tanımladığını ifade etmişlerdir. MacDonald (1995), nörotisizmi de adaptasyonel bir bakış açısı ile değerlendirmiştir. MacDonald'ın, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarında ele aldığı, davranışsal yaklaşma ve kaçınma mekanizmaları ile ilgili üçüncü adaptasyonel kavramlaştırması Larsen ve Diener tarafından tanımlanan bir başka alt boyut, duygu yoğunluğudur. MacDonald, Larsen'in dairesel duygusal modelinde, aktif-olumlu duyguların dışadönüklük ile ilgili görülürken, aktif-olumsuz duyguların nörotisizm ile bağlantılı görüldüğünü belirtmektedir. Yazar, çeşitli beyin bölgelerinin, olumlu ve olumsuz duygulanım ile bağlantısını gösteren nörobiyolojik araştırma bulgularına da dikkat çekmektedir. Çocuklarla yürütülen mizaç araştırmalarında, uyaranlara yüksek düzeyde reaktif bir biçimde tepki gösteren çocukların, düşük uyaran şiddetinde bile yüksek uyarılma düzeyleri gösterdiklerini ve nispeten düşük uyarılma eşiğine sahip olduklarının bulgularını belirtmektedir (Aktaran, Somer ve ark., 2004).

Peabody ve Goldberg (1989) İngilizce'de duygusal dengeyi tanımlayan sıfatların daha az sayıda olduğunu belirtmektedir. Bu görüşe tutarlı olarak, geçmiş çalışmalardaki faktör analizlerinde nörotizm boyutunun karşıt ucu olan duygusal dengeliliği temsil eden sıfatların daha da az sayıda olduğu gözlenmiştir. Nörotizm'in karşıt ucu olan duygusal denge faktörü sakin, dengeli, rahat, heyecansız, tutarlı gibi sıfatlarla temsil edilmektedir.

Gelişime Açıklık – Gelişmemişlik (Intelligence/Openness to Experience – Unintelligence)

Gelişime açıklık boyutu, araştırmacılar arasında üzerinde en az fikir birliğine varılan boyuttur. Norman (1963) bu boyutu kültür olarak adlandırırken, Hogan (1983), Digman ve Inouye (1986), Peabody ve Goldberg (1989) zeka olarak adlandırmıştır (Aktaran, Somer ve ark., 2004).

Cattell (1947), değişkenlerinin tanımlarını oluştururken, kişilerin kendi ya da tanıdıkları tarafından derecelendirilen zekâ ve ölçülen zekanın aynı olduğundan hareket ederek,

zeka ile ilgili terimleri ölçeklerinden çıkarmış ve gerçek bir zeka testi geliştirmiştir. Zeka ile ilgili maddelerin çıkarılmasından sonra kalan ölçeklerden oluşan faktör Norman (1963)'ın çalışmaları sonucunda kültür olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörü belirleyen özelliklerden ikisi, “kültürlü – kaba, incelmış – ham” ve üçüncüsü “estetığe hassas – artistik duygulardan yoksun” değildir. Dördüncü özellik olan “hayalci – mantıklı” içerik olarak diğerlerinden ayrılmaktadır. Bu boyut bir anlamda zekanın ifade edici ve kontrollü yönlerini karşılaştırmaktadır (Peabody ve Goldberg, 1989). Bundan hareketle, Peabody ve Goldberg (1989) yaptıkları araştırmalar sonucunda, besinci faktörün kültürden çok zeka ile ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Costa ve arkadaşları (1991) ise bu boyutu deneyime açıklık olarak adlandırmıştır. Costa ve McCrae (1992), deneyime açıklık ile ilgili kişilik özelliklerini analitik, karmaşık, liberal, geleneksel olmayan, orijinal, hayal gücü kuvvetli, ilgileri geniş, cesur, değişikliği seven, merak, özgünlük, fikirlere açıklık ve sanata duyarlılık olarak belirtmiştir. Ayrıca, ölçülen zekanın, hem derecelenen zekadan, hem de deneyime açıklık boyutundan ayrı bir faktör olduğu sonucuna varmışlardır. Peabody ve Goldberg (1989), McCrae ve Costa'nın zekanın kontrollü yönünü değil, ifade edici yönünü deneyime açıklık boyutu ile ilgili gördüklerini, ancak bunun doğru olabilmesi için, gerekli bir koşulun bulunmadığını belirtmektedirler: Bu koşul, bu iki değişken tipinin aynı faktörden (zeka) değil, farklı faktörlerden yük alması gereğidir. Oysa yazarlar, çeşitli araştırma sonuçlarını incelediklerinde, bu koşulun sağlanmadığının görüldüğünü ifade etmektedirler. Araştırmacılar, inceledikleri 16 çalışmanın 14'ünde, bu iki değişkenin en yüksek yüklerini, aynı faktörden aldığına dikkat çekmektedirler. Peabody ve Goldberg, birçok veri seti ile tekrarladıkları analizlerinde bu faktörün zeka faktörü olarak isimlendirilebileceği sonucuna vardıklarını da belirtmişlerdir.

York ve John (1992) da, orta yaşlı kadınlarla yaptıkları araştırma sonucunda yaratıcı olarak tanımlanabilecek grubun, yasama karşı açık, sorgulayıcı ve araştırıcı bir tavır içinde olduklarını belirtmektedirler. Yazarlar ayrıca, bu grubun bağımsız, zihinsel kapasitesi olan, kendini ifade eden, sosyal açıdan rahat ve statüsü olan kadınlar olduklarına da değinmektedirler.

Zihinsel yeteneğin deneyime açıklık boyutu ile ilişkili olduğu yukarıdaki araştırmalardan görülmektedir. Ancak yüksek zihinsel yeteneklerin mi, geniş ilgiler ve

daha az geleneksel değerlere yol ağtığı, yoksa bu boyutta yüksek olmanın mı zihinsel yeteneklerin ilerlemesine katkıda bulunduğu, araştırılması gereken bir sorudur.

Johnson ve Ostendorf (1993) analitiksel, ilgi alanları geniş, meraklı, kültürlü, yenilikçi, zeki, bilgili gibi özelliklerin zeka-açıklık faktörünün pozitif yönünden yük aldığıı ifade etmişlerdir. Buna karşın geleneksel, sıradan, kurallara uyma gibi özelliklerin bu boyutun negatif yönünden yük aldığıı vurgulamışlardır.

2.3. Sosyal Beceri

Anne karnında başlayan gelişim süreci çocuk dünyaya geldiği andan itibaren daha kapsamlı bir şekilde işlemeye devam etmektedir. Çocuk içinde bulunduğu toplumun gelenek görenek, ahlak gibi toplumsal değerlerini ve davranış biçimlerini benimseyerek, yaşadığı toplumun bir üyesi haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak nitelendirilebilen söz konusu süreçte çocuklar benlik gelişimlerinin yanı sıra sosyal rolleri ve becerileri kazanmaktadırlar. Doğuştan getirilen özelliklerin sosyalleşme süreci ile bütünleşmesi sonucunda bireyi diğer bireylerden ayırt eden kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır (Cerrahoğlu, 2002).

Yeni doğanın annesiyle birlikte birden fazla yetişkin ile etkileşimi sürdürmesi sosyal gelişimin ilk adımında önem taşımaktadır. Gelişim altında devam eden yaşamın ilk yıllarındaki bu sosyal etkileşim ilerki yıllarda da birçok etkiye sahiptir (Oden, 1987).

Sosyal beceriler çevresel ve kalıtsal etmenler tarafından şekillenmektedir. Aile, sosyal çevre, akran grubu, okul, öğretmen, kitle iletişim araçları, mizaç ve kültür sosyal becerileri etkileyen değişkenlerden başlıcalarıdır (Dardağan, 2000; Gülay ve Akman, 2009).

Dowrick (1986)'e göre sosyal beceriler; "belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecekle ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi"dir.

Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle olumlu ilişkiler kurmasını, olumlu ve olumsuz duygularını uygun bir şekilde anlatabilmesini, kişisel haklarını savunabilmesini ve uygun bulmadığı istekleri geri çevirebilmesini kolaylaştıran, öğrenilmiş davranışlardır (Sorias, 1986).

Bireylerin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmesi için sosyal becerilere sahip olması gerekir. Sosyal beceriler, bir çocuğun çevresindeki diğer kişilere yönelik davranışlarını ve çevreye uyumunu kapsamaktadır. Yardım etme, yardım ya da bilgi isteme, teşekkür etme, bir konuda konuşabilme, konuşmayı başlatabilme, sorulara yanıt verme, kurallara uyma, sırasını bekleme, işbirliği yapma, yaptığı işe ilişkin geri bildirim isteme gibi birçok sosyal beceri, bireyin topluma uyumunu, toplumla bütünleşmesini, yaşlıları ve diğerleriyle etkileşimini ve iletişimini sağlar (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2005).

Gresham ve Elliott (1990) sosyal becerileri, “Kişinin diğerleriyle daha güçlü bir etkileşim kurması ve sosyal olarak kabul görmeyen tepkilerden kaçınmasına olanak veren sosyal olarak kabul edilen öğrenilmiş davranışlar” olarak tanımlamışlardır.

Hargie (1986), sosyal becerilerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Sosyal beceriler amaç yönelimlidir. Birey istenilen sonuca varmak için kullanır.
2. Sosyal beceriler karşılıklıdır. Ortak bir amaca yönelik olarak bireylerin her davranışı birbiriyle ilişkilidir.
3. Sosyal beceriler duruma göre uygunluk gösterir. Sosyal becerilerini gösteren birey, içinde bulunduğu sosyal durumlardaki ihtiyaçlarına göre kendisini uydurabilir.
4. Bireyin davranışları bir bütünün parçaları olarak değerlendirilebilir. Sosyal beceri tepkileri hiyerarşik bir düzen içindedir.
5. Sosyal beceriler öğrenilen davranışları içerir. Gösterilen davranış formları genel olarak bireyin öğrendiği davranışlardır.
6. Sosyal beceriler birey tarafından kontrol edilen davranışlardır.

Sosyal beceriler birçok araştırmacı tarafından farklı boyutları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Fakat bunlardan en popüler olanları Riggio (1986) ve Gresham & Elliott (1990) tarafından ortaya atılan sınıflandırmalardır. Riggio (1986), sosyal becerileri oluşturan altı yapısal kategori olduğunu belirtmektedir. Bu kategoriler duyuşsal ve sosyal olarak iki boyuttadır. Riggio (1986) tarafından geliştirmiş olan Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory) sosyal beceri ve sosyal becerileri oluşturan yapılar şunlardır (Yüksel, 2004): Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity), duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity), duyuşsal kontrol (emotional control), sosyal anlatımcılık (social expressivity), sosyal duyarlık (social sensitivity), sosyal kontrol (social control).

Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi ölçeğinde sosyal beceriler beş alt kategoride incelenmektedir. Buna göre:

İşbirliği: Diğerlerine yardım etme, materyalleri paylaşma, yönergelere ve kurallara uyma becerilerini içerir.

Atılganlık: Başkalarına bilgi sorma, kendisini tanıtmaya ve diğerlerinin hareketlerine pozitif olarak hakkını arayıcı şekilde tepki verme gibi davranışları içerir.

Öz-kontrol: Engel durumlarından ileri gelen, vurulduğunda veya itildiğinde uygun tepki verme, akranlarıyla çatışmaya düştüğünde sınırlarını kontrol etme ve tartışmalarda uzlaşma gibi becerileri içeren becerilerdir.

Empati: Diğerlerine karşı ilgi ve sorumluluk duygusundan kaynaklanan davranışları içerir.

Sorumluluk: Çocuğun diğerlerinin istekleri ve kurallar karşısında gösterdiği tepkilere işaret eden becerilerdir.

Chadsey-Rusch'a (1992) göre, sosyal becerilerin beş temel özelliği vardır:

1. Sosyal beceriler, bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu veya nötr tepkiler almalarını, olumsuz tepkilerden kaçınmalarını sağlayan becerilerdir,
2. Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranışlardır,
3. Sosyal beceriler, amaca yöneliktir ve birey tarafından belirlenen bir amaç için kullanılırlar,
4. Sosyal beceriler, duruma özgüdür ve sosyal ortamlara göre farklılaşır,
5. Sosyal beceriler, gözlenebilen becerilerin yanı sıra, gözlenemeyen bilişsel ve duygusal elemanlardan oluşmaktadır.

Hair, Jagger ve Garrett (2000)'da sosyal becerileri iki alt alanda incelemişlerdir. Bunlar, kişiler arası beceriler ve bireysel özelliklerdir. Kişiler arası beceriler çatışma çözümü, yakınlık kurmayı ve olumlu sosyal davranışları içerirken, bireysel özellikler öz denetimi, öz güveni ve empatiyi içerir (Akt. Şahin, 2006).

Merrell ve ark. (2001) sosyal becerilerinin boyutlarını ayrıntılı bir şekilde sınıflandırabilmek için araştırma yapmışlardır. Öncelikle, kapsamlı alan yazın çalışması sonucunda çocuk ve ergenlerle yürütülmüş 21 araştırma belirlemişlerdir. Bu

çalışmaların gözden geçirilmesi için yapılan meta analiz sonucu çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptamışlardır. Bu boyutlar ve kapsadıkları beceriler şunlardır:

1. Akran İlişkili Beceriler

- Arkadaşlarını takdir etme,
- İhtiyaç duyduğunda arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme,
- Oyuna ve etkileşime arkadaşlarını davet etme,
- Arkadaşlarıyla konuşma ve tartışmalara katılma,
- Arkadaşlarının haklarını savunma, Arkadaşlarının duygularına duyarlı olma,
- Akranlarıyla yaptığı çalışmalarda liderlik rolünü üstlenme,
- Kolaylıkla arkadaşlık kurma,
- Espri anlayışına sahip olma.

2. Kendini Kontrol Etme (self-management) Becerileri

- Kızgınlığını kontrol etme,
- Problem ortaya çıktığı zaman serinkanlı olma,
- Kurallara uyma, sınırlarını kabul etme,
- Uygun durumlarda başkalarıyla uzlaşma,
- İyi eleştiriler alma, başkalarının eleştirilerini kabul etme.

3. Akademik Beceriler

- Bağımsız olarak çalışma, bağımsız olarak görevlerini başarma,
- Öğretmenin yönergelerini dinleme ve gerçekleştirme,
- Serbest zamanlarını uygun bir şekilde kullanma,
- İhtiyaç duyduğunda, uygun bir şekilde yardım isteme.

4. Uyma (compliance skills) Becerileri

- Yönergelere uyma,
- Kuralları takip etme,
- Materyallerini, oyuncaklarını ve kendisine ait olan diğer şeyleri paylaşma,
- Ödevini bitirme, sorumluluklarını yerine getirme,
- Yapıcı eleştiriye uygun bir şekilde tepkide bulunma.

5. Atılganlık (assertion) Becerileri

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma,
- Oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme,
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme,
- Kendisinden emin olma,
- Alışık olmadığı kuralları sorma,
- Yeni insanlara kendini tanıtmaya,
- Karşı cins ile rahat olma,
- Duygularını ifade etme,
- Çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma

Lin (1996)'e göre sosyal yeterlilik, çocukların akranları ile etkileşimlerinde sosyal becerilerini uygun ve etkili bir şekilde kullanabilmeleridir. Robbin ve Merrill (1998)'e göre sosyal yeterlilik; bireyin sosyal durumlarda uygun davranışta bulunmak için daha kapsamlı kategorideki bireysel yeteneklerini gösterebilmesidir. *Sosyal beceri* sosyal yeterliliğin aksine daha özel gözlenebilen davranışları içermektedir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik arasındaki en ayırtıcı özellik; sosyal becerinin özel bir davranışı içermesi; sosyal yeterliliğin ise tüm sosyal performansı ifade etmesidir.

Cawel (2004) sosyal yeterliliği *sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceri* olmak üzere üç boyutta ele almaktadır. Grescham ve Reschly ise sosyal yeterliliği *uyumsal davranış ve sosyal beceri* şeklinde iki boyutta ele almıştır (Akt: Ekinci-Vural, 2006).

Sosyal becerinin yapılan tanımlarına bakıldığında;

- Sosyal durumlara göre değişebilen davranışlar
- Başkalarıyla olumlu etkileşime yol açan kabul edilebilir ve öğrenilebilir davranışlar
- Bilişsel ve duyuşsal yönleri olan ve gözlenebilir davranışlar
- Bir amaca yönelik davranışlar gibi ortak özellikler dikkati çekmektedir (Cartledge ve Milburn, 1983; Akt: Kalafat, 2006).

Ogilvy (1999) sosyal becerinin bilişsel, davranışsal ve çevresel olmak üzere üç temel bileşenin bulunduğundan söz etmektedir. Okul öncesi dönem düşünüldüğünde bu temel bileşenlerin çok daha güçlü bir şekilde etkileşimde bulunduğu dikkati çekmektedir (Akt: Altunbaş, 2002).

Palut (2003)'a göre sosyal beceriler üç boyutta incelenebilir. Bunlar; 1.Sözel içerik öğeleri; uygun bir istekte bulunma, bir isteği reddetme, kompliman yapma, 2. Sözsüz öğeler; göz kontağı, gülümseme, sesin yüksekliği, konuşma akıcılığı ve duygusal ton, 3. Motor ve jest öğeleri ise; duruş, jestler, kafa sallama ve yüz ifadeleri.

Sosyal becerilere sahip olan çocuklar; çevresindeki kişilerle ilişki kurmada, paylaşımda bulunmada, kurallara uymada, başkalarına duyarlı olmada, gerektiği zaman olumsuz duygularını kontrol etmede başarılıdırlar. Bu çocuklar yetişkin olduklarında ise, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilirler, işbirliği içerisinde çalışabilirler, yaşamlarında mutlu ve başarılı olabilirler, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyabilirler, kendisi için uygun olmayan istekleri geri çevirebilirler ve gerektiğinde başkalarından yardım isteyebilirler (Ceylan, 2009).

2.3.1. Sosyal Beceri Yetersizliği

Karmaşık yapıya sahip olan sosyal beceriler, çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimlerinde çok büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin bu karmaşıklığından dolayı, bazı çocuklar sosyal becerilerde yeterince gelişme gösterememektedirler. Bu durumda, çocukların akranları ile etkileşimlerini azaltmaktadır. Yani çocukların akranları ile etkileşimleri daha az ve kısa süreli olabilmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Sosyal becerilerdeki yetersizlik evde, okulda, oyunda yaşamın her aşamasını etkilemektedir. Araştırmalar zayıf sosyal becerilerin öğrenme eksiklikleri için başlıca etken olduğunu göstermektedir. Sosyal durumları yanlış okuma, diğerlerine duyarlı davranmama ve sosyal itilme acısı çekme, öğrenme yetersizliği için önemli sosyal problem göstergeleridir (Bryan, 1991).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar düşük sosyal becerilerin, çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki döneminde rahatsızlık yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir (Çetin ve ark., 2003).

Sosyal olmayan, saldırgan ve suçlu davranışları sergileyen çocuk ve gençlerin yalnızca temel sosyal beceri yetersizliği değil aynı zamanda başkalarının sosyal girişimlerini

düşmanca yorumlama gibi davranışları da sergiledikleri görülmektedir (Tüy, 1999). Sosyal becerilerden yoksun kişiler toplumdaki diğer insanlarla uyum içinde yaşamasını başaramazlar (Dervişoğlu-Mavi, 2007).

Gresham (1988) sosyal beceri yetersizliklerini; beceri yetersizliği, performans yetersizliği, kendini kontrol yetersizliği ve beceriyi ortaya koyma yetersizliği olarak 4 grup içinde sınıflandırmıştır (Akt. Çiftçi ve Sucuoğlu, 2005).

1. *Beceri Yetersizliği*: Bandura'nın kazanım ya da öğrenme eksikliği olarak belirttiği durumdur. Eğer birey beceriyi daha önce hiç kullanmamışsa ya da hiç kullanmıyorsa bireyin beceriyi kazanmadığı sonucuna ulaşılabilir.
2. *Performans Yetersizliği*: Performans yetersizliği olan birey, beceriyi nasıl uygulayacağını bilir ancak bu beceriyi yeterli sıklıkta ve uygun zamanda kullanmayabilir.
3. *Kendini Kontrol Yetersizliği*: Birey, duygusal tepkilerindeki artış yüzünden herhangi bir sosyal beceriyi öğrenemeyebilir.
4. *Beceri Ortaya Koyma Yetersizliği*: Bireyin belleğinde kazanılmış sosyal beceriler bulunduğu, ancak bu becerileri duygusal tepkilerindeki artış nedeniyle sergilemekte güçlük çektiği zaman bu yetersizlikten söz edilebilir.

Sosyal beceri eksikliğinin çocuklukta ve ileri yaşlarda uyum sorunlarına neden olduğu, akran ilişkilerinin çocuğun gelişiminde önemli rolü olduğu, sosyal beceri eksikliğinde kişiye psikolojik, davranışsal, sosyal alanlarda rahatsızlıklar yaşatabileceği, yine sosyal beceri eksikliğinin akran kabulünü engelleyebileceği bunun da okula yönelik olumsuz tutuma neden olup okul başarısını engelleyebileceği, aynı zamanda akranları tarafından kabul edilmeyen çocukların ergenlikte suça eğilimli oldukları belirtilmektedir (Çetin ve diğerleri, 2003).

Çocuğun sosyal yönden gelişmesi onun yetişkinlik yıllarındaki sosyal yaşantısını da etkiler. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş olan kişi, toplumda birlikte yaşadığı diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kuramaz. Konuşma ve tartışma becerileri gelişmediği için diğer insanlarla kurduğu iletişim kısa sürede sürtüşme ve çatışmaya dönüşebilir. Yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, başkaları ile iyi ilişkiler kurma gibi sosyal becerilere sahip olmadığı için diğer insanlarla uyum içinde yaşayamaz. Mutsuz ve başarısız bir yaşam sürer (Çağdaş ve Seçer, 2002).

Elliot ve Busse (1991); çocuklukta sergilenen sosyal beceri eksikliklerinin, ergenlikteki düşük sosyal uyum, olumsuz tepki verme, düşük akademik performans, sosyal ve duygusal yetersizlikler şeklinde kendini göstermiş olduğunu belirlemiştir. Sosyal beceriler üzerindeki yetersizliğin sonuçları üzerine yapılan araştırmalar düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bayer, 1996).

Yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocuklar, akran ilişkilerinde daha sıklıkla dışlanmaktadır. Sosyal etkileşimler sırasında akranlarınca daha az kabul gören çocuklar, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyebilmektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Bunun yanısıra, okul performansı ile sosyal beceriler arasında da yakın ilişki vardır. Bazı öğrenciler sosyal becerilerdeki yetersizlikleri nedeniyle akademik başarısızlıklar yaşayabilmekte, çeşitli problem davranışlar sergilemekte ve bunun sonucu olarak da okuldan atılabilmektedir (Elksinin ve Elksinin, 1998). Erken dönem davranış problemleri öğrenci-öğretmen ilişkisinde olduğu kadar daha sonraki yıllardaki okul performansının öncülüğünde de önemli bir rol oynar. Çocukların okul yıllarındaki başarıları onların okuldaki performansları ve davranışları ile ölçülür (DiLalla, Marcus ve Wright-Phillips, 2004).

2.4. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Güvenle bağlanan bir yaşındaki bebekler, kaçınma bağlanması sitilindeki akranlarına göre tanımadığı kişilere karşı daha sosyal davranmaktadırlar. 18-24. aylarda da bu bebekler akranlarıyla pozitif etkileşimde bulunurlar (Papalia ve başk., 2004).

Güvenli bağlanan çocukların diğer akranlarına göre üç buçuk yaşında daha fazla sosyal yeterliliklere sahip oldukları ve daha yüksek liderlik becerisi, daha büyük sempati, sosyal etkileşimden daha az çekinme davranışları sergiledikleri bulunmuştur (Waters ve başk., 1979). Bu çocukların beş yaşında problemlere karşı daha esnek, daha becerikli ve daha sebatlı yaklaşıtlarına dair kanıtlar elde edilmiştir (Arend ve başk., 1979:950).

Güvenli bağlanan çocuklar 3 yaşından 5 yaşına kadar daha meraklı, yetenekli, empatik, esnek ve özgüvenli olmaktadır. Bu çocuklar, yalnız kaldıklarında daha iyi tepkiler verip daha yakın ilişkiler kurabilirler. Ebeveynleri, okulöncesi öğretmenleri ve akranlarıyla daha pozitif etkileşim kurup anlaşmazlıkları daha iyi çözebilirler. Onlar

genelde daha bağımsızdırlar. Sadece ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım isterler (Papalia ve başk., 2004:194).Yine bebeklikte güvenli bağlanıp bu yaşlara gelen çocuklar daha dirençli, yeterli öz kontrole sahip ve daha meraklı oldukları tespit edilmiştir. Bunun aksine organize olmamış bağlanma tipindeki çocukların okulöncesi çağda arkadaşlarına karşı daha saldırgan davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Vaughn ve başkaları, 1979).

Güvenli çocukların güvensiz çocuklara göre akranları ve ebeveynleriyle yakın ilişkiler kurmada, kendilerini daha pozitif algılamada ve diğerleriyle ilişkiler kurmada daha başarılı oldukları görülmüştür (Belsky ve Cassidy, 1994; Colman ve Thompson, 2002).

Güvenli bağlanma deneyimi olan bireyler, olumlu sosyal beklentilere sahip olma eğilimindedirler (Belsky ve Cassidy, 1994; Kobak ve Sceery, 1988). Bu kişiler bakıcılarıyla yaşadıkları sıcak, özerk ve güvenli ilişkiler sonucu kendilerine değer veren bireyler olarak yetişirler (Howe ve Başkaları, 1999:256; Livesley, 2001: 201).

Speltz (1990), okul öncesi çocuklarla ilgili bir araştırmasında sosyal yeterliliğin anne-bebek bağlanması ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Güvensiz bağlanan çocukların üç yaşında akranlarıyla daha çok negatif etkileşim de buldukları, beş yaşında akranlarına karşı daha tepkisiz görüldükleri, beş ve altı yaşlarında akranları tarafından daha az sevildikleri ve yine altı yaşında kavgaları başlatan taraf oldukları görülmüştür.

Cassidy (1988), 6 yaşındaki çocukların özbenlik silleriyle anne-çocuk bağlanması arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 6 yaşındaki 52 orta sınıf beyaz ırk çocuk ve annesi oluşturmuştur. Bağlanma durumu Main ve Cassidy tarafından geliştirilen ve 2 oturumdan oluşan ve 1 saatlik ayrılık ve yeniden bir araya gelme süreci içeren laboratuvar temelli bir yöntemle belirlenmiştir. Araştırmada özsayı Harter'in Algısal Yeterlik Ölçeğiyle, bağlanma figürüyle ilişki Tamamlanmamış Bebek Ailesi Hikâyeleri ölçeğiyle ölçülmüştür. Bu araştırmada sonuç olarak çok yüksek olmasa da bağlanma ile özbenlik arasındaki bir ilişkinin kurulu olduğu bulgusuna varılmıştır. Çocuğun kendine olan ilgisinin şekliyle bağlanma stilleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur.

Cohn (1990) 6 yaşındaki çocuklardaki bağlama ve akran sosyal yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 89 (42'si erkek, 47'si kız) çocuk ve bu çocukların anneleri katılmıştır. Bağlanma kalitesini belirlemek için anaokulunda her çocuk için 1

saatlik ayrılık ve yeniden bir araya gelme süreci işletilmiştir. Sosyal yeterlilikle ilgili bilgiler sosyometri ve öğretmen görüşlerine dayalı ölçekler ile toplanmıştır. Sonuçlar güvensiz bağlanan erkek çocuklarının akranları ve öğretmenleri tarafından daha az sevildikleri, akranlarına karşı daha saldırgan davrandıkları ve daha çok problem davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Buna karşılık kız çocukları için böyle bir ilişki bulunamamıştır.

Rose-Krasnor ve başkaları (1996) çocukların sosyal yeterliliklerini anne -çocuk bağlanma ilişkisi ve annesel yönergeler açısından incelemiştir. Araştırmada 111 anne ve onların 4 yaşındaki çocukları kontrol grubuyla cinsiyet, yaş gibi özellikler bakımından eşitlenerek örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veriler işbirliğine dayalı çalışmalar ve serbest oyun oturumları teknikleri kullanılarak gözlem yoluyla toplanmıştır. Yapılan regresyon analizleri sonucunda annesel yönergelerin ve bağlanma durumunun çocukların akranlarına karşı davranışlarının habercisi olduğu görülmüştür. Ayrıca annesel yönergelerin çocukların sosyal problem çözme davranışlarıyla ilişkili olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Humber ve Moss (2005) yaptıkları çalışmada yaşları 5 ile 7 arasında olan 121 çocuğun anneleriyle ilişki kalıplarını incelemişlerdir. Buna göre; güvenli, kaçınmacı, bağımlı ve disorganize/kontrolcü olmak üzere 4 bağlanma tipi belirlemişlerdir. Bu grupların içinde disorganize/kontrolcü bağlanma tipinde olan çocukların anneleriyle koordinasyon, iletişim, rol alma, duygusal ifade, duyarlılık, gerginlik-rahatlık, eğlence, ruh hali ve genel değerlendirme yönünden diğer gruplardan en düşük kalite puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Chen (2012) 487 Çin’li şehirli okul çocuklarıyla yaptığı çalışmasında çocukların kişisel geribildirimleriyle sosyal girişkenlik ve içekapanıklık ile annelerine bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre güvenli bağlananların sosyal ilişkileri güçlü, ambivalent/çelişkili bağlanma örüntüsüne sahip olanlar çekingen, kaçınmacı olan grubun ise sosyal girişkenlikle anlamlı bir ilişkisi tespit edilmemiştir. Ayrıca kız çocuklarında güvenli bağlanma özellikle büyük yaş çocuklarda (5.sınıf çocuklar) erkeklere oranla daha yüksek tespit edilmiştir. Yanı sıra ambivalent bağlanma tipi kızlarda daha fazla görülmüştür ayrıca küçük yaş çocuklarında (2.sınıf) büyük yaş çocuklarına göre yine ambivalent bağlanma tipine daha fazla rastlanmıştır.

Greig ve Howe (2001) bağlanma kalitesi ve annelerin zihinsel sağlıkları bağlantıları üzerine yaptıkları çalışmada 45 tane 40 aylık çocuk ve annesini incelemiştir. Buna göre güvensiz bağlanan çocuklar güvenli bağlanan çocuklara göre daha düşük konuşma gelişimi göstermiş, duygusal anlamaları daha düşük bulunmuş ve annelerinde daha yüksek depresyon skorları tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların bağlanma ve dil kullanımının duygusal durumları yorumlama açısından önemli bir yordayıcı olduğu ancak anne depresyonu ve sosyo-ekonomik durumun önemli bir yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir.

DiPrete ve Jennings (2009), 5-11 yaş arasındaki çocukların cinsiyet farklılıkları ile sosyal-davranışsal ve akademik becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğitim dönemi boyunca çocukların öğretmenleri ve ailelerine erken çocukluk eğitimi çalışması uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; çocukların sosyal ve davranışsal becerileri evde anne-baba davranışından, okulda ise öğretmen davranışından etkilenmektedir. Ayrıca kız çocuklarının sosyal ve davranışsal becerileri ile akademik becerileri, erkek çocuklara göre daha yüksek tespit edilmiştir.

Belsky ve Rovine (1988) yaptıkları çalışmada 12-13 aylık bebekleri incelemişler ve haftada 20 saatten fazla bakıcı ile zaman geçiren bebeklerin 20 saatten daha az vakit geçirenlere göre annelerine karşı daha fazla kaçınmacı bağlanma örüntüsü geliştirdikleri tespit etmişlerdir. Ayrıca yine bu çocukların babalarına karşı da güvenli olmayan bağlanma örüntüleri geliştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka sonucu ise annenin çalışma saatleri arttıkça güvenli olmayan bağlanma tipinin de artmasıdır.

M.L. Diener, M. A. Nievar ve C. Wright, (2003) annelerin depresyon düzeyleri ve çocukların zor çocuk olma algısının düşük güvenli bağlanmayı yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca oyuna dair inanç, annesel duyarlılık ve yaşa uygun oyun materyallerinin karşılanmasının ise güvenli bağlanmayı yordadığı tespit edilmiştir.

Coleman (2003) yaptığı çalışmada 5. ve 6. Sınıf 67 çocuk ve ebevyn bağlanmasını incelemiştir. Sonuç olarak anneye güvenli bağlanma ile akran ilişkisi arasında pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Aynı şekilde çocukların babalarına bağlanmaları ile öz-yeterlilikleri arasında da pozitif bir korelasyon bulunmuştur. Ayrıca kızların öz-yeterliliği de erkeklere göre daha yüksek tespit edilmiştir.

Barone ve Lionetti (2012) yaptıkları çalışmada 64 okul öncesi çocuğunu incelemiştir. Çocukların %56'sının güvenli, %27'si kaçınmacı güvensiz, %5'i ambivalent/ikircikli güvensiz, %12'si disorganize bağlanma tipi olarak bulunmuştur. Ayrıca güvenli bağlanan gruptaki çocuklar güvensiz gruptaki çocuklara göre öğretilmelerince daha yüksek sosyal yeterlilik, genel uyum ve daha düşük içselleştirilmiş davranış sorunu gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun zıttı olarak da disorganize grup diğer gruplara göre en düşük sosyal yeterlilik, genel uyum ve en yüksek içsel ve dışsal davranış sorunu gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca aynı çalışmada güvenli olmayan bağlanma tiplerinin disorganize tipe göre sosyal yeterliliği daha yüksek, genel uyumu daha yüksek ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin daha az olduğu belirtilmiştir.

Raikes ve diğerleri (2013) “anaokulundan ilköğretim birinci sınıfa geçişteki akran anlaşmazlıklarındaki düşüş: erken bağlanma ve sosyal bilgi işleme etkileri” isimli çalışmada yaşları 54 aylık ile 84 aylık olan 942 çocukla çalışmışlardır. Sonuç olarak çocukların yaşları büyüdükçe akran anlaşmazlıklarının anlamlı bir şekilde düştüğü ve bu düşüşün çocukların erken dönem bağlanmaları, sosyal beceriler ve sosyal bilgi işleme ile ilişkili olduğu bildirilmiştir.

Repacholi ve Trapolini (2004) “anaokulu çocuklarının annesi ve anne olmayan bir kişinin psikolojik durumlarını anlama ve bağlanma” isimli çalışmalarında 4-5 yaşlarında 48 çocuğun bağlanma ve anne ile anne olmayan bir kişinin duygusal durumunu anlamasını incelemişler ve güvenli bağlanan çocukların hem annelerinin hem de diğer kişinin duygularını güvensiz bağlanmalara göre daha iyi anladıklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca güvensiz bağlanan çocukların annelerinin duygusal durumlarını anlamakta yabancı kişiyi anlamaya göre daha zorlandıkları bulunmuştur.

Szewczyk-Sokolowski ve Bost (2005), “Bağlanma, mizaç ve anaokulu çocuklarının akran kabulü” isimli çalışmalarında 36 ile 74 ay arasında olan 98 anaokulu çocuğu ve onların annelerini incelemişlerdir. Çocuklar evde anneleriyle iki kez ikişer saatlik doğal kayda alınarak bağlanmaları incelenmiş ayrıca çocukların devam ettikleri anaokullarında ise sosyometrik teknikler kullanılarak akran kabulleri incelenmiş ve annelerinden çocuklarının mizaçlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak bağlanma ve mizacın akran kabulünde önemli olduğu bulunmuştur. Ancak özellikle akran reddinde huyun önemli olduğu belirtilmiştir. Bağlanma ile zor mizaç arasında

negatif bir korelasyon bulunmuştur. Kızların erkeklere göre bağlanma skorları daha yüksek tespit edilmiş ancak mizaç ve akran kabulü açısından cinsiyet bakımından anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Ayrıca bağlanma ile akran kabulü arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlananlara göre daha yüksek akran kabulü ve daha az akran reddi yaşadıkları tespit edilmiştir.

Nair ve Murray (2005) “Boşanmış ve birlikte yaşayan ailelerin okulöncesi çocuklarındaki bağlanma güvenliğinin göstergeleri” isimli çalışmalarında boşanmış ve birlikte yaşayan 58 anne çocuk çifti seçmiştir. Çocukların yaşları 3 ile 6 arasındadır. Sonuç olarak boşanmış annelerin çocuklarında bağlanma skorları boşanmamış ailelerdeki çocuklara göre daha düşük bulunmuştur. Boşanmış annelerin daha düşük gelir seviyesine sahip olduğu aynı zamanda boşanmış annelerin 1-2 yıllık teknik okullardan mezun olurken birlikte yaşayan annelerin 4 yıllık lisans mezunları oldukları bildirilmiştir. Çocukların cinsiyetleri, annelerin eğitim durumları, gelir düzeyi ve yaşları bakımından bağlanma açısından bir fark bulunamamıştır. Annelerin boşanmış ya da evli olmalarının direkt bağlanma üzerinde bir etkisinin olmadığı boşanmış ya da evli olmanın ebeveynlik stilleri üzerinde etkili olduğu, ebeveynlik stillerinde bağlanmayı direkt etkilediği belirtilmiştir. Bir başka deyişle evli ya da boşanmış olmak ebeveynlik stili üzerinden bağlanmayı etkilemektedir. Ayrıca annelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin kalitesinde bağlanmada ana bir rol oynadığını belirtmişlerdir; duyarlı, işbirlikçi, kabul edici ve duygusal olarak ulaşılabilir olan annelerin çocuklarının daha yüksek bağlanma skorları aldıkları bildirilmiştir.

Mcquaid, Bigelow, McLaughlin ve MacLean (2007) yaptıkları çalışmada; Kanadalı 33 okul öncesi çocuk ve annesini bağlanma, kullandıkları dil ve çocukların bir yabancıya yaşadığı deneyimi aktarma sırasındaki kullandıkları dil bakımından değerlendirmişlerdir. Güvenli bağlanan çocukların anneleri güvenli bağlanmayan annelere göre konuşma esnasında zeka yaşına uygun dil kullandıkları tespit edilmiştir. Güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre anneleriyle duygusal ifade içeren ve zeka yaşına uygun kelimeleri daha fazla kullandıkları görülmüştür. Yine aynı şekilde güvenli bağlanan çocuklar bir yabancıya da yaşadığı deneyimi aktarırken daha fazla zeka yaşına uygun ve daha fazla duygusal ifade içeren kelime kullanmıştır.

Buyse, Verschueren ve Doumen (2009) “Okul öncesi çocukların annelerine bağlanmaları ve okuldaki davranış problemleri: Öğretmenler bir fark yaratabilir mi?” isimli çalışmalarında, 127 çocuk-anne ilişkisini, öğretmen duyarlılığını, öğretmen çocuk yakınlığını ve çocukların davranış problemlerini incelemişlerdir. Sonuç olarak; düşük bağlanma özellikleri gösteren çocukların bile davranış sorunlarının ortaya çıkmasında okul öncesi öğretmenlerinin bir tampon görevi gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca duyarlı olan öğretmenlerin düşük bağlanmalı olan çocukların uzak ilişki kurmaları riskini azalttığı tespit edilmiştir.

Wong ve diğerleri (2011), “Okul öncesi çocukların bağlanma zihin durumları: güven bazlı davranışlarının öncülleri ve annesel bağlanma kodları” isimli çalışmalarında annelerin çocukları ve eşleriyle olan ilişkileri, annenin bağlanma kodlarını, çocukların bağlanma davranışını ve çocukların bağlanmaya dair zihinsel durumlarını değerlendirmişlerdir. Sonuç olarak annenin bağlanma kalıplarının hem çocuklar için hemde yetişkin ilişkisiyle ilişkili olduğu, aynı şekilde çocukların bağlanma davranışı ve bağlanmaya dair zihinsel durumlarıyla da ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca çocukların bağlanmaya dair mental durumlarının güvenli bağlanma ve tutarlılıkla da ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Pace, Zavattini ve D’Alessio (2012) yaptıkları çalışmada geç evlat edinilmiş (4-7 yaş) 28 çocukla evlat edildikten 40 gün sonra ve 7-8 ay sonra değerlendirilmiş sonuç olarak güvensiz olan çocukların %42’si 7-8 ayın sonunda güvenli bağlanma davranışları göstermiştir. Bu değişimi gösteren çocukların evlat edinen annelerin çoğunluğu ise güvenli bağlanma davranışları göstermektedir.

Torres, Maia, Veríssimo, Fernandes ve Silva (2012) yaptıkları çalışmada bakımevlerinde büyüyen ve düşük ile yüksek eğitim seviyeli ailelerin 48-96 aylık çocuklarını karşılaştırmıştır. Toplam 91 çocuğun dahil edildiği çalışmada bakımevlerinde büyüyen çocukların diğer iki gruba göre güvenli bağlanma, sözel becerileri daha düşük buna karşın davranış problemleri skorları daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca bağlanma biçiminin davranış problemlerinin belirleyicisi olduğu belirtilmiştir. Güvenli bağlanmayan çocukların daha yüksek davranış problemi gösterdiği belirtilmiştir. Diğer bir bulgu da düşük eğitilmiş ailelerin çocuklarının yüksek eğitilmiş ailelerin çocuklarına göre daha yüksek skorlu bağlanma davranışları göstermişlerdir.

Khaeld Shaker Alsaraireh (2013) 250 anne ve ve onların 1.2 ve 3. sınıftaki çocuklarıyla çalışmıştır. Çocukların sosyal becerileri ile annelerin bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuç olarak çocukların sosyal becerileri ile annelerin bağlanma biçimleri arasındaki anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Güvenli bağlanan annelerin çocuklarının sosyal becerileri güvensiz bağlanan annelerin çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca kaygılı annelerin çocuklarının daha utangaç olduğu belirtilmiştir. Bunun dışında kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklara göre daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu ise ailedeki çocuk sayısı arttıkça çocukların sosyal becerileri yükselmekte ve çocukların doğum sırasına göre de sosyal becerileri değişiklik göstermektedir. Sonra doğanlar önce doğanlara göre daha iyi sosyal becerilere sahip olduğu bulunmuştur.

Diğer bir çalışmada, Park ve Cheah (2005) Koreli annelerin çocuklarını eğitirken çocuklarının olumsuz duygularını kontrol etmeyi öğretmekten çok, paylaşmayı ve yardım etmenin daha önemli olduğunu tespit etmişler ve annelerin kızları için ahlaki nedenler üzerinde, erkek çocukları içinse gelişimsel nedenlere yüklem yaptıkları görülmektedir.

Chaplin, Cole ve Zahn-Waxler (2005) babaların kızların boyun eğici, erkeklerin uyumsuz davranışlarına dikkat ettikleri ve bu dikkatin sonraki yıllarda kızları boyun eğici, erkeklerin uyumsuz davranışlarını arttırdığını saptamıştır.

Mercurio (2003) ise erkek çocukların yetiştirme tarzından dolayı duygusal olgunluklarının daha düşük olduğunu belirtmektedir.

Wentzel ve Erdley (1993) cinsiyet değişkeni açısından sosyal becerileri incelemiş ve kızlar daha çok olumlu sosyal davranışlara sahipken, erkeklerin daha saldırgan olduklarını belirtmişlerdir. Olumlu sosyal davranışların kızlarda başkalarına saygı duymayla ilişkili olduğunu bildirmişlerdir.

2.5. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Seven (2008) “Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında 7-8 yaşlarındaki 252 çocuğu incelemiştir. Araştırmada çocukların sosyal becerileri öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Buna göre; erkek çocuklarının

kızlara oranla daha düşük sosyal beceri gösterdikleri, doğum sırasının sosyal becerilere anlamlı bir etkisinin olmadığı, annenin öğrenim düzeyinin yükselmesiyle sosyal beceri düzeyinin arttığı, annenin çalışmasıyla sosyal beceri puanları, işbirliği ve öz-kontrol becerileri arasında ise herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığı, çocukların atılganlık becerisinin çalışan anne çocuklarında yüksek olduğu, sosyo-ekonomik düzey arttıkça sosyal becerilerin arttığı bulunmuştur.

Elibol (2008) “5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 5 yaşındaki toplam 341 çocukla çalışmıştır. Çocukların sosyal becerileri “Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi” okul öncesi öğretmen versiyonuyla değerlendirilmiştir. Buna göre; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade/atılganlık, özdenetim ve toplam sosyal beceri puanları erkeklere göre daha yüksek çıkarken, problem davranışlar toplam puanı ve dışsal davranışlar puanı erkek çocuklarında daha yüksek çıkmıştır. Anne öğrenim durumu değişkenine bakıldığında; çocukların işbirliği ve kendini ifade/atılganlık puanları annesi üniversite mezunu olanlarda üniversite mezunu olmayanlara göre daha yüksek çıkarken, özdenetim, toplam sosyal beceri puanı, problem davranışlar toplam puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine bakıldığında; işbirliği puanı, kendini ifade/atılganlık puanı, toplam sosyal beceri puanı 1 yıldan az okul öncesi eğitim alanlarda 1-2 yıl eğitim alanlara göre daha düşükken, özdenetim, toplam problem davranışlar, dışsal davranışlar puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. 2 yıldan fazla okul öncesi eğitim alanlar 1 yıldan az okul öncesi eğitim alanlara göre kendini ifade/atılganlık, toplam sosyal beceri puanı açısından daha yüksek puanlar almışlardır. Kardeş sayısı değişkenine bakıldığında; işbirliği, kendini ifade/atılganlık, özdenetim, sosyal beceri toplam puanı, problem davranışlar toplam puanı, içsel ve dışsal davranışlar puanları açısından tek çocuk olanlarla kardeşi olanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Gülay (2011) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerileri ile okula uyum düzeyleri arasındaki etkileşimleri ortaya koymak amacıyla yaptığı araştırmasında anasınıflarına devam eden 5-6 yaş grubundan 140 çocukla çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal becerileri, okula uyum ile ilgili okulu sevme, işbirlikli katılım, okuldan kaçınma ve kendi kendini yönetme değişkenlerini yordayıcı etkiye sahiptir. Bunun yanı sıra çocukların sosyal

uyum düzeyleri ile genel okula uyum düzeyleri arasında da olumlu yönde, anlamlı ilişki bulunmuştur.

Kapıkıran, İvrendi ve Adak (2006) “Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması” isimli çalışmalarında 196’sı kız ve 147’si erkek toplam 343 öğrenciyi incelemişlerdir. Öğrencilerin yaşları 4 ila 6 yaş arasındadır. Araştırmada; çocukların sosyal beceri puanları çocuğun yaşı açısından fark yaratmıştır. 4 yaşındakilerin sosyal beceri açısından 5 yaşındakilerden ve 6 yaşındakilerden daha düşük sosyal beceriye sahip oldukları kaydedilmiştir. 6 yaş çocuklarının hem 5 yaş çocuklarından iletişim ve uyum alt boyutlarında, 4 yaş çocuklarında iletişim alt boyutunda daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Uyumsuzluk alt boyutu cinsiyet açısından anlamlı düzeyde fark yaratmıştır. Kızların uyum düzeylerinin daha düşük olduğu kaydedilmiştir. Çocukların sosyal beceri puanları okula devam yılı açısından anlamlı fark yaratmıştır. Bu farkın ilk kez okul öncesi kurumuna gidenlerle ikinci kez gidenler arasında olduğu ve ilk kez gidenlerin daha düşük sosyal beceri puanına sahip oldukları kaydedilmiştir.

Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E., Arslan, A.Ç. (2011) “6 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Becerilerinin Oyun Arkadaşı Tercihleri Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmalarında 6 yaş grubu çocuklarının oyun arkadaşı seçiminde sosyal becerilerin etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya anasınıfına devam eden 500 çocuk alınmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal beceri puan ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Günindi (2008), “okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi” isimli araştırmasında anasınıfına devam eden 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları çalışmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması ve çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresinin artmasının çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Dervişoğlu (2007), araştırmasında “okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarını etkileyen faktörler”i

incelemiştir. Örneklem grubunu 200 çocuk oluşturmuştur ve bunların 106' sı kız, 94' ü erkektir. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir: Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise problem davranışlarından aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerde bulunan çocuk sayısı arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü belirlenmiştir. Daha önce okul öncesi eğitim almayan çocukların, daha önce okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla sosyal becerilerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Gelir seviyesi yükseldikçe sosyal becerilerinin yüksek olduğu problem davranışlarının daha düşük olduğu, gelir seviyesi düştükçe sosyal becerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının daha çok görüldüğü bulunmuştur. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, annelerinin eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerin daha çok yükseldiği görülmektedir. Çocukların anne babalarının yaşları büyüdükçe sosyal becerinin arttığı, problem davranışlarının azaldığı görülmektedir. Anne – babanın yaşları küçüldükçe problem davranışlarının arttığı sosyal becerilerinin azaldığı görülmüştür.

Özdemir (2012) “Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları” isimli çalışmada okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 227 öğrenci ve bu öğrencilerin annesi ve babası üzerinde araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre, cinsiyetin sosyal beceriler üzerinde bir etkisinin olmadığı, çocukların annelerinin yaşının annelerin ebeveynliğe yönelik tutum ölçeği alt boyutlarından (ilgi, algı, doyum, genel) ilgi ve doyum puanları üzerinde fark olduğu ancak yeterlilik ve genel tutum puan ortalamalarında fark olmadığı bulunmuştur.

Erten (2012) “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi” isimli çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri, sosyal konuları ve okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Ayrıca okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerilerinin, akran ilişkilerinin ve sosyal konum düzeylerinin birlikte, okula uyum düzeyi üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneğini, okul öncesi eğitim almaya devam eden 175 (91 kız, 84

erkek) çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya katılan çocukların sosyal becerileri akran ilişkileri sosyal konumları ve okula uyum düzeyleri 4 kez değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri öğretim yılı içerisinde düşüş göstermiştir. Aynı şekilde sosyal olmayan davranışlarında, davranış problemleri ve dışlanma davranışlarında da yıl içerisindeki ölçümlerde anlamlı düşüş gözlenmiştir. Akran ilişkileri, sosyal konum düzeyleri, okula uyum düzeylerinin eğitim-öğretim yılı içinde artış gösterdiği bulunmuştur. 5-6 yaş çocuklarının eğitim öğretim yılı boyunca, dört ölçüm içinde de olumlu sosyal davranış değişkeninin okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu bulunmuştur. Ardından sırayla korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenleri geldiği belirtilmiştir.

Sosyal becerileri belirlemek için yapılan çalışmada, Akman vd, (2011) tarafından MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 91 (38 kız, 53 erkek) 6 yaş çocuk grubuna sosyal becerilerini belirlemek için sınıf öğretmenleri tarafından Sosyal Beceriler Formu doldurulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların arkadaş seçiminde sosyal beceri düzeylerinin ve sosyal beceri düzeyinde cinsiyetin rolünün olmadığı görülmüştür. Tercih edilmeyen çocukların sosyal becerilerinin, tercih edilen çocukların sosyal beceri düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Avcıoğlu (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarına sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya anasınıfına devam eden öğrencilerden 4-6 yaş grubunda bulunan 14 çocuk katılmıştır. Hedeflenen dinlenme becerileri, sözel açıklama becerileri ve kişiler arası becerilerinin öğretimini gerçekleştirmek için, işbirlikçi öğrenme öğretim planları geliştirilmiştir. Geliştirilen öğretim planı, haftada 2 gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğretmen çocukları gözlemleyerek Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni doldurmuştur. Araştırmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Kamaraj (2004) 5 yaş çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında eğitici drama programının etkisini incelemiştir. Araştırmaya 2004–2005 öğretim yılında

öğrenim gören 32 çocuk (16 deney grubu, 16 kontrol grubu) katılmıştır. Yedi hafta boyunca deney grubuna 25 eğitici drama etkinliği (her hafta üç uygulama toplam 21 uygulama) kontrol grubuna ise 7 hafta boyunca 20 etkinlik uygulanmıştır. Deneysel çalışma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak daha başarılı olduğu ve beş yaş grubu çocuklarının atılganlık sosyal becerisini kazanmalarında hazırlanan eğitici drama programının etkili olduğu bulunmuştur.

Yukay (2006) okul öncesi dönemdeki çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programını değerlendirmiştir. Araştırmanın örneklemini 5-6 yaş grubundan 34 çocuk (18 deney grubu, 16 kontrol grubu) alınmıştır. Deney grubu çocuklara sekiz hafta boyunca iki gün sınıf öğretmeni, bir gün eğitimci olmak üzere üç gün 20'şer dakika eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda eğitim alan gruptaki çocukların Okul Sosyal Davranış Ölçeği'nin sosyal yeterlilik boyutu puanlarının arttığı, olumsuz sosyal davranış puanlarının düştüğü bulunmuştur. Kontrol grubunun puanlarında ise bir fark gözlenmemiştir. Eğitim alan çocuklara uygulanan sosyometri tekniği sonuçlarına göre, ilk uygulamada çok fazla tercih edilmeyen çocukların zamanla grubun merkezine yaklaştığı tespit edilmiştir.

Atılgan (2001) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin farklı değişkenler açısından sosyal beceri özelliklerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini özel ve resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören 251 çocuk oluşturmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özellikleri ve bireysel özellikleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Özel veya resmi ilköğretim okullarına devam etmelerine göre öğrencilerin sosyal beceri özellikleri arasında da istatistiksel anlamda okul öncesi eğitime devam edenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kardeş sayısı, cinsiyet, anne eğitim durumu ve başarı durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği, baba mesleği değişkenine göre, öğrencilerin bireysel ve sosyal beceri özellikleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Babaların eğitim durumu üniversite düzeyinde olan çocuklar, baba eğitim durumu orta öğretim düzeyinde olan çocuklara kıyasla daha yüksek sosyal beceri puanları sergilemişlerdir. Annelerinin eğitim düzeyi üniversite olan çocukların, anne eğitim düzeyi ilköğretim olanlara göre daha yüksek sosyal beceri puanları sergiledikleri görülmüştür.

Tunçeli (2012) “Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında anaokuluna devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin okul olgunluklarına etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Örneklem grubunu 119’u kız ve 121’i erkek toplam 240 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada; 6 yaş çocuklarının sosyal beceriler yönünden bir farklılığı olmadığı, anne eğitim durumu yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinin arttığı, anne yaşının çocukların sosyal becerilerini etkilemediği, çalışan annelerin çocuklarının sosyal becerileri çalışmayan annelerinkine göre daha yüksek, kardeş sayısının sosyal becerileri etkilemediği bulunmuştur.

Dinç ve Gültekin (2003), okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimine etkilerini öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden dört-beş yaş grubu 162 çocuk ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çocukların sosyal gelişim düzeylerini belirlemek üzere “Davranış Derecelendirme Ölçeği” öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anaokuluna devam eden dört-beş yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortalamanın üstünde gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Özbek (2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak ortaya koyma amaçlı çalışmasında, 95 ilköğretim okulunda, 194 birinci sınıf öğretmeninden bilgi toplamıştır. Araştırma sonucunda: öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla basa çıkma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimini koruma becerileri” okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha fazla gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Uz-Baş (2003), ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 365 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin sosyal beceri ve okul uyumları ile depresyon puanları arasında negatif ve anlamlı ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Bülbül Ece (2008)'nin yaptığı araştırmada 4 yaş okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri ve çocukların sosyal becerileri cinsiyet, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi ve anne-babanın öğrenim durumu açısından incelemiştir. Çocukların ölçek ve alt ölçeklerden almış oldukları toplam puanlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; kız çocukların erkek çocuklara göre İşbirliği, Kendini İfade Etme/Atılganlık, Özdenetim Alt Ölçek ve Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanı ve Dışsallaştırılmış Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puanlarının daha yüksek olduğu, İçselleştirilmiş Davranışlar Alt Ölçeği Toplam Puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre İşbirliği, Özdenetim Alt Ölçek ve Sosyal Beceri Ölçeği Toplam Puanı daha yüksek çıkarken, Kendini İfade Etme/Atılganlık Alt Ölçek Toplam Puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Çocukların kardeş sayılarına göre; evde tek çocuk olanların kardeşi olan çocuklara göre Dışsallaştırılmış Davranışlar Alt Ölçeği ve Problem Davranışlar Ölçeği Toplam Puanları daha yüksek çıkarken, İçselleştirilmiş Davranışlar alt Ölçeği Toplam Puanında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim alma süresi ve anne-baba öğrenim durumu değişkenine göre; İşbirliği, Kendini İfade Etme/Atılganlık, Özdenetim Alt Ölçekleri, Sosyal Beceri Ölçeği Toplam, Dışsallaştırılmış Davranışlar, İçselleştirilmiş Davranışlar Alt Ölçekleri ve problem davranışlar Ölçeği Toplam Puanları açısından gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

Gültekin-Elibol (2008)'un Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System) Türkçe formununun 5 yaş çocukları için geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı araştırmada, 5 yaş çocuklarının sosyal becerileri; cinsiyet, annesinin öğrenim durumu, okul öncesi eğitim alma süresi ve kardeş sayısı değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmada; kız çocukların erkek çocuklara göre İşbirliği, Kendini İfade Etme/Atılganlık, Özdenetim Alt Ölçek ve Sosyal Beceri Toplam Puanları daha yüksek Problem Davranışlar Ölçeği Toplam Puanı ve Dışsal Davranışlar Alt Ölçeği Puanları daha düşük bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan çocukların olmayanlara göre, bir-iki yıl okul öncesi eğitim alanların bir yıldan az okul öncesi eğitim alanlara göre İşbirliği ve Kendini İfade Etme / Atılganlık Alt Ölçek puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Babaları üniversite mezunu olanların ise olmayanlara göre Dışsal

Davranış Alt Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği Toplam Puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Akbaş (2005)'in yaptığı araştırmada okul öncesi eğitime devam eden ve normal gelişim gösteren 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 60 çocuk için Rubin tarafından geliştirilen “Sosyal Problem Çözme Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; sosyo-ekonomik ve kültürel düzey ve anne babaların eğitimi arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığını ortaya koymuştur.

Seven (2006) “6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi” isimli çalışmada 56’sı erkek, 54’ü kız toplam 110 çocuk üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Buna göre; kaçınma bağlanması gözlenen çocukların %60 ile en büyük grup olduğu görülmüştür. Bunun yanında güvenli bağlananlar %19.1 ve negatif bağlananlar %20.9 olarak gözlenmiştir. Güvenli, kaçınma ve negatif bağlanma oranlarına bakıldığında çocukların %80.9’unun güvensiz, %19.1’inin ise güvenli olduğu belirlenmiştir. Sosyal beceriler yönünden ise kızların erkeklere göre daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları bulunmuştur. Anne eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı, sosyo ekonomik düzeyi üst olan ailelerin çocuklarının orta ve alt gruptaki çocuklara göre daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Kızların erkeklere göre daha yüksek bağlanma puanları aldıkları, ancak bağlanma güvenliğinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, okuma-yazması olmayan ve ilköğretim mezunu annelerin çocukları lise ve üstü gruptaki annelerin çocuklarına göre bağlanma güvenliklerinin daha düşük olduğu, bağlanma güvenliği arttıkça sosyal beceri düzeyinin yükseldiği tespit edilmiştir.

Bilek (2011) “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması” isimli araştırmasında; okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiş, ölçeğin sosyal işbirliği ve sosyal ifade alt boyutları açısından ev ve okul ortamında sosyal işbirliği boyutu lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Çocuğun ev ve okul ortamındaki sosyal becerilerinde cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babanın birlikte ya da ayrı yaşama durumları, annenin ve babanın yaşı, annenin ve babanın öğrenim durumu, annenin ve babanın mesleği gibi değişkenler farklılık

göstermezken çocuğun yaşadığı yer ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi açısından anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Unutkan (1998), 5-6 yaş grubu aile katılımı sosyalleşme programının, çocukların sosyal gelişimi üzerinde yaratacağı etkilerin neler olduğunu deneysel bir çalışma ile belirlemeyi amaçlamıştır. Programın içeriğinde, sosyalleşme başlığına ait beş alt boyutla ilgili saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma-işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme ve karar verme-sorumluluk programlarından oluşmaktadır. Araştırma deney ve kontrol gruplarında yer alan 30 çocuk ve aileleri üzerinde 5 haftalık bir uygulama programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan programın alt boyutlar ve bütünsel etkisi açısından çocukların sosyalleşmesinde etkili olduğu ve okulda uygulanan programın çocuğun sosyalleşmesinde tek başına yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Pekdoğan (2011), “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)” isimli çalışmasında 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Elazığ ilinde bağımsız anaokullarına devam eden 5-6 yaş grubu 330 çocuğun anne-babaları ve öğretmenleriyle çalışma yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilerin anne-babalarına Sosyo-demografik Bilgi Formu, öğretmenlere ise çocukları değerlendirmeleri için Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) uygulanmıştır. Analizler sonucunda, okul öncesi eğitime devam eden 5- 6 yaşındaki çocuklar içerisinde, öncesinde kreş veya anaokulu eğitimi alan çocukların sosyal becerilerinin, kreş veya anaokulu eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmış, ayrıca baba eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı belirtilmiştir. Ailelerin sosyoekonomik düzeyi ve çocukların cinsiyetleri de açısından sosyal becerilerin farklılaştığı bildirilmiştir. Sosyo ekonomik düzey yükseldikçe çocukların sosyal becerilerinin yükseldiği ayrıca kız çocuklarının erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahip oldukları belirtilmiştir.

Özbeş ve Alisinanoğlu'nun (2009) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarında bazı sosyo-demografik özelliklerin etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmaya 330 çocuk katılmıştır. Okul öncesi dönemde üç-altı yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla Sosyal

Beceri ve Problem Davranış Ölçeği kullanılmıştır. Problem Davranış Ölçeği'nin dışa yönelim ve antisosyal alt testlerine ilişkin puan ortalamalarının kızların lehine anlamlı farklılık gösterdiği, kardeş sayısının özellikle dışa yönelim alt testinde anlamlı etkisinin olduğu, dışa yönelim ve antisosyal alt testlerinde okul öncesi eğitimin ilk yılında olan çocukların daha az problem davranışlara sahip olduğu, anne öğrenim durumunun anlamlı fark yaratmadığı, çocukların baba öğrenim düzeyi arttıkça içe yönelim alt testinde daha az problemleri davranış sergilediği, anne ve baba mesleğinin ölçeğin genelinde anlamlı fark göstermediği tespit edilmiştir

Özbeý (2009) “Anaokulu Ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Pkbs-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi” isimli çalışmasında okul öncesi eğitimi kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarına ilişkin durum tespiti yapmak ve sosyal becerileri destekleme ve problem davranışları azaltmaya yönelik hazırlanmış eğitim programının etkisini incelemek amaçlamıştır. Araştırmanın evreninin Ankara merkez ilçelerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Durum tespitinde araştırmanın örneklemini evrenden tesadüfi küme örnekleme yoluyla seçilen 330 çocuk oluşturmaktadır. Eğitim programının uygulanmasında ise 15 kontrol grubunda 15 deney grubunda olmak üzere toplam 30 çocuk araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma sonucunda; 1) Çocukların sosyal becerileri; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, baba öğrenim düzeyi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte; çocukların kardeş sayısı, tam aileye sahip olup olmama durumu, okul öncesi eğitime devam süresi, anne öğrenim düzeyi, anne- baba meslek; öğretmeninin yaşı, kıdemi, mezuniyeti, medeni durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir. 2) Çocukların problem davranışları; çocukların cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba öğrenim durumu, baba mesleği, öğretmenlerinin yaşı, kıdemi, mezun oldukları okul ve medeni durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çocukların problem davranışları tam aileye sahip olma durumu, anne mesleği, anne öğrenim durumu, gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

Öztürk (2008) Okulöncesi Eğitimin İlköğretim 1. ve 3. sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin incelenmesi Bu araştırmada ilköğretim 1. sınıf ve 3. sınıf

öğrencilerin okulöncesi eğitim alıp almama, cinsiyet, kardeşe sahip olup olmama, okulöncesi eğitime devam etmeme, okulöncesi eğitime bir yıl devam etme, okulöncesi eğitime iki yıl ve daha fazla devam etmenin Temel Sosyal Becerilerde ve Bilişsel Becerilerde bir farklılaşmaya neden olup olmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni; 2007-2008 öğretim yılında İzmir İli Kınık İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bünyesinde anasınıfı bulunan tüm ilköğretim kurumlarının 1. ve 3. sınıf öğrencileridir. Araştırma sonucunda okulöncesi eğitim alıp alamama değişkeni ile ilgili olarak; okulöncesi eğitim alan ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçek puan ortalamaları anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak; 1 ve 3. sınıf öğrencilerinde cinsiyetin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçekleri puan ortalamalarında farklılaşmaya yol açmadığı bulunmuştur. Kardeşe sahip olup olmama değişkeni ile ilgili olarak; 1. sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Beceriler ve Bilişsel Beceriler alt ölçeklerinde kardeşi olmayanların puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. 3. sınıf öğrencilerinin ise Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçekleri puan ortalamalarında kardeşe sahip olup olmamanın anlamlı düzeyde farklılaşmaya yol açan önemli bir unsur olmadığı saptanmıştır. Okulöncesi eğitime devam etmeme, okulöncesi eğitime 1 yıl devam etme ile 2 yıl ve daha fazla devam etme değişkeni ile ilgili olarak ise Temel Sosyal ve Bilişsel Beceriler alt ölçeklerinde okulöncesi eğitime 2 yıl devam edenlerin puanı anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Sümer ve ark. (2009) Bağlanma ve Psikopatoloji: Bağlanma Boyutlarının Depresyon, Panik Bozukluk ve Obsesif-Kompulsif Bozuklukla İlişkisi isimli çalışmalarında yetişkin bağlanma boyutlarının farklı psikopatoloji türleri ile ilişkisini Türk örnekleminde incelemişlerdir. Çalışmaya depresyon, obsesif-kompulsif bozukluk (OKB) ve panik bozukluk (PB) tanısı konulan 104 kişi ile herhangi bir psikopatoloji tanısı konmayan 77 kişi katılmıştır. Katılımcıların yetişkin bağlanma stilleri öz bildirim yoluyla ölçülmüştür. Bağlanma kaygısı ve kaçınma boyutları üzerinde yapılan karşılaştırmalarda her üç klinik grubun da kontrol grubundan anlamlı olarak yüksek düzeylerde bağlanma kaygısı rapor ettikleri bulunmuştur. Ayrıca, depresyon tanısı alanların OKB ve PB tanısı alanlardan daha yüksek düzeyde bağlanma kaçınması bildirdikleri bulunmuştur. Grupların temel bağlanma boyutlarında ne oranda ayrıştıklarını görmek amacıyla yapılan ayırddedici fonksiyon analizinde, kaygı ile tanımlanan birinci fonksiyonda

kontrol grubunun diğer bütün psikopatoloji gruplarından ayrıldığı, kaçınma ile tanımlanan ikinci fonksiyonda da depresyon grubunun diğer gruplardan ayrıldığı görülmüştür. Bağlanmaya ilişkin kaygı ve kaçınma psikopatolojiye yakınlık bakımından bir risk faktörü olarak ortaya çıkmaktadır.

Çamurlu-Keser (2006) Annenin Bağlanma Düzeyi ve Çocuk Yetiştirme Sürecinin Çocuğun Bağlanma Düzeyine Etkisi isimli çalışmasında 6-11 yaş arası 180 çocuk ve bu çocukların annelerini incelemiştir. Sonuçlarda güvenli bağlanma stilinin annelik boyutlarına etkisi olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanan anneler, çocuk yetiştirme sürecinde kabul/ilginin yüksek, sıkı kontrolün düşük olduğu annelik boyutunu uygulamışlardır. Güvensiz bağlanma stillerinin ise kabul/ilgi boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Fakat sıkı kontrol boyutunda, üç güvensiz bağlanma stilinde de sıkı kontrolün yüksek olduğu annelik boyutunun uygulandığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına genel olarak baktığımızda, annenin bağlanma stilinin özellikle kontrol boyutunda etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmada annelik boyutunun çocuğun güvenli bağlanma stili üzerinde etkisi görülmektedir. Güvenli bağlanan çocukların annelerinin, kabul/ilginin yüksek olduğu çocuk yetiştirme stili uyguladıkları bulunmuştur. Çocuğun güvenli bağlanmasıyla sıkı kontrol içeren anababalık stili arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Fakat Anababa Tutum Ölçeği'nin gözlem altında tutma boyutuyla anlamlı bir pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Genel olarak sonuçlar, çocuğun güvenli bağlanmasının özellikle annenin kabul/ilgi boyutundan etkilendiğini göstermektedir.

Türköz (2007) Okulöncesi Çocuklarda Bağlanma Örüntüsünün Kişilerarası Problem Çözme ve Açık Bellek Süreçlerine Etkisi isimli araştırmasında, sağ beyinde; örtük bellekte depolanmış olan bebeklik bağlanma örüntülerinin, yine sağ beyin gelişimi ile ilişkili olduğu kanıtlanmış olan stresle başa çıkma yollarını, etkileyip etkilemediğini ve ilk yılın sonunda gelişmeye başlayan açık bellek süreçleri üzerinde bir rolü olup olmadığını incelemiştir. Üç farklı SED'den gelen, okulöncesi eğitimdeki 5-6 yaş grubu 77 çocuk ile yürütülen bu araştırmada, temel olarak bağlanma biçimi ölçümü, kişilerarası stresli durumlara ilişkin, problem çözme davranış ölçümleri ve farklı boyutlarda bellek ölçümleri yapılmıştır. Bu ölçümler için, Bağlanma Öykü Tamamlama Testi, Çocuklar için Bellek Ölçeği ve bu araştırma için geliştirilen Problem Çözme Öykü Tamamlama Ölçümü ile İlişkisel Problem Çözme Öğretmen Gözlem Formu

kullanılmıştır. Bağlanma sınıflamasına göre ayrılan gruplar arasında cinsiyet etkisi anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre, güvensiz bağlananların çoğunluğunu erkeklerin oluşturduğu görülmüştür (%66.7). Ayrıca ilk yıl bakımı açısından da iki grup arasında, marjinal anlamlılık düzeyinde bir farklılık olduğu saptanmıştır. Güvensiz bağlanan grubun %28.6'sına ilk yıl anneleri tarafından bakılırken, %71.4'ünün ilk yıl bakımı anne haricindeki bakıcılar (çocuk bakıcısı, anneanne/babaanne, akraba) tarafından sağlanmıştır. Buna karşılık güvenli bağlanan grubun %54.4'ü ilk yıl bakımlarını annelerinden, %45.6'sı ise diğer bakıcılardan almışlardır. Gruplar, sosyoekonomik düzey, yaş, kardeş sahibi olup olmama, annenin çalışıp çalışmaması, annenin işe başlama zamanı, bebeklikte önemli bir sağlık sorunu (hastalık, havale, düşme, yaralanma, zehirlenme vb.) ve bebeklik rahatsızlıkları (aşırı gaz sancısı, ağlama krizleri, beslenmeyi reddetme, uyku sorunları vb.) geçirip geçirmeme yönünden anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Güvenli bağlanan grup, Problem Çözme Öykü Tamamlama Ölçümü'nün girişken-pozitif başaçıkma boyutunda, güvensiz bağlanan gruptan yüksek, çekingen-pasif başaçıkma boyutunda ise düşük puan almıştır.

İlişkisel Problem Çözme Öğretmen Gözlem Formu'nun girişken pozitif tutum boyutunda da güvenli bağlanan grubun puanı güvensiz bağlanan grubun puanından yüksek bulunurken, saldırgan tutum boyutunda güvenli bağlananlar, güvensiz bağlanarlardan düşük puan almışlardır. Son olarak, öykü tamamlama test süresi yönünden yapılan karşılaştırmada güvensiz bağlananların, öykü tamamlama testleri için daha fazla süre kullandıkları saptanmıştır.

Şen (2007) Anneanne – Anne – Bebek Bağlanmasının İncelenmesi isimli çalışmasında 1-4 aylık bebeği olan annelerin ve onların annelerinin bağlanma biçimleri ile maternal bağlanma arasındaki ilişkiyi saptayarak bağlanmanın kuşaklar arasındaki geçişini ve bunun maternal bağlanma üzerine etkisini belirlemek amacıyla 140 anneanne ve anne ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; Annelerin yaş grupları ile maternal bağlanma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir 38 yaş ve üzerindeki anneler ile diğer yaş gruplarında olan annelerin maternal bağlanma puanları arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Annelerin çocuk sayısı ile maternal bağlanmaları arasında anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bir çocuğu olan annelerin maternal bağlanma puanlarının, iki ya da daha fazla çocuğu olan annelerin maternal bağlanma puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Annelerin çocukluk döneminde anneleri ile olan ilişkileri ile maternal bağlanmaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Çocukluk döneminde annesi ile iyi düzeyde ilişkileri olan annelerin maternal bağlanma puanlarının, çocukluk döneminde annesi ile orta düzeyde ilişkileri olan annelerin maternal bağlanma puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Annelerin eğitim durumları, çalışma durumları, eşlerinin eğitim durumları, gebelik sayıları, kürtaj olma durumları, düşük yapma durumları, primipar ya da multipar olma durumları, gebeliği isteme durumları, gebelikte problem yaşama durumu, doğumda problem yaşama durumu, doğum şekli, bebeklerinin cinsiyetleri, bebeklerinin cinsiyetlerini isteme durumu, bebeklerini görme süreleri, bebeklerini besleme şekilleri, doğumdan sonra eşleri ile olan ilişkilerindeki değişimin yönü, çocukluk dönemini kimin ile birlikte geçirdikleri, yetişkinlik döneminde anneleri ile olan ilişkileri ile maternal bağlanma puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Annelerin bağlanma biçimlerine göre dağılımı incelendiğinde, annelerin %20.0'sinin kayıtsız bağlanma biçimine, %29.3'ünün güvenli bağlanma biçimine, %18.6'sının saplantılı bağlanma biçimine ve %32.1'inin korkulu bağlanma biçimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Anneannelerin bağlanma biçimlerine göre dağılımı incelendiğinde, anneannelerin %23.6'sının kayıtsız bağlanma biçimine, %26.4'ünün güvenli bağlanma biçimine, %23.6'sının saplantılı bağlanma biçimine ve %26.4'ünün korkulu bağlanma biçimine sahip olduğu belirlenmiştir.

Annelerin bağlanma biçimleri ile maternal bağlanma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Annelerin kaygı alt ölçek puan ortalamaları ile maternal bağlanma puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Annelerin kaçınma alt ölçek puan ortalamaları ile maternal bağlanma puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Annelerin kaygı alt ölçek puan ortalamaları ile anneannelerin kaygı alt ölçek puan ortalamaları arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Annelerin kaçınma alt ölçek puan ortalamaları ile anneannelerin kaçınma alt ölçek puan ortalamaları arasında pozitif yönde, güçlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İlaslan (2009) Çocukların Bağlanma Davranışlarının Özlük Nitelikler ve Anne Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi isimli çalışmasında yaşları 2 ile 5 arasında 37 kız, 20 erkek, toplam 57 çocuk ve bu çocukların annelerinden oluşan bir grupla çalışmıştır.

Araştırma bulguları çocukların bağlanma davranışlarının (rahatlık, uyumlu, dirençli güvenli, kaçınan), cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların bağlanma davranışları (rahatlık, güvenli, kaçınan) puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak; anne eğitim durumuna göre çocukların uyumlu ve dirençli bağlanma davranışlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Annesi ilköğretim mezunu olan çocukların rahatlık ve güvenli bağlanma davranışları puan ortalamaları annesi ortaöğretim ve lisans olan çocukların rahatlık ve güvenli bağlanma davranışı puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Ortaöğretim mezunu olan annelerin çocuklarının kaçınan bağlanma davranışı puan ortalamaları, annesi ilköğretim mezunu olan çocukları kaçınan bağlanma davranışı puan ortalamasından yüksek bulunmuştur.

Çocukların bağlanma davranışları (rahatlık, uyumlu, dirençli, güvenli ve kaçınan)'nın annenin çalışıp-çalışmama, bakım veren (bakıcı ya da anne) değişkenine bağlı olarak değişmediği görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre annelerin bağlanma stilleri (güvenli, saplantılı, kayıtsız, korkulu) çocukların bağlanma davranışları (rahatlık, uyumlu, güvenli, kaçınan)'ni önemli düzeyde açıklamaktadır. Güvenli annelerin çocuklarının rahatlık bağlanma davranışı puan ortalamaları saplantılı ve korkulu annelerin rahatlık bağlanma davranışı puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Kayıtsız annelerin çocuklarının rahatlık bağlanma davranışı puan ortalamaları korkulu annelerin çocuklarının rahatlık bağlanma davranışı puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Güvenli ve kayıtsız annelerin

çocuklarının uyumlu bağlanma davranışı puan ortalamalarının saplantılı ve korkulu annelerin çocuklarının uyumlu bağlanma davranışı puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Yine güvenli annelerin çocuklarının güvenli bağlanma davranışı puan ortalamaları saplantılı ve kayıtsız annelerin çocuklarının güvenli bağlanma davranışı puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Kaçınan bağlanma davranışı açısından, saplantılı annelerin çocuklarının kaçınan bağlanma davranışı puan ortalamaları güvenli annelerin çocuklarının kaçınan bağlanma davranışı puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur. Korkulu annelerin çocuklarının kaçınan bağlanma davranışı puan ortalamalarının güvenli, kayıtsız ve saplantılı annelerin çocuklarının kaçınan bağlanma davranışı puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Anne bağlanma stillerine bağlı olarak çocukların dirençli bağlanma davranışlarının değişmediği tespit edilmiştir.

Yerlioğlu (2010) "Çocuğun Bağlanma Davranışının Anne Hassasiyeti ve Çocuğun Sosyo-Duygusal Yetkinliğiyle İlişkisi: Bağlanma Davranışları Sınıflandırma Setinin, Okul Öncesi Dönemdeki Türk Çocuklarıyla Kullanılması" isimli çalışmada çocuğun bağlanma davranışı, anne duyarlılığı, çocuğun kendini denetleme becerisi ve sosyal yetkinliği arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Katılımcılar, 76 okul öncesi çağıdaki Türk çocuğu, anneleri ve anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; anne hassasiyetinin bağlanma davranışı ve kendini denetleme becerisi arasındaki ilişkide aracı rol oynadığı görülmüştür. Çocuğun bağlanma davranışı ve annenin ya da öğretmenin sosyo-duygusal uyum değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, çocuğun kendini denetleme becerisi ve bağlanma davranışının, sosyo-duygusal uyum üzerinde anlamlı bir etkileşimi olduğu görülmüştür. Kendini denetleme becerisi ve bağlanma davranışı yüksek puanlanan çocuklar, anaokulu öğretmenleri tarafından daha duygusal değişme eğiliminde/negatif ve endişeli-çekingen olarak değerlendirilmiştir.

Sözügeçer (2011) Çocuklardaki Davranış Problemlerinin, Bağlanma Stilleri, Aile İşlevleri Ve Anne Kabul Algıları Açısından İncelenmesi isimli çalışmada 11-12 yaş çocuklarının bağlanma güvenliği, aile işlevleri ve davranış problemleri arasındaki ilişkide anne kabul-red algılarının aracı rolünü incelemiştir. Araştırmada ayrıca, çocukların bağlanma güvenliği, davranış problemleri ve anne kabul-red algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini ilköğretim 5. ve 6. sınıflarında eğitim gören ve yaş ortalamaları 11,55 olan 281 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları şu şekildedir; çocukların bağlanma güvenliklerinin, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı gözlenmiştir. Anneden algılanan sıcaklık-duygulanım, düşmanlık-saldırganlık ve umursamazlık-ihmal boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Sadece erkeklerin algıladıkları farklılaşmamış reddin, kızlardan yüksek olduğu gözlenmiştir. Kız öğrencilere kıyasla erkeklerin, daha fazla dışsallaştırılmış davranış problemleri gösterdikleri bulunmuştur. Bağlanma güvenliği ile içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasındaki ilişkide anne kabul-red algısının aracı rolüne ilişkin yapılan analizde, anneden algılanan sıcaklık-duygulanım, düşmanlık-saldırganlık, umursamazlık-ihmal ve farklılaşmamış reddin aracı değişken olmadığı bulunmuştur.

Güner (2011) Okul Öncesi Çocuklar ve Ebeveynlerinin Bağlanma Güvenlikleri İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi isimli çalışmasında çocukların bağlanma güvenlikleri, ebeveynlerin bağlanma güvenlikleri ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 4-6 yaş aralığında 65 çocuk ve ebeveynleri oluşturmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre, çocukların bağlanma güvenliği ve ebeveynlerin bağlanma güvenliği arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Benzer şekilde ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların toplam bağlanma güvenliği puanları arasında ilişkilere rastlanmamıştır. Bununla birlikte öyküler ayrı ayrı incelendiğinde, demokratik tutum ile çocuklardaki yüksek bağlanma puanları, izin verici ve aşırı koruyucu tutum ile düşük bağlanma puanları arasında ilişkiler bulunmuştur. Ebeveynlerin bağlanma kaygı ve kaçınma puanlarına bakıldığında, annenin kaçınma puanı ve demokratik tutum arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Erişti (2010) Bağlanma Stilleri, Kişilik Özellikleri ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişki isimli çalışmasında evli bireylerin bağlanma stilleri ve kişilik özelliklerinin evlilik uyumları ile olan ilişkisini araştırmıştır. Araştırma örneklemini evliliğinde en az üç yıl geçirmiş olan, en az ilkokul mezunu, kronik ruhsal bir hastalığı olmayan toplam 174 kadın ve erkek evli bireyler oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasında korelasyonlar göstermiştir. Dışadönüklük kişilik

özelliği ile bağlanma biçimlerinin kaygı ve kaçınma boyutu arasında pozitif korelasyon, sorumluluk ile negatif korelasyon, uyumluluk ile negatif korelasyon, duygusal tutarlık ile pozitif korelasyon açıklık-akıl ile negatif korelasyon, olumsuz değerlik ile ise, pozitif korelasyon göstermiştir.

Saymaz (2003) Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkileri ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi isimli çalışmasında İstanbul ve Marmara Üniversitesinde öğrenim gören 474 öğrenci ile araştırmasını yürütmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; Güvenli bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklük faktörleri arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Korkulu bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklük faktörleri arasında olumsuz yönde ilişki bulunmuştur. Saplantılı bağlanma stili ile bağımsızlık ve kararlılık boyutları olumsuz, destekleyici, hoşgörü, temkinlilik ve dengelilik boyutları olumlu yönde ilişkili bulunmuştur. Kayıtsız bağlanma stili ile dışadönüklük faktörü olumsuz yönde ilişkili bulunmuştur.

Erdoğan (2010) Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Biçimleri ve Kişilik Bozuklukları isimli çalışmasında yetişkin bağlanma stillerinin kişilik bozuklukları ile ilişkisini Türk örnekleminde incelemiştir. Çalışmaya Aydın ve çevresindeki çeşitli üniversitelerde okumakta olan 511 kız (%66,1), 262 erkek (%33,9) olmak üzere 773 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Kadınların %28,7'si, erkeklerin ise %71,3'ü güvensiz bağlanma biçimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Kişilik bozukluğu tanısı alan ve almayan gençlerin bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir şekilde farklılaşma tespit edilmiştir. Buna göre kişilik bozukluğu tanısı alanların daha çok %8,1'nin saplantılı ve %4,7'sinin korkulu bağlanma biçiminde yer aldıkları saptanmıştır. Bozukluk tanısı alan diğer iki grup oranları ise şöyledir; kaçınan %1,4 ve güvenli %1,7.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma kapsamında betimleyici bir çalışmadır. Betimleyici araştırmaların sonuçları, yüzde tabloları, grafikler ile gösterilir ve değişkenler arasında korelasyonun varlığı veya yokluğu saptanır (Karasar,1994; Saim, 1995). Bu çalışmada çocukların sosyal beceri, davranış sorunları ve bağlanma düzeyleri ile kişisel özelliklerin ilişkisine ve annelerin kişilik özellikleri ile bağlanma ve sosyal becerilerin ilişkisi araştırıldığı için araştırma betimleyici bir çalışma olarak nitelendirilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Avrupa yakasında anaokuluna ve ilköğretime devam etmekte olan 5-6 yaş çocukları, araştırmanın örneklemini ise belirlenen okullardan gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmayı kabul eden 160 anne ve bu annelerin çocukları oluşturmaktadır. Çalışmada belirlenen örneklem gönüllü olmayı kabul eden örneklemidir. Çalışmanın başlama tarihi 2012-2013 eğitim-öğretim yılına denk geldiğinden, o sırada okula başlama yaşı “4+4+4” ismiyle ifade edilen yeni düzenlemeye göre 5 yaşa çekilmiştir. Bu durumda 5 yaşındaki çocukların bazıları 6 yaşındaki çocukların ise tamamı ilköğretim 1. Sınıfa devam etmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle araştırmaya ilköğretim 1. Sınıflardaki çocukların da dahil edilmesi gerekliliği doğmuştur. Aşağıdaki tabloda örnekleme yer alan okulların isimleri ve öğrenci sayıları görülmektedir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Yüzde ve Frekans Dağılımları

Okullar	f	%
Galatasaray İlköğretim Okulu	40	25,0
Gülen Üstünel Anaokulu	15	9,4
Cihangir İlköğretim Okulu	25	15,6
Rami İlkokulu	15	9,4
75. Yıl Yeşilpınar İlkokulu	40	25,0
Taksim İlkokulu	25	15,6
Toplam	160	100,0

Böylece Tablo 3.1.'de görüldüğü gibi İstanbul ilinde Avrupa yakasında adları verilen okullarda okuyan toplam 160 öğrenci ve anneleri çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Örneklemin kişisel özellikleri aşağıda tablo 3.2. ve 3.3.'de görülmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların/Çocukların Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Çocuk cinsiyet	N	%
Kız	84	52,5
Erkek	76	47,5
Toplam	160	100,0
Çocuk yaş	N	%
5	74	46,3
6	86	53,8
Toplam	160	100,0
Okula Devam Süresi	N	%
Üç Yıl	36	22,5
İki Yıl	58	36,3
Bir Yıl	50	31,3
Bir Yıldan Az	16	10,0
Toplam	160	100,0
İlk Yıl En Çok Kim Baktı	N	%
Anne	93	58,1
Anne baba birlikte	32	20,0
Diğer	35	21,9
Toplam	160	100,0

Tablo 3.2.'de görüldüğü gibi katılımcıların/çocukların; 84'ü kız (%52), 76'sı (%47,5) erkektir.

Çocukların yaş dağılımına bakıldığında ise; 74 çocuk (%46,3) 5 yaşında, 86 çocuk (%53,8) 6 yaşındadır.

Çocukların okula devam etme sürelerine bakıldığında ise; 36 çocuk (%22,5) 3 yıl ve üzeri, 58 çocuk (%36,3) 2 yıl, 50 çocuk (%31,3) 1 yıl, 16 çocuk (%10) 1 yıldan az okula devam etmiştir.

İlk yıl içinde çocuğa en çok kimin baktığı incelendiğinde; 93 (%58,1) çocuğa anne, 32 (%20,0) çocuğa anne baba birlikte, 35 (%21,9) diğer kişiler bakmışlardır.

Tablo 3.3. Katılımcıların/Annelerin Demografik Özelliklerine Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Anne Eğitim Durumu	<i>N</i>	%
İlköğretim	30	18,8
Ortaöğretim	61	38,1
Yüksek Öğrenim	69	43,1
Toplam	160	100,0
Anne Yaş	<i>N</i>	%
25-28	18	11,3
29-32	34	21,3
33-36	62	38,8
37 ve üstü	46	28,8
Toplam	160	100,0
Anne Çalışma Durumu	<i>N</i>	%
Çalışıyor	92	57,5
Çalışmıyor	68	42,5
Toplam	160	100,0
Anne-Baba Birlikteliği	<i>N</i>	%
Evet	157	98,1
Hayır	3	1,9
Toplam	160	100,0
Aile Gelir Düzeyi	<i>N</i>	%
Alt	43	26,8
Orta	92	57,5
Üst	25	15,6
Toplam	160	100,0

Tablo 3.3.'de görüldüğü gibi katılımcıların/annelerin; eğitim durumuna bakıldığında ise; 30 (%18,8) annenin ilköğretim, 61 (%38,1) annenin ortaöğretim, 69 (43,1) annenin yükseköğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

Anne yaşına bakıldığında; 18 (%11,3) annenin 25-28 yaş aralığında, 34 (%21,3) annenin 29-32 yaş aralığında, 62 (%38,8) 33-36 yaş aralığında, 46 (%28,8) 37 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Anne çalışma durumu; 92 (%57,5) anne çalışıyor, 68 (42,5) anne ise çalışmıyor.

Anne baba birlikteliğinde 157 (%98,1) anne-baba birlikte, 3 (1,9) anne ise eşinden ayrılmış durumdadır.

Aile gelir düzeyine bakıldığında 2012 Eylül ayı TÜİK verileri baz alınmıştır. 3.000 tl altı alt grup, 3.000-6.000 tl arası orta grup, 6.000 tl üstü üst grup olarak sınıflandırılmıştır. Buna göre örneklemin 43 (%26,8) annenin alt, 92 (57,5) orta, 25 (15,6) üst grupta yer aldığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama araçları Bilgi Formu, Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi, Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği ve 16 PF'dir. Aşağıda kullanılan veri araçları tanıtılmaktadır.

3.3.1. Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış ve 5-6 yaş grubundaki çocukların ve annelerinin kişisel özelliklerinin belirlenmesinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Toplam 8 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular; annenin yaşı, eğitim düzeyi, ev dışında bir işte çalışıp çalışmadığı, medeni hali, çocuğun cinsiyeti, yaşı, çocuğun toplamda kaç yıldır okula gittiği, çocuğa ilk bir yıl kimin baktığını anlamak üzere hazırlanmıştır.

3.3.2. Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE)

Brennan ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilmiştir.

Çalışmada bu ölçek annelerin kendi annelerine bağlanmalarını ölçmek için kullanılmıştır.

Brennan ve arkadaşları (1998) ilişkilerde bağlanma örüntülerini değerlendirmek amacıyla "Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri"ni oluşturmuşlardır (Sümer, 2006). Bu ölçek yetişkin romantik ilişkilerinde bağlanmayı değerlendirmek amacıyla geliştirilen 60 maddeye faktör analizi uygulanması sonucu elde edilmiştir. Uygulanan faktör analizinde birbirinden bağımsız "kaçınma" ve "kaygı" olarak adlandırılan iki faktör belirlenmiştir. Her iki faktörde yer alan ve faktör yükü 30'un üzerindeki 18'er madde alınarak 36 maddelik YİYE geliştirilmiştir. Katılımcılar, her bir maddenin kendilerini ne derece tanımladığını yedi aralık üzerinden (1=beni hiç tanımlamıyor; 7= tamamıyla beni tanımlıyor) değerlendirmişlerdir.

Sümer (2006)'in belirttiği gibi, Brennan ve arkadaşları (1998), YİYE'nin kaçınma ve kaygı boyutlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen tüm ölçeklerden psikometrik olarak daha üstün olduğunu, diğer ölçeklerde ayrı ayrı yer alan tüm boyutları içerdiğini ve bu nedenle yetişkin bağlanma örüntüsünde bireysel farklılıkları ayırt etme gücünün yüksek olduğunu savunmaktadırlar. Kapsamlı madde havuzundan oluşturulması ve ölçekteki her bir boyutun hem farklı güvenilirlik ölçütlerini karşılaması hem de yüksek iç tutarlılığa sahip olması (kaçınma: 0.94; kaygı: 0.91) ölçeği güçlü kılan faktörler arasında sayılmaktadır.

YİYE'de öncelikle iki boyut (kaygı ve kaçınma) ölçülmekte ve bu iki boyut üzerinde küme analizi kullanılarak dört bağlanma biçimi oluşturulmaktadır.

Toplam 36 maddeden oluşan ölçekte her bir boyut 18'er madde ile ölçülmektedir. Ölçekte tek sayılı maddeler kaçınma, çift sayılı maddeler kaygı boyutunu ölçmektedir. Ölçekte 3, 15, 19, 22, 25, 27, 29, 31, 33 ve 35'inci maddelerin ters puanlanması gerekmektedir. Ölçme teknikleri ve sınıflandırma biçimleri farklı olsa da hem çocuklarda hem de yetişkinlerde kaygı ve kaçınma boyutlarının bağlanma davranışlarını tanımlayan en temel iki boyut olduğu bağlanma yayınlarında paylaşılan temel görüştür. Bu kategoriler; güvenli, saplantılı, kayıtsız ve korkulu bağlanma biçimlerini içermektedir. İki boyuttan da düşük puan alanlar (düşük kaygı ve kaçınmaya sahip olanlar) güvenli; her iki boyuttan da yüksek puan alanlar korkulu; kaygı boyutundan yüksek, kaçınma boyutundan düşük puan alanlar saplantılı; kaygı boyutundan düşük kaçınma boyutundan yüksek puan alanlar kayıtsız bağlanma biçimi içinde sınıflandırılmaktadır. Katılımcıların dört bağlanma biçiminden hangisi içinde yer aldığını belirlemede en yüksek ortalamaya sahip olduğu bağlanma biçimi esas alınmaktadır.

Sümer (2006)'in belirttiği gibi YİYE'nin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, Sümer ve Güngör (1999) tarafından yapılmıştır. Her iki dili de çok iyi düzeyde bilen iki uzman tarafından çeviri ve tersine çevirisi yapılarak Türk üniversite örneğinde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmada yüksek iç tutarlılık elde edilmiştir (kaçınma boyutu: 0.81; kaygı boyutu: 0.84).

Sümer (2006), YİYE'nin tez çalışmalarında ve araştırmalarda ölçüm aracı olarak sıklıkla kullanıldığını ancak bu ölçeğe ilişkin geniş kapsamlı güvenilirlik ve faktör analizi

çalışmasının yapılmadığını belirterek YİYE'nin psikometrik uygunluğunu değerlendirmek amacı ile çalışma yürütmüştür. YİYE'nin faktör yapısı ve yordama gücünü belirlemek amacı ile yürütülen bu çalışmada; YİYE'yi oluşturan kaygı ve kaçınma boyutlarının Türk örnekleme üzerinde de gözlemlendiği ve alt boyutlarının yüksek düzeyde iç tutarlılığa (kaygı boyutu için $\alpha = 0.86$, kaçınma boyutu için $\alpha = 0.90$) sahip olduğu belirlenmiştir. Yine bu çalışmada ilişki Ölçekleri Anketi'ndeki benlik modeli ile YİYE'deki bağlanma kaygısı arasında ($r = - 0.44$);

İlişki Ölçekleri Anketi'ndeki başkaları modeli ile YİYE'deki yakın iliksilerden kaçınma arasında ($r = - 0.44$) yüksek düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır.

Yapılan bu çalışmada YİYE'nin kaygı boyutu için Cronbach Alpha=0.78, kaçınma boyutu için Cronbach Alpha=0.68 bulunmuştur. Çalışmada Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yüksek olarak bulunmuştur. Anneler YİYE'yi kendileri doldürmüşlardır.

Örnek maddeler;

- | | | | | | | | |
|--------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 2.Terk edilmekten korkarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. İlişkilerim konusunda kaygılıyım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

3.3.3. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT)

Granot ve Mayselless (2001) tarafından geliştirilmiştir.

Bu test çocukların annelerine bağlanmalarını ölçmek için kullanılmıştır.

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT) Cassidy'nin (1988) "Oyuncak Ailesi" testi temel alınarak Granot ve Mayselless (2001) tarafından okulöncesi çocukların Güvenli Yer Senaryolarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve çocuklarda bağlanma temsillerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Türkiye'de ilk kez, Uluç (2005) tarafından, Türkçe'ye uyarlanarak ve gerekli ön çalışmaları tamamlanarak, 5-6 yaş çocukların bağlanma örüntülerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Testin uygulamasında katılımcıdan, çocuk, anne, baba ve büyükanneden oluşan bir oyuncak ailesine ilişkin beş yarım öyküyü tamamlaması istenmektedir. Çocuğun oyundaki çocukla kurduğu özdeşim yoluyla, kendi bağlanma temsillerinin aktif hale geldiği ve öyküleri tamamlama biçiminin, onun *güvenli* ya da *güvensiz* bağlanma

örüntüsünü yansıttığı kabul edilmiştir. Teste tanışıklığı ve uygulamacı ile ilişki kurulmasını hedefleyen ısınma öyküsünü (tüm ailenin dahil olduğu, doğum günü kutlaması) takip eden beş yarım öykü, katılımcıların bağlanma örüntülerini temsil eden içsel isleyen modellerini harekete geçirici bir nitelik taşımaktadır. Birinci öykü, çocuğun bir hata sonucu gerilim yaşamaya karşısındaki anne duyarlılığını ölçmeyi hedeflerken (çocuk, aksam yemeği sırasında meyve suyunu kazayla döker), ikinci öykü imgesel bir tehdidin yol açtığı korkuya yönelik ebeveyn tutumunu ve çocuğun yatışabilirliğini değerlendirmektedir (çocuk yatmak için odasına giderken yatak odasındaki canavardan korkarak geri gelir). Üçüncü öyküde ise anne-babanın, fiziksel bir yaralanma sonucu yardıma ihtiyacı olan çocuğa yaklaşımı ele alınmaktadır (çocuk kayaya tırmanırken düşüp yaralanır). Dördüncü öykü çocuğun anne ve babasından ayrı kalmaya (anne baba tatile çıkarlar ve çocuk büyükanne ile kalır), son öykü de tekrar bir araya gelmeye verdiği tepkiyi incelemektedir. Söz konusu senaryolar, katılımcı tarafından tamamen özgür ve özgün bir biçimde tamamlanmaktadır. Eğer katılımcı çocuk, oyuncak ailesindeki çocuk figürü için belli düzeylerde zorlanma ve gerilim içeren senaryoları yatıştırıcı bir içerik ile olumlu sonuca ulaştırabiliyorsa **güvenli**, olumsuz sonuçlandırıyor ya da hiç bir sonuca ulaştırıyorsa **güvensiz** olarak sınıflanmaktadır. Cassidy'nin (1988) çalışmasında güvensiz sınıflandırılan grup, kaçınmacı ve kararsız olmak üzere iki gruba daha ayrılmış olmasına rağmen, Uluç (2005), bu iki grup arasında kuramsal ya da görgül düzlemde niceliksel bir ayırım yapılmamış olması nedeniyle yalnızca güvenli – güvensiz sınıflamasını kullanmıştır. Bu araştırmada da Uluç'un çalışması temel alınarak, güvenli – güvensiz sınıflama ölçütüne sadık kalınmıştır.

OÖTT'e ilişkin geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri testin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Orjinal test için bulunan değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayıları her bir öykü için .72 ile .92 arasında değişirken, genel bağlanma sınıflaması için .91'dir (akt. Uluç, 2005).

Uluç'un (2005), orjinal öykülere sadık kalarak dilimize uyarladığı senaryoların kapsam geçerliğini incelemek amacıyla yapılan çalışmada, beş öykü için amaçlanan ölçme gücü yönünden 10 üzerinden yapılan puanlama 8.6 ile 10 arasında puanlar ortaya koymuştur. Ayrıca değerlendiriciler arası güvenilirlik katsayısı, öyküler düzeyinde .81; genel bağlanma sınıflaması için de .82 olarak saptanmıştır.

Araştırmacı tarafından çocuklarla bire bir uygulanmıştır.

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi Hikayeleri;

Hikaye 1: Çocuk kahvaltıda meyve suyunu döker.

Hikaye 2: Çocuk parkta gezi sırasında kayadan düşerek incinir.

Hikaye 3: Çocuk uyumak için yatağına gittiği sırada korkar.

Hikaye 4: Anne baba bir süreliğine çocuğu bakıcıya bırakarak evden ayrılır.

Hikaye 5: Çocuk ve anne baba yeniden bir araya gelir.

3.3.4. Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği (Preschool and Kindergarten Behaviour Scales (PKBS-2))

Kenneth W.Merrell (1994) tarafından geliştirilmiştir.

Bu ölçek araştırmada 5-6 yaş çocukların sosyal davranışlarını ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Ölçek “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır. Bu araştırma da her iki ölçek de kullanılmıştır. Kullanım izni, ölçeğin Türkçeye uyarlanmasını ve geçerlik-güvenilirlik çalışmasını doktora tezinin bir parçası olarak yapmış olan Öğretim Görevlisi Dr.Saide Özbey’den bizzat alınmıştır.

Bu ölçek, okul öncesi dönemde 3–6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla 1994 yılında Kenneth W.Merrell tarafından geliştirilmiş; 2003 yılında ölçek tekrar gözden geçirilerek 3–6 yaş arası toplam 3317 çocuk ile norm çalışması yapılmıştır. Ölçekte toplam 76 madde bulunmakta ve maddeler “ Hiç, Bazen, Sıklıkla, Nadiren” seçeneklerini içeren Likert tipi dördümlü derecelendirme ile ölçülmektedir. Ölçeği uygulama süresi 10–12 dk. arasında değişmektedir. Ölçeğin İngilizce formunda iç tutarlılık kat sayısı Sosyal Beceri ve Problem Davranış ölçekleri için .90 ve .97 ; her iki ölçeğin alt boyutlarında ise .81 ve .95 dir. PKBS–2, öğretmenler, yardımcı öğretmenler, aileler, sosyal hizmet uzmanları tarafından rahatlıkla kullanılabilir.

PKBS–2, “Sosyal Beceri” ve “Problem Davranış Ölçeği” olmak üzere birbirinden bağımsız iki ölçekten oluşmaktadır.

Sosyal Beceri Ölçeği (Social Skills Scale): Sosyal Beceri Ölçeği, “ Sosyal işbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık” olmak üzere üç alt kategoriden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeğinde toplam 34 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması sosyal beceriler açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

a. Sosyal işbirliği (Social Cooperation): Sosyal işbirliği alt ölçeğinde 12 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun yetişkinin yönergelerini takip etme, işbirliği, akranlarıyla uyum ve kendini kontrol etme becerilerini içermektedir.

b. Sosyal Etkileşim (Social Interaction): Sosyal Etkileşim alt ölçeğinde 11 madde bulunmaktadır. Maddeler çocuğun akranları tarafından kabul edilme ve akran ilişkilerini sürdürme becerileri ölçmektedir. Sosyal Etkileşim alt ölçeğindeki maddeler çoğunlukla çocuğun akranlarıyla etkileşimini kapsamaktadır. Çok az madde yetişkin çocuk etkileşimini içermektedir.

c. Sosyal Bağımsızlık (Social Independence): Sosyal Bağımsızlık alt ölçeği 11 maddeden oluşmaktadır. Maddeler çocuğun akran gruplarının etki alanında sosyal bağımsızlık becerisini ölçmektedir. Bu maddelerden bazıları çocuğun bakımını üstlenmiş kişilerden ya da ailesinden zorluk çıkarmadan ayrılabilmesi ve kendine güven duyarak akranları ile etkileşimde bulunabilmesine yönelik sosyal becerileri kapsamaktadır.

Problem Davranış Ölçeği (Problem Behaviour Scale): Problem Davranış Ölçeği; “İçe Yönelim Problem Davranışlar ve Dışa Yönelim Problem Davranışlar” olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Problem Davranış Ölçeğinde toplam 42 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanın düşük olması problem davranışlar açısından olumlu olarak değerlendirilmektedir.

a. Dışa Yönelim Problem Davranışlar (Externalizing Problems): İçe Yönelim Problem Davranış Alt Ölçeğinde 27 madde bulunmaktadır. Maddeler kontrol altına alınamayan ve dışa yansıyan, yerinde duramama, başkalarına ve eşyalara zarar verme, dikkatini toplamakta zorlanma gibi spesifik problem davranışları içermektedir.

b. İçe Yönelim Problem Davranışlar (Internalizing Problems): İçe Yönelim Problem Davranış Alt Ölçeği, kontrol edilemeyen duygusal ve davranışsal problemlerin tanımlandığı 15 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin tanımladığı duygusal ve

davranışsal problemlerin etki alanı içe yöneliktir. Korku dolu olma, aşırı duygusal olma, endişeli olma gibi davranışlar içe yönelik davranışlardan bazılarıdır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik –güvenilirlik çalışması: PKBS-2'nin Türkçe 'ye uyarlanması ile ilgili çalışmalar 8 dil uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ölçeğin İngilizceden Türkçeye çevrilmesi; Türkçeden İngilizce 'ye çevrilmesi, gerçekleştirilmiştir. Her iki dildeki formlarının dil uzmanları tarafından karşılaştırılarak anlam karşılıklarına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formlar arasında anlam farklılığı olmadığı belirlenmiştir. Son olarak maddelerin İngilizce ve Türkçe anlam karşılıkları dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir.

Ölçeğin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Saide Özbey tarafından doktora tezi olarak yapılmıştır.

Sosyal Beceri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 11 madde çıkarılmıştır (Özbey, 2009). Bu haliyle Türkçe form "11 maddeden oluşan Sosyal İşbirliği, 8 maddeden oluşan Sosyal Etkileşim ve 4 maddeden oluşan Sosyal Bağımsızlık" olmak üzere toplam 23 maddelik üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirliliği .96, açıklanan varyans .67; ikinci faktör için yapı güvenirliliği .91, açıklanan varyans .52; üçüncü faktör için yapı güvenirliliği .88, açıklanan varyans .64 olarak saptanmıştır. Sosyal Beceri Ölçeği'nin birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .92, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .88, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .88; Sosyal Beceri Ölçeği'nin toplam Cronbach Alfa değeri ise .94, olarak bulunmuştur (Özbey, 2009, s.99)

Problem Davranış Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları esnasında yapılan faktör döndürme ve faktör analizi sonucunda orijinal formdan 15 madde çıkarılmıştır. Bu haliyle Türkçe form, "16 maddeden oluşan Dışa Yönelim, 5 maddeden oluşan İçe Yönelim, 3 maddeden oluşan Anti-sosyal ve 3 maddeden oluşan Ben Merkezci" olmak üzere toplam 27 maddelik dört faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör için yapı güvenirliliği .96, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliliği .90, açıklanan varyans .65, üçüncü faktör için yapı güvenirliliği .89, açıklanan varyans .73, dördüncü faktör için yapı güvenirliliği .75, açıklanan varyans .51 olarak saptanmıştır.

Problem Davranış Ölçeği birinci faktörün Cronbach Alfa değeri .95, ikinci faktörün Cronbach Alfa değeri .87, üçüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .81, dördüncü faktörün Cronbach Alfa değeri .72; Problem Davranış Ölçeği toplam Cronbach Alfa değeri ise .96 olarak bulunmuştur (Alisinanoğlu ve Özbey, 2009).

Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Çocukların devam ettikleri sınıflardaki öğretmenleri tarafından doldurulmuştur.

Örnek maddeler (sosyal beceriler);

2. İşbirliği yapar	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
7. Genellikle kurallara uyar	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla

Örnek maddeler (davranış problemleri);

5. Kızgın olduğunda bağırır ya da çılgık atar.	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla
7. Kurallara uymaz	Hiç	Nadiren	Bazen	Sıklıkla

3.3.5. 16 Kişilik Envanteri (16 PF)

Raymond Catell (1949) tarafından geliştirilmiştir.

Bu envanter araştırmada annelerin kişilik özelliklerini belirlemek için kullanılmıştır.

16 PF/Kişilik Envanteri, 1949 yılında Raymond Catell tarafından geliştirilmiştir. Faktör analizi sonucu geliştirilen 16PF Envanteri, normal kişilik özelliklerinin geniş ve güvenilir bir ölçümünü sağlamaktadır. 1949 yılından bu yana sırasıyla 1956, 1962, 1967-1969 ve 1993 yıllarında 4 kez revizyondan geçen 16PF Envanteri'nin, şu anda 5. versiyonu kullanılmaktadır. Türkiye'de telif hakları Davranış Bilimleri Enstitüsü'ne ait olan 16 PF Envanteri'nin, ilk olarak Türkçe'ye adaptasyonu 1989 yılında yapılmıştır. Sonrasında 16PF'in orijinal revizyonlarına paralel olarak sürekli yenilenen Türkçe standardizasyonun 5. versiyon adaptasyonu ise 2001 yılında tamamlanmıştır. Hala 5. versiyonu kullanılan envanterin, 2007 yılında 5279 kişilik bir örnekleme geçerlik-güvenirlik analizleri yinelenmiştir. 16PF Envanteri, en çok işe alım, yönetim geliştirme, takım oluşturma ve geliştirme, kariyer gelişimi danışmanlığı, bireysel ve çift/aile

danışmanlığı, değişik hedeflere yönelik danışmanlık süreçleri ve araştırma alanlarında kullanılmaktadır. Envanter bireysel, kağıt-kalem şeklinde uygulanabildiği gibi, grup ve on-line olarak da uygulanabilmektedir. 16PF Envanteri Sıcakkanlılık, Problem Çözme, Strese Tolerans, Baskınlık, Canlılık, Kurallara Bağlılık, Sosyal Girişkenlik, Duyarlılık, İhtiyatlılık, Soyuta Odaklılık, Ketumluk, Kendini Sorgulama, Değişime Açıklık, Kendine Yeterlilik, Mükemmeliyetçilik ve Gerginlik olmak üzere temel 16 kişilik boyutunu ölçmektedir. Bu 16 temel boyuta ek olarak 16PF Envanteri'nin 3 geçerlik skalası bulunmaktadır. Bunlar, Farklı Görünme Eğilimi (IM), Genelden Sapma Eğilimi (INF) ve Genele Aşırı Uyum Eğilimi (ACQ) geçerlik skalalarıdır. Envanter, yorumlama aşamasından önce geçerlik skalalarına göre değerlendirilmekte ve geçerli aralıkta çıkmayan testler yorumlanmamaktadır. Araştırmalar, 16PF'in, literatürde "Big 5" olarak bilinen ve birçok kişilik envanterinin temelini oluşturan modele dayandığını göstermektedir. Böylece 16 temel kişilik boyutu, Dışadönüklük, Endişe Düzeyi, Gerçekçilik, Bağımsızlık ve Oto-kontrol olmak üzere 5 global faktör altında çeşitli kombinasyonlarla toplanmaktadır.

16PF Envanterinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2007 yılında, 5279 kişilik bir örneklem üzerinden tekrarlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında her boyutun Cronbach alfa, Sperman Brown ve Gutmann iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve 1 hafta arayla yapılan iki 16PF uygulamasına dayanarak test - tekrar test güvenilirliğine bakılmıştır. Ayrıca 185 soru için tek tek madde analiz işlemleri yapılarak, madde toplam-madde kalan korelasyonları ile madde ayırt edicilik indeksleri incelenmiştir. Geçerlik çalışması kapsamında ise, 16PF ile ACL, DAS ve Genel Yetenek testleri ile kriter ve yapı geçerliliği sınanmıştır. Tablo 1'de 16PF envanterinin Türkiye ve USA cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları yer almakta ve her iki ülke için bu katsayıların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Tablo 2'de ise, ayrıca 30 kişilik bir örneklem üzerinden hesaplanmış 1 hafta arayla 2 kere uygulanan 16PF envanterinin temel boyutlarının ve global faktörlerinin devamlılık katsayıları yer almakta ve tüm boyutların test-tekrar-test güvenirliliğinin .001 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğu gözlenmektedir. APA'nın (American Psychological Association) kriterlerine göre, bir madde, madde toplam, madde kalan ve madde ayıredicilik indekslerinin her üçünde de .01 düzeyinde anlamlı ise, bu madde mükemmel maddedir. 16PF Envanteri'nin her boyutunu oluşturan maddeler için ayrı ayrı yapılan madde analiz işlemleri sonucunda

185 sorudan 170'inin her üç teknikte de en az .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler sergilediği ve dolayısıyla mükemmel madde olduğu görülmektedir. Geriye kalan 15 madde de ise, genel olarak iki teknikte .01 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuş ve bu maddelerin test kapsamında kalması uygun görülmüştür. Böylece madde toplam ve madde kalan korelasyonlarıyla test güvenilirliği, madde ayırt edicilik indeksiyle de testin geçerliliği ayrıca desteklenmektedir. Sonuçlar, 16PF Envanteri'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anneler ölçeği kendileri doldurmuştur.

Aşağıda Tablo 3.4.'de ölçeğin ülkemizde ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki uygulamalarında elde edilen iç tutarlılık katsayıları verilmektedir.

Tablo 3.4. 16PF Envanterinin Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki İç Tutarlılık Katsayıları

16PF Alt Boyutları	İç Güvenirlik Katsayıları	
	USA	TÜRKİYE (N=5279)
A Sıcakkanlılık	.70	.65
B Problem Çözme	.74	.68
C Strese Tolerans	.78	.73
E Baskınlık	.68	.59
F (Canlılık)	.72	.69
G (Kurallara Bağlılık)	.75	.71
H (Sosyal Girişkenlik)	.86	.85
I (Duyarlılık)	.78	.67
L (İhtiyatlılık)	.73	.68
M (Soyuta Odaklılık)	.74	.65
N (Ketumluk)	.76	.68
O (Kendini Sorgulama)	.78	.65
Q1 (Değişime Açıklık)	.66	.59
Q2 (Kendine Yeterlilik)	.78	.67
Q3 (Mükemmeliyetçilik)	.73	.71
Q4 (Gerginlik)	.75	.76

Tablo 3.4. de görüldüğü gibi Amerika Birleşik Devletlerinde en düşük katsayı .66 ile değişime açıklık , en yüksek ise .86 ile sosyal girişkenlik olurken Türkiyede en düşük

puanı .59 ile canlılık ve değişime açıklık, en yüksek puanı ise .85 ile sosyal girişkenlik olmuştur.

Tablo 3.5.'de ise ölçeğin devamlılık katsayıları görülmektedir.

Tablo 3.5. 16PF Alt Boyutlarının Devamlılık Katsayıları

16PF Alt Boyutları	Öntest-Sontest Devamlılık Katsayısı		
	N	r	P
A (Sıcakkanlılık)	30	.686	,000**
B (Problem Çözme)	30	.591	,001*
C (Strese Tolerans)	30	.823	,000**
E (Baskınlık)	30	.939	,000**
F (Canlılık)	30	.804	,000**
G (Kurallara Bağlılık)	30	.916	,000**
H(Sosyal Girişkenlik)	30	.936	,000**
I (Duyarlılık)	30	.854	,000**
L (İhtiyatlılık)	30	.807	,000**
M (Soyuta Odaklılık)	30	.806	,000**
N (Ketumluk)	30	.908	,000**
O(Kendini Sorgulama)	30	.845	,000**
Q1(Değişime Açıklık)	30	.802	,000**
Q2(Kendine Yeterlilik)	30	.870	,000**
Q3(Mükemmeliyetçilik)	30	.855	,000**
Q4 (Gerginlik)	30	.855	,000**
Dışadönüklük	30	.921	,000**
Endişe Düzeyi	30	.862	,000**
Gerçekçilik	30	.772	,000**
Bağımsızlık	30	.896	,000**
Oto-kontrol	30	.911	,000**

*p<.01, ** p<.001

3.4. Çalışma Basamakları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada gerekli literatür araştırması yapıldıktan sonra, uygulama için evren ve örneklem belirlenmiştir. Örneklem için belirlenen okullarda çalışma yapabilmek amacıyla İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuş gerekli yazışmalar

yapıldıktan sonra yasal izinler alınmıştır. Alınan yasal izinle öncelikle okul müdürleriyle görüşme yapılmış daha sonra kabul edilen okullarda örneklem grubuna giren çocukların öğretmenleriyle görüşme yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin öğrencilerinin velilerine öncelikle çalışmayı ve neler yapılacağını anlatan kısa bir bilgi yazısı, izin formu, Kişisel Bilgi Formu ve 16 PF ölçeği gönderilmiştir. Çalışma için izin verenlerin aynı zamanda Kişisel Bilgi Formu ve 16 PF ölçeğini doldurup göndermeleri istenmiştir. Elimize gelen formlar neticesinde izin verilen çocuklarla “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” çocukların devam ettikleri okullarda uygun bir görüşme odası ayarlanarak araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çocukların sosyal beceri ve davranış sorunlarıyla ilgili kısmını ise öğretmenleri “Anasınıfı Ve Anaokulu Davranış Ölçeğiyle” değerlendirmişlerdir.

Oyuncak öykü tamamlama testi araştırmacı ve testi bilen başka bir uzman tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı değerlendirilmiş ve aynı sonuca ulaşılmayan (güvenli-güvensiz) 4 çocuk çalışma dışı bırakılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler uygun bir istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veri seti analiz işlemine tabi tutulmadan önce frekans tabloları incelenerek verilerin uygunluğu kontrol edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerini analiz etmeye başlamadan önce ilk olarak araştırmanın katılımcılarının parametrik testlerde varsayımsal gerekliliği karşılayıp karşılamadıkları incelenmiş (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve veri setinin dağılımı Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile sınanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği koşullarda parametrik testler uygulanmış, dağılımların normal olmadığı durumlarda parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerini göstermek için yüzde ve frekans, sosyal beceri ve davranış problemlerinin kişisel değişkenlere göre farkı Mann Whitney-U Testi, çocukların bağlanma biçimleri ile kişisel değişkenler, annelerin kişilik özellikleri ile bağlanma biçimleri ve annelerin kişilik özellikleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişki ise Ki-Kare Testi ile değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde araştırma örnekleminin çalışmada yer alan araştırma sorularına verdikleri yanıtlar ele alınmış ve bulgular tablolarla gösterilmiştir.

I. Çocukların Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri ile Kişisel Bilgiler Arasındaki Farka Dair Bulgular:

Çocuklarının sosyal davranışlarına yönelik bulgular araştırmanın birinci sorusu “5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve davranış sorunları kişisel özelliklerine (cinsiyet, eğitime devam etme süresi, ilk yıl kimin baktığı, annenin yaşı, annenin eğitim durumu, annenin çalışma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?” idi. Aşağıda araştırmanın birinci amacına yönelik bulgular tablolar halinde görülmektedir.

Tablo 4.1. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Kız	84	77,70	6527,00			
	Erkek	76	83,59	6353,00	2957,000	-,80	,420
	Toplam	160					
Davranış Problemi	Kız	84	80,98	6802,00			
	Erkek	76	79,97	6078,00	3152,000	-,13	,891
	Toplam	160					

Tablo 4.1.'de çocukların toplam sosyal beceri ve toplam davranış problemleri puanlarının cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Buna göre sosyal beceri ve davranış problemleri toplam puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>,420$ ve $,890$).

Tablo 4.2. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	X ²	sd	p
Sosyal Beceri	Üç Yıl ve Üzeri	36	101,69	12,023	3	,007
	İki Yıl	58	73,23			
	Bir Yıl	50	70,60			
	Bir Yıldan Az	16	90,09			
	Toplam	160				
Davranış Problemi	Üç Yıl ve Üzeri	36	69,29	5,220	3	,156
	İki Yıl	58	83,31			
	Bir Yıl	50	89,20			
	Bir Yıldan Az	16	68,34			
	Toplam	160				

Tablo 4.2.'de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının eğitime devam etme süreleri değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların davranış problemleri okula devam etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p=,156$). Sosyal beceri düzeyleri ise farklılaşmaktadır ($p<,05$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4.3. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocukların Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	3 Yıl ve Üzeri	36	53,01	1908,50	-3,01	,003*
	1 Yıl	50	36,65	1832,50		
	Toplam	86				

Tablo 4.3. incelendiğinde çocukların okula devam etme süresi değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=557,500$, $p < .05$). Okula 3 yıl ve üzeri devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarının okula 1 yıl devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.4. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocukların Çocukların Okul Öncesi Eğitime Devam Etme Süreleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	3 Yıl ve Üzeri	36	58,15	2093,50			
	2 Yıl	58	40,89	2371,50	660,500	-2,99	,003
	Toplam	94					

Tablo 4.4. incelendiğinde çocukların okula devam etme süresi değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($U=660,500$, $p < .05$). Okula 3 yıl ve üzeri devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarının okula 1 yıl devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.5. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	X^2	sd	p
Sosyal Beceri	Anne	93	74,66			
	Anne Baba Birlikte	32	73,38	10,238	2	,006
	Diğer	35	102,54			
	Toplam	160				
Davranış Problemleri	Anne	93	84,11			
	Anne Baba Birlikte	32	93,39	10,560	2	,005
	Diğer	35	59,13			
	Toplam	160				

Tablo 4.5.'de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının doğumdan sonra ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların sosyal beceri toplam puanlarında doğumdan sonraki ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($X^2=10,238$, $p < .05$). Ayrıca çocukların davranış problemleri toplam puanlarında doğumdan sonraki ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($X^2=10,560$, $p < .05$). Ortaya çıkan bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Anne	93	58,31	5423,00			
	Diğer	35	80,94	2833,00	1052,000	-3,09	,002
	Toplam	128					

Tablo 4.6. incelendiğinde çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=1052,000, $p < .05$). Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince diğer bireyler tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarının doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince annesi tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür

Tablo 4.7. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Anne-Baba Birlikte	32	27,88	892,00			
	Diğer	35	39,60	1386,00	364,000	-2,47	,013
	Toplam	67					

Tablo 4.7. incelendiğinde çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre sosyal beceri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur (U=364,000, $p < .05$). Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince diğer bireyler tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarının doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince anne-babası tarafından bakılan çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.8. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Anne	93	70,30	6538,00			
	Diğer	35	49,09	1718,00	1088,000	-2,90	,004
	Toplam	128					

Tablo 4.8.'da çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre davranış problemleri puanlarının gruplararası karşılaştırması için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre ilk 1 yıl boyunca sadece anne tarafından

bakılan çocukların “diğer kişiler” grubu tarafından bakılan çocuklara göre davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=1088,000$, $p<.05$). Bu fark “diğer” grubun lehinedir. Bir başka deyişle ilk 1 yıl boyunca anneleri tarafından bakılan çocuklar daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 4.9. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocuklara Doğumdan Sonra İlk Bir Yıl Kimin Baktığı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Anne-Baba Birlikte	32	40,52	1296,50			
	Diğer	35	28,04	981,50	351,500	-2,62	,009
	Toplam	67					

Tablo 4.19.’da çocuklara doğumdan sonraki ilk 1 yıl kimin baktığı değişkenine göre davranış problemleri puanlarının gruplararası karşılaştırması için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre ilk 1 yıl boyunca sadece anne-baba tarafından bakılan çocukların “diğer kişiler” grup tarafından bakılan çocuklara göre davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=351,500$, $p<.05$). Bu fark “diğer” grubun lehinedir. Bir başka deyişle ilk 1 yıl boyunca diğer kişiler tarafından bakılan çocuklar anne-babaları tarafından bakılan çocuklara göre daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 4.10. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	X^2	sd	p
Sosyal Beceri	25-28	18	53,86			
	29-32	34	70,03			
	33-37	62	78,48	17,282	3	,001
	37 ve üstü	46	101,38			
	Toplam	160				
Davranış Problemi	25-28	18	109,78			
	29-32	34	87,43			
	33-37	62	81,89	15,399	3	,002
	37 ve üstü	46	62,05			
	Toplam	160				

Tablo 4.10.’de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının annenin yaşı değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre

çocukların sosyal beceri toplam puanları annenin yaşı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2=17.282$, $p<.05$). Ayrıca çocukların davranış problemleri toplam puanları da annenin yaşı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2=15.399$, $p<.05$). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4.11. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	25-28	18	30,78	554,00			
	33-36	62	43,32	2686,00	383,000	-2,02	,043
	Toplam	80					

Tablo 4.11.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=383,000$, $p<.05$). Bu fark 33-36 olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4.12. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	25-28	18	19,89	358,00			
	37 ve üstü	46	37,43	1722,00	187,000	-3,42	,001
	Toplam	64					

Tablo 4.12.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=187,000$, $p<.05$). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4.13. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	29-32	34	31,24	1062,00			
	37 ve üstü	46	47,35	2178,00	467,000	-3,09	,002
	Toplam	80					

Tablo 4.13.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U= 467,000, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4.14. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	33-36	62	47,75	2960,50			
	37 ve üstü	46	63,60	2925,50	1007,500	-2,62	,009
	Toplam	108					

Tablo 4.14.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları anne yaş aralığı 33-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (U=1007,500, p<.05). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların sosyal beceri puanları ortalaması anne yaşı 33-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Tablo 4.15. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	25-28	18	52,19	939,50			
	33-36	62	37,10	2300,50	347,500	-2,43	,015
	Toplam	80					

Tablo 4.16.'da anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak

farklılaşmaktadır ($U=347,500$, $p<.05$). Bu fark 33-36 olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 33-36 olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 4.16. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	25-28	18	44,89	808,00			
	37 ve üstü	46	27,65	1272,00	191,000	-3,34	,001
	Toplam	64					

Tablo 4.16.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=191,000$, $p<.05$). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 25-28 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 4.17. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	29-32	34	47,90	1628,50			
	37 ve üstü	46	35,03	1611,50	530,500	-2,45	,014
	Toplam	80					

Tablo 4.17.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=530,500$, $p<.05$). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 29-32 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 4.18. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Yaşı Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	32-36	62	60,53	3753,00			
	37 ve üstü	46	46,37	2133,00	1052,000	-2,33	,020
	Toplam	108					

Tablo 4.18.'de anne yaşı değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları anne yaş aralığı 32-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U= 1052,000$, $p<.05$). Bu fark 37 ve üstü olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anne yaş aralığı 37 ve üstü olan çocukların davranış problemleri puanları ortalaması anne yaşı 32-36 olan çocuklara göre anlamlı olarak daha düşüktür.

Tablo 4.19. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	SO	X^2	sd	p
Sosyal Beceri	İlköğretim	30	64,42			
	Lise	61	67,57	19,436	2	,000
	Yüksek Öğrenim	69	98,93			
	Toplam	160				
Davranış Problemi	İlköğretim	30	96,88			
	Lise	61	96,51	25,758	2	,000
	Yüksek Öğrenim	69	59,22			
	Toplam	160				

Tablo 4.19.'de Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları görülmektedir. Buna göre çocukların sosyal beceri puanları annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2=19,436$, $<.05$). Ayrıca çocukların davranış problemleri toplam puanları da annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($X^2=25,758$, $<.05$). Bu farkların hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

Tablo 4.20. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	İlköğretim	30	34,88	1046,50			
	Yüksek Öğrenim	69	56,57	3903,50	581,500	-3,47	,001
	Toplam	99					

Tablo 4.20.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların sosyal beceri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=581,500$, $p<.05$). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri ilköğretimden mezun olan çocuklardan daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahiptirler.

Tablo 4.21. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Lise	61	52,09	3177,50			
	Yüksek Öğrenim	69	77,36	5337,50	1286,500	-3,84	,000
	Toplam	130					

Tablo 4.21.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların sosyal becerileri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu lise olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların sosyal beceri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=1286,500$, $p<.05$). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri liseden mezun olan çocuklardan daha yüksek sosyal beceri puanlarına sahiptirler.

Tablo 4.22. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	İlköğretim	30	65,75	1972,50			
	Yüksek Öğrenim	69	43,15	2977,50	562,500	-3,61	,000
	Toplam	99					

Tablo 4.22.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu ilköğretim olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=562,500$, $p<.05$). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri ilköğretimden mezun olan çocuklardan daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 4.23. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Lise	61	81,82	4991,00			
	Yüksek Öğrenim	69	51,07	3524,00	1109,000	-4,66	,000
	Toplam	130					

Tablo 4.23.'de anne eğitim durumu değişkenine göre çocukların davranış problemleri için yapılan mann whitney-u testi görülmektedir. Buna göre anne eğitim durumu lise olan çocuklar ile anne eğitim durumu yükseköğrenim olan çocukların davranış problemleri puanları anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($U=1109,000$ $p<.05$). Bu fark anneleri yükseköğrenimden mezun olan grubun lehinedir. Bir başka deyişle anneleri yükseköğrenimden mezun olan çocuklar anneleri liseden mezun olan çocuklardan daha düşük davranış problemleri puanlarına sahiptirler.

Tablo 4.24. Sosyal Beceri Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Çalışıyor	92	81,63	7509,50			
	Çalışmıyor	68	78,98	5370,50	3024,500	-,35	,720
	Toplam	160					

Tablo 4.24.'de çocukların sosyal beceri toplam puanlarının annenin çalışma değişkenine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre çocukların sosyal beceri toplam puanları ile annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur.

Tablo 4.25. Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Davranış Problemleri	Çalışıyor	92	73,91	6799,50			
	Çalışmıyor	68	89,42	6080,50	2521,500	-2,10	,036
	Toplam	160					

Tablo 4.25.'de çocukların davranış problemleri toplam puanlarının annenin çalışma durumu değişkenine göre dağılımları yer almaktadır. Buna göre çocukların davranış problemleri annenin çalışma durumu değişkenine göre anlamlı olarak bir farklılaşmaktadır ($U=2521,500$, $p<.05$). Bu fark anneleri çalışan çocukların lehinedir. Bir başka deyişle anneleri çalışan çocukların davranış problemleri toplam puanları, anneleri çalışmayan çocukların davranış problemleri toplam puanlarından daha düşüktür.

II. Çocukların Annelerine Bağlanma Biçimleri Bulguları

Araştırmanın ikinci amacı çocukların annelerine bağlanma biçimlerinin Oyuncak Öykü Tamamlama Testi'nden aldıkları puanlara göre ne idi. Aşağıda Tablo 4.26'da bu sonuçlar görülmektedir.

Tablo 4.26. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Oyuncak Öykü Tamamlama Testi Sonuçlarına Göre Dağılımı

		Bağlanma		Toplam
		Güvenli	Güvensiz	
Toplam	N	96	64	160
	%	%60,0	%40,0	%100,0

Tablo 4.26. incelendiğinde çocukların %60 (96)'ının annelerine güvenli, %40 (64)'ünün ise annelerine güvensiz bağlandıkları görülmektedir.

III. Çocukların Annelerine Bağlanma Biçimleri Bulguları ile Kişisel Bilgiler Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular:

Araştırmanın üçüncü amacı "çocukların bağlanma biçimleri ile kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır? idi. Buna göre çocukların bağlanma biçimleri ile kişisel özellikler arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4.27. ile Tablo 4.33. arasında verilmiştir.

Tablo 4.27. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Bağlanma		Toplam
		Güvenli	Güvensiz	
Kız	N	44	40	84
	%	%52,4	%47,6	%100,0
Erkek	N	52	24	76
	%	%68,4	%31,6	%100,0
Toplam	N	96	64	160
	%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = 4,277 \text{ sd}=1 \text{ p}= ,039$$

Tablo 4.27. incelendiğinde çocukların bağlanma biçimlerinin onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğrencilerin bağlanma biçimleri ile onların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu [$X^2(1) = 4,277, p < ,05$] bulunmuştur. Tablo x'e göre kız çocukların güvensiz bağlanma oranı %47,6 iken, erkek çocukların güvensiz bağlanma oranı %31,6'dır. Buna ek olarak kız çocukların güvenli

bağlanma oranı %52,4 iken, erkek çocukların güvenli bağlanma oranı %68,4'tür. Kız çocuklarının güvensiz bağlanma oranı erkek çocuklardan daha yüksek iken, güvenli bağlanma oranları da erkek çocukların güvenli bağlanma oranlarından düşük bulunmuştur.

Tablo 4.28. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Okula Devam Etme Süresi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Bağlanma		Toplam	
		Güvenli	Güvensiz		
Okula Devam Süresi	3 yıl ve üzeri	N	29	7	36
		%	%80,6	%19,4	%100,0
	2 yıl	N	34	24	58
		%	%58,6	%41,4	%100,0
	1 yıl	N	24	26	50
		%	%48,0	%52,0	%100,0
	1 yıldan az	N	9	7	16
		%	%56,3	%43,8	%100,0
	Toplam	n	96	64	160
		%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = 9,478 \quad sd= 3 \quad p= ,024$$

Tablo 4.28. incelendiğinde çocukların bağlanma biçimlerinin onların okula devam etme sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer bir anlatımla öğrencilerin bağlanma biçimleri ile onların okula devam etme süreleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu [$X^2(3)=9,478$ $p < ,05$] bulunmuştur. Tablo x'e göre; okula 1 yıldan az gidenlerin %56,3'ü güvenli bağlanırken %43,8'i güvensiz bağlanmıştır. Okula 1 yıl gidenlerin %48'i güvenli %52'si güvensiz bağlanmıştır. Okula 2 yıl devam eden çocukların %58,6'sı güvenli, %41,4'ün güvensiz bağlandığı görülmektedir. Okula 3 yıl ve üzeri devam eden çocukların %80,6'sının güvenli, %19,4'nün güvensiz bağlandığı bulunmuştur.

Tablo 4.29. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Çocuğa İlk 1 Yıl En Çok Kimin Baktığı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Bağlanma			Toplam
		Güvenli	Güvensiz		
Çocuğa ilk 1 yıl en çok kim baktı	Anne	N	51	42	93
		%	%54,8	%45,2	%100,0
	Anne-Baba birlikte	N	19	13	32
		%	%59,4	%40,6	%100,0
	Diğer	N	26	9	35
		%	%74,3	%25,7	%100,0
	Toplam	N	96	64	160
		%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = 4,014 \quad sd = 2 \quad p = ,134$$

Tablo 4.29. incelendiğinde çocukların bağlanma biçimlerinin onlara ilk yıl en çok kimin baktığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, [$X^2 = 4,014$ $p > 0,05$] bulunmuştur.

Tablo 4.30. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Annenin Yaşı Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Bağlanma			Toplam
		Güvenli	Güvensiz		
Anne Yaşı	25-28	N	10	8	18
		%	%55,6	%44,4	%100,0
	29-32	N	17	17	34
		%	%50,0	%50,0	%100,0
	33-36	N	35	27	62
		%	%56,5	%43,5	%100,0
	37 ve üstü	N	34	12	46
		%	%73,9	%26,1	%100,0
	Toplam	N	96	64	160
		%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = 5,600 \quad sd = 3 \quad p = ,133$$

Tablo 4.30. incelendiğinde annenin yaşı değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği [$X^2 = 5,600$ $p > 0,05$] bulunmuştur.

Tablo 4.31. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Annenin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Bağlanma			Toplam
		Güvenli	Güvensiz		
Anne Eğitim Düzeyi	İlköğretim	N	16	14	30
		%	%53,3	%46,7	%100,0
	Lise	N	36	25	61
		%	%59,0	%41,0	%100,0
	Lisans	N	44	25	69
		%	%63,8	%36,2	%100,0
	Toplam	N	96	64	160
		%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = ,988 \quad sd = 2 \quad p = ,610$$

Tablo 4.31. incelendiğinde annenin eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği [$X^2 = ,988$, $p > ,05$] bulunmuştur.

Tablo 4.32. Çocukların Bağlanma Biçimlerinin Annenin Çalışma Durumu Değişkenine Göre Ki-Kare Testi Sonuçları

		Bağlanma			Toplam
		Güvenli	Güvensiz		
Anne Çalışma Durumu	Evet	N	52	40	92
		%	%56,5	%43,5	%100,0
	Hayır	N	44	24	68
		%	%64,7	%35,3	%100,0
	Toplam	N	96	64	160
		%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = 1,091 \quad sd = 2 \quad p = ,296$$

Tablo 4.32. incelendiğinde annenin çalışma durumu değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği [$X^2 = 1,091$ $p > ,05$] bulunmuştur.

IV. Çocukların Bağlanma Biçimleri ile Sosyal Beceri ve Davranış Problemleri Arasındaki Farka Dair Bulgular

Tablo 4.33. Sosyal Beceri Toplam ve Davranış Problemleri Toplam Puanlarının Çocukların Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Mann Whitney – U Testi Sonuçları

	Grup	N	ST	SO	U	z	p
Sosyal Beceri	Güvenli	96	88,33	8480,00			
	Güvensiz	64	68,75	4400,00	2320,000	-2,62	,009
	Toplam	160					
Davranış Problemleri	Güvenli	96	75,35	7233,50			
	Güvensiz	64	88,23	5646,50	2577,500	-1,72	,084
	Toplam	160					

Tablo 4.33 incelendiğinde sosyal becerilerin bağlanma biçimlerine göre farklılaştığı ($p<,05$), davranış problemlerinin ise bağlanma biçimlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir ($p>,05$).

V. Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimlerine Dair Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı “annelerin bağlanma biçimleri nedir? idi. Buna göre tablo 4.34.’de annelerin kendi anelerine bağlanma biçimleri dağılımı görülmektedir.

Tablo 4.34. Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimlerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

	N	%
Güvenli	85	53,1
Güvensiz	75	46,9
Toplam	160	100,0

Tablo 4.34. incelendiğinde annelerin kendi annelerine bağlanma biçimleri görülmektedir. Buna göre; annelerin 85’i (%53,1) annelerine güvenli, 75’i (%46,9) annelerine güvensiz bağlanmıştır.

VI. Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimleri ile Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkilere Dair Bulgular

Araştırmanın beşinci amacı “Annelerin kendi annelerine bağlanma biçimleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasında bir ilişki var mıdır? idi. buna göre; annelerin bağlanma biçimleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiye dair bulgular Tablo 4.35’de gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Çocukların Annelerine Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Çocuk Bağlanma		Toplam	
		Güvenli	Güvensiz		
YİYE ANNE	Güvenli	N	52	33	85
		%	%61,2	%38,8	%100,0
	Güvensiz	N	44	31	75
		%	%58,7	%41,3	%100,0
	Toplam	n	96	64	160
		%	%60,0	%40,0	%100,0

$$X^2 = 105 \text{ sd}=1 \quad p = ,746$$

Tablo 4.35. incelendiğinde annelerin kendi annelerine bağlanma biçimlerine göre çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki görülmediği [$X^2 = 105 \text{ p} > ,05$] bulunmuştur.

VII. Annelerin Kişilik Özelliklerine Dair Bulgular

Araştırmanın altıncı amacı “Annelerin kişilik özelliklerinin 16 PF envanterinden aldıkları sonuçlara göre nedir? idi. Tablo 4.35’de annelerin kişilik özelliklerinin dağılımları görülmektedir.

Tablo 4.36. Annelerin Kişilik Özelliklerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı

Grupta Olma İsteği	f	%
İlgisiz	62	38,8
Nötr	86	53,8
İstekli	12	7,5
Toplam	160	100,0
Problem Çözme	f	%
Somut	35	21,9
Nötr	117	73,1
Soyut	8	5,0
Toplam	160	100,0
Amaçlarını Gerçekleştirme	f	%
Olumsuzluklardan Etkilenen	69	43,1
Nötr	80	50,0
Olumsuzluklara Toleranslı	11	6,9
Toplam	160	100,0
Baskınlık	f	%
Alttan Alan	100	62,5
Nötr	53	33,1
Baskın	7	4,4
Toplam	160	100,0

Tablo 4.36'ın devamı

Spontanlık	f	%
Sakıngan	70	43,8
Nötr	86	53,8
Spontan	4	2,5
Toplam	160	100,0
Kuralları Sorgulama	f	%
Kuralları sorgulayan	7	4,4
Nötr	137	85,6
Kurallara Bağlı	16	10,0
Toplam	160	100,0
Sosyal Girişkenlik	f	%
Çekingen	80	50,0
Nötr	62	38,8
Girişken/Gözüpek	18	11,3
Toplam	160	100,0
Mantık veya Duyguyu Kullanımı	f	%
Nesnel-Gerçekçi	16	10,0
Nötr	125	78,1
Öznel-Duyarlı	19	11,9
Toplam	160	100,0
Başkalarına Güven	f	%
Davranışları İyi Niyetle Yorumlama	15	9,4
Nötr	76	47,5
Davranışları Şüpheye Karşılama	69	43,1
Toplam	160	100,0
Soyuta Odaklılık	f	%
Çözüm Yönelimli	26	16,3
Nötr	70	43,8
Düşünce Yönelimli	64	40,0
Toplam	160	100,0
Kendini İfade Etme Tercihi	f	%
Tavrini Belli Eden	7	4,4
Nötr	78	48,8
Tavrini Belli Etmeyen	75	46,9
Toplam	160	100,0
Kendini Sorgulama	f	%
Kendini Sorgulayan	2	1,3
Nötr	81	50,6
Kendinden Emin	77	48,1
Toplam	160	100,0
Yeniliğe Açıklık	f	%
Olanı Sürdüren	77	48,1
Nötr	72	45,0
Farklı Açılardan Bakabilen	11	6,9
Toplam	160	100,0

Tablo 4.36'ın devamı

Karar Verme Tarzı	f	%
Katılımcı	5	3,1
Nötr	67	41,9
Bireysel	88	55,0
Toplam	160	100,0
Mükemmelliyeçilik	f	%
Esnek	29	18,1
Nötr	93	58,1
Organize, Özdisiplinli	38	23,8
Toplam	160	100,0
Gerginlik	f	%
Rahat	1	,6
Nötr	64	40,0
Gergin	95	59,4
Toplam	160	100,0

Tablo 4.36. incelendiğinde 16 PF sonuçlarına göre annelerin kişilik özellikleri görülmektedir. Buna göre;

Grupta olma isteği incelendiğinde 62 kişinin (%38,8) ilgisiz, 12 kişinin (%7,5) istekli, 86 kişinin (%53,8) nötr olduğu görülmektedir.

Problem çözme becerilerinde; 35 kişinin (%21,9) somut, 8 kişinin (%5) soyut, 117 kişinin (%73,1) nötr olduğu görülmektedir.

Amaçlarını gerçekleştirme özelliklerinde; 69 kişinin (%43,1) olumsuzluklardan etkilenen, 11 kişinin (%6,9) olumsuzluklara toleranslı, 80 kişinin (%50,0) nötr olduğu görülmektedir.

Baskınlık özelliklerinde ise; 100'ü (%62,5) alttan alan, 7'si (%4,4) baskın, 53'ü (%33,1) nötr özellikler göstermektedir.

Spontanlık; 70 kişinin (%43,8) sakıncan, 4 kişinin (2,5) spontan, 86 kişinin (53,8) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Kuralları sorgulama özellikleri; 7 kişinin (%4,4) kuralları sorgulayan, 16 kişinin (10,0) kurallara bağlı, 137 kişinin (85,6) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Sosyal girişkenlik özellikleri; 80 kişinin (%50,0) çekingen, 18 kişinin (%11,3) girişken/gözüpek, 62 kişinin (%38,8) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Mantık ve duyguyu kullanım özellikleri ise; 16 kişinin (%10,0) nesnel-gerçekçi, 19 kişinin (%11,9) öznel-duyarlı, 125 kişinin (%78,1) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Başkalarına güven özellikleri; 15 kişinin (%9,4) davranışları iyi niyetle yorumlama, 69 kişinin (%43,1) davranışları şüpheyle karşılama, 76 kişinin (%47,5) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Soyuta odaklılık özellikleri; 26 kişinin (%16,3) çözüm yönelimli, 64 kişinin (%40,0) düşünce yönelimli, 70 kişinin (%40,0) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Kendini ifade etme tercihleri ise; 7 kişinin (%4,4) tavrını belli eden, 75 kişinin (46,9) tavrını belli etmeyen, 78 kişinin (48,8) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Kendini sorgulama özellikleri; 2 kişinin (%1,3) kendini sorgulayan, 77 kişinin (%48,1) kendinden emin, 81 kişinin (%50,6) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Yeniliğe açıklık özellikleri; 77 kişinin (%48,1) olanı sürdüren, 11 kişinin (%6,9) kişinin farklı açılardan bakabilen, 72 kişinin (%45,0) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Karar verme tarzında ise; 5 kişinin (%3,1) katılımcı, 88 kişinin (%55,0) bireysel, 67 kişinin (%41,9) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Mükemmeliyetçilik özellikleri şu şekildedir; 29 kişinin (%81,1) esnek, 38 kişinin (%23,8) organize/özdisiplinli, 93 kişinin (%58,1) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Gerginlik özellikleri; 1 kişinin (0,6) rahat, 95 kişinin (%59,4) gergin, 64 kişinin (%40,0) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 4.37. Annelerin Kişilik Özelliklerinin Yüzde ve Frekans Dağılımı (5 Alt Boyut)

Dışadönük	f	%
İçedönük	87	54,4
Nötr	70	43,8
Dışadönük	3	1,9
Toplam	160	100,0
Endişe Düzeyi	f	%
Rahat	2	1,3
Nötr	68	42,5
Endişeli	90	56,3
Toplam	160	100,0
Gerçekçilik	f	%
Duyarlı	10	6,3
Nötr	96	60,0
Gerçekçi	54	33,8
Toplam	160	100,0
Bağımsızlık	f	%
Kabullenen	105	65,6
Nötr	51	31,9
Bağımsız	4	2,5
Toplam	160	100,0
Otokontrol	f	%
Serbest	7	4,4
Nötr	129	80,6
Kontrollü	24	15,0
Toplam	160	100,0

Tablo 4.37. incelendiğinde annelerin kişilik özelliklerinin 5 alt boyutta dağılımları görülmektedir. Buna göre;

İçedönük-dışadönük özelliklerine; 87 kişinin (%54,4) içedönük, 3 kişinin (%1,3) dışadönük, 70 kişinin (%43,8) nötr özellikler gösterdiği görülmektedir.

Endişe düzeyinde ise; 2 kişi (%1,3) rahat, 90 kişi (%56,3) endişeli, 68 kişinin (%42,5) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Gerçeklik özellikleri; 10 kişinin (%6,3) duyarlı, 54 kişinin (%33,8) gerçekçi, 96 kişinin (%60,0) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Bağımsızlık özellikleri ise şu şekildedir; 105 kişinin (%65,6) kabullenen, 4 kişinin (%2,5) bağımsız, 51 kişinin (%31,9) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

Otokontrol özelliklerinin dağılımının; 7 kişinin (%4,4) serbest, 24 kişinin (%15,0) kontrollü, 129 kişinin (%80,6) nötr özellikler gösterdikleri görülmektedir.

VIII. Annelerin Kendi Annelerine Bağlanma Biçimleri İle Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın yedinci amacı “Annelerin kendi annelerine bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki var mıdır?” idi. Buna göre Tablo 4.38 ile Tablo 4.42’de annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiye dair bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4.38. Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Dışanöklük-İçedönüklük) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Dışadönük			Toplam	
		İçedönük	Nötr	Dışadönük		
YİYE ANNE	Güvenli	N	46	38	1	85
		%	%54,1	%44,7	%1,2	%100,0
	Güvensiz	N	41	32	2	75
		%	%54,7	%42,7	%2,7	%100,0
	Toplam	N	87	70	3	160
		%	%54,4	%43,8	%1,9	%100,0

$$X^2 = 512 \quad sd=2 \quad p= ,777$$

Tablo 4.38. incelendiğinde annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2 =512$, $p> 0,05$).

Tablo 4.39. Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Endişe Düzeyi) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Endişe Düzeyi			Toplam	
		Rahat	Nötr	Endişeli		
YİYE ANNE	Güvenli	N	1	44	40	85
		%	%1,2	%51,8	%47,1	%100,0
	Güvensiz	N	1	24	50	75
		%	%1,3	%32,0	%66,7	%100,0
	Toplam	N	2	68	90	160
		%	%1,3	%42,5	%56,3	%100,0

$$X^2 = 6,393 \quad sd=2 \quad p= ,041$$

Tablo 4.39. incelendiğinde annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özelliklerinden endişe düzeyi arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin bağlanma biçimleri ile endişe düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($X^2 = 6,393$, $p < ,05$).

Tablo 4.40. Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Gerçeklik) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Gerçekçilik			Toplam	
		Duyarlı	Nötr	Geçekçi		
YİYE ANNE	Güvenli	N	7	47	31	85
		%	%8,2	%55,3	%36,5	%100,0
	Güvensiz	N	3	49	23	75
		%	%4,0	%65,3	%30,7	%100,0
	Toplam	N	10	96	54	160
		%	%6,3	%60,0	%33,8	%100,0

$$X^2 = 2,210 \text{ sd}=2 \quad p= ,331$$

Tablo 4.40. incelendiğinde annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özelliklerinden gerçeklik düzeyi arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin bağlanma biçimleri ile gerçeklik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2 = 2,210$, $p > ,05$).

Tablo 4.41. Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Bağımsızlık) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Bağımsızlık			Toplam	
		Kabullenen	Nötr	Bağımsız		
YİYE ANNE	Güvenli	N	58	26	1	85
		%	%68,2	%30,6	%1,2	%100,0
	Güvensiz	N	47	25	3	75
		%	%62,7	%33,3	%4,0	%100,0
	Toplam	N	105	51	4	160
		%	%65,6	%31,9	%2,5	%100,0

$$X^2 = 1,553 \text{ sd}=2 \quad p= ,460$$

Tablo 4.41. incelendiğinde annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özelliklerinden bağımsızlık düzeyi arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin bağlanma biçimleri ile gerçeklik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2 = 1,553$, $p > ,05$).

Tablo 4.42. Annelerin Bağlanma Biçimleri Değişkenine Göre Annelerin Kişilik Özellikleri (Otokontrol) Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Otokontrol			Toplam	
		Serbest	Nötr	Kontrollü		
YİYE ANNE	Güvenli	N	4	70	11	85
		%	%4,7	%82,4	%12,9	%100,0
	Güvensiz	N	3	59	13	75
		%	%4,0	%78,7	%17,3	%100,0
	Toplam	N	7	129	24	160
		%	%4,4	%80,6	%15,0	%100,0

$$X^2 = ,625 \text{ sd}=2 \text{ p}=\,732$$

Tablo 4.42. incelendiğinde annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özelliklerinden otokontrol düzeyi arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin bağlanma biçimleri ile gerçeklik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($X^2 = ,625$, $p > ,05$).

IX. Annelerin Kişilik Özellikleri İle Çocukların Bağlanma Biçimi Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Araştırmanın sekizinci amacı “Annelerin kişilik özellikleri ile çocukların bağlanma biçimi arasındaki bir ilişki var mıdır? idi. Buna göre Tablo 4.43 ile Tablo 4.47 arasında annelerin kişilik özellikleri ile çocukların bağlanması arasındaki ilişkilere dair bulgular görülmektedir.

Tablo 4.43. Annelerin Kişilik Özellikleri (Dışadönük-İçedönük) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Dışadönük/İçedönük			Toplam	
		İçedönük	Nötr	Dışadönük		
Bağlanma	Güvenli	N	39	55	2	96
		%	%40,6	%57,3	%2,1	%100,0
	Güvensiz	N	48	15	1	64
		%	%75,0	%23,4	%1,6	%100,0
	Toplam	N	87	70	3	160
		%	%54,4	%43,8	%1,9	%100,0

$$X^2 = 18,460 \text{ sd}=2 \text{ p}=\,000$$

Tablo 4.43. incelendiğinde annelerin kişilik özelliklerinden içedönük-dışadönüklük düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları

görülmektedir. Buna göre; annelerin kişilik özelliklerinden içedönüklük-dışadönüklük düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($X^2 = 18,460$ $p<,05$).

Tablo 4.44. Annelerin Kişilik Özellikleri (Endişeli-Rahat) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Endişe Düzeyi			Toplam	
		Rahat	Nötr	Endişeli		
Bağlanma	Güvenli	N	2	66	28	96
		%	%2,1	%68,8	%29,2	%100,0
	Güvensiz	N	0	2	62	64
		%	%0,0	%3,1	%96,9	%100,0
	Toplam	N	2	68	90	160
		%	%1,3	%42,5	%56,3	%100,0

$X^2 = 71,541$ $sd=2$ $p=,000$

Tablo 4.44. incelendiğinde annelerin kişilik özelliklerinden endişe düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin kişilik özelliklerinden endişe düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($X^2 = 71,541$, $p<,05$).

Tablo 4.45. Annelerin Kişilik Özellikleri (Gerçeklik-Duyarlı) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

		Gerçekçilik			Toplam	
		Duyarlı	Nötr	Gerçekçi		
Bağlanma	Güvenli	N	6	68	22	96
		%	%6,3	%70,8	%22,9	%100,0
	Güvensiz	N	4	28	32	64
		%	%6,3	%43,8	%50,0	%100,0
	Toplam	N	10	96	54	160
		%	%6,3	%60,0	%33,8	%100,0

$X^2 = 13,040$ $sd=2$ $p=,000$

Tablo 4.45. incelendiğinde annelerin kişilik özelliklerinden gerçeklik düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin kişilik özelliklerinden gerçeklik düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($X^2 = 13,040$, $p<,05$).

Tablo 4.46. Annelerin Kişilik Özellikleri (Bağımsızlık) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

			Bağımsızlık			Toplam
			Kabullenen	Nötr	Bağımsız	
Bağlanma	Güvenli	N	58	37	1	96
		%	%60,4	%38,5	%1,0	%100,0
	Güvensiz	N	47	14	3	64
		%	%73,4	%21,9	%4,7	%100,0
	Toplam	N	105	51	4	160
		%	%65,6	%31,9	%2,5	%100,0

$$X^2 = 6,380 \text{ sd}=2 \text{ p}=,041$$

Tablo 4.46. incelendiğinde annelerin kişilik özelliklerinden bağımsızlık düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin kişilik özelliklerinden bağımsızlık düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($X^2 = 6,380$, $p<,05$).

Tablo 4.47. Annelerin Kişilik Özellikleri (Otokontrol) Değişkenine Göre Çocukların Bağlanma Biçimleri Arasındaki İlişkiye Dair Ki Kare Tablosu

			Otokontrol			Toplam
			Serbest	Nötr	Kontrollü	
Bağlanma	Güvenli	N	5	87	4	96
		%	%5,2	%90,6	%4,2	%100,0
	Güvensiz	N	2	42	20	64
		%	%3,1	%65,6	%31,3	%100,0
	Toplam	N	7	129	24	160
		%	%4,4	%80,6	%15,0	%100,0

$$X^2 = 22,135 \text{ sd}=2 \text{ P: } ,000$$

Tablo 4.47. incelendiğinde annelerin kişilik özelliklerinden otokontrol düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında ilişkiyi gösteren ki-kare sonuçları görülmektedir. Buna göre; annelerin kişilik özelliklerinden otokontrol düzeyi ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($X^2 = 22,135$, $p<,05$).

BÖLÜM V: SONUÇ

5.1. Yargı

Bu çalışmada okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerin bağlanma biçimleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığıydı. Buna göre;

Çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamadığı bulunmuştur.

Çocukların davranış problemlerinin okula devam etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Sosyal beceri düzeyleri ise farklılaşmaktadır.

Okula 3 yıl ve üzeri devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarının okula 2 yıl ve 1 yıl devam eden çocukların sosyal beceri toplam puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çocukların sosyal beceri ve davranış problemleri toplam puanlarının doğumdan sonra ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince “diğer” bireyler tarafından bakılan çocukların anne ve anne-baba birlikte bakılan çocuklara göre sosyal becerileri daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde doğumdan sonraki ilk 1 yıl “diğer” kişiler tarafından bakılan çocukların davranış problemleri puanları da anne ve anne-baba birlikte bakılan çocuklardan daha düşük tespit edilmiştir.

Annenin yaşı değişkenine göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yaşı 37 ve üstü olan annelerin çocukları daha düşük yaş gruplarındaki annelerin çocuklarının tümünden ve yaşı 33-36 olan annelerin çocukları kendinden daha düşük tüm yaş gruplarındaki annelerin çocuklarından daha yüksek sosyal becerilere ve daha az problem davranışlara sahip oldukları bulunmuştur.

Anne eğitim değişkenine göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre üniversiteden mezun olan annelerin çocuklarının lise ve ilköğretimden mezun olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek sosyal becerilere ve daha düşük davranış problemlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anne çalışma durumuna göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaştığı bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre anne çalışma durumuna göre çocukların sosyal becerileri farklılaşmamaktadır. Davranış problemleri ise farklılaşmaktadır. Buna göre çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha az davranış problemi gösterdiği bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi çocukların bağlanma biçimlerinin kişisel bilgilere göre farklılaşıp farklılaşmadığıydı. Buna göre;

Çocukların bağlanma biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla güvenli bağlanma ve daha az güvensiz bağlanma biçimi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Çocukların bağlanma biçimlerinin okula devam etme süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okula bir yıldan az gidenlerin güvenli bağlanma oranı bir yıl okula gitmiş olanlara göre daha yüksek tespit edilmiştir. 2 yıl okula gidenler 1 yıldan az ve 1 yıl okula gidenlerden daha fazla güvenli bağlanma biçimi göstermişler, okula 3 yıl ve üstü gidenler ise diğer tüm gruplardan daha fazla güvenli bağlanma biçimi göstermişlerdir. Buna göre 1 yıldan az gidenler grubunun dışında okula devam etme süresi arttıkça güvenli bağlanma biçiminin arttığı görülmektedir.

Çocuklara ilk yıl kimin baktığı değişkeninin çocukların bağlanma biçimlerinde bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Annenin yaşı değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Annenin çalışma durumu değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çocuklarının sosyal beceri ve davranış problemlerinin bağlanma biçimlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıydı. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal becerileri bağlanma biçimlerine göre farklılaşmış, davranış problemleri ise farklılaşmamıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi annenin bağlanma biçimi ile çocukların bağlanma biçimi arasındaki ilişkinin araştırılmasıydı. Buna göre;

Annenlerin kendi annelerine bağlanma biçimlerine göre çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki görülmediği bulunmuştur.

Araştırmanın sekizinci alt problemi annelerin bağlanma biçimi ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılması idi. Buna göre;

Annelerin bağlanma biçimleri ile annelerin kişilik özelliklerinden dışadönüklük-içedönüklük, gerçeklik, bağımsızlık ve otokontrol arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın endişe düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Güvenli bağlananların daha düşük endişe düzeyinde oldukları görülmüştür.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi annelerin kişilik özellikleri (dışadönüklük-içedönüklük, endişe düzeyi, gerçeklik, bağımsızlık ve otokontrol) değişkenine göre çocukların bağlanma biçimleri arasında bir ilişkinin araştırılmasıydı. Araştırma sonuçlarına göre;

Annelerin kişilik özelliklerine (dışadönüklük-içedönüklük, endişe düzeyi, gerçeklik, bağımsızlık ve otokontrol) göre çocukların bağlanma biçimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Güvenli bağlanan çocukların annelerinin dışadönük, rahat, gerçekçi, bağımsız ve daha az kontrollü oldukları bulunmuştur.

5.2. Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin kişisel bilgilere göre farklılaşıp farklılaşmadığıydı.

Araştırma sonucunda sosyal beceri ve davranış problemleri toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmalar incelendiğinde sosyal becerilerin cinsiyete göre değiştiğini gösterir çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların büyük çoğunluğu kız çocuklarının sosyal becerilerinin erkek çocuklarına göre daha yüksek olduğu yönündedir (Öztürk 2008, Özbey 2009, DiPrete ve Jennings 2009, Pekdoğan 2011, Seven 2006, Seven 2008, Gültekin-Elibol 2008, Bülbül-Ece 2008, Atılgan 2001, Dervişoğlu 2007, Wentzel ve Erdley 1993, Alsararieh 2013). Bazı araştırmacılar ise cinsiyet açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır (Bilek 2011, Tunçeli 2012, Akman ve ark. 2011, Özdemir 2012). Ayrıca erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha yüksek sosyal beceriler gösterdiği tespit edildiği de belirlenmiştir (Kapıkıran, İvrendi ve Adak 2006). Araştırmada çocukların cinsiyetlerinin onların davranış problemlerine etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalar incelendiğinde erkek çocuklarının kızlara göre daha yüksek davranış problemleri gösterdiklerini belirten araştırmalar vardır (Özbey, 2009; Özbey ve Alisinanoğlu, 2009; Dervişoğlu, 2007; Wentzel ve Erdley 1993; Elibol, 2008; Cohn, 1990). Bu sonuç ailelerin çocuklarını yetiştirirken sosyal gelişim ve davranış problemlerinde cinsiyet açısından farklı bir tutum içinde olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların okula devam etme sürelerine göre sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaşıp farklılaşmadığıydı. Araştırma sonucunda çocukların davranış problemlerinin okula devam etme değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Elibol 2008, Dervişoğlu 2008) olduğu gibi bazı çalışmalar ise (Özbey ve Alisinanoğlu 2009, Özbey 2009) okula yeni başlayan çocukların okula daha önce gitmiş çocuklara göre daha az problem davranışlara sahip olduğunu göstermiştir.

Okula devam etme süresine göre çocukların sosyal beceri düzeyleri ise farklılaşmaktadır. Araştırmada 3 yıl ve üzeri okula devam edenlerin diğer gruplardan anlamlı daha yüksek sosyal beceri skorları aldığı görülmüştür. Bu bulguları destekleyen çok sayıda araştırma (Elibol 2008, Günindi 2008, Dervişoğlu 2007, Erten 2012, Atılgan 2001, Dinç ve Gültekin 2003, Özbek 2003, Pekdoğan 2011, Özbey 2009) mevcuttur. Okul öncesi eğitim çocuklar için sosyal becerilerini bir eğitimci eşliğinde geliştirme

olanağı sunar. Okul öncesi kurumlar hem serbest etkinliklerle çocukların sosyal becerilerini kendilerinin geliştirmesine olanak verirken hem de yapılandırılmış programlarla çocukların sosyal gelişimlerini destekler. Buna bağlı olarak çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi arttıkça sosyal becerilerinin arttığı şeklinde yorumlanmıştır.

Çocukların sosyal beceri toplam ve davranış problemleri toplam puanlarının doğumdan sonra ilk 1 yıl boyunca çocuğa kimin baktığı değişkenine göre farklılaştığı bulunmuştur. Doğumdan sonraki ilk 1 yıl süresince “diğer” bireyler tarafından bakılan çocukların anne ve anne-baba birlikte bakılan çocuklara göre sosyal becerileri daha yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde doğumdan sonraki ilk 1 yıl “diğer” kişiler tarafından bakılan çocukların davranış problemleri puanları da anne ve anne-baba birlikte bakılan çocuklardan daha düşük tespit edilmiştir. Bu durum “diğer” kişilerin (anneanne, babaanne, teyze, hala gibi) anne ve babalara göre çocukların sosyal gelişimleriyle daha ilgili oldukları ve problem davranışlar konusunda da daha sınır koyucu oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Anne ve babaların çocuklarıyla ilişkilerinde “diğer” gruptaki kişiler gibi bağımsız davranmadıkları ve çocukların davranış problemlerine mücadele etmiş olabilecekleri düşünülmüştür.

Annenin yaşı değişkenine göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre yaşı 37 ve üstü olan annelerin çocukları daha düşük yaş gruplarındaki annelerin çocuklarının tümünden ve yaşı 33-36 olan annelerin çocukları kendinden daha düşük tüm yaş gruplarındaki annelerin çocuklarından daha yüksek sosyal becerilere ve daha az problem davranışlara sahip oldukları bulunmuştur. Sosyal beceri değişkenini incelediğimizde araştırma sonucuyla benzer bulgular gösteren başka araştırmalar bulunmaktadır (Dervişoğlu 2007, Özdemir 2012). Bu durum annelerin yaşlarının yükselmesiyle birlikte çocukların sosyal gelişimlerini destekleyecek bilgi ve becerileri edinmiş olabilecekleri yönünde yorumlanmıştır. Aynı şekilde davranış problemleri değişkeninde de araştırma sonuçlarını destekler başka araştırmaya (Dervişoğlu 2007) rastlanmıştır. Annelerin yaşları büyüdükçe çocukların davranış problemleriyle daha kolay başa çıktıkları ya da davranış problemlerinin ortaya çıkmasını engelleyecek bilgi ve deneyime sahip olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

Anne eğitim değişkenine göre çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre üniversiteden mezun olan annelerin çocuklarının lise ve ilköğretimden mezun olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek sosyal becerilere ve daha düşük davranış problemlerine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde anne eğitim seviyesinin yükselmesiyle çocukların sosyal becerilerinin arttığını gösterir araştırmalar mevcuttur (Seven 2008, Günindi 2008, Dervişoğlu 2007, Atılgan 2011, Tunçeli 2012, Seven 2006, Bilek 2011) fakat az sayıda da olsa bazı çalışmalar anne eğitim düzeyi ile çocukların sosyal gelişimleri arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir (Elibol 2008, Bülbül-Ece 2008, Özbey ve Alisinanoğlu 2009). Araştırmamızda üniversite mezunu olan annelerin çocukları diğer eğitim seviyelerindeki annelerin çocuklarından daha yüksek skorlar almışlardır. Bu durum özellikle üniversite eğitiminin anneleri çocukların eğitimi konusunda daha bilgili ve duyarlı olmaları ve çocuklarının gelişim alanlarını daha destekleyici ya da destekleyici olanaklar sunmak konusunda bilgilendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çocukların davranış problemlerine baktığımız da ise aynı şekilde üniversite mezunu olan annelerin çocuklarının daha düşük skorlar aldığı görülmektedir. Literatürdeki ilgili araştırmalara baktığımızda ise anne eğitimi ile davranış problemleri arasında bir ilişki olmadığını gösterir araştırmalar mevcuttur (Elibol 2008, Bülbül-Ece 2008, Özbey ve Alisinanoğlu 2009). Bu sonuçlar üniversite mezunu annelerin çocukların davranış sorunlarıyla daha iyi başettikleri ve bu sorunların yerleşmesine olanak vermedikleri ya da daha etkili iletişim yolları kullanmaları nedeniyle çocuklarda davranış sorunları görülmediği şeklinde yorumlanabilir.

Anne çalışma durumuna göre çocukların sosyal becerileri farklılaşmamaktadır. Davranış problemleri ise farklılaşmaktadır. Buna göre çalışan annelerin çocuklarının çalışmayan annelerin çocuklarına göre daha az davranış problemi gösterdiği bulunmuştur. Çalışan annelerin çocuklarında daha az davranış problemlerine rastlanması annelerin çocuklarıyla daha az zaman geçirdikleri için bu zamanı kaliteli kullandıkları ve çocuklarıyla daha az zaman geçirdikleri için çocukların davranış

problemleriyle daha daha rahat başa çıkarak bu problemleri bertaraf etmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın üçüncü problemi çocukların bağlanma biçimlerinin kişisel değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığıydı. Buna göre;

Çocukların bağlanma biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı bulunmuştur. Erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha fazla güvenli bağlanma ve daha az güvensiz bağlanma biçimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Literatürdeki çok sayıda araştırma (Chen 2012, Szewczyk-Sokolowsky ve Bost 2005, Türköz 2007, Güner 2011) kız çocuklarının erkek çocuklarından daha güvenli bağlanma skorlarına sahip olduklarını göstermektedir. Buna karşın bazı araştırmalar ise (Nair ve Murray 2005, İlaslan 2009, Sözügeçer 2011) kızlar ile erkekler arasında bir farkın olmadığını göstermektedir. Araştırma bulgumuza paralel çıkan araştırmada ise (Erdoğan 2010) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada rastlanmıştır. Bu çalışma dışında özellikle yurt içindeki araştırmalara baktığımızda araştırma sonuçlarımızın tersi yönde ya da nötr sonuçlara rastlanmıştır. Bu sonucun örneklem yapısının kendisinden ya da ebeveynlerin erkek ve kız çocuklarını yetiştirme farklılığından kaynaklanmış olabileceği düşünülmüştür.

Çocukların bağlanma biçimlerinin okula devam etme süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre okula bir yıldan az gidenlerin güvenli bağlanma oranı bir yıl okula gitmiş olanlara göre daha yüksek tespit edilmiştir. 2 yıl okula gidenler 1 yıldan az ve 1 yıl okula gidenlerden daha fazla güvenli bağlanma biçimi göstermişler, okula 3 yıl ve üstü gidenler ise diğer tüm gruplardan daha fazla güvenli bağlanma biçimi göstermişlerdir. Buna göre 1 yıldan az gidenler grubunun dışında okula devam etme süresi arttıkça güvenli bağlanma biçiminin arttığı görülmektedir. Literatürü incelediğimizde okula devam etme süresi ile bağlanma arasındaki farkı araştıran direk bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat Pace, Zevcottini ve D'Alessio (2012)'nin çalışmasında geç evlat edinilmiş çocukların (4-7) 7-8 ay sonra güvenli olmayan bağlanma davranışlarının güvenliye döndüğünü belirtmiştir. Ayrıca Buyse, Verschueren ve Doumen (2009) okul öncesi öğretmenlerinin düşük bağlanma skorları olan çocukların uzak ilişki kurmalarını azalttığına dair bulguları mevcuttur. Araştırmamızda 1 yıldan az okula gitme süresini dışarda tuttuğumuzda okula gitme süresi arttıkça güvenli bağlanma davranışının arttığı görülmektedir. Bu bulgular

eğitimcilerin çocukların güvenli bağlanma skorlarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. 1 yıldan az giden çocukların ise sadece 1 yıl okula gidenlere göre bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Bu durumun ise örneklemin yapısından kaynaklanabileceği düşünülmüştür.

Çocuklara ilk yıl kimin baktığı değişkeninin çocukların bağlanma biçimlerinde bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç kuramın önemli olan bebeğe kimin baktığı değil bu bakımın sürekli, yakınlık içeren ve ihtiyaç gideren bir yapıda olması gerektiğini doğrular niteliktedir. Bebekler ilk 1 yılın sonunda bakım veren kim ise onunla bağlanma geliştirirler. Bu kişinin anne olması önemli değildir. Araştırmamızda anne, baba yada diğer kişiler (anneanne, dede, hala, bakıcı) tarafından bakılan çocukların bağlanma davranışları arasında bir farklılık olmaması bağlanma kuramının kendisini doğrular niteliktedir. Ülkemizde konuyla ilgili 2 araştırmaya rastlanmıştır. Türköz (2007)'de yaptığı çalışmada bakıcılar tarafından bakılan çocukların anneler tarafından bakılan çocuklara göre daha düşük bağlanma skorları gösterdiklerini belirtirken İlaslan ise (2009) ilk 1 yıl kimin bakım verdiğinin herhangi bir fark yaratmadığını belirtmiştir.

Annenin yaşı değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bulgu daha önce yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla (Nair ve Murray, 2005; Türköz, 2007) tutarlıdır. Anne yaşının çocukların bağlanma düzeyinde bir farklılık yaratmaması bağlanma kuramında en temel savı olan bağlanma biçimini belirleyen değişkenlerin ağırlıklı olarak ilişkisel eksende toplandığı savını güçlendirmektedir.

Annenin eğitim düzeyi değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürdeki araştırmalar gözden geçirildiğinde bazı araştırmacıların (Nair ve Murray 2005 ve Şen 2007) benzer sonuçlara ulaştıkları görülmüştür. Buna karşın bazı araştırmacılar ise (Torres, Maira, Verissimo, Fernandes, Silva 2012, Seven 2006) düşük eğitim seviyesinde olan annelerin çocuklarının daha düşük bağlanma skorları aldığını tespit etmişlerdir. İlaslan (2009) ise bu farkın bazı alt gruplarda (Rahatlık, kaçınan, güvenli) olduğunu bazılarının da ise (Dirençli, uyumlu) olmadığını belirtmektedir.

Annenin çalışma durumu değişkenine göre çocukların bağlanma biçimlerinin anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde benzer

sonuçlara ulaşılmış araştırmalara rastlanmıştır (Türköz 2007, İlaslan 2009). Bu durum ilerleyen yaşlarda (5-6) anneden uzak kalmanın çocukların bağlanma skorları üzerinde bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi çocukların sosyal beceri ve davranış problemlerinin bağlanma biçimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığıydı. Buna göre;

Çocukların sosyal becerileri bağlanma biçimlerine göre farklılaşmıştır. Bu sonuç literatürdeki çok sayıdaki araştırmayla (Cohn, 1990; Holmberg, 2000; Howes ve Hamilton 1993; Kobak ve Sceery 1988; Rose-Krasnor ve ark., 1996 ; Schmidt ve ark., 2002; Speltz, 1990) benzerlik göstermektedir.

Davranış problemleri ise farklılaşmamıştır. Sosyal beceri ve davranış problemleri ölçeğinin birbiriyle tutarlılığı düşünüldüğüne davranış problemlerinin sosyal becerideki gibi farklılaşacağı düşünülmüştür. Araştırma sonuçları bir farkı göstermekle birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı bir düzeye ulaşmamıştır. Bu durumun örneklemin kendi yapısından kaynaklı olabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın altıncı alt problemi annelerin kendi annelerine bağlanması ile çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıydı. Buna göre;

Annenlerin kendi annelerine bağlanma biçimlerine göre çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki görülmediği bulunmuştur.

Bowlby bağlanmayı bebeklikte oluşan ve ömür boyu devam eden duygusal bir bağ olarak tarif etmektedir (Bowlby, 1975, 1980, 1982). Bu konuyu inceleyen çalışmalar bağlanma ilişkisinde nesiller arası aktarımı doğrulamıştır. Benoit ve Parker (1994) araştırmalarında bağlanmanın üç nesil arasında geçişini incelemişlerdir. Araştırmacılar anneannelerin, annelerin ve bebeklerin bağlanma güvenliklerini belirlemiş ve bu üç grubun bağlanma güvenliklerinin devamlılığını incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları annelerin bağlanma güvenliğinin bebeklerininkinin oluşmasında yüksek oranda etkili olduğunu göstermiştir. Anneannelerin bağlanma güvenliklerinin ise annelerin bağlanma güvenlikleri üzerinde etkisi bulunmuştur. Böylece araştırma üç nesil arası bağlanma güvenliğinin aktarımını göstermiştir. Milkulincer ve Florian (1999) ise üniversite öğrencileri ve ebeveynlerinin incelendiği çalışmalarında çocukların ve ebeveynlerin bağlanma güvenliklerinin ilişkisini incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçları iki nesil bağlanma güvenlikleri arasındaki ilişkiyi göstermiştir. İlaslan (2009) ise yaşları 2 ile 5

arasında değişen çocukların bağlanma tarzlarının annelerinin bağlanma tarzlarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmaların yanı sıra bizim araştırmamız gibi iki sonuç arasında bir ilişki bulamayan araştırmalar da olmuştur. Roelofs, Meesters ve Muris'in (2008), Volling, Notaro ve Larsen'in (2009) ve Güner (2011) araştırmalarında çocuğun annesine bağlanmasıyla annenin bağlanma biçimi arasında bir ilişkiye rastlamadıklarını belirtmiştir. Roelofs, Meesters ve Muris (2008) bunu kullandıkları bağlanma ölçeğiyle açıklarken, Notaro ve Larsen'in (2009) ise yetişkinlere uygulanan bağlanma ölçeğinin annenin kendi annesine değil eşine olan bağlanmasını ölçtüğü için sonucun ilişkisiz çıkmış olabileceğini belirtmiştir. Güner (2011) ise bu durumu araştırmadaki güvensiz çocuk sayısındaki yetersizlikle açıklamıştır.

Araştırmanın sekizinci alt problemi annelerin kendi annelerine bağlanması ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıydı. Buna göre;

Annelerin bağlanma biçimleri ile annelerin kişilik özelliklerinden dışadönüklük-içedönüklük, gerçeklik, bağımsızlık ve otokontrol arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Buna karşın endişe düzeyi ile anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Güvenli bağlananların daha düşük endişe düzeyinde oldukları görülmektedir. Bir başka deyişle güvenli bağlananların güvensiz bağlanan gruba göre dışadönüklük-içedönüklük, gerçeklik, bağımsızlık ve otokontrollerinde herhangi bir fark yokken endişe düzeyi daha düşük olduğu görülmektedir. Bağlanma kuramının bir tür kişilik modeli olduğu düşüncesinden yola çıkarak bağlanma ile kişilik özellikleri arasındaki korelasyonların kuramın kendisiyle tutarlığı açısından da önemlidir. Kuramın genel beklentisi güvenli bağlanan grubun daha bağımsız, endişe düzeyi düşük, gerçeklik düzeyi yüksek, daha dışadönük ve daha spontan olmalarıdır. Güvenli bağlanan grubun endişe düzeyindeki düşük puanlar ile Horowitz (1991)'in bağlanma kuramına getirdiği benlik ve başkaları kişilik modeliyle tutarlılık göstermektedir. Erişti (2010) ise dışadönüklük kişilik özelliği ile bağlanma biçimlerinin kaygı ve kaçınma boyutu arasında pozitif korelasyon, sorumluluk ile negatif korelasyon, uyumluluk ile negatif korelasyon, duygusal tutarlık ile pozitif korelasyon açıklık-akıl ile negatif korelasyon, olumsuz değerlik ile pozitif korelasyon gösterdiğini belirtmektedir.

Saymaz (2003) güvenli bağlanma stili ile duyarlılık ve dışadönüklük faktörleri arasında olumlu yönde ilişki tespit etmiştir. Korkulu bağlanma stili ile duyarlılık ve

dışadönüklük faktörleri arasında olumsuz yönde ilişki, saplantılı bağlanma stili ile bağımsızlık ve kararlılık boyutları olumsuz, destekleyici, hoşgörü, temkinlilik ve dengelilik boyutları olumlu yönde ilişki, kayıtsız bağlanma stili ile dışadönüklük faktörü olumsuz yönde ilişki belirtmiştir.

Bu veriler ışığında güvenli bağlanmanın annelerin endişe düzeyi kişilik özelliklerini belirlemede etkili olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi annelerin kişilik özellikleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin araştırılmasıydı. Buna göre;

Annelerin kişilik özellikleri (dışadönüklük-içedönüklük, endişe düzeyi, gerçeklik, bağımsızlık ve otokontrol) ile çocukların bağlanma biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre güvenli bağlanan çocukların annelerinin dışadönük, rahat, gerçekçi, bağımsız ve daha az kontrollü oldukları bulunmuştur. Bir başka deyişle annelerin kişilik özelliklerinin çocukların bağlanma biçimini etkilediği görülmektedir. Bu bulgu, Nair ve Murray (2005)'in duyarlı, işbirlikçi, kabul edici ve duygusal olarak ulaşılabilir özellikleri olan annelerin çocuklarının bağlanma skorlarının yüksek olduğu bulgusuyla tutarlıdır. Annelerin dışadönük, rahat, gerçekçi, bağımsız ve daha az kontrolcü olması çocuklarıyla kurdukları ilişkiyi daha sosyal, kaygıdan uzak, gerçekçi ve daha spontan halde bir ilişki niteliğine dönüştürmekte ve bu da çocukların güvenli ya da güvensiz bağlanmasında etkili olabilmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında şu öneriler getirilmiştir;

1. Çocukların okula devam etme süresi sosyal becerilerini arttırmaktadır ayrıca okula daha fazla devam eden çocukların bağlanma biçimleri de farklılaşmaktadır. Bu nedenle çocukların anaokullarına devam etme süreleri arttırılmalıdır. Ayrıca her çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanması sağlanmalı erken yaşta okul öncesi eğitime başlama fırsatı tüm çocuklara sunulmalıdır.
2. Annelerin kişilik özelliklerinin çocukların bağlanma biçimini belirlediği görülmüştür. Annelerin kişilik özellikleri yetişkin yaşamında değiştirilebilecek

yapıda olmaya çok elverişli olmasa da aile eğitimi yoluyla annelere hangi kişilik özelliklerinin çocukların bağlanmasını etkileyebileceği sunulabilir.

3. Çalışmada ilk 1 yıl boyunca anne ve babaları dışında başka birisi tarafından bakılan çocukların anne babaları tarafından bakılan çocuklara göre daha az davranış problemleri ve daha yüksek sosyal beceriler gösterdikleri görülmüştür. Anne yerini tutan bakıcıların olumlu davranışlarının önemi görülmektedir. Bu yüzden bakıcı eğitimlerine ağırlık verilmelidir. Ayrıca anne babalara çocukların sosyal gelişimleri ve davranış problemleri konularında bilgi verici danışmanlık ve eğitim faaliyetleri düzenlenebilir ve ilerki araştırmalarda bu sonucun nedenleri araştırılabilir.
4. Annelerin eğitim durumlarının yüksekliğinin çocukların sosyal becerilerini arttırdığı ve davranış sorunlarını azalttığı görülmüştür. Örnekleme de görüldüğü üzere annelerin %57'si ilköğretim ve ortaöğretim mezunu iken %43'ü üniversite mezunudur. Kadınların yükseköğretimde daha fazla yer alabilmesi için teşvikler yapılmalıdır.
5. Anne yaşının küçüldükçe çocukların sosyal becerilerinin düştüğü ve davranış problemlerinin yükseldiği görülmelidir. Genç annelerin çocuklarının bu açıdan risk altında olduğu düşünülebilir. Bu nedenle genç annelere bilgi verici danışmanlık ve eğitim faaliyetleri, aile eğitimleri düzenlenebilir.
6. Çalışmalar daha erken yaştaki çocuklarla yapılarak güvensiz bağlanan çocukların erken tespit edilip, müdahale programları geliştirilmesi çalışmaları yapılabilir.
7. Benzer araştırmalar farklı demografik gruplarla yapılabilir.

KAYNAKÇA

- A. Greig and D. Howe (2001) Social Understanding, Attachment Security Of Preschool Children And Maternal Mental Health. *British Journal of Developmental Psychology*, Volume 19, Issue 3, pages 381–393.
- Adler, A. (1983). *Kişilik Bozuklukları ve Toplumsal Bütünleşme* (Çev:Belkıs Çorakçı). Say Kitap Pazarlama. İstanbul
- Ainsworth, M. (1992) A Consideration of Social Referencing in the Context of Attachment Theory and Research. In S. Feinman (Ed.) *Social Referencing and The Social Construction of Reality*, 349-367. New York: Plenum.
- Akbaş, S.C. (2005). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Altı Yas Grubu Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkapulu E. (2005). *Ergenin Sosyal Yetkinlik Beklentisini Yordayan Bazı Değişkenler*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E., Arslan, A.Ç. (2011). The Effect Of Social Skills Of Six Age Children On Playmate Preference. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1548-1560.
- Alisinanoğlu, F. ve Özbey,S. (2009). Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(173-198).
- Allen, J. P., Moore, C. M., Kuperminc, G . P ., Bell, K . L. (1998). Attachment And Adolescent Psychosocial Functioning. *Child Development*. 69, 1406-1419.
- Alsaraireh, K. S.(2013). Predictors Of A Child's Social Skills Asit Relates To Mother Attachment Styles And Mother Anxiety Levels Among Students In Grades (1-3). *Journal of Social Sciences* 9 (1): 22-28.

- Altunbaş, G.(2002). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Kişisel Özellikleri ve Sosyal Beceri Düzeyleriyle İlişkisi*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir.
- Arend, R., Gove, F. L., Sroufe, L. A. (1979). Continuity of Individual Adaptation from Infancy to Kindergarten: A Predictive Study of Eco-resiliency and Curiosity in Preschoolers. *Child Development*, 50, 950-959.
- Ataman, A.(2005).Gelişim, Kuram ve Kavramlar. *Gelişim ve Öğrenme*. (Ed. Ayşegül Ataman). Gündüz Eğitimi ve Yayıncılık.3. Baskı
- Atılğan, G. (2001). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim I. Kademe ve I. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Konya.
- Avcıoğlu, H. (2003). Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı*, Cilt 1, Ya-Pa İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yas). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2 (2007),87-101
- B. Chen (2012) The Association Between Self-Reported Mother–Child Attachment and Social Initiative and Withdrawal in Chinese School-Aged Children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. 173:3, 279-301
- B. Repacholi and T. Trapolini (2004) Attachment And Preschool Children’s Understanding Of Maternal Versus Non-Maternal Psychological States. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 395–415

- Bartholomew, K. ve Horowitz, L. M. (1991) Attachment Styles Among Young Adults: A Test of Four Category Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(2) 226-308
- Bayer, J.K. (1996). Social competence and social skills training for children and adolescents, A literature review. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, v.6, pp. 1-13.
- Baymur, F. (1993). *Genel Psikoloji*. İnkılap Yayınevi. İstanbul
- Belsky, J., Casidy, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Ed.), *Development Through Life: A Handbook for Clinicians* (373-402). Oxford: Blackwell.
- Benoit, D. ve Parker, C.H.P. (1994) Stability and Transmission of Attachment across Three Generations. *Child Development*, 65, 1444-1456.
- Berlin, L. J. - Cassidy, J. (2003). "Mothers' Self-reported Control of Their Preschool Children's Emotional Expressiveness: A Longitudinal Study of Associations with Infant Mother Attachment and Children's Emotion Regulation". *Social Development*, 12, 477-495.
- Beyazkürk, D., Anlak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta Akran İlişkileri ve Arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 26, 13-26.
- Bilek, M.H. (2011). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Ev ile Okul Ortamındaki Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne
- Booth C. L., Rose-Krasnor, L. ., Rubin, K . H. (1991). Relating Preschoolers' Social Competence and their Mothers' Parenting Behaviors to Early Attachment Security and High-Risk Status, *Journal of Social and Personal Relationships*, Vol. 8, No. 3, 363-382.

- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. World Health Organization. Monograph Series, no:2, Geneva.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho Analysis*, 39, 350-373.
- Bowlby, J. (1959). Separation anxiety. *International Journal of Psycho- Analysis*, 41, 1-25.
- Bowlby, J. (1960). Grief and mourning in infancy and early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, 15, 9-52.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Cilt 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Bağlanma* (Çev: Tuğrul Veli Soylu). Pinhan Yayıncılık. İstanbul
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss: Cilt 2. Separation: Anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss: Cilt 3. Loss: Sadness and depression*. New York: Basic Books.
- Bryan, T. H. (1991), "Selection İn Research On Learning Disabilities: A View From The Social Side", *Learning Disability Quarterly*, 14, 297-301
- Bülbül-Ece, N. (2008). *4 yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, Ankara
- C.S. Pace, G.C. Zavattini and M. D'Alessio (2011) *Continuity And Discontinuity Of Attachment Patterns: A Short-Term Longitudinal Pilot Study Using A Sample Of Late-Adopted Children And Their Adoptive Mothers*. *Attachment & Human Development* Vol. 14, No. 1, January, 45–61
- Cattell, R.B. (1947). Confirmation and clarification of primary personality factors. *Psychometrika*, 12(3), 197-220.

- Cerrahoğlu, S. (2002). *Sosyal Beceri Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Öz Kavram Düzeylerine Etkisi*. On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Samsun.
- Ceylan, Ş. (2009). *Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Chadsey-Rusch, J. (1992). Toward Defining and Measuring Social Skills In Employment Settings. *American Journal on Mental Retardation*, 96 (4), 405-418.
- Chaplin, T.M., Cole, P.M. ve Zahn-Waxler, C. (2005). *Parental Socialization of Emotion Expression: Gender Differences and Relations to Child Adjustment*. *Emotion*, 5(1), 80-88.
- Colman R. A., Thompson, R. A. (2002). *Attachment Security and the Problem- Solving Behaviors of Mothers and Children*. *Merrill - Palmer Quarterly*. 48, 337-359.
- Costa, P.T. ve McCrae, R.R. (1992). NEO-PIR, Professional Manual. *Psychological Assessment Resources*, Inc. Florida.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. ve Dye, D.A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness; a revision of the Neo personality inventory. *Personality and Individual Differences*, 12 (9), 887-898.
- Cüceloğlu, D. (1991) *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitapevi. İstanbul
- Çamurlu-Keser, C. (2006) *Annenin Bağlanma Düzeyi Ve Çocuk Yetiştirme Sürecinin Çocuğun Bağlanma Düzeyine Etkisi*. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gelişim Psikolojisi Bilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bursa.

- Çetin F., Bilbay A. A., Kaymak D.A (2003), *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Çiftçi, İ.ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Dardağan, M. (2000). *İlköğretim Dönemi Çocuklarının Sosyal ve Akademik Becerilerini Geliştirmede Yardımcı Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Daş, C.(2006). *Bütünleşmek ve Büyüme: Gestalt Terapi Yaklaşımı* (1.Baskı). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Demir, Ö. ve Acar, M. (1997), *Sosyal Bilimler Sözlüğü*, Vadi Yayınları, Ankara.
- Dervişoğlu-Mavi, C. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının, Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- DiLalla, L.F., Marcus, L.J. ve Wright-Phillips M. (2004). Longitudinal Effects of Preschool Behavioral Styles on Early Adolescent School Performance. *Journal of School Psychology*, 42 (5), 385-401.
- Dinç, B., Gültekin, M. (2003). Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yas Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Omep 2003 Dünya Konye Toplantısı Ve Konferansı Bildiri Kitabı*. Ankara:Ya-Pa Yayınları.
- DiPrete, T.A. and Jennings, J.L. (2009). Social behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Sociology of Education*, 83(2),135-159.
- Dowrick, P.W. (1986), *Video training. Chapter 11 in Social survival for Children: A Trainer's Resource.*, New York: Brunner/Mazel.

- E. Buyse, K. Verschueren and S. Doumen (2009) Preschoolers' Attachment to Mother and Risk for Adjustment Problems in Kindergarten: Can Teachers Make a Difference?. *Social Development*. Volume 20, Issue 1, pages 33–50
- Ekinci-Vural, D.(2006).*Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katılımlı Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: İzmir.
- Elibol-Gültekin, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. T.C. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Elksinin, I.K., Elksinin, N. (1998). Teaching Social Skills to Students with Learning and Behavior Problems. *Intervention in School and Clinic*, 33, (3), 131-142.
- Engels, R.C., Finkenauer, C., Meessw, W., Dekovic, M. (2001). Parental Attachment and Adolescents' Emotional Adjustment: The Associations with Social Skills and Relational Competence. *Journal of Counseling Psychology*. 48. 428-439.
- Ercoşkun, H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde Psikolojik İhtiyaçların Yeri ve Önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:11 ss: 353-370
- Erdoğan, F.E. (2010) *Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Biçemleri ve Kişilik Bozuklukları*. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Psikiyatri Anabilim Dalı Psikoloji Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Eren, E. (2000) *"Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi"*, Genişletilmiş Altıncı Baskı, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Erişti, A. (2010) *Başlanma Stilleri, Kişilik Özellikleri Ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişki*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.

- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimlerine Giriş*, Beta Yayınları, İstanbul.
- Erten, H. (2012). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli.
- Fromm, E. (1996). *Özgürlükten Kaçış*. (Çev: Şemsa Yeğın). Payel Yayınları. İstanbul
- Geçtan, E. (1989) *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Remzi Kitapevi. İstanbul
- Geçtan, E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Remzi Yayınevi. İstanbul
- Goldberg, L.R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. L. Wheeler, (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (141-165). Beverly Hills, CA: Sage.
- Goldberg, L.R. (1992). The Development of Markers Forthe Big-Five Factor Structure. *Psychological Assesment*. Vol.4, No:1, s:28
- Gresham, F.M. ve Elliott, S.N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Grusec, J.E., Lytton, H.. (1988). *Social development: History, Theory and Research*. New York: Springer-Verlag.
- Guntrip, H. (2003). *Şizoid Görünğü, Nesne İlişkileri ve Kendilik*, (Çev. İpek Babacan), Metis Yayınları. İstanbul
- Gülay, H. (2011). Anasınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Okula Uyumlarının Sosyal Beceriler Açısından İncelenmesi, *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy*, 6, 1, 139-146.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceriler*, Pegem Akademi, Ankara.

- Gültekin-Elibol, S. (2008). *5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Bilim Dalı, Ankara.
- Güner, A. (2011) *Okul Öncesi Çocuklar ve Ebeveynlerinin Bağlanma Güvenlikleri İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız Anaokullarına ve Anasınıflarına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 1, Nisan,ss: 133-144.
- H. A. Raikes, E. A. Virmani, R. A. Thompson & H. Hatton (2013) Declines in peer conflict from preschool through first grade: Influences from early attachment and social information processing. *Attachment & Human Development*, 15:1, 65-82,
- H. Nair and A. Murray (2005) Predictors of Attachment Security in Preschool Children From Intact and Divorced Families. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 245–263
- Hargie, O. (Ed.). (1986), *A handbook of communication skills*, New York: New York University Press.
- Hazan, C. ve Shaver, P.R. (1994). Bağlanma: Yakın İlişkilerle İlgili Araştırmalar İçin Bir Çerçeve (Çev. Ali Dönmez). *Türk Psikoloji Bülteni*, 16- 17, Mart-Haziran 2000, 29-50.
- Hazan, C. ve Shaver, P.R. (1987) Romantic Love Conceptualizing As An Attachment Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(3), 511-524
- Heidegger, M. (2001). *Zaman ve Varlık Üzerine*. (Çev: D. Kanıt). Ankara: A Yayınevi

- Holmberg, J.K. (2000). *An Examination of Parental and Peer Attachment Relationships and Social Skills of Adolescent Sexual Offenders* (Ph. D. Thesis, The Ohio State University, 2000). Dissertation Abstracts International, 61, 2763
- Horney, K. (2011). *Nevrozlar ve İnsan Gelişimi: Kendini Gerçekleştirme Mücadelesi*. (Çev: Emre Erbatur). Sel Yayıncılık. İstanbul
- İlaslan, Ö (2009) *Çocukların Bağlanma Davranışlarının Özlük Nitelikler ve Anne Bağlanma Stillerine Göre İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Konya
- J. Belsky ve M.J. Rovine (1988). Nonmaternal Care in the First Year of Life and the Security of Infant-Parent Attachment. *Child Development*, 59, 157-167.
- J. Cassidy ve P.R. Shaver (2008) *Handbook of Attachment*. New York: The Guilford Press
- Johnson, J.A. ve Ostendorf, F. (1993). Clarification of the five-factor model with the abridged big five dimensional circumplex. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (63),563-576.
- Jung, C.G.(2009). *İnsan ve Sembolleri*. (Çev: Ali Nahit Babaoğlu). Okuyan Us Yayınları. İstanbul
- K. S. Alsarairh (2013) Predictors of a Child's Social Skills Asit Relates To Mother Attachment Styles And Mother Anxiety Levels Among Students In Grades (1-3). *Journal of Social Sciences* 9 (1): 22-28.
- Kalafat, T.(2006). *Üniversite Öğrencilerinin Beden Memnuniyeti Düzeyleri İle Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Çanakkale İli Örneği)*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Çanakkale.

- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş Yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerisini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi* (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapıkıran N, A., Asiye Bora İvrendi B.A., Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı:15 ss: 19-27
- Karagöz, B. (2007). İnsancıl Yaklaşımda Bireyin Fenomonolojisi: Varoluşçu Psikolojiden İnsancıl Psikoloji'ye, "Fenomonoloji"ye Kısa Bir Bakış. *Pivolka*; Yıl:6 sayı:20 ss:13-15
- Karasar, N. (1994), *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 3 A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.: Ankara.
- Kernberg, O. (1999). *Sınır Durumlar ve Patolojik Narsisizm*, (Çev. Mustafa Akatay). Metis Yayınları. İstanbul.
- Kierkegaard, S. (2009). *Kayı Kavramı*. (Çev: T. Armaner). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Klein, M. (1999). *Haset ve Şükran*, (Çev: Yavuz Erten, Orhan Koçak) Metis Yayınları. İstanbul
- Knox, J. (1999). The relevance of attachment theory to a contemporary Jungian view of internal world: internal working models, implicit memory and internal objects. *Journal of Analytical Psychology*, 44, 511-530.
- Kobak, R.R., Sceery, A. (1988). Attachment in Late Adolescence: Working Models, Affect Regulation, and Representations of Self and Others. *Child Development*, 59, 135-146.
- Kohut, H. (a) (1998). *Kendiliğın Çözümlemesi*, (Çev: Cem Atbaşoğlu, Banu Büyükkal, Cüneyt Işcan). Metis Yayınları, İstanbul

- Kohut, H. (b) (1998). *Kendiliğın Yeniden Yapılanması*, (Çev. Oğuz Cebeci). Metis Yayınları. İstanbul
- Kozłowska, K. - Hanney, L. (2002). "The Network Perspective: An Integration of Attachment and Family Systems Theories". *Family Process*, 41, 285- 312.
- Köknel, Ö. (1985), *Kaygıdan Mutluluğā Kişilik*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A. (1999) *Ergenlik Psikolojisi*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- L. Barone and F. Lionetti (2012) Attachment and social competence: a study using MCAST in low-risk Italian preschoolers. *Attachment & Human Development*, 14:4, 391-403
- Lieberman S.(1979). A Transgenerational Theory, *Journal of Family Therapy*, 1:347-360
- Lieberman, A. (1977). P reschoolers' Competence with a Peer: Relations with Attachment and Peer Experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- Lin, A.S.(1996). *The Effects of Curriculum-Based Peer-Mediated Social Skills Training on The Possitive Peer Interactions of Preschool Children Whith Special Needs*. Ph.D. Theses. The Ohio State Universty. USA.
- M. Szewczyk-Sokolowski and K. K. Bost, (2005) Attachment, Temperament, and Preschool Children's Peer Acceptance. *Social Development*, 14, 3, 379-397
- M. Wong, K. K. Bost, N. Shin, M. Verissomo, J. Maiac, L. Monteiroc, F. Silvac, G. Coppolad, A. Costantinie and B. E. Vaughnb (2011) Preschool Children's Mental Representations Of Attachment: Antecedents İn Their Secure Base Behaviors And Maternal Attachment Scripts. *Attachment & Human Development*. Vol. 13, No. 5, September, 489–502

- M.L. Diener, C. Wright, and M.A. Niewar (2003) Attachment Security Among Mothers and Their Young Children Living in Poverty: Associations with Maternal, Child, and Contextual Characteristics. *Merritt-Patmer Quarterly*, April, Vol. 49, No. 2, pp. 154-182.
- Mahler, S., Pine, F., Bergman, A. (2003) *İnsan Yavrusunun Psikolojik Doğumu* (Çev. Ali Nahit Babaoğlu). Metis Ötekini Dinlemek. İstanbul
- Main, K., Kaplan, N. ve Cassidy, J. (1985) Security in Infancy, Childhood and Adulthood: A Move to the Level of Representation. *Monographs of The Society for Research in Child Development*. 50 (Vol. 1-2, Serial No:209, ss:66-104)
- Mansfield, N., Çetinkaya, H. ve Durmaz, R. (2006). *Öznellik: Freud'dan Haraway'e Kendilik Kuramları*. Ara-lık Yayınları.
- Masterson, J.F. (2008). *Bağlanma Kuramı ve Nörobiyolojik Kişilik Bozuklukları*. (Çev: Habibe Şentürk). Litera Yayıncılık.
- Mata, S.L., Bickel, A., Sroufe, L.A. (1978). Continuity of Adaptation in The Second Year: The Relationship Between Quality of Attachment and Later Competence. *Child Development*, 49(3), 547-556.
- McCrae R.R. ve Costa, P.T. (1991). The NEO Personality Inventory: Using the five factor model in counseling. *Journal of Counseling and Development*, 4(69), 367- 372.
- McCrae, R.R. ve Costa, P.T. (1985). Updating Norman's "Adequate Taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(49), 710-721.
- McCrae, R.R. ve Costa, P.T. (1988). Recalled Parent-Child Relations and Adult Personality. *Journal of Personality*, 56(2), ss:231-252

- McDonald, D. A. ve Holland, D. (2002). Examination of Relations Between The Neo Personality Inventory-Revised and The Temperament and Character Inventory. *Psychological Reports, 91*, 921-930.
- Mercurio, C.M. (2003). Guiding Boys in the Early Years to Lead Healthy Emotional Lives. *Early Childhood Education Journal. 30*(4), 255-258.
- Merrell, K. W., Streeter , A. L. ve Boelter, E. W. (2001). Validity of Home and Community Social Behavior Scales: Comparisons With Five Behaviour-Rating Scales. *Psychology in the Schools, 38* (4).
- Merrell, K.W.(2003). *Preschool and Kindergarten Behavior Scales. Second Edition. Examiner's Manual.* Pro-ed.An International Publesher.
- Milkuncer, M., ve Florian, V. (1999) The Association between Parental Reports of Attachment Style and Family Dynamics and Offspring's Reports of Adult attachment Style. *Fam Proc, 38*, 243-257.
- N. Hummer and E. Moss (2005) The Relationship of Preschool and Early School Age Attachment to Mother-Child Interaction. *American Journal of Orthopsychiatry.* Vol. 75, no:1, 128-141
- N. Mcquaid, A. E. Bigelow, J. McLaughlin and K. MacLean (2007) Maternal Mental State Language and Preschool Children's Attachment Security: Relation to Children's Mental State Language and Expressions of Emotional Understanding. *Social Development, 17*, 1; 61-83
- N. Torres, J. Maia, M. Veríssimo, M. Fernandes and F. Silva (2012) Attachment Security Representations in Institutionalized Children and Children Living with Their Families: Links to Problem Behaviour. *Clinical Psychology and Psychotherapy 19*, 25–36
- Norman, W.T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 6*(66), 574-583.
- Oden, S.(1987).*The Development of Social in Children.* ERIC Identifier:ED281610.

- Önder, A. ve Gülay, H. (2007). Ebeveyn Kabul Red Teorisi Ve Bireyin Gelişimi Açısından Önemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21: 20-28
- Özbek, A., (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özbek, A., Miral, S. (2003). Çocuk Ruh Sağlığı Açısından Prematürite, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 46: 317-327.
- Özbey, S. (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (Pkbs-2) Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Destekleyici Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Özbey, S. ve Alisinanoğlu, F. 2009. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6); 493-517.
- Özdemir, A.D. (2012) *Bazı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Ailelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi Eğitimin İlköğretim 1. Ve 3. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.

- P.K. Coleman (2003) Perceptions of Parent–Child Attachment, Social Self-Efficacy, and Peer Relationships in Middle Childhood. *Infant and Child Development* 12: 351–368 (2003)
- Palut, B, (2003). *Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Papalia, D.E., Olds, S. W., Feldman, R.D. (2004). *A Child's World*, NY: The McGraw-Hill Companies.
- Park, S.Y. ve Cheah, C.S.L. (2005). Korean mothers' proactive socialization beliefs regarding preschoolers' social skills. *International Journal of Behavioral Development*, 29(1), 24-34.
- Peabody, D. ve Goldberg, L.R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(57), 552-567.
- Peck, S. D. (2003). "Measuring Sensivity Moment-by-Moment: A Microanalytic Look at the Transmission of attachment". *Attachment & Human Development*, 5, 38-63.
- Pekdoğan, S. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklardaki Sosyal Becerilerin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)*. İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya.
- Pierrehumbert, B ., Iannotti, R.J., Cummings, E M . (1989). Social Functioning with Mother and Peers At 2 And 5 Years: The Influence of Attachment. *International Journal of Behavioral Development*. 12, 85-100.
- Robbins, R. and Merrill, K.W.(1998). *Cross Informant Comparisons of the Home and Community Social Behavior Scala and the School Social Behavior Scales. Diagnostique*, Vol.23.No,4.Summer.

- Roelofs, J., Meesters, C., Murris, P. (2008) *Correlates of Self-reported Attachment (In)security in Children: The Role of Parental Romantic Attachment Status and Rearing Behaviors*. J Child. Fam. Stud, 17, 555-566.
- Rogers, C. (2011). *Kişi Olmaya Dair*. (Çev. Aysun Babacan). Okuyan Us Yayınları. İstanbul
- Sabatier C., Lannegrand-Willems L. (2005). *Transmission of Family Values and Attachment: A French Three-Generation Study Applied Psychology: An International Review*, 54(3), 378–395
- Saim, K. (1995), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Tekişik Web Ofset Tesisleri*: Ankara
- Saucier, G. (1992). Benchmarks: Integrating affective and interpersonal circles with the big-five personality. *Journal of Personality and Social Psychology* 6(62), 1025-1035.
- Saymaz, İ. (2003) *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkileri Ve Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Selengil, T.S. (2004). *Motivasyon Yönelimleri ve Rol Uyumsuzluğu Değişenlerinin ile İş Performansı Arasındaki İlişki Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seven, S. (2006), *Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri ile Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seven, S. (2008) *Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 18, Sayı: 2 Sayfa: 151-174
- Shultz, P.S. ve Shultz, S.E.(2001). *Modern Psikoloji Tarihi* (Çev.Yasemin Aslay). Kaknüs Yayınları. İstanbul

- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve besfaktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-312.
- Somer, O. ve Goldberg, L.R. (1999). The structure of turkish trait descriptive adjectives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE)*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Sorias, O. (1986). Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri, *Psikoloji Dergisi*, 20 (5), 25-29.
- Sözügeçer, Z. (2011) *Çocuklardaki Davranış Problemlerinin, Bağlanma Stilleri, Aile İşlevleri ve Anne Kabul Algıları Açısından İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Speltz, M. L. (1990). *The Treatment of Preschool Conduct Problems: An İntegration of Behavioral And Attachment Concepts*. In M.T. Greenberg, D. Cicchetti, & M.Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (399-436). Chicago: University of Chicago Press.
- Sümer, N. & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stillerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürler arası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14 (43), 71-106.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin Bağlanma Ölçeklerinin Kategoriler ve Boyutlar Düzeyinde Karşılaştırılması, *Türk Psikoloji Dergisi*, 21 (57): 1-22.
- Sümer, N., Ünal, S., Selçuk, E., Kaya, B., Polat, R., Çekem, B. (2009) Bağlanma ve Psikopatoloji: Bağlanma Boyutlarının Depresyon, Panik Bozukluk ve Obsesif-Kompulsif Bozuklukla İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, Haziran, 24 (63), 38-45
- Svanberg, O. G. (1989). Attachment, Resilience and Prevention. *Journal of Mental Health*, 7(6):543-578.

- Svanberg, O. G. (1989). Attachment, Resilience and Prevention, *Journal of Mental Health*, 7(6):543-578.
- Şahin, R. (2006). *The Effect Of Parent Education on Third Grade Children's Social Skills*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şen, S. (2007) *Anneanne – Anne – Bebek Bağlanmasının İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Kadınsağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Ana Bilim Dalı Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Şen, S. (2007). *Anneanne-Anne-Bebek Bağlanmasının İncelenmesi*. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taggar, S., Hackett, R. ve Saha, S. (1999) Leadership Emergence in Autonomous Work Teams: Antecedents and Outcomes. *Personnel Psychology*, Vol.52, No:4, ss:899-926
- Tınar, M. Y. (1996), *Çalışma Psikolojisi*, 1. Baskı; İzmir.
- Tolan, B., İşen, G. ve Batmaz,V. (1991), *Sosyal Psikoloji*, Birinci Baskı, Adım Yayıncılık. İzmir
- Tunçeli, H. İ. (2012). *Anaokullarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Okul Olgunluklarına Etkilerinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitim Programı, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tura, S. M.(2002). *Freud'dan Lacan'a Psikanaliz*, Kanat Kitap. İstanbul
- Türkçapar, H. (1998). Nesne İlişkileri Kuramı ve Grup Psikoterapisi. *3P Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 6(2), 44-47.

- Türkçapar, H. (2012). Kişilik; Tanımı, Sınıflaması ve Değerlendirilmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 4 (2) ;154-157
- Türköz, Y. (2007) *Okulöncesi Çocuklarda Bağlanma Örüntüsünün Kişilerarası Problem Çözme ve Açık Bellek Süreçlerine Etkisi*. Ankara Üniveraitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulamalı Psikoloji Anabilim Dalı. Yayınlanmış Doktora Tezi. Ankara.
- Tüy, S. (1999). *3-6 Yaş Arasındaki İşitme Engelli ve İşiten Çocukların Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Yönünden Karşılaştırılmaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara
- Uluç, S. (2005). *Okul Öncesi Çocuklarda Benliğe İlişkin İnançlar, Kişilerarası Şemalar ve Bağlanma İlişkisinin Temsilleri Arasındaki İlişki: Ebeveynlerin Kişilerarası Şemalarının ve Bağlanma Modellerinin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Unutkan-Polat, Ö (1998). *5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ural, O. (2003). *Eğitimin Psikolojik Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (Ed. Ç. Özdemir). Ankara: Asil Yayınları, 101-135.
- Uz-Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu ile Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, S. (2000). *Depresyon ve Kişilik*. Duygudurum Dizisi. 2;72-76
- Ünsar, S. Akgün-Kostak, M., Kurt, S. ve Erol, Ö. (2011). Hemşirelerin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri ve Etkileyen Etmenler. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. Yıl: 4 (1), ss: 2-6

- Volling, B. L., Notaro, P. C., Larsen, J. J. (2009) Adult Attachment Styles: Relations with Emotional Well-Being, Marriage, and Parenting. *Family Relations: The Family as a Context for Health and Well-Being*, 47/ 4, 355-367.
- Waters, E ., Wippman, J., Sroufe, L. A. (1979). Attachment, Positive Affect, and Competence in The Peer Group: Two Studies in Construct Validation. *Child Development*, 50, 821-829.
- Weber, D. A. (2003). A Comparison of Individual Psychology and Attachment Theory. *Journal of Individual Psychology*, 59, (3), 246-262.
- Weinfield, N., Ogawa, J.R., Sroufe, L.A. (1997). Early Attachment as a Pathway to Adolescent Peer Competence. *Journal of Research on Adolescence*, 7, 241-265
- Welsh, J.A., Bierman, K.L. (1997). Social Competence. in Kagan, Jerome (Ed), Gall Susan B. (Ed) *Gale Encyclopedia of Childhood and Adolescence*. NY: Thomson Gale.
- Wentzel, K.R. ve Erdley, C.A. (1993). Strategies for Making Friends Relations to Social Behavior and Peer Acceptance in Early Adolescence. *Developmental Psychology*, 29(5), 819-826
- Winnicott, D.W. (1998). *Oyun ve Gerçeklik*, (Çev. Tuncay Birkan), Metis Yayınları. İstanbul.
- Yalom, I. (2001) *Varoluşçu Psikoterapi*. (Çev. Z.İ. Babayiğit). İstanbul: Kabalcı Yayınevi
- Yanbastı, G. (1996). *Kişilik Kuramları*. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 53; Ege Üniversitesi Basımevi; İzmir
- Yelboğa, A. (2006). *Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. "İş,Güç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, Cilt:8 Sayı:2, SS:196-211

- Yerlioğlu, A.Y. (2010) The Relation of Attachment Security with Maternal Responsiveness and Child's Socioemotional Competence: Using the Attachment QSet with a Turkish Preschool Sample. *Boğaziçi University Master of Arts in Psychology*. İstanbul.
- York, K.L. ve John, O.P. (1992). The four faces of eve: A typological analysis of women's personality at midlife. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(63), 494-508.
- Yörükan, T. (2011). *Bağlanma ve Sonraki Yaşlarda Görülen Etkileri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul
- Yukay, M. (2006). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Kişiler Arası İlişkilerini Geliştirmeye Yönelik Hazırlanmış Sosyal Beceri Eğitimi Programının Değerlendirilmesi, 78-89, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Ya-Pa Yayınları, Cilt 1, İstanbul.
- ... Bakıcı Seçimi, http://www.7cokgec.org/bakici_secimi.php, Tarama Tarihi: 21.04.2012
- ... Çocuğun Gelişiminde Bağlanma, ilgi-Bakım Ve Aile Dinamiklerinin Etkisi, <http://www.psy.metu.edu.tr/rrl/research/tubitak2005tr>, Tarama Tarihi: 12.05.2012

EKLER

EK I: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız ?
a) 24 ve altı b) 25-28 c)29-32 d)33-36 e)37 ve üstü
2. Eğitim düzeyiniz?
a) İlkokul mezunu b) Ortaokul mezunu c) Lise Mezunu
d) Üniversite mezunu e) Yüksek lisans/doktora mezunu
3. Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?
a) Kız b) Erkek
4. Çocuğunuz kaç yaşında?
a) 5 b) 6
5. Çocuğunuz toplamda kaç yıldır okula devam etmektedir?
a) 4 yıl ve üstü b) 3 c) 2 d)1 e) 1 yıldan az
6. Çocuğunuza doğumdan itibaren ilk 1 yıl en çok kim baktı? (Eğer birden fazla kişi eşit düzeyde baktı ise ikisini de işaretleyiniz)
 Anne
 Baba
 Anne-baba birlikte
 Kreş-bakımevi/Anaokulu
 Aile büyükleri (belirtiniz.....)
 Bakıcı
7. Ev dışında bir işte çalışıyor musunuz?
a) Evet b)Hayır
8. Medeni haliniz?
a) Evli b) Bekar

**Çalışmada kullanılan ölçeklerin örnek
maddeleri yöntem bölümünde
sunulmuştur.**