GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE BAĞLANMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
SERDAL SEVEN

ANKARA-2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

6 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE BAĞLANMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Serdal SEVEN

Danışman
Doç. Dr. Abide GÜNGÖR-AYTAR

ANKARA-2006

Serdal SEVEN'in "6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" başlıklı tezi 09.11.2006 tarihinde, jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi" Anabilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye : Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU	……
Üye : Prof. Dr. Neriman ARAL	……
Üye : Doç. Dr. Abide GÜNGÖR-AYTAR	……...
Üye : Doç. Dr. Ayşe AKSOY	……
Üye : Yrd. Doç. Dr. Neslihan AVCI	……

ÖNSÖZ

Erken yaşlarda bireyin sosyal ve duygusal olarak tanınması, bireyin sonraki yaşamını şekillendirecek birtakım faydalı bilgiler sağlayacaktır. Bu bilgiler, hazırlanacak eğitim programlarıyla bireyin hem sosyal ve duygusal olarak yeterli olmasına hem de akademik olarak başarılı olmasına katkı sağlayacaktır. Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, sosyal beceri eğitiminde ve eğitim programlarının hazırlanmasında göz önüne alınacak hususlar konusunda önemli bilgiler sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışmanın, sosyal yönden yetersiz olan öğrencilerin tespiti ve eğitimleri açılarından öğretmen, çocuk gelişimi uzmanları, ebeveyn ve programcılara önemli bilgiler sunacağı ve sosyal beceri ve bağlanma konularında bundan sonraki araştırmalar için rehber olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın yürütülmesinde büyük desteği ve rehberliği olan danışmanım Sayın Doç.Dr. Abide GÜNGÖR AYTAR'a, çalışmanın şekillenmesi için önerileriyle destek olan Sayın Prof. Dr. Esra ÖMEROĞLU ve Sayın Prof. Dr. Neriman ARAL'a, araştırmanın istatistiksel analizlerinde yardımcı olan Sayın Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, bağlanma konusunda ölçeklerini dokümanlarını ve her aşamada desteğini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Jude CASSİDY'e, bilime duyduğu saygı ve verdiği destekle Sayın Muş Valisi İbrahim ÖZÇİMEN'e, araştırmanın uygulama aşamasında yardımlarını esirgemeyen öğretmen ve idareci arkadaşlara, araştırmanın her aşamasında zorlukları birlikte aştığım ve her zaman yanımda olan eşim Z. Deniz SEVEN'e, oyun için işlerimin bitmesini bekleyen oğlum A. Tarık'a ve biricik bağlanma figürüm olan Sevgili Anneme teşekkür ederim.

Serdal SEVEN

ÖZET

ALTI YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE BAĞLANMA DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Seven, Serdal
Doktora, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Abide GÜNGÖR-AYTAR
Kasım – 2006

Bu araştırmada, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Muş ilindeki tesadüfi olarak seçilen dört okulun anasınıflarındaki 56'sı erkek, 54'ü kız 110 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada bilgi toplamak için, "Kişisel Bilgi Formu", "Cassidy Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri" ve "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler yüzde, tek faktörlü ANOVA, Scheffe testi ve Pearson momentler korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşılık, sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Diğer taraftan bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı fark bulunmazken, anne-baba öğrenimi ve sosyo-ekonomik düzey arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca çocukların cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre sosyal becerileri ve bağlanma durumları arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

ABSTRACT

THE RELATİONSHİP BETWEEN SOCİAL SKİLLS AND ATTACHMENT İN SİX YEARS OLD CHİLDREN

Seven, Serdal
Ph. D Thesis, Child Development and Education
Supervisor: Doç. Dr. Abide GÜNGÖR-AYTAR
November – 2006

The purpose of this study is to determine the significant difference and relationship between social skills level and attachment in six years old children who are attending pre-school classes. The sample of this study was 110 (56 boys and 54 girls) six years old children who selected by random from elementary schools' preschool classes in Muş. "Individual Information Form", "Cassidy Incomplete Stories with Doll Family", and "Social Skills Rating System Elementary Teacher Form" used for collecting this study's datas. Obtained data have been analyzed by using percentage, one way ANOVA, Scheffe test and Pearson momentler correlation coefficient.

The results of the study revealed that there were middle level positive significant correlation between attachment security and both social skills and subscales of social skills as cooperation, assertion and self-control. No significant differences were found between social skills and gender, parental education status. On the other hand, significant differences were found between socio-economic status and social skills level. Nevertheless, no significant differences were found between attachment and gender but significant differences were found between attachment and both parental education status and socio-economic status. In addition, significant differences were determined between attachment security and social skills depend on children's demographic variables as gender and socio-economic status.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **i**
ÖZET ..... **ii**
ABSTRACT ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iiv**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **vii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.1.1. Sosyal Yeterlilik 2
1.1.1.1. Sosyal Yeterliliğe Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar 4
1.1.1.2. Sosyal Yeterliliğin Avantajları 6
1.1.1.3. Sosyal yeterlilik ve Sosyal Beceri İlişkisi 6
1.1.2. Sosyal Beceri 7
1.1.2.1. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Kavramsallaştırılması 7
1.1.2.2. Sosyal Beceri Sınıflamaları 11
1.1.2.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme 14
1.1.2.4. Sosyal Beceri Eksikliği 15
1.1.3. Bağlanma 18
1.1.3.1. Bağlamanın Tanımı ve Özellikleri 18
1.1.3.2. Bağlanma Teorisi'nin Tarihçesi 19
1.1.3.3. Bağlanma Teorileri 21
1.1.3.4. Bağlanma Gelişimi 23
1.1.3.5. Bağlanmanın Sınıflandırılması 26
1.1.3.6. Yaşam Boyu Bağlanma 29
1.1.3.7. Bağlanmanın Ölçülmesi 31
1.1.3.8. Bağlanma Güvenliğinde Bireysel Farklılıkların Kaynakları 35
1.1.3.9. Bebeklikten Ergenliğe Bağlanmanın Etkileri 37
1.1.4. Bağlanma ve Sosyal Beceri 40
1.1.5. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar 43

1.1. 5.1. Sosyal Becerilerle İlgili Çalışmalar 43
1.1.5.2. Bağlanma ile İlgili Araştırmalar 48
1.1.5.3. Bağlanma ve Sosyal Beceri İle İlgili Araştırmalar 55
1.2. Araştırmanın Amacı 57
1.2.1. Alt Amaçlar 59
1.3. Araştırmanın Önemi 60
1.4. Varsayımlar 61
1.5. Sınırlılıklar 61
1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar 62
2. YÖNTEM 63
2.1. Araştırmanın Modeli 63
2.2. Evren ve Örneklem 63
2.2.1. Evren 63
2.2.2. Örneklem 64
2.3. Verilerin Toplanması 64
2.3.1. Kişisel Bilgi Formu 65
2.3.2. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form) 65
2.3.3. Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri (Incomplete Stories with Doll Family) 67
2.3.4. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışmaları 70
2.3.5. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması 72
2.3.5.1. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenilirlik Bulguları 75
2.3.5.2. Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenilirlik Bulguları 80
2.3.6. Ölçeklerin Uygulanması 83
2.3.6.1. SBDS/TE-ÖF Ölçeğinin Uygulanması 83

2.3.6.2 TOBAH Ölçeğinin Uygulanması 84
2.4. Verilerin Analizi 84
3. BULGULAR ve TARTIŞMA 86
4. SONUÇ VE ÖNERİLER 109
4.1. Sonuç 109
4.2. Öneriler 112
4.2.1. Anne-Babalara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler 113
4.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler 114
4.2.3. Resmi ve Sivil Toplum Kuruluşlarına Öneriler 116
KAYNAKÇA.....118
EK 1.....136

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Sosyal Yeterlilik Tanımları 2
Tablo 2 1. Maddenin Kodlama Kuralı 69
Tablo 3 4. Maddenin Kodlama Kuralı 70
Tablo 4 3 No'lu Hikâyenin Değiştirilmeden Önceki ve Değiştirildikten Sonraki Durumu 74
Tablo 5 SBDS/TE-ÖF AFA Sonuçları.....76
Tablo 6 SBDS/TE-ÖF Madde Analizi Sonuçları 79
Tablo 7 Testin Tümüne ve Alt Ölçeklerine Ait Güvenilirlik Değerleri.....80
Tablo 8 TOBAH AFA Sonuçları.....81
Tablo 9 TOBAH Madde Analizi Sonuçları.....82
Tablo 10 Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Hesaplaması.....82
Tablo 11 Araştırmacı Kodlamasına Göre Alpha ve Spearman-Brown Değerleri.....83
Tablo 12 Çocukların Kardeş Sayıları ve Doğum Sırasına Göre Dağılımları.....87
Tablo 13 Çocukların Anne - Babalarının Öğrenim ve Annelerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı 87
Tablo 14 0-1 Yaş Arasında Çocukların Bakımlarını Üstlenen Kişilere ve Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı 88
Tablo 15 TOBAH, SBDS/TE-ÖF ve Alt Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler.....89
Tablo 16 Araştırmaya Katılanların Bağlanma Durumları.....90
Tablo 17 Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Ortalamaları.....91
Tablo 18 Çocukların Cinsiyetlerine ve Sosyal Beceri Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları 91
Tablo 19 Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ortalamaları.....92
Tablo 20 Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....93
Tablo 21 Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ortalamaları.....93
Tablo 22 Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....94

Tablo 23 Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Ailelerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları 95
Tablo 24 Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Ailelerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına Göre Scheffe Sonuçları.....95
Tablo 25 Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bağlanma Puan Ortalamaları.....97
Tablo 26 Çocukların Bağlanma Durumları ile Cinsiyetlerine Göre ANOVA Sonuçları 97
Tablo 27 Çocukların Bağlanmaları ile Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları 98
Tablo 28 Çocukların Bağlanmaları ile Annenin Öğrenim Durumuna Göre Scheffe Sonuçları 99
Tablo 29 Çocukların Bağlanmalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları 99
Tablo 30 Çocukların Bağlanmalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Scheffe Sonuçları 100
Tablo 31 Çocukların Bağlanmalarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları 101
Tablo 32 Çocukların Bağlanmalarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Scheffe Sonuçları 102
Tablo 33 TOBAH Bağlanma Ölçeği Puanları ile SBDS/TE-ÖF Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyonlar (N=110) 103
Tablo 34 Kız ve Erkek Çocuklarda Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar 105
Tablo 35 Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerde Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar 106
Tablo 36 Annenin Farklı Öğrenim Durumlarında Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar 107
Tablo 37 Babanın Farklı Öğrenim Durumlarında Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar 108

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Erken çocukluk dönemi eğitimcileri her zaman çocuğun sosyal gelişimine önem vermişlerdir. Son birkaç on yılda yapılan araştırmalar, altı yaşına kadar çocukların belirli bir düzeyde sosyal becerileri edinemedikleri takdirde hayatları boyunca risk altında olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Parker ve Asher, 1987:357). Hartup'a göre birebir ilişkiler kişinin sosyal ve zihinsel gelişmesinde büyük rol oynamaktadır ve onun vurguladığına göre yetişkinlerin çocuklarda dikkat etmeleri gereken en temel nokta çocuğun IQ'su ya da sınıf içerisindeki davranışı değil, diğer çocuklarla ilişkilerinin nasıl olduğudur (Akt. McClellan and Katz, 1993).

Sosyal etkileşim, 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). Çocukların neyi kabul, neyi reddedeceğini akranlarının 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).

Sosyal beceriler, sosyal yeterlilik diye bilinen daha geniş bir yapının bir parçasıdır (Forman, 1987:39). Sosyal becerileri daha iyi anlayabilmek için bu yapı hakkında giriş bilgilerine sahip olmak gerekmektedir. Bu nedenle sosyal yeterlilik kavramı aşağıda geniş bir şekilde ele alınmıştır.

1.1.1. Sosyal Yeterlilik

Gelişim literatüründe "sosyal yeterlilik" terimi, sıklıkla üzerinde çalışılan bir konudur. Pek çok yazar sosyal yeterliliğin tanımıyla ilgili çok farklı görüşler ortaya atmışlardır. Tablo 1'de bu görüşler ve bu görüşleri ortaya artan araştırmacılar sunulmuştur:

Tablo 1
Sosyal Yeterlilik Tanımları

Yazar	Sosyal Yeterlilik Tanımı
White (1959:297)	Organizmanın çevreyle etkili etkileşim kapasitesi
Weinstein (1969: 755)	Kişilerarası ödevleri becerme yeteneği. Diğerlerinin tepkilerini yönetme yeteneği
Goldfried ve D'Zurilla (1969:161)	Bir bireyin onu rahatlatacak değişik problem durumlarına uygun tepki gösterebilme yeterliliği ve etkililiği
Ogbu (1981: 414)	Kültürel olarak belirlenmiş ödevleri gerçekleştirme yeteneği
Ford (1982: 323)	Sosyal bağlamda belirlenmiş hedefleri, pozitif gelişimle sonuçlanacak uygun anlamları kullanarak kazanma
Taylor ve Asher (1984:57)	Belirli sosyal durumlara uygun kişisel hedefleri benimseme ve hedeflere ulaşmada etkili davranışsal stratejileri yerine getirme
Howes (1987: 253)	Başarılı sosyal işlevselliği yansıtan davranış
Yeates ve Selman (1989: 66)	Sosyal bilişsel becerilerin gelişimi ve duygusal kontrol kapasitesi içeren ve belirli durumlarda kendisi ve diğerleriyle ilgili karar verme davranışlarının performansına aracılık eden bilgi.
Duck (1989: 92)	Arzulanan ürünleri başarma yeteneği ve değişik durumlara uyum gösterme
Attili (1990: 241)	Sosyal başarı
Rubin ve Rose-Krasnor (1992: 285)	Sosyal etkileşimde eş zamanlı olarak pozitif ilişkiyi koruyarak kişisel hedefleri başarma yeteneği

Sosyal yeterlilik içeren davranışlar tipik olarak; sosyal değerleri benimseme, kişisel kimliğiyle ilgili bir duygu geliştirme, kişilerarası beceriler kazanma, kişisel davranışların sosyal beklentilere uyumlu olarak nasıl düzenleneceğini öğrenme, planlama ve karar verme, kültürel yeterliği geliştirme, kategorilerine ayrılmışlardır (Kostelnik ve Başkaları, 2002:4).

NAEYC (National Association for the Education of Young Childen) tarafından çocuklarda gözlenebilir sosyal yeterlilik davranışları belirlenmiştir (Kostelnik ve Başkaları, 2002:5). Bu davranışlar şunlardır:

Kişisel nitelikler: Çocuk; 1- Genelde olumlu ruh halindedir, aşırı bir şekilde öğretmene bağlı değildir. 2- Genelde, kuruma veya programa istekli olarak gelir. 3- Terslenme ve geri çevrilme durumlarıyla başa çıkabilir. 4- Diğerleriyle empati kurma yeteneği gösterir. 5- Bir veya iki arkadaşıyla pozitif ilişkisi vardır; onları koruma davranışı gösterir. 6- Ortamda olmadıklarında onları özler. 7- Mizahi davranışlar gösterir.

Akran ilişkileri*:* Çocuk; 1- Diğer çocuklar tarafından ihmal ve reddedilmeden çok, genellikle kabul görür. **2-** Diğer çocuklar tarafından oyuna, arkadaşlığa ve çalışmaya davet edilir.

Sosyal beceriler: Çocuk genellikle; 1- Diğerlerine olumlu yaklaşır. 2- Tercihlerini ve isteklerini net bir şekilde ifade eder ve her davranışına ve durumuna sebep gösterir. 3- Haklarını uygun bir şekilde arar. 4- Zorbalar tarafından kolaylıkla gözü korkutulamaz. 5- Düş kırıklıklarını ve kızgınlıklarını diğerlerine ve kendisine zarar vermeksizin etkin olarak ifade eder. 6- Oyun ve çalışmada devam eden gruplara girmekte zorlanmaz. 7- Süren etkinliklerden payı olduğuna dair sürmekte olan tartışmalara girer. 8- Kolayca kurallara uygun bir biçimde fikrinden dönebilir. 9-Diğerlerine ilgi gösterir; bilgilerini diğerlerinin istenilen bilgileriyle uygun şekilde değiştirebilir. 10- Diğerleriyle uygun şekilde görüşür ve uzlaşır. 11- Diğerlerinin oyunlarını veya işlerini bozucu uygunsuz hareketler göstermez. 12- Kendi etnik grubu dışındaki yetişkin ve akranlarını kabul eder ve onları sever. 13- Diğer çocuklarla gülümseyerek, başını sallayarak ve uygun jestlerle sözsüz etkileşimde bulunur (Kostelnik ve Başkaları, 2002:5).

1.1.1.1. Sosyal Yeterliliğe Yönelik Temel Teorik Yaklaşımlar

Sosyal yeterliliğe yönelik temelde iki önemli yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar aşağıda sunulmuştur.

Sosyal Yeterliliğe İlişki Yaklaşımı:

Sağlıklı bir gelişim için çocuğun pozitif ilişki yeterliliği önemli görülmüştür (Hartup, 1989:120). Bu açıdan yeterlilik, ilişkide bulunulan eşe bağlı olarak bireysel ilişkilerin kalitesine göre değerlendirilir. Bilişsel beceriye sahip bir eşle etkileşime girildiğinde, çocuk yalnızken yapabildiği bilişsel yeteneklerini gösterebilir. Sosyal alan için de benzer bir süreç meydana gelir. Sosyal becerilere sahip bir eşle etkileşime giren çocuk muhtemelen daha düşük beceriye sahip bir eşle etkileşime giren birine göre daha yüksek kalitede bir ilişkiye sahip olacaktır (Rose-Krasnor, 1997:116).

İlişkiler yatay (çocuğun sosyal akranlarıyla etkileşime girmesi) veya dikey (çocuğun sosyal olarak daha becerikli kişilerle veya ebeveyn gibi daha güçlü kişilerle etkileşimi) olabilir (Hartup, 1989:120). Yatay ilişkilerde, ilişki kalitesi her iki üyenin sosyal becerilerine de eşit olarak yansır. Akran ilişkileri çocuğa pek çok şey kazandırır. Çocuklar bu tür ilişkilerde kendileri hakkında geribildirim alır, böylece kendileri hakkında algılar oluştururlar. Eşitliğe dayanan bu ilişkilerde, çocukların sosyal rollerine, konumlarına ve cinsel kimliklerine uygun davranışlar belirlenir. Ana-babaların bulunmadığı ortamlarda akranlar, güvenlik ve duygusal destek sağlarlar (Çetin ve başk., 2003:23).

Bunun yanında dikey ilişkilerde ilişkinin kalitesi, güçlü sosyal yapıya sahip olan eşin, çocuğun sosyal beceri yapısını şekillendirme olasılığı nedeniyle çocuğun becerilerine daha çok etki edecektir. Örneğin bebeklerde bağlanma ilişkisiyle ilgili çalışmalarda tipik olarak ebeveynin tepkileriyle bağlanma güvenliği arasında ilişki ortaya çıkmaktadır (Ainsworth ve başk., 1978:22). Bu ilişkinin gelişiminde bebeğin

rolü vurgulanmamıştır. (Akt.Rose-Krasnor, 1997:116). Bundan başka, ebeveynin bebeğiyle iletişimde duyarlı davranmasının ve olumlu tepkiler vermesinin çocuğun kendi sosyal başarısının bir göstergesi olarak düşünülebileceğini ileri sürülmüştür (Akt.Rose-Krasnor, 1997:116).

Sosyal Yeterliliğe Sosyal Beceri Yaklaşımı:

"Beceri yaklaşımı", 1973 yılında ABD Çocuk Gelişimi Dairesi'nin önderliğinde uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından tanımlanarak oluşturulmuştur (Anderson ve Messick, 1974:282). Komisyon, aralarında sosyal, bilişsel, duygusal, algısal- motor ve öz sistem özelliklerinin de bulunduğu yirmi dokuz konu seçmiştir. Beceri yaklaşımının uygulamasının en önemli zorluklarından biri sosyal yeterliği hangi davranışların oluşturduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla farklı kriterler seçilerek önerilmiştir. Anderson ve Messick (1974:282) davranış seçimlerine rehberlik etmeleri için teori temelli bir yaklaşım ortaya atmışlardır. Kullandıkları teknik, deneysel gerekçelerin yokluğunda çok sayıda becerinin belirlenmesine rehberlik etmiştir (Dodge, 1985:3; Waters ve Sroufe, 1983:79).

Benzer bir yaklaşım Hughes (1990:423) tarafından önerilmiştir. Bu yaklaşımda sosyal beceriler, öğretmen ve akranların yeterlikle ilgili tariflerine göre belirlenmektedir. Örneğin, Waters ve başkaları (1985:508) 35 psikologdan okul öncesi çocukların sosyal yeterliliklerini tanımlamalarını istemiştir. Bu puanlayıcılar, sosyal yeterlilik göstergesi olarak davranışları "yardımsever", "özgüvenli", "empatik" ve " atılgan" olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamalar (Akt. Rose-Krasnor, 1997:113), doğal ve kültürel eğilim potansiyeli olarak "erdemler çantası" yaklaşımı ile değerlendirilmiştir (Dodge, 1985:3; Hubbard ve Coie, 1994:1). Ayrıca, bu tarzda seçilen özelliklerin ölçülmesi zordur ve belirsizlik eğilimi vardır (Anderson ve Messick, 1974:282). Örneğin, atılganlık davranışı bazı bireylere göre "hak", bazıları tarafından da "düşüncesizlik" olarak yorumlanabilmektedir (Kohlberg ve Mayer, 1972:449). Araştırmacılar aynı zamanda "yeterlik ilintileri" stratejisini de kullanmaktadırlar (Asher, 1985:157). Bu kapsamdaki davranışlar diğerlerinin sosyal yeterlilik göstergesi olan ilişki temel alınarak seçilir (Rose-Krasnor, 1997:114).

Sosyal becerileri belirlemede en sık kullanılan kriterlerden biri de akran popülerliğidir. Arkadaşlık, gülümseme, işbirliği, akran normlarına saygı ve anlaşılır iletişim gibi davranışlar bu strateji kullanılarak belirlenmiştir (Newcomb ve başk.,1993:99). Bu yaklaşımın zor tarafı, akran statüsü ve spesifik davranış tipleri arasında ilişkinin düşükten orta dereceye doğru olmasıdır (Rose-Krasnor, 1997:114).

1.1.1.2. Sosyal Yeterliliğin Avantajları

Sosyal yeterlilik, çocukların kendilerini nasıl hissedecekleri ve diğerleri tarafından nasıl algılandıkları konusunda büyük farklılıklar oluşturur. Sosyal olarak yeterli olan çocukların yeterliği düşük akranlarına göre daha mutlu olduklarını gösteren veriler bulunmaktadır (Pellegrini ve Glickman, 1990:40). Bu çocuklar, diğerleriyle etkileşimlerinde daha başarılıdırlar, yaşamlarında daha yeterlidirler ve daha popülerdirler. Ayrıca, çocukların sosyal ilişkileri akademik başarıyla ilişkilidir ve olumlu sosyal ilişki gösteren çocuklar okulda daha başarılı olmaktadırlar (Pellegrini ve Glickman, 1990:40). Bu olumlu ürünler, sosyal yeterliliği olan çocukların kendilerini diğerlerinden farklı, değerli insanlar olarak görme eğilimi ile sonuçlanmaktadır. Sosyal ilişki kuramayan ve sürdüremeyen gençler erken yaşlarda bile sık sık şiddetli acı ve yalnızlık deneyimi yaşarlar. Sosyal yeterliliğin yokluğu akranları tarafından reddedilmeyle, kendini beğenmemeyle ve zayıf akademik performansla bağlantılı bulunmaktadır (Crockenberg ve başk., 1996:41). Bundan başka sosyal olarak yeterli olmayan çocuklar olgunlaşan şüpheli davranış kalıplarının sürdürülmesiyle büyük risk altındadırlar (Hartup, 1992:1).

1.1.1.3. Sosyal yeterlilik ve Sosyal Beceri İlişkisi

Sosyal yeterlilikle sosyal beceri aynı kavramlar değildir. Sosyal yeterlilik, bireyin belli durumdaki performansının genel niteliği hakkında sosyal yargı bildiren geniş bir kavramdır. Sosyal beceri ise sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir.

Sosyal olarak yeterli olan bireyler sosyal beceriye de sahiplerdir. Ancak bireylerin sahip oldukları bu becerileri hangi durumlarda ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenmemiş olmaları sosyal beceri eksikliğini doğurmaktadır (Hops, 1983:3).

Genel bilişsel yapılar, arkadaşlık oluşumu ve kişiler arası bilişsel problem çözme becerileri sosyal yeterlilikle ilgili önemli bilgiler sağlamaktadırlar fakat sosyal yeterlilik için yeterli bir tanım sağlayamamaktadırlar. Araştırmacılar sosyal yeterliliği, sosyal becerileri veya arkadaşlık ürünlerini bireysel sosyal yeterliliklere bakarak tanımlamaya çalışmışlardır (King, 2000:15). McFall (1982:539) sosyal becerilerin diğerlerinin sosyal yeterliliğine ilişkin kararlarıyla sonuçlanan belirli durumlarda gösterilen davranışlar olduğunu iddia etmiştir. Bu düşünceye göre sosyal beceriler davranışları, sosyal yeterlilik ise davranışta etkili karar almayı ifade etmektedir.

Gresham, sosyal yeterliliğin tanımlama, sınıflama ve toplumda bireyselleşme için öncelikli öneme sahip olan uyum davranışları ve sosyal beceriler olmak üzere iki alt alandan oluştuğu görüşündedir (Akt. Forman, 1987:39).

1.1.2. Sosyal Beceri

Aşağıda sosyal becerilerin tanımı, kavramsallaştırılması, sınıflandırılması, değerlendirmesi ve sosyal beceri eksikliği ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

1.1.2.1. Sosyal Becerilerin Tanımı ve Kavramsallaştırılması

Sosyal becerilerin ne olduğu ile ilgili üzerinde anlaşılan tek bir tanım yoktur. Son yıllarda sosyal beceriler için sayısız tanımlamalar düşünülmüştür. Bu tanımlardan bazıları aşağıda sunulmuştur:

Hersen ve Bellack (1976: 562)'a göre belirgin olarak sosyal beceriler; "kişiler arası bağlamda sosyal gücü kaybetme sıkıntısı çekmeden pozitif ve negatif

duygularını ifade etme yeteneği"ni içerir. Her beceri, kişilerarası bağlamın geniş değişkenliğini gösterir ve sözel ve sözel olmayan uygun tepkileri koordine etmeyi gerektirir.

Rinn ve Markle (1979:108) tarafından sosyal beceriler; "kişilerarası ilişkiler bağlamında çocukların, diğer kişilerin (akran, ebeveyn, kardeş ve öğretmen) sözlü veya sözsüz tepkilerinden etkilendikleri bir repertuar" olarak tanımlanmıştır. Bu repertuar çocukların çevrelerinden (kazanarak, ortadan kaldırarak veya sosyal ortamdaki arzu edilen veya edilmeyen ürünlerden kaçarak) etkilenmeleriyle çalışan bir mekanizma gibi hareket eder.

Kelly (1982:3), sosyal beceriyi, çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişilerarası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş davranışlar olarak görmektedir.

McFall (1982:539), sosyal becerilerin, belirli durumlarda gösterilen diğerlerinin sosyal yeterliliğine ilişkin kararlarıyla sonuçlanan davranışlar olduğunu savunmuştur.

Dowrick (1986:5)'e göre sosyal beceriler; "belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecek ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi"dir.

Marlowe (1986:52), sosyal becerileri, kişiler arası durumlarda, kişinin kendisi dâhil insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak tanımlamaktadır.

Gresham ve Elliott (1990:1) 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.

Yukarıdaki tanımlar ve sosyal becerilere yönelik yapılmış diğer tanımlar üç kategoride incelenebilir (Gresham ve Elliot, 1987:167):

1. Akran kabulü tanımı: Akran kabulü tanımlarında çocuklar, diğerleri tarafından kabul edildiklerinde sosyal yeterliliğe sahip olarak algılanırlar.

2. **Davranışsal tanım***:* Bu tanımlamalarda sosyal beceri davranışları, başka birinin davranışına bağlı maksimum pekişme olasılığı olan belirli durumlarda gösterilen davranışlardır.

3. Sosyal geçerlik tanımı*:* Sosyal geçerlik tanımlarında sosyal beceriler, bir çocuğun edindiği sosyal ürünleri kazanmasının sağlamlaştırılmasına yardım eden belirli durumlarda gösterilen davranışlar olarak görülür. Bu tanım sosyal becerilerin akran kabulü ve davranışsal tanımını birleştirici özellik taşımaktadır.

Hargie (1986:12), 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 davranışlarıdır.
6. Sosyal beceriler birey tarafından kontrol edilen davranışlardır.

Gresham, sosyal becerileri “davranışsal yapı” olarak kavramsal bir çerçeveye oturtmuştur. Bu görüşe göre sosyal beceriler belirli sosyal davranış kategorilerinden

oluşmaktadır. Örneğin, atılganlık sosyal becerisi diğerlerinin hareketlerine tepkiyi, akranlarıyla konuşmaları başlatmayı ve kolayca arkadaşlık kurmayı içeren sosyal davranışlardan oluşmaktadır (King, 2000:15).

Sosyal becerilerin kavramsal yapısıyla ilgili bir diğer yaklaşım "karakter esaslı" yaklaşımdır. "Karakter esaslı" yaklaşım sosyal becerileri, sosyal davranış olarak bir kişilik özelliğini ortaya çıkarma veya o özelliğe tepkide bulunma olarak kavramsallaştırmaktadır (McFall, 1982:1-3;Akt. Oprea, 1998:40). Davranışsal yapının aksine bu yaklaşımda davranışsal yapıdaki sosyal beceriler belirli durumlarda gözlenebilen davranışlara işaret eder (Linehan, 1980:147). Belirli durumlardaki herhangi bir kişilik özelliği veya treyte yönlenmeyen belirli yerleşik davranışlar ayrı sosyal beceriler olarak görülür ve bu farklılık, davranışsal yapının moleküler modeli içinde araştırılır. Moleküler model ise sosyal beceri olarak tanımlanabilecek davranış örneklerini itina ile tespit eder. Bu görüşe göre sosyal beceri, ortama ve yaşa göre değişen çeşitli sosyal becerilerin tümüdür. Bu beceriler, özgüven göz iletişimi, konuşma süresi ve vurgulanma gibi unsurlara bağlı davranış birliğinin artırılmasına bağlıdır (Atılgan, 2001:11).

Michelson ve başkaları (1983:3), sosyal beceri kavramını yedi varsayıma dayandırmaktadırlar. Bunlar:

1. Sosyal beceriler, öğrenme sürecinde (gözlem, modelden öğrenme, tekrar ve dönüt) gerçekleşir.
2. Sosyal beceriler, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlardan oluşur.
3. Sosyal beceriler, etkili ve uygun tepkiler gerektirir.
4. Sosyal beceriler, sosyal pekiştireci en üst düzeye çıkarır.
5. Sosyal becerilerin doğasında etkili ve uygun tepki gerektiren etkileşim vardır.
6. Sosyal beceri performansı çevresel özelliklerden etkilenmektedir.
7. Sosyal beceri eksikliği ve fazlalığı müdahale yapılması için yeterli sebeplerdir.

1.1.2.2. Sosyal Beceri Sınıflamaları

Sosyal beceriler bir çok araştırmacı tarafından farklı boyutları dikkate alınarak sınıflandırılmıştır (Riggio, 1986; Calderalla ve Merrell, 1997; Gresham ve Elliott, 1990). Aşağıda bu sınıflamalardan bazıları açıklanmıştır:

Riggio (1986:649), sosyal becerileri oluşturan altı yapısal kategori olduğunu belirtmektedir. Riggio'nun geliştirmiş olduğu Sosyal Beceri Envanteri'nde (Social Skills Inventory) sosyal beceri ve sosyal becerileri oluşturan yapılar aşağıdaki gibi ele alınmaktadır (Yüksel, 2004:9-12):

Duyuşsal anlatımcılık (emotional expressivity), bireylerin sözel olmayan iletişim becerilerini, özellikle duyuşsal mesajları gönderme becerilerini ifade etmektedir.

Duyuşsal duyarlık (emotional sensitivity), başkalarının sözel olmayan iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini ifade etmektedir.

Duyuşsal kontrol (emotional control), bireylerin duyuşsal ve sözel olmayan tepkilerini düzenleme ve kontrol becerilerini içermektedir.

Sosyal anlatımcılık (social expressivity), sözel anlatımcılığı ve bireylerin birbirleriyle sosyal iletişim kurma ve iletişime katılma becerilerini ifade etmektedir.

Sosyal duyarlık (social sensitivity), başkalarının sözel iletişimlerini alma, anlama ve yorumlama becerilerini içermektedir.

Sosyal kontrol (social control), sosyal rol oynama ve bireyin sosyal olarak kendini ortaya koyma becerilerini ifade etmektedir.

Calderalla ve Merrell (1997) sosyal becerinin boyutlarını ayrıntılı olarak sınıflandırmak için yaptıkları kapsamlı alan çalışması sonucunda çocuk ve ergenlerle yürütülecek yirmi bir araştırma belirlemişlerdir. Bu çalışmaların gözden geçirilmesi

ve yapılan meta analizler sonucu çocuk ve ergen sosyal becerilerinde beş boyut saptanmıştır.

Bu boyutlar ve kapsadıkları belirli beceriler şunlardır (Merrell, 2003:315-316):

1. Akranlarla ilişki beceriler

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

2. Kendini kontrol etme becerileri

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

3. Akademik beceriler

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

4. Uyma becerileri

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

5. Atılganlık becerileri

- Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunmak,
- Oyun oynamak için arkadaşlarını davet etmek,
- Kendisi için güzel şeyler yapma ve söyleme,
- Aşina olmadığı kuralları sorma,
- Karşı cins ile rahat olma,
- Yeni insanlara kendini tanıtma,
- Duygularını ifade etme,
- Çalışmalara ve gruba uygun bir şekilde katılma.

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 tanıtma 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 sinirlerini 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.

1.1.2.3. Sosyal Becerileri Değerlendirme

Sosyal beceriler yönünden bireysel farklılıkları ölçme girişiminin kökleri Thorndike ve arkadaşlarının sosyal zekâ ile ilgili olan çalışmalarına kadar dayanmaktadır (Riggio, 1986:649). Günümüze değin çeşitli faktörlerin etkisiyle sosyal becerilerin ölçümüne gerek duyulmuştur.

Tarihsel gelişimine bakıldığında, sosyal becerilerin değerlendirilmesi için farklı boyutlarda değişik değerlendirme metotlarının olduğu görülmektedir. Sosyal becerin değerlendirilmesinde kullanılacak bilgi pek çok kaynaktan toplanabilir. Örneğin, öğretmen, ebeveyn, akran raporları, gözlemler vb. (Gresham, 1988). Sosyal becerilerin değerlendirilmesi için bilgi kaynaklarının değişkenliğine ek olarak kaynaklardan toplanan bilginin türü de değişmektedir. Örneğin bilgi belirli davranışların belirli ölçümlerinden alınan genel bilgiler olabileceği gibi belirli zamandaki hikâyeler de olabilir. Kaynakların değişkenliği ve özgünlüğü değerlendirmenin geçerliği ve güvenilirliği üzerinde anlamlı bir etki yapar (Gresham, 1988).

Çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesinde pek çok geçerli ve güvenilir metot vardır (Gresham ve Elliot, 1984:293). Hops ve Greenwood sosyal beceri değerlendirme metotlarını seçme ve tanımaya dayalı metotlar ve müdahale ve terapiye dayalı metotlar olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır (Akt. Forman, 1987:42).

Seçme ve tanımaya dayalı sosyal beceri değerlendirme, var olan sosyal beceri problemini belirleme ve çocuğun ihtiyacı olan sosyal beceriyi seçme konularında bilgi sağlar (Forman, 1987:43). Sosyometri, öğretmen değerlendirmesi

ve anket değerlendirmeleri bu tür değerlendirmede kullanılabilecek ölçeklere örnek olarak gösterilebilir (Forman, 1987:43).

Sosyal beceri değerlendirme yöntemleri sosyal becerilere müdahalede, davranışın işlevsel analizi ile ilgili bilgiler sağlar. Bu yönüyle bu yöntemler planlama, tasarlama ve değerlendirme için kullanışlıdır (Forman, 1987:43).

Bacanlı (1999:6) sosyal becerilerin ölçümünde kullanılan teknikleri genel olarak dört grupta toplamaktadır:

1. **Davranışsal görüşme:** Bu yolla kişinin geçmişi hakkında bilgi edinilmesi söz konusudur. Bu teknikte, bireyin davranışları ayrıntılı bir şekilde incelenir. İncelemenin konusu her defasında tek bir birey olduğu için, genişliğine değil, derinliğine bilgi toplanır.
2. **Kendi kendini rapor ölçümleri***:* Kişinin kendini rapor ettiği ölçümlerdir. Yaygın olarak kullanılan tekniktir, çünkü uygulaması, cevaplandırılması ve değerlendirilmesi kolaydır. Sosyal Beceri Envanteri "kendini tanımla" türünden bir ölçektir.
3. **Davranışsal gözlem:** Bu yöntem, uzman, öğretmen ya da anne baba gibi bireyi çeşitli ortam ve durumlarda gözlemleyebilen kişilerin kişi hakkındaki rapor ve yargılarını ifade eder. Kendi kendini rapor türünde kişi kendi kendisini rapor ederken, davranışsal gözlemde kişiyi başkaları rapor eder.
4. **Diğer teknikler:** Bu grup yapılandırılamayan tekniklerdir. İlk akla geleni sosyometridir. Bu teknik uygulanarak bireyin sosyal davranışları ve bunun çevrede bıraktığı etki saptanabilir.

1.1.2.4. Sosyal Beceri Eksikliği

Sosyal beceri eksikliği bir bireyin davranış repertuarında belirli sosyal davranışlarını olmamasına işaret eder. Bu, kişinin sosyal beceri davranışını

gerçekleştireceği gerekli bilgilere sahip olmadığı anlamına gelir. Diğer taraftan sosyal beceri eksikliğine sahip biri, sorun yaşadığında sosyal beceri performansı gösterebilir fakat uygun sıklık ile belirli durumlarda gösterilmesi gereken uygun sosyal beceri davranışını gösteremez (King, 2000:40). Gresham ve Elliot (1990) bu tanımı dört taraflı sınıflama şemasıyla genişletmişlerdir. Bu şema iki davranış boyutunda birleştirilmiştir: Sosyal beceriler ve engelleyici problem davranışları. Çocuklar engelleyici problem davranışlarıyla veya engelleyici problem davranışları olmadan beceri kazanma veya performans eksikliğine sahip olabilirler. Engelleyici problem davranışları içsel (örn. kaygı, depresyon) veya dışsal (örn. saldırganlık, düşüncesizce davranma) olabilir. Bu engelleyici davranışlar, sosyal becerilerin hem kazanımının hem de performansının eksikliği olarak varsayılmıştır. Elliot ve Gresham sosyal beceri eksikliği için bir model önermişlerdir. Bu modele göre bu eksiklikler beş faktörün sonucu olabilir (Akt.Zinc ve Elias, 1993:141):

1. İpucu veya fırsat eksikliği veya prososyal davranış sergileme;
2. Sosyal becerileri engelleyici problem davranışlarını hazır bulma,
3. Bilgi eksikliği,
4. Prososyal davranış performansında yeterli uygulama ve dönütün alınmaması,
5. Davranış performansı için pekiştirme eksikliği.

Gresham ve Elliott (1984:292) sosyal beceri kusurlarını dört farklı tipe ayırmışlardır:

1. İlk tip, kazanım bozukluklarıdır. Davranışın beceriye dönüşmesini engelleyen kusurların neden olduğu öğrencilerin sosyal beceriyi sergileme performansı gösterememeleri durumudur.
2. İkinci tip, problemli davranışların ön plana çıktığı kazanım bozukluklarıdır. Çocuk, sosyal becerileri öğrenme konusunda kendini duygusal olarak engellenmiş hissettiğinde ortaya çıkar. Hiperaktif

çocuklar, kaygılı çocuklar sosyal becerileri kazanmaya konsantre olamazlar.

3. Üçüncü tip, performans bozukluklarıdır. Çocukların uygun beceriyi öğrendikleri fakat davranışa dökmeyi seçmedikleri durumlarda ortaya çıkar.
4. Dördüncü tip, davranışların engellediği performans bozukluklarıdır. Çocukların beceriyi öğrendikleri fakat problem davranışlarının o beceriyi uygulamayı engellediği durumlarda ortaya çıkar. Bu problemli davranışın sosyal beceriye baskın çıktığı durumlarda olur.

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 başk., 2003:29,30).

Sosyal becerilerdeki yetersizlik evde, okulda, oyunda yaşamın her aşamasını etkileyecektir. 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, 1991:297).

Sosyal becerilere etki eden risk faktörleri Thornberry (1994), tarafından üç grupta incelenmiştir:

1. **Bireysel risk faktörleri:** Bazı yeni doğanların özellikleri ve karakterleri, mizaçları ve bilişsel yetenekleri sonraki davranışları için risk faktörü olabilir. Merkezi sinir sistemi bozuklukları, düşük tolerans gücü, saldırgan davranışlara yatkınlık, yabancılaşma, bireysel risk faktörlerindendir.

2. **Ailesel ve toplumsal risk faktörleri:** Aile özellikleri ve sosyal faktörler risk faktörleri olabilir. Bunlar arasında ailenin düşük geliri nedeniyle beslenme yetersizlikleri, baskı, çocuğun yeterince kontrol edilememesi, çocukla aile arasındaki zayıf bağlanma durumu, çocukla toplum arasında zayıf bağlanma durumları gösterilebilir.
3. **Okulla ilişkili risk faktörleri:** Bunlar arasında öğretmenle bağlanma sorunları, cezalandırma, üst üste başarısızlıklar, okula olan zayıf uyum gösterilebilir.

1.1.3. Bağlanma

Aşağıda Bağlanma'nın tanımı, özellikleri, tarihçesi, teorileri, gelişimi, sınıfladırılması, ölçülmesi ve ömür boyu etkileri ile bağlanma güvenliğinde bireysel farklılıklar konuları açıklanmıştır.

1.1.3.1. Bağlamanın Tanımı ve Özellikleri

Bağlanma, John Bowlby (2003:122) tarafından "belli bir figüre karşı özellikle stresli durumlarda yakınlık arama ve sürdürme eğilimi tarafından nitelendirilmiş sürekli duygusal bağ" olarak tanımlanmıştır. Bowlby, yoğun araştırmalarına dayalı olarak bağlanmayı "…insanlar arasındaki uzun süreli bağlanma durumu" olarak nitelendirir (Bowlby, 1969:194).

Ainsworth ve başkaları (1978:17), bağlanmayı "çocuk ve annesi arasındaki sürekli bir bağ", bağlanma davranışını ise "sonraki ilişki yaşantılarına arabuluculuk edecek biçimlenmiş bir bağ" olarak nitelendirmiştir.

Bağlanma davranışı, bağlanma figürüne (genellikle anneye) artan yakınlığın ürünü olan tahmin edilebilir davranışlardır. Gülümseme, ses çıkarma gibi bazı bağlanma davranışları çocuğun etkileşime olan ilgisi ile ilgili anneye uyarı işaretleri verir ve böylece anne çocuğun gereksinimini karşılar (Cassidy, 1999:4).

Ainsworth (1989:711) bağlanma bağını "kişinin içsel organizasyonunda temsil gerektiren özellik" olarak tanımlamıştır.

Bağlanma, bebek ile anne-baba arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı yardım edici bir ilişkinin kurulmasını belirtir. İlişki uygun bir şekilde kurulduğunda, anne-baba kendilerini bebeklerine uydururlar. Bebek de anne-babasına ihtiyaçları hakkında ipuçları verir (Çağdaş, 2002:22).

Çocuklar, hayatlarındaki önemli kişilerle bağlanma ilişkisi kurarlar. Bu çocuğun yaşamındaki ilk sosyal deneyimidir (Bush, 2001:1).

Bowlby'e göre diğer insanlara kişisel olarak bağlanma, yaşamı değiştiren bir önem merkezidir ve bu sadece bebeklik veya okul çağı için geçerli değil tüm yaşam boyunca sürecek bir etkidir. Bu başlangıç bağlanması kişinin, yaşam gücünü ve hayattan lezzet alması durumunu şekillendiren bir yol çizecektir (Bowlby, 1980:442).

Bowlby (1988:3) bağlanmanın dört özelliği olduğuna inanmaktadır:

1. **Yakınlığın sürdürülmesi** – Bağlandığı insanlara yakın olma arzusu,
2. **Güvenli barınak** – Tehlike ve korku durumunda rahatlık ve güvenlik için bağlanma figürüne dönme,
3. **Güven esası** – Çocuğun çevreyi keşfedebilmesi için bağlanma figürünün güven dolu hareketleri,
4. **Ayrılık acısı** – Bağlanma figürünün yokluğunda endişe oluşması durumu.

1.1.3.2. Bağlanma Teorisi'nin Tarihçesi

Bağlanma teorisinin kökeni gelişimsel psikoloji alanında çalışan John Bowlby ve onun öğrencisi Mary Ainsworth'un çalışmalarına dayanır. Bowlby, her ne kadar bağlanma teorisinin merkezi yapısının gelişimi konusunda tanınıyorsa da,

Ainsworth kuramsal iskelete katkıda bulunmuş ve gerekli metodolojik araçları geliştirmiştir. Belirli bir biçimde Bowlby; a) bağlanma teorisinin temel ideolojisini geliştirmek, b) çocuğun annesine bağlanmasının önemini ortaya atmak ve c) ayrılık, ihtiyaç ve kayıplarda görülebilecek potansiyel olumsuzlukları ve bozukluklarını ortaya koymak, konularında ün kazanmıştır (Wilcox, 2003:9). Ainsworth ise;
a) Bowlby'nin fikirlerinin deneysel olarak test edilmesine olanak verecek metodolojinin geliştirilmesi, b) çocuk çevresini keşfederken güvenin kaynağı olan bağlanma figürü kavramına katkıda bulunmak, c) annesel duyarlılık (maternal sensitivity) kavramını geliştirmek ve d) bebek- anne bağlanma şeklinin gelişiminde annesel duyarlılık rollerini tanımlamak, konularında tanınmıştır (Wilcox ,2003:9).

Bağlanma araştırmaları 1940'lı yıllardan önce başlamıştır. Bu araştırmalar, Bowlby'nin ebeveyn – çocuk ilişkisinin potansiyel önemine olan ilgisi ve bu konuda uyumsuz çocukların okullarında gönüllü çalışma isteğinden ileri gelmiştir. Bu dönem içerisinde çocuğun ebeveyniyle ilişkisine ve günlük yaşamına ilişkin değişik bakış açılarını nasıl işlettiğine dair araştırmalar yapmıştır. Örneğin, Bowlby'nin ilk yayınlanan araştırmalarından biri 44 suçlu gencin gözlem sonuçlarının kontrol grubuyla karşılaştırılmasıdır. Bu araştırmadan, annenin bakımına olan ihtiyacın, hırsızlarda ve sevgiden yoksun olanlarda kontrol grubundakilere göre daha fazla olduğu sonucuna varmıştır. Bowlby bu dönemde, üç farklı kurumda ayrılık deneyimi olan çocuk davranışlarını gözleyen Robertson tarafından yürütülen araştırmalara katıldı. Bowlby'le birlikte Robertson, birkaç günlük kısa bir ayrılığın neden olduğu sıkıntıyı anlatan "İki Yaşındaki Çocuk Hastaneye Gider" adlı filmi yaptı. Bu film, batı kültüründe hastaneye yatırılması gereken ve ebeveyninden veya ilk bakıcısından ayrı olan psikolojik sağlığı bozuk çocukların tedavisinde olumlu etki yapmıştır. Bu çalışmayı takip eden 1954'den 1963'e kadar olan yıllarda Bowlby, Harlow'un maymunlarla yaptığı deneyle yakından ilgilenmiştir. Çünkü bu deney anne ile bebeğin vücut temasında bulunarak bağlanmasının yiyecek vermek kadar kritik öneme sahip olduğuna dair önemli kanıtlar sağlamaktadır (Bretherton, 1992:770).

Bowlby, "Çocuğun Annesine Bağlanmasının Doğası" eserinde ilk önemli fikirlerini öne sürmüştür. Buna göre ilk olarak bebeğin bağlanmasının doğumdan

yaşının çeşitli aylarına doğru olgunlaşan genetik temelli davranışlar (ağlama, emme, gülme ve takip etme) doğrultusunda geliştiğini ileri sürmüştür. İkinci olarak da "ayrılık kaygısı, bağlanma figürünün ortamda olmamasına rağmen ayrılığın bitirilememesi durumunda harekete geçer" fikrini ileri sürmüştür. Son olarak da sevilen birini kaybetme konusunda yas ve keder duygularının yetişkinler ve çocuklar arasında benzer olduğunu iddia etmiştir (Akt. Bretherton, 1992:769).

Blatz'ın çocukların çevrelerini keşfetmeleri için kendilerini yeterince rahat hissetmeleriyle otaya çıkan güvenli bir bağlanma ilişkisinin çocukların güvenlik duygusu ihtiyacından ileri geldiğine dair teorisi Ainsworth'un bağlanma teorisiyle ilgilenmeye başlamasına neden olmuştur (Bretherton, 1992:763). Ainsworth, önceleri kişinin kendi kendini değerlendirmesine yönelik ölçeğinin geçerliğinin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapmıştır (Bretherton, 1992:764). Ainsworth, daha sonra bağlanma ile ilgili değişik aşamadaki değişik gözlemsel araştırmaları kaynaştırmıştır. Ainsworth'un en dikkate değer iki araştırması şunlardır (Akt; Wilcox ,2003:12):

a) "Çocuğun çevreyi güvenli bir şekilde keşfinde annesini kullandığı" hipotezini destekleyici sonuçlar bulduğu Uganda Çalışması,
b) Bağlanma araştırmalarına damgasını vuran "Yabancının Durumu" metodolojik tekniğini tanıttığı Baltimore Projesi.

1.1.3.3. Bağlanma Teorileri

Çocuğun annesi veya bakıcısıyla olan bağlanma ilişkisine yönelik zaman içerisinde pek çok teori geliştirilmiştir. Aşağıda bu teorilerden önde gelen dördü özetlenmiştir:

Freud'un teorisi*:* Freud'a göre bağlanma bedensel ihtiyaçlardan sağlanmaktadır. Öyle ki bir bebek annesine bağlanır çünkü anne onu doyurur.

Fakat bu teori örneğin "bebeklerin neden başka insanları çok ilginç buldukları" sorusunu cevaplayamamaktadır (Fonagy, 2001:50-52).

Bowlby'nin teorisi: Gelişimsel psikoloji, psikanalitik teori, etoloji ve çocuklara yönelik klinik uygulamaları tarafından şekillenen bağlanma, John Bowlby tarafından, doğumdan itibaren bebeğin ilk bakıcılarıyla ilişkilerine dayalı olduğu fikri üzerine teorik çerçeveye oturtulmuştur (Bretherton, 1992:762). Bowlby'nin teorisi bugün en baskın bağlanma teorisidir (Cassidy, 1999:3). Bağlanma teorisinin temeli, çocukların yakın ve devamlı bakıcı ilişkisi ve sağlıklı duygusal gelişim için psikolojik rahatlık ihtiyaçlarına dayalıdır. Belli bağlanma davranışları bebeğin iletişim becerilerinin gelişimine göre değişir fakat altındaki amaç sabit kalır. Bowlby, bağlanma davranışlarının bebeğin güvenlik veya rahatlık ihtiyacı ve güvenlik duygusu tarafından harekete geçirildiğini ileri sürmektedir. O, güvenlik duygusuna katkıda bulunan keşfetme ve bağımsızlığa izin verecek bir bağlanma rolüne vurgu yapmıştır. Bowlby'nin bağlanma sisteminin çalışması hedef doğrultulu bir temele dayalıdır. Bu temelde uzun ve kısa vadede sistemin işlevlerinin başarısı davranışların düzeltilmesine yönelik sürekli olarak çevreden gelen dönütlere bağlıdır (Akt.Bretherton, 1992:762).

Lorenz'in teorisi: Lorenz, bebeklerde "sosyal kritik dönem" ve "izleme" fikrini ortaya atmıştır. Buna göre örneğin, ördek annesinin peşi sıra gider çünkü onun bu davranışı hali hazırdaki kritik sürece uygun olarak sürmektedir. Diğer taraftan annenin yerinde Lorenz'in bulunması halinde de ördek onun arkasından gidebilmektedir. Bununla birlikte bu kritik süreç, oldukça kısadır ve sadece doğumdan sonraki birkaç saate kadar sürer (Hatano ve başk.,2000:34).

Harlow'un teorisi: Harlow, bağlanmanın dokunma huzuru ihtiyacından meydana geldiğini iddia etmektedir. Bu durum, bebekler için yakın ilgiyi gerektirir. Yetişkinlerin sürekli yakın temasta oldukları bebeklerin diğerlerinden iyi oldukları görülmesine rağmen bunun bağlanmanın esası olup olmadığı açık değildir (Cassidy, 1999:3)

1.1.3.4. Bağlanma Gelişimi

Bowlby, bireylerin kendileri ve çevreleriyle ilişkilerini, davranışların ürünleri hakkında önceden fikir verecek içsel bir çalışma modeli ile yapılandırdıkları fikrini ortaya atmıştır (Greenberg ve başk., 1993:91).

1.1.3.4.1. İçsel Çalışma Modeli (İnternal Working Model)

İçsel Çalışma Modelleri şu ifadelerle tanımlanabilir (Main ve başk, 1985:66):

1. Bir iç çalışma modeli, bağlanma figürü ve kendisi arasındaki etkileşim biçimlerinin tekrarlanması temeline dayanan bir iç temsilidir.
2. İçsel çalışma modeli bilişsel öğeler gibi etkili öğeler içeren zihinsel temsillerdir. Onlar davranışsal sistemde bir bütünün parçalarıdır ve davranışlara rehberlik etmede aktif rol oynar.
3. İçsel çalışma modelleri, genellenmiş olay temsilleri tarafından biçimlenmiş modellerdir.
4. Bir kere biçimlenmiş olan içsel çalışma modeli kararlılık eğilimi olan bilinç dışı bir varlığa sahiptir.

İçsel çalışma modelleri temel formda hayatın ilk birkaç ayı içinde geliştirilebilir (Main ve başk., 1985:77). İlişkilerin içsel çalışma modelleri davranışların yönetilmesi için kural veya kurallar sistemi sağlar. Bunun yanında yeni deneyimlerin değer biçilmesine olanak veren bir his verir. İçsel çalışma modelinin esası çocuk ve bakıcısı arasındaki ilişkinin yalnızca anne ve çocuğun bireysel özellikleri olarak değil bir bütün olarak içselleşmesine dayalıdır (Greenberg ve başk.,1993:212).

Bir kere bu ilişki içselleşince, içsel çalışma modeli dışarıdaki farkındalığı işletir, böylece direnç değişir. Ancak bu bir durağan yapı değildir. Bu dinamiktir ve yeni bilgileri birleştirir. Böylece çocuğun büyümesi ve daha fazla deneyim elde etmesiyle giderek daha çok ayrışmış ve karmaşık hale gelmiş olur. Eğer örneğin, bir

bakıcı çocuğa karşı davranışlarını değiştirirse bu içsel çalışma modeli özümsemiş olacaktır, fakat orijinal model tamamen yer değiştirmeyecektir. Böylece bir çocuğun aynı bağlanma figürüne karşı biraz çelişen modellere sahip olması mümkün olur (Mitchell-Copeland, 1996:5).

İçsel çalışma modeli, bakıcıların muhtemel tepkilerinin tahmin edilmesine olanak tanıyan uygun tepkilerle gelişir. İçsel çalışma modeli erken deneyimlere göre gelişen ve sonraki ilişkilere yansıyacak kendisi ve diğerleri hakkındaki temsilleri içerir. Örneğin, kabule ihtiyaç duyan bir çocuğun keşif davranışlarına saygı duyuluyorsa içsel çalışma modeline göre çocuk kendisini değerli ve yeterli hissedecektir. Eğer bir çocuğun ilişkilerinde ihtiyaçları reddediliyorsa çocuğun kendisine ait modeli sevgiyi ve bakımı değersiz görme şeklinde olacaktır. Yine bu çocuğun keşfetme arzusu baskı altında tutuluyorsa çocuk yetersizlik hissine yönelik bir model geliştirecektir (Cassidy, 1999: 689).

Çocuklar sıklıkla çoklu bağlanma biçimlerini alabilirler (Goossens ve Van Ijzendoorn, 1990: 832). Örneğin çocuklar anneleri, babaları ve öğretmenleriyle olan bağlanma ilişkilerini farklı olarak şekillendirebilirler (Owens ve başk. 1995:216)

1.1.3.4.2. İçsel Çalışma Modelinin Etkileri

Bağlanma teorisi, içsel çalışma modellerinin çocuğun hayatını etkileyen pek çok yönünün olduğunu savunur. Örneğin, bu beklentiler ve inançlar topluluğu çocuğa yeni durumları değerlendirmede ve yeni davranışlar geliştirmede yardımcı olur. Çocuk böylece kendisiyle ilgili mevcut düşüncesi, gelecekteki rolleri ve akran ilişkilerinden beklentileri hakkında temel inançlarını da şekillendirmiş olur (Mitchell-Copeland, 1996:6).

Çalışma modelleri, çocuğun yeni durumları değerlendirmesi için önemlidir. Çocuklar çevreden iyi veya kötü ne tür beklentilere sahip olduklarını fark ederler. Çevrelerindeki insanların davranışları hakkında yine bu içsel çalışma modellerine göre tahminlerde bulunurlar. Böylece, her yeni durumu değerlendirme ihtiyacı

ortadan kalkmış olur. Çünkü çocuk, bakıcının varlığı ve duyarlılığı ile ilgili ne beklenti içinde olacağını hali hazırda biliyor olacaktır (Main ve başk., 1985:77).

Bağlanma ilişkilerinden gelişen içsel çalışma modeli çocuğa davranışlarına rehberlik de eder. Çocuk, bakıcısından ve çevreden ne beklenti içinde olduğunu bilmeye başlamasından itibaren yeni duruma en uyumlu şeyi yapabilir. Örneğin, eğer bir çocuk annesinin ayrılacağından veya onun ihtiyaçlarını karşılamaya duyarlı olmayacağından korkuyorsa annesine yapışıp ağlayabilir. Ancak bir çocuk annesinin tutarlı ve duyarlı olduğunu biliyorsa çevreyi keşfetmede kendini özgür hissedecektir (Mitchell-Copeland, 1996:7).

İçsel çalışma modelleri bir çocuğun kendisiyle ilgili inançlarına dayalı olarak şekillenir. Çocuk bağlanma ilişkisi boyunca bakıcısının ne tür bir kişi olduğunu öğrenir. Örneğin, bir bakıcı duyarlı ve önceden tahmin edilebilirse, çocuk ebeveynine karşı sıcak ve sevgi dolu bir model geliştirmekle kalmaz kendisini sevgiye ve özene değer görür. Çocuk kendini itilmiş ve önemsiz hissederse sevgiye ve rahatlığa değer olmadığına ve dünyanın tehlikeli bir yer olduğuna inanacaktır (Bowlby, 1973:204-205).

Bowlby (1973), aynı zamanda bir çocuğun kendisiyle ilgili çelişik içsel çalışma modellerine sahip olabildiğini de savunmaktadır. Bu çelişik modeller biri diğerine göre daha baskın olan hiyerarşik bir düzende olabilir. Bir kişi birinin farkında olabilir, fakat diğeri bilinçaltında durabilir. Annenin çocuğu sevdiğini söylemesi fakat buna kanıt olarak herhangi bir şey yapmaması gibi çelişik mesajlar olduğunda bu durum olabilir. Bu durumda çocuğun kendine dair değersiz sevgi olan modeli değerli bir sevgi modeli altına gömülü olabilir. Çocuk gömülü modelin varlığının bilinçli olarak farkında olmamasına rağmen o hâla bir etkiye sahiptir (Mitchell-Copeland, 1996:6).

Bağlanma teorisi, içsel çalışma modellerinin çocuğun sonraki hayatındaki davranışlarına da etki ettiğini savunur. Çocuk, bağlanma ilişkisindeki ebeveyn

rollerini öğrenir ve içselleştirir ve bu modelleri sonraki ebeveyn davranışlarında rehber olarak kullanır (Sroufe ve Fleeson, 1986:51).

Sonuç olarak, mevcut araştırmaların en önemli amacı, erken bağlanma ilişkilerinde içsel çalışma modellerinin çocuğun diğer ilişkilerden beklentileri için esas olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Belirli bir biçimde bağlanma teorisi, anne ile erken bağlanma ilişkisinin çocukların gelecekteki akran ilişkilerine etki ettiğini ve bu ilişkileri şekillendirdiğini savunmaktadır (Bretherton, 1985). Bir çocuk erken bağlanma ilişkilerini akranlarıyla yeni ilişkiler geliştirdiğinde yeniden yaratır (Sroufe ve Fleeson, 1986:51-71).

Anneleri duyarlı olan ve sevilen içsel çalışma modeline sahip olan güvenli bağlanmış çocuklar, akranlarından olumlu ilişki ve uygun tepkili bir yaklaşım bekleyeceklerdir. Zıt olarak kendini güvensiz olarak diğerlerini ise duyarsız ve uzak olarak algılayan çocuklar akranlarıyla ilişkilerinde bilinçsiz olarak bu erken bağlanma deneyimlerini yeniden yaratırlar. Sonuç olarak, akran ilişkileri optimal düzeyin altında olacaktır ve çocuk başarısız ilişkiler geliştirebilecektir. Bu mekanizma, Bowlby'nin "bağlanma kalitesi, akran sosyal yeterliliğinin belirleyicisidir" hipoteziyle doğru orantılıdır (Mitchell-Copeland, 1996:7).

1.1.3.5. Bağlanmanın Sınıflandırılması

1970'ler boyunca Ainsworth, Bowlby'nin ötesine geçerek "yabancının durumu" yöntemini çığır açan çalışma olarak kullanmaya başlamıştır (Cassidy, 1999:71). Bu yöntemden elde edilen gözlemlere dayalı olarak Ainsworth ve arkadaşları bağlanmayı üç temel bağlanma tipine ayırmıştır (Ainsworth ve başkaları, 1978; Cassidy, 1999:71): Güvenli bağlanma, çelişik-güvensiz bağlama, kaçınma-güvensiz bağlanma. Aşağıda bu bağlanma tipleri hakkında kısa bilgiler verilmiştir:

Güvenli bağlanma: Bir anne, çocuğunun verdiği ipuçlarına ve işaretlere hızlı ve uygun bir şekilde cevap verir. Bu anne, bebeğin ihtiyaçlarına tutarlı bir

şekilde cevap vererek bakım yapar. Bağlanma teorisine göre bu gibi durumlar anne ve bebek arasındaki güvenli bir ilişkiyi ifade eder. Güvenli bağlanan çocuklar annelerinin meydana çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılayacağından emin oldukları için annelerini çevrelerini keşfetmede bir güven merkezi olarak kullanmakta kendilerini özgür hissederler (Ainsworth ve başkaları, 1978:183). Güvenli bağlanan çocuklar, ebeveynlerinden kolayca ayrılırlar; korktuklarında ebeveynlerinin güvenini ararlar; ebeveynlerini olumlu bir şekilde karşılarlar; ebeveynlerini yabancılara tercih ederler. Güvenli bağlanan yetişkinler, güvenilir ve sürekli ilişkiye sahiptirler; iyi bir özsaygıya sahip olma eğilimleri vardır; duygularını rahat bir şekilde ifade ederler; sosyal destek ararlar (Simpson ve Rholes, 1998:250).

Çelişik-güvensiz bağlama: Anne çocuğunun ihtiyaçlarını tutarsız olarak karşılar. Annenin tepkileri bazen uygun olabilir fakat diğer zamanlarda çocuğa gerekli özeni göstermeyerek ihmal edebilir. Bu çocuğun, anneyi güven merkezi olarak kullanmaya gücü yetmeyecektir çünkü çocuk, annenin duygusal olarak elde edilebilir olup olmadığından emin değildir (Ainsworth ve başkaları, 1978:183). Çelişik-güvensiz bağlanan çocuklar, yabancılara karşı tedirgindirler; ebeveyn ayrıldığında büyük sıkıntıya girerler; ebeveynlerinin dönmesiyle bile rahat etmezler. Çelişik- güvensiz bağlanan yetişkinler diğerlerine yakınlaşmada isteksizlik hissederler, eşlerinin onları sevmeyeceğinden tedirginlik duyarlar; bir ilişkileri bittiğinde çılgına dönerler (Simpson ve Rholes, 1998:250).

Kaçınma-güvensiz bağlanma*:* Anne çocuğunun bağlanma davranışlarına duyarsızdır. Anne bebeğini reddedebilir ve onunla alay edebilir. Bu çocuk annesini güven merkezi olarak kullanmayacaktır çünkü o annesinin elde edilemez olduğunu varsaymaktadır. Böylece, bu çocuk çevresini özgür olarak keşfedebilir fakat annesini bir kaynak olarak kullanmayacaktır(Ainsworth ve başkaları, 1978:183). Kaçınma- güvensiz bağlanan çocuklar, ebeveynlerinden kaçınabilirler; ebeveynlerinden fazlaca rahatlık ve ilişki beklemezler; ebeveyn ve yabancı arasında bir tercih yapmazlar. Kaçınma-güvensiz bağlanan yetişkinler kişilik yapısı olarak sıkıntılar yaşarlar; ilişkilerinde çok

az duygu gösterirler; diğerleriyle düşüncelerini ve duygularını paylaşamazlar (Simpson ve Rholes, 1998:250).

Main ve Solomon (1986) organize olmamış- güvensiz bağlanma olarak bilinen bağlanma tipini bir dördüncü tip olarak bağlanma sınıflandırmasına eklemişlerdir.

1988'de Welch, Ainsworth ve Main-Solomon'un sınıflandırmasından farklı bir sınıflandırma geliştirmiştir. Buna göre bağlanma güvenli, dirençli, kaçınma ve organize olmayan olarak dört tipe ayrılmıştır. Bu sınıflandırmadaki tipler şu özellikleri taşımaktadır (Akt. Ryan, 2004:43,44):

Güvenli bağlanma: Yeterli ve uygun özgüven, yeterli özsaygı, dirençlilik, çoğu zaman neşelilik, diğerlerinin ihtiyaçlarını önceden fark etmek, diğerlerine karşı empati geliştirmek, komik ve şakacı olmak, yabancılara karşı uygun tepkiler gösterme, duygusal, zihinsel ve fiziksel kaynakları kullanabilme, sözlerine uygun davranma, diğerleriyle etkileşimde bulunma.

Dirençli bağlanma: Bazen reddedilme, gerilme, düşünmeden hareket etme, değişken sinirlilik, sözlerini tutmama, çabuk kızma, tepkililik.

Kaçınma: Aktif saldırganlık, kabadayılık, söz tutmama, izolasyon, hatalarından dolayı diğerlerini suçlama, sevgisini göstermekten kaçınma, kolayca kızma, intikam eğilimi, yüksek riskteki aktivitelere katılma.

Organize olmamış bağlanma*:* Genellikle diğer üç tipin özellikleri görülür. Bunun dışında depresif, çekingen, kolayca rahatlatılamayan, endişeli, yabancılarının kötü davranışlarından kolayca incinen, motivasyon eksikliği olan kişilik özellikleri vardır.

Bu sınıflandırmalara ek olarak Ainsworth (1979), bağlanma ilişkisini güvenli ve güvensiz olmak üzere iki genel tipe ayırmıştır. Bir ebeveynin çocuğuna karşı genellikle uygun tepkiler ve kabul sergilemesiyle güveli bağlanma gelişir. Buna karşılık bir bağlanma figürü çocuğu güvenli bağlanma temelli olarak desteklemekte

başarısız deneyimlere sahipse bu durumda güvensiz bağlanma oluşur (Belsky ve Cassidy, 1994:379).

Güvenli ve güvensiz bağlanma sınıflandırmasında, Ainsworth'un sınıflandırmasındaki güvenli bağlanma dışındaki bağlanma tipleri güvensiz bağlanma olarak nitelendirilmiştir (Belsky ve Cassidy, 1994:380).

1.1.3.6. Yaşam Boyu Bağlanma

Bowlby, insanlarda bağlanma gelişimini dört aşamaya ayırmıştır. Bu dört aşamadan üçü yaşamın ilk yılında meydana gelmektedir. İlk aşamada 2-3 aylık bebek sosyal tepkileri kişilere göre ayırmadan gösterir. İkinci aşamada 2-3'ten 7. aya kadar olan bebekler annelerine ve tanıdık yakın kişilere tepki verir. Üçüncü aşamada 7 aylıktan 3 yaşına kadar olan çocuklar aktif olarak yakınlık ve ilişki arayışı içerisine girmektedirler. Bu aşamada aktif bağlanma davranışları (yakınlaşma, takip etme) ortaya çıkmaktadır. Şimdi çocuk sürekli bağlanma davranışı repertuarından seçim yaparak duruma göre davranışlarını değiştirebilir. Hedef yönelimli davranış sıraları daha açık hale gelir ve bebek için "bağlanma davranışı gösteriyor" denebilir (Akt. Belsky ve Cassidy, 1994:377-378; Akt. Güngör, 2002:89).

Bowlby, ebeveyne bağlanmanın bebeklik sonrası hatta ömür boyu devam edeceğine inanmaktadır (Akt.Clutterbuck ve Lane, 2004:84). Yaklaşık üç yaşlarında çocuk hedef yönelimli davranışlar gösterir. Dördüncü aşamada diğer beceriler arasından dilin gelişmesi çocuğa annesinin dünyasını daha iyi tanıma imkânı verir ve böylece isteklerini ve planlarını kendi davranışlarına göre düşünür. Çocuğun ebeveynine bağlanması okul yıllarında da geniş bir etkiyle devam etmesine rağmen çocuk için daha az öneme sahip olmaktadır (Belsky ve Cassidy, 1994:378). Ainsworth, ebeveyne bağlanmanın ileriki yaşlardaki durumuyla ilgili çok az araştırmanın olduğuna dikkat çekmiştir. Benzer olarak çocuğun yetişkinlik durumundaki ebeveyn bağlanması ile ilgili de araştırma bulgusu yoktur. Bazı klinisyenler, ilişkilerin doğasının asla değişmeyeceğine inanmaktadırlar. Bu daima bir çocuktan ebeveynine doğrudur. Buna karşılık diğer klinisyenler yetişkin çocuk ve

babasının etkileşiminin yakın arkadaş olarak akran gibi olabileceğini düşünmüşlerdir (Belsky ve Cassidy, 1994:378).

Pek çok yetişkinin bağlanma hayatında sadece ebeveynine bağlanma değil ek bağlanma ilişkileri de bulunmaktadır. Bu ilişkiler tipik olarak, karı koca ilişkisi, yakın arkadaşlar, kardeş ve diğer yakın akrabaları içermektedir. Bowlby (1979:141)'e göre bazı psikanalistlerin farz ettikleri "yetişkinlik yaşamlarında hazır bulunan bağlanma davranışlarının patolojik olarak gerilediği veya durduğu" fikri yanlıştır.

Çocukluk ve yetişkinlik bağlanmaları arasında benzerlikler ve farklılıklar vardır. Bu bağlanmaların benzerlikleri belirli özellikler tarafından nitelendirilmiş olmalarıdır. Bu özellikler şunlardır: Bağlanma figürünün belirliliği, zaman boyunca bağlanma sürekliliği, yakınlık isteği, belirli zamanlardaki sıkıntı, istemsiz ayrılıklardaki sıkıntı, güvenlik arayışı ve duygusal anlamlılık. Her ikisinde de muhtemelen bağlanma öğeleri ilişkinin bir veya birkaç öğesini oluşturur. Buna karşılık ilişkide başka öğeler de vardır. Örneğin, evlilikte bağlanma öğelerine ek olarak cinsellik, bakım, öğretme ve dinlendirici öğeler de vardır (Belsky ve Cassidy, 1994:378).

Keşfetme için güven temelli bağlanma kavramı Bowlby (1979:103) tarafından "insanoğlunun bütün yaşlarında mutlu olma eğilimi ve doğal yeteneğini en avantajlı şekilde yerleştirebilme becerisi" olarak tarif edilmiştir. Bowlby bu becerinin güven esaslı yönetimle olacağını iddia etmektedir (Bowlby, 1979:103). Bunlara ek olarak pek çok yetişkin, pek çok bebek gibi birden fazla bağlanma figürüne sahip olabilir.

Diğer taraftan yetişkinlikteki bağlanma çocukluktan farklı özelliklere de sahiptir. Buna göre, yetişkinlerin ilişkileri çocukluk çağındaki gibi çok güçlü ezici kişilerin davranış sistemlerini içermemektedir. Ayrıca birisiyle cinsel ilişkinin de olduğu bir ilişki türü de vardır (Weiss, 1982:171). Bunun yanında yetişkinlerin

bağlanma figürleriyle olan mesafelere bebeklerden daha fazla katlanma şansları vardır (Belsky ve Cassidy, 1994:378).

1.1.3.7. Bağlanmanın Ölçülmesi

Son birkaç on yılda yapılan araştırmalar Bowlby'nin bağlanma teorisinin temel ilkelerinin deneysel olarak desteklendiğini göstermektedir (Hertzig ve Farber, 2003:26). Ainsworth, Bowlby'nin fikirlerini ilk defa deneysel olarak inceleyerek bağlanma teorisinin genişlemesine ve bağlanma çalışmalarının yönüne etki etmiştir (Bretherton, 1992:1). Ainsworth, öyküsel gözlem teknikleriyle farklı bağlanma davranışlarını tanımlayarak küçük çocukların annelerinden gelen yakınsal işaretlerini gözlemlemiştir. Ainsworth güvenli bağlanma figürünü çocuğun dünyayı keşfedeceği tarzda kavramsallaştırmıştır. Bebeklerin bağlanma davranışlarının gözlemlenmesine ek olarak Ainsworth ve arkadaşları evde anneye özgü farklı davranışları değerlendirecek bir dizi boyutlar geliştirmişlerdir. Bu boyutlar şunları içermektedir: Kabul–red, işbirliği-engellenme, yakınlık-ihmal ve duyarlılık- duyarsızlık. Onlar bebeğin işaretlerine ve iletişimine duyarlılığı; fark etme, yorumlama ve bu davranışlara tepki olarak bağlanma güvenliği ile ilişkili boyutlar olarak ele almışlardır (Akt.Gleason, 2000:5).

Ainsworth, araştırmalarında stres nedeniyle evde bağlanma davranışları çok az fark edilen Kuzey Amerikan bebeklerinin bağlanma davranışlarını uyandıracak bir yöntem geliştirmiştir. Ainsworth, laboratuar temelli, yetişkin ve bebek arasında şekillenen bağlanmayı değerlendirerek bir yeni teknik olan "Yabancı Durumu (Strange Situation)" nu tasarlamıştır. Bu teknikte tipik olarak 10-24 aylık bebekler ve yetişkin olarak da anne alınmıştır. "Yabancının durumu" yarım saatten az bir süre alan sekiz bölümlük bir sırayı içerir. Anne iki defa tanıdık olmayan bir odadaki bebeğinden ayrılır ve bebek ilk defa bir yabancı ile yanlız kalır. Anne ikinci defa odadan ayrılarak bebeğini yalnız bırakır. Anne gitmeden önce yabancı tekrar geri gelir. Daha sonra anne bebeğini oyun oynaması ve orayı keşfetmesi konusunda cesaretlendirir ve ihtiyacı olan rahatlığı verir. Dikkate değer olan annenin her

dönüşünde bebeğin tepki vermesidir (Ainsworth ve başk., 1978:32,67-78; Belsky ve Cassidy, 1994).

Ainsworth ve başkaları bir yaşındaki bebekleri (daha çok evlerinde) gözlemlediklerinde "Yabancının Durumu" dâhilinde bağlanmanın üç ana şekilde olduğunu tespit etmişlerdir (Akt. Jarvis ve Russell, 2002:3):

1. **Güvenli bağlanma (secure attechment):** bağlanmanın en genel tipidir ve 12-18 aylık İngiliz bebeklerinin %60-75'i bu duruma düşmüştür. İki formu vardır; kaygı ve güvenlikte olmama,
2. **Kaçınma bağlanması (avoidant attechment):** İngiliz bebeklerinin % 20-25'inde görülmüştür,
3. **Çelişik (direnç) bağlanması (ambivalent, resistant attechment):** İngiliz bebeklerinin % 3'ünde, Amerikan bebeklerinin % 15'inde görülmüştür).

Güvenlik bağlanması grubundaki bebekler, anneleri ayrıldığında ağlama ve protesto; döndüğünde ise oldukça mutlu olmuş gibi tepkiler vermektedirler. Onlar annelerini güvenliğin temeli olarak görmekteler, anneleri döndüğünde kaygıları giderilmekte kendilerini güvende hissetmektedirler. Kaçınma bağlanması grubunda olan bebekler nadiren ağlarlar anneleri ayrılıp geri geldiğinde kaçınma davranışı gösterirler. Kızgındırlar ve bir süre ihtiyaçlarına gidermeme eğilimine girerler. Kucağa alınmaktan ve hatta kucaktan indirilmekten hoşlanmazlar (Ainsworth, 1979:932).

Çelişik bağlanma durumundaki bebekler anneleri ayrılmadan önce endişelidirler ve onlar gittiğinde oldukça üzgün olurlar. Anneleri döndüğünde çelişikliği hem anneleri ile temas arayarak hem de tekmeleyerek gösterirler. Bu tür bebekler çok az keşif yaparlar ve huzurlu olmaları çok zordur (Ainsworth, 1979:933; Belsky ve Cassidy, 1994:386).

Organize olmamış zihni karışmış bağlanma grubundaki bebekler çelişik ve tutarsız davranırlar. Anneleri döndüğünde onu neşe ile selamlarlar fakat daha sonra

anneden uzaklaşma veya ona bakmadan yakınlaşma davranışı gösterirler. Şaşkın ve korkulu gözükürler. Bu en düşük güvenlik şekli olabilir. Bunun işkence ve kayıp gibi çözülmemiş acılı tranva geçirmiş ebeveynlerin bebeklerinde oluştuğu görülmüştür (Mitchell-Copeland, 1996:3).

Hemen hemen yapılan bütün araştırmalar "Yabancı Durumu" temellidir. Fakat bazı araştırmacılar bunun geçerliğini sorgulamaktadır. Buna göre "yabancının durumu sahtedir. Kısa ve kontrollü sekiz bölümden oluşmaktadır ve bağlanmanın etkileri Yabancı Durumu'ndan daha geniş bir dönemde de gerçekleşebilir". Bazı araştırmacılar da bu metodun yeterince duyarlı ve geniş kapsamlı olmadığından ve bebek etkileşimini doğal ortamda ele alamamasından yakınmaktadırlar (Papalia ve başk., 2004:192).

Bu teknik, çalışan annelerin bebekleri için uygun değildir. Çünkü anne düzenli olarak bebeğinden ayrı kalmakta ve diğer insanlar tarafından bakılmaktadır. Yoğun bakım alan bebeklerde annelerinden ayrılma durumunun bebeklerde az ya da çok üzüntü oluşturmadığı görülmüştür(Papalia ve başk., 2004:192)

"Yabancı Durumu" tekniği anne-bebek etkileşiminden farklı beklentileri olan ve değişik çeşitlerde bağlanma ilişkisine cesaretlendiren annelerin olduğu batılı olmayan toplumlarda çok az geçerli olabilir. Annelerinden Amerikan bebeklerine göre daha az sıklıkla ayrı kalan Japon bebekleriyle yapılan bir araştırma, büyük oranda bu bebeklerde "Yabancının Durumu" sürecinin aşırı strese yol açtığını göstermiştir (Sigelman ve Rider, 2005:397). Bu teknik ayrıca "down sendromu" gibi hastalıklara sahip bebekler için de uygun değildir (Goldberg, 2000:118).

Kategorik yaklaşıma bir alternatif olarak Waters ve arkadaşları "Attachment Q-set" ölçeğini (AQS) i geliştirmişlerdir. Bu ölçek bağlanma ile ilişkili davranışları ölçen sürekli bir ölçektir (Waters ve Deane, 1985:48). Q-set, güvenli bağlanma davranışlarına yansıyan bir dizi kademelenmiş boyut içeren 90 maddeden oluşmaktadır. Waters (1995:234), çocuğun güvenli bağlanmasının ölçülmesi için doğrusal bir ölçek sağlayan gözlenmiş davranışların gözlemci sınıflamasıyla ilişkili

olan bağlanma güvenliği yapısı için kriterler geliştirmiştir. Attachment Q-set (AQS) ile yapılan araştırmalar bebeklerde "Yabancının Durumu" ölçeği ile yapılan güvenli ve güvensiz sınıflamasıyla orta düzeyde ilişkilidir. Ek olarak AQS anne duyarlılığının ölçülmesiyle tutarlı bir ilişkiye sahiptir (Solomon ve George, 1999:215). Buna karşılık bu yöntemlerin farklılaştıkları yönler de bulunmaktadır (Solomon ve George, 1999:273). Ev veya laboratuarın farklı bağlamlarda verilmesi bu farklılığa neden olan faktör olarak görülebilir.

Cassidy ve Marvin, 3-4 yaş ve Main ve Cassidy, 5-7 yaşlarda bağlanma kalitesini ölçmek için yeni yöntemler geliştirmişlerdir (Akt.Belsky ve Cassidy, 1994:387). Bu yöntemler laboratuar ortamında ebeveynden ayrılarak yeniden bir araya gelme davranışı temeline dayalıdır. Bu yöntemde çocuklar dört bağlanma grubuna ayrılırlar. Küçük çocukların bağlanma davranışlarının bebekler tarafından gösterilen davranışlardan farklı olmasına rağmen, küçük çocukların bu davranışlarının altındaki organizasyon bebeklerinkine yakın olarak düşünülmüştür. Yaşa uygun yakınlık arama belirtisi; ilişki sürdürme, kaçınma ve direnme güvenli, kaçınma ve çelişik bağlanma şekillerinde organize olmuştur. Ek olarak bazı çocuklar (güvensiz/organize olmamış kontrol diye anılan) bebeklerdeki gibi organize olmamış davranışlar göstermektedirler ve/veya onlar ilişkilerini kontrole almışlardır. Çocuk ebeveyn etkileşiminin evde gözlenmiş sınıflandırmasının uyum ve yordama geçerliğinin kanıtı özsaygı, düşük korkaklık, kızlarda düşük problem davranışları ile bağlanma arasındaki yüksek ilişki ile sonuçlanan araştırmalardan ortaya çıkmıştır (Belsky ve Cassidy, 1994:388).

Son yıllarda bağlanma figürlerinin içsel temsillerinin yansıtıcı bazı yöntemlerle tespit edilebilmesine imkân veren bir model geliştirilmiştir. Bu model dâhilinde pek çok ölçek geliştirilmiştir. Bunlardan Main ve başkaları (1985:85), 6 yaş çocuklarının bağlanma durumlarının tespit edilebilmesi için bir takım fotoğraflardan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekte bağlanma figürüyle olan ayrılık ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Diğer taraftan Bretherton ve arkadaşları tarafından üç yaş için kullanılmak üzere geliştirilen bebek ailesi hikâyeleri ölçeği Cassidy tarafından yeniden düzenlenerek altı yaş çocuklarına

uygulanmıştır (Cassidy, 1988:126). Cassidy, bu ölçeğin geçerliğini, laboratuar ortamında ebeveynden ayrılarak yeniden bir araya gelme davranışı temeline dayalı yöntemle elde ettiği bağlanma düzeyleriyle ilgili bilgilerle karşılaştırarak kanıtlamıştır (Cassidy, 1988:128).

Bağlanma ile ilgili yapılan araştırmalar bağlanma figürünün çalışma modeli ile çocuğun özüne yönelik çalışma modeli arasında bağlantıların varlığı ortaya çıkarılmıştır (Cassidy, 1988:130). Özsaygı düzeyi ile bağlanma düzeyleri arasındaki bu ilişki, özsaygıyı ölçmek için geliştirilen bazı ölçeklerin bağlanma ölçeği olarak kullanılmasına olanak vermiştir. Nitekim Cassidy (1988:128), altı yaş için geliştirdiği kukla görüşmesi ve çocuğun kendisiyle görüşmesi ölçeklerinin bağlanma ile yüksek oranda ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

1.1.3.8. Bağlanma Güvenliğinde Bireysel Farklılıkların Kaynakları

Bağlanma güvenliğinde bireysel farklılıkların kaynaklarından annesel bakım, mizaç, klinik durumlar ve annesel olmayan bakım aşağıda açıklanmıştır.

1.1.3.8.1. Annesel Bakımı

Ainsworth'un "Annesel bakımın niteliği, anne-bebek bağlanma güvenliğini şekillendirir." tezi yapılan bir çok araştırma ile desteklenmiştir (Ainsworth ve başkaları, 1978; Crockenberg, 1981; Egeland ve Farber, 1984):

Annesel bakımın bağlanmadaki etkiliğine dair en önemli kanıt, 90'lı yılların başında alt sınıf Hollandalı anneler ve bebekleri üzerine yapılan deneysel bir çalışmadan ortaya çıkmıştır. 6-8 aylık bebekler arasında ev temelli annesel duyarlılığın geliştirilmesi programı (bebeklerin hem pozitif hem de negatif işaretlerine rasgele, tutarlı ve uygun tepkiler verilerek işlevselleştirilmiş) dahilinde deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere göre önemli bir farkla daha güvenli oldukları görülmüştür (Akt.Belsky ve Cassidy, 1994:389).

1.1.3.8.2. Mizaç

Bebeğin mizacı, literatürde "Yabancının Durumu" yöntemiyle ölçüldüğü kadarıyla, güvensizliğin sebebi olarak görülmektedir (Chess ve Tomas, 1982:213) Van den Boom tarafından doğuştan sinirlilik gösteren bebekler üzerine yapılan çalışmada sinirlilik durumuyla bağlanma güvenliği arasında negatif ilişki bulunmuştur (Akt. Bornstein, 2002:263). Belsky ve Rovine (1987:787), mizacın çocukların bağlanmasının güvenli veya güvensiz diye sınıflandırılmasını açıklamakta çok önemli olmayabileceğini fakat bağlanma şekli için önemli bir yere sahip olabileceğini savunmuşlardır. Buna göre sinirlilik, sıkıntı eğilimi gibi mizaç öğeleri farklı şekillerde bağlanma tiplerine etki etmektedirler.

1.1.3.8.3. Klinik Durumlar

Bir araştırmada benzer sosyo-ekonomik ortamdan gelen şiddete maruz kalan ve kalmayan çocukların bağlanma durumları arasındaki fark incelenmiş ve iki grup arasında güvensiz bağlanma oranı olarak iki kattan daha fazla (%65'e %31) fark olduğu görülmüştür. Şiddete maruz kalanlar arasında ise şiddete maruz kalma şekillerine göre bağlanma durumları incelenmiş, bu durumda da bağlanmanın güvenli veya güvensiz sınıflaması olarak değil de bağlanma tipleri olarak farklılıklar olduğu tespit edilmiştir (Akt. Belsky ve Cassidy, 1994:391)

Güvenli bağlanmanın gelişiminde annenin rolü ve anne depresyonu ile bağlanma ilişkisi durumlarına yönelik olarak bir çalışma yapılmıştır. Tek taraflı depresyon yaşayan annelerin çocuklarında güvensizlik durumu % 50 olarak bulunmuştur. Çalışma aynı zamanda depresyonlu annelerin sıklıkla çocuk bakımında saldırgan ve zorlayıcı davranışlar sergilediklerini göstermiştir (Akt. Belsky ve Cassidy, 1994:391).

1.1.3.8.4. Annesel Olmayan Bakım

Bağlanma teorisinin orijinal formülasyonlarından biri çocuk- ebeveyn ayrılığıdır. Özellikle annenin çalışması durumunda genellikle günlük ayrılık durumları meydana gelir. Bu nedenle günlük bakım merkezleri önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Belsky ve Cassidy, 1994:391).

Amerika'da yapılan birçoğu birbirine benzeyen çalışmalarda güvensiz bebeklerle ilk bir yıl içinde haftada 20 saatten fazla bakımevlerinde kalma arasında ilişki olduğu ortaya çıkarılmıştır (Belsky ve Cassidy, 1994:391). Diğer taraftan bakımevlerinin kalitesi de önemli bir faktör olarak görülmektedir. Buna göre Amerika'da yapılan bir başka çalışmada bebeklerin ve çocukların bakıcılarına güvenli bağlanma geliştirmelerinin bakıcının duyarlı ve sorumlu davranışlarına bağlı olduğu ortaya çıkmıştır (Howes ve başkaları, 1988:403). Bakıcıya olan güvenli bağlanmanın çocuğa sosyal işlevsellik kazandırarak anneye karşı da güvenli bağlanma geliştirmeye katkısı olduğu görülmüştür (Howes ve başkaları, 1988:403). Hollanda ve İsrail'de yapılan çalışmalar erken yaşlarda bakım evinde bakıcı kontrolünde bulunarak bakıcılarına güvenli olarak bağlanan çocukların ileride sosyal işlerliği olan bireyler olacaklarını göstermiştir (Akt.Belsky ve Cassidy, 1994:392).

1.1.3.9. Bebeklikten Ergenliğe Bağlanmanın Etkileri

Bebeğin bakıcısıyla veya yakınlarıyla erken bağlanma deneyimlerinin sonraki ilişkilerin yapı iskelesini oluşturduğunu savunulmaktadır. Bu yapı iskelesi çocuğa sevgiye ve diğer insanlara değer vermeyi öğreten ilk ilişkidir (Atkinson ve Zucker, 1997:159; Papalia ve başk., 2004:192). Bowlby, erken bağlanma davranışları ile sonraki tepkiler arasındaki ilişkiye vurgu yaparak bu dönemde gelişen davranışların sonraki yıllardaki yaşantılara yansıdığını öne sürmektedir (Bowlby, 1973: 202). Bowlby'e göre (1980:442), " Diğer insanlarla ilk bağlanma durumu bebeklikten başlayarak okul çağına, ergenliğe ve yaşlılığa kadar gidebilir. Bu bir kişiye olan bağlanma durumu, kişinin yaşamına direnç ve neşe katabilir.".

Bebeğin bu bağlanma sürecinde bakıcı, çocuğa çevre seçer. Çocuk hayatında yapacağı pek çok şeyi kendi kendine yavaşça öğrenir. Emeklemeyi, yürümeyi, kendini beslemeyi ve kendini temizlemeyi öğrenir. Anneleri, karşılıklı olarak çocuğun sorumluluğunun seviyesini çocuğun olgunlaşmasına bağlı olarak artırır ve onun özerkliğini geliştirir. Bu durumda sıcak bir yetiştirme tarzı güvenli bir ilişki yeterli bir hayat deneyimi kazandıracaktır (Benett, 2002:36)

Bağlanma ve karakter arasındaki ilişki, devam eden gelişim vurgulanarak ve diğer duygusal, fiziksel ve bilişsel gelişimle ilişkili olarak yıllar sonra da gözlemlenebilir.

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., 2004:193).

Kochanska (2001: 479) tarafından yapılan bir araştırmada 112 çocuk üzerinde korku, kızgınlık ve neşelilik durumunun gelişimi incelenmiştir. Çocuklar, 9, 14, 22 ve 33 aylarda korku, kızgınlık ve neşeyle ilgili bilgi edinmek için laboratuar ortamında gözlenmiştir. 14. ayda anne çocuk bağı "Yabancı Durumu" metoduyla değerlendirilmiştir. Bağlanma grupları arasında (kaçınma, güvenli vs.) 14. ayda duygusal gelişim yörüngesi içinde farklılıklar görülmüştür. Kaçınma bağlanması olan çocuklar, en korkulu, en az neşeli ve korku duygusunun en güçlü olduğu çocuklar olmuşlardır. Güvenli bağlanan çocukların anlamlı olarak ikinci ve üçüncü yılda daha az kızgınlık tepkileri verdiği anlaşılmıştır. Bu bağlamda güvenli olmayan çocukların negatif duygular geliştirdikleri tepkiler şöyle olmuştur: Kaçınan çocuklar, daha korkulu; dirençli çocuklar, daha az neşeli ve organize olmayan çocuklar daha kızgın olmaktadırlar.

Matas ve başkaları (1978:547) bebekler 18. aya geldiklerinde 42 bebeğin bağlanma durumlarını ölçmüşlerdir. Altı ay sonra aynı çocuklar oyunlarının kalitesi

ve problem çözme tarzları için gözlemlenmişlerdir. Önceki incelemede güvenli bağlanma tespit edilen çocuklar annelerinin problem çözme ödevlerindeki önerilerine karşı daha meraklı ve itaatkâr davrandıkları ve güvensiz bağlananlara göre daha sebatlı ve pozitif oldukları görülmüştür.

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: 821). Bu çocukların beş yaşında problemlere karşı daha esnek, daha becerikli ve daha sebatlı yaklaştıklarına dair kanıtlar elde edilmiştir (Arend ve başk., 1979:950).

Güvenli bağlanan çocuklar 3 yaşından 5 yaşına kadar daha meraklı, yetenekli, empatik, esnek ve özgüvenli olmaktadırlar. 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., 2004:194).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).

Ontai ve Thompson (2002) tarafından annenin söylev sitilleriyle güvenli bağlanmanın etkileşimi ve bunun okul öncesi çocukların duygusal anlayışına etkileri incelenmiştir. İlk önce 3 yaş alınmış ve beklenmedik bir şekilde bağlanma ve söylevden duygusal anlamayla ilgili anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bağlanma ve duygusal anlama ile ilgili ölçümler ikinci bir çalışma ile 5 yaşında tekrar ele alınmıştır. Bu yaşta beklenilenlerle tutarlı olarak güvenli bağlanma ile duygusal anlama arasında yüksek ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada 3 yaşından 5 yaşına kadar anne söylevi ve güvenli bağlanmanın etkilerinin çocuğun psikolojik durumunu önemli oranda değiştirdiği görülmüştür. 5 yaşı ile birlikte annenin ayrıntılı söylevi

ile güvenli bağlanmanın geliştiği ve bunların okul öncesi çocuklarda derin duygusal anlamayı geliştirdiği görülmüştür.

Elicker ve arkadaşları tarafından yapılan araştırma, orta çocuklukta bağlanmanın sosyal özelliklere etkisini destekler niteliktedir. Buna göre, yaz kampında, güvenle bağlanma hikâyesi olan 10–11 yaş çocuklarının arkadaşlık kurma ve devam ettirmede ve grup içindeki işlevsellikte daha iyi oldukları gözlenmiştir. Onlar aynı zamanda kendine güvenen ve fiziksel koşullara daha iyi uyum sağlayan kişiler olmaktadırlar (Akt. Sperling ve Berman, 1994:41).

Erken yaşlardaki bağlanma ergenlik ve yetişkinlik yaşlarına da taşınabilir. Ebeveynleriyle güvenli bağlanan ergenler genellikle yüksek düzeyde özsaygı, güçlü kişisel kimlik duygusu, düşük depresif belirtiler ve yüksek sosyal yeterliliğe sahip olurlar (Rice, 1990:511). Boylamsal yapılmış bir araştırmanın verileri, bebekken çelişik bağlanma gösteren çocukların, ergenlik çağında güvenli çocuklara göre daha dayanıksız olduklarını, sosyal yeterlilik olarak da daha zayıf bulunduklarını göstermiştir (Warren ve Başk, 1997:637).

1.1.4. Bağlanma ve Sosyal Beceri

Yapılan çalışmalar, Bowlby'nin bakıcı ve çocuk arasındaki bağlanma güvenliğine yönelik içsel çalışma modeli hipotezinin, sosyal yeterlilik hakkında önceden bilgi vermesi durumunu desteklemektedir (Belsky ve Cassidy, 1994:378). Sosyal yeterlilik sosyal becerilerin, sosyal farkındalığın ve öz güvenin gelişmesiyle (Welsh ve Bierman, 1997) belirlenebilir ve çocuğun kendisi ve diğerleriyle olan bağlanmasının durumunun pozitif çalışma modeline göre gelişimiyle evrim geçirir (Kobak ve Sceery, 1988). Bağlanma güvenliği ile sosyal yeterliliğin gelişmesi arasındaki ilişki çocuklarda yerleşiktir (Belsky ve Cassidy, 1994:378). Pek çok araştırma sosyal beceri özellikleriyle ve bağlanma güvenliği arasındaki ilişkiyi göstermiştir (Lieberman 1977; Matas ve başkaları 1978; Arend ve başkaları, 1979; Waters ve başkaları, 1979; Kobak ve Sceery, 1988; Pierrehumbert ve başkaları,

1989; Speltz, 1990; Booth ve Rose-Knasor ve Rubin, 1991; Belsky ve Cassidy, 1994; Engels ve başkaları, 2001; Colman ve Thompson, 2002):

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).

Matas ve başkalarının (1978) yaptıkları çalışmada güvenli bağlanan çocukların daha azimli, işbirliğine daha yatkın ve işi sürdürmede daha kararlı oldukları görülmüştür.

Orta sınıftaki 2-3 yaşlarında güvenli bağlanan çocuklardan oluşan örneklemlerden alınan veriler, hem düşük risk grubunda (Waters ve başk., 1979) hem de yüksek risk grubunda sosyal yeterlilikle olan anlamlı ilişkiyi ortaya koymuştur (Booth ve Rose-Knasor ve Rubin, 1991).

Booth ve başkaları (1991) 20. ayda anne-bebek ilişkisinin kalitesinin dört yaşında akranlarına karşı saldırganlık davranışı olarak etki etmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, güvenli bağlanan çocukların okul öncesinde akranlarına karşı daha duygusal empatik davranışlar gösterdikleri ve dört yaşında akranlarıyla daha pozitif etkileşim sergiledikleri bulunmuştur (Akt. Chisholm, 1999:133).

Waters ve başkaları (1979) yüksek kalitede çocuk- anne bağlanma ilişkisinin okulöncesinde kişisel ve kişiler arası ilişkileri ölçmek için geliştirilen Q-set sosyal yeterlilik değerlendirmesi ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Speltz (1990), okul öncesi çocuklarla ilgili bir araştırmasında sosyal yeterliliğin anne-bebek bağlanması ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur.

Güvenli bağlanan bebeklerin okul öncesinde akranları tarafından daha popüler bulundukları ve öğretmenleri tarafından yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip oldukları bildirilmiştir (Sroufe, 1983:41). Benzer olarak, Arend ve başkaları (1979:950) güvenli bağlanan orta sınıf 18 aylık çocukların güvenliğinin dört ve beş yaşlarındaki ego dayanıklılığı ve meraklılıkla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ek olarak güvenli bağlanan bebeklerin altı yaşında işbirliğine daha yatkın oldukları ve genellikle lider olarak seçildikleri bulunmuştur (Cohn, 1990:151).

Güvensiz bağlanan çocukların üç yaşında akranlarıyla daha çok negatif etkileşimde bulundukları (Lieberman, 1977) beş yaşında akranlarına karşı daha tepkisiz göründükleri (Pierrehumbert ve başkaları, 1989), beş ve altı yaşlarında akranları tarafından daha az sevildikleri (Cohn, 1990:151) ve yine altı yaşında kavgaları başlatan taraf oldukları (Cohn, 1990:151) görülmüştür.

Güvenli bağlanma ile sosyal yeterliliğin gelişmesi arasındaki ilişkiyle ilgili Weinfield ve arkadaşlarının (1997) yaptığı bir araştırma önemlidir. Bu araştırma güvenli bağlanma ile sosyal yeterlilik becerisinin gelişimi ve sosyal ilişki isteğinin artması arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Allen ve arkadaşları (1998), bulgularıyla bu ilişkiyle ilgili daha fazla kanıta ulaşmıştır. Allen ve başkaları'nın araştırmasında güvenli bağlanan ergenlerin, sosyal yeterliliğin göstergesi olarak, akranları tarafından daha faza kabul gördüğü ortaya çıkarılmıştır.

Holmberg (2000)'de ergenlerde sosyal beceri ile ergen- ebeveyn bağlanması arasında benzer bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Engels ve başkaları (2001:428) 15- 18 yaşındaki ergenlerin ebeveyn bağlanmasının sosyal becerilerle ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. Sosyal beceri,

bağlanma ile duygusal uyum arasında aracı bir bağ olarak hizmet etmektedir. Engels ve başkaları (2001:428), ergenlerin sosyal becerilerini ebeveynleri ile olan bağlanma ilişkisine bağlı olarak kazandıkları teorisini geliştirmişleridir.

1.1.5. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalar; sosyal becerilerle ilgili çalışmalar, bağlanma ile ilgili çalışmalar, sosyal beceriler ve bağlanma ile ilgili çalışmalar olmak üzere üç grup halinde tarih sırasına göre sıralanarak sunulmuştur.

1.1. 5.1. Sosyal Becerilerle İlgili Çalışmalar

Gottman ve başkaları (1975), sosyal etkileşim, sosyal beceri, popülarite üzerine betimsel bir araştırma yapmışlardır. Denekler orta ve alt gelirli ailelerin çocuklarının okuduğu okulların üç ve dördüncü sınıflarından alınan 198 öğrenciden oluşmuştur. Arkadaş sayısı, sosyo-ekonomik düzey ve sınıf düzeyi değişken olarak kabul edilmiştir. Bu araştırmada iki ayrı ölçüm yapılmıştır. Birinci ölçümde her bir çocuğa bireysel olarak uygulanan testler sonucunda yüz yüze duyguları ifade etme, arkadaşlık yapma konusunda bilgi ve beceri düzeyleri ile yardım etme, rol alma gibi becerileri ölçülmüştür. İkinci ölçümde deneklerin sınıf içerisindeki sosyal etkileşimleri doğal ortamda gözlemle saptanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, sınıf içinde popüler ve popüler olmayan çocukların, arkadaşlığın nasıl yapılacağı ile ilgili bilgilerinde farklılık gösterdikleri, sınıf içerisinde popüler olan çocukların popüler olmayanlara göre çevreleri ile daha iyi etkileşimlerde bulundukları ve onlardan da olumlu tepkiler aldıkları görülmüştür.

Topukçu (1982) yaptığı araştırmasında atılganlık eğitimi adı altında verdiği sosyal beceri eğitiminin ilkokul çocuklarının atılganlık düzeyine etkisini araştırmıştır. Araştırıcı, Bâla bölgesindeki iki ilkokulun 5. sınıf öğrencilerinden kız erkek karışık 21 deney 21 kontrol grubu oluşturmuştur. Deney grubuna 6 haftalık

atılganlık eğitimi verilmiştir. Öğretmene hatasını söyleme, sınıfta söz alma, misafire "hoş geldin" diyebilme, istemediği şeylere karşı hayır diyebilme gibi beceriler anlatılıp gösterilmiş, yapabilen öğrencilere pekiştireçler verilmiştir. Araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen Atılganlık Envanteri ön test ve son test ölçümlerinin çözümleri sonucundaki bulgulardan elde edilen verilere göre atılganlık eğitiminin çocukların atılganlık düzeyini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Aydın (1985), tarafından yapılan bir çalışmada, çocuklarda öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimi ile arkadaş ilişkilerinde başarısızlık arasında bir bağıntının bulunup bulunmadığı ve öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada, dolayısıyla arkadaş ilişkilerinde başarının artırılmasında, sosyal beceri ve sosyal başarı eğitimlerinden hangisinin daha etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmada 4. ve 5. sınıflarda okuyan 233 kız ve 239 erkek olmak üzere toplam 472 denek kullanılmıştır. Eğitim sürecinin bitmesinden sonra uygulanan tekrar ölçümler sonucu ölçümlerle karşılaştırılarak aradaki farklılıklar araştırılmıştır. Sonuçlar sosyal beceri eğitiminin öğrenilmiş çaresizliğe özgü yükleme biçimini ortadan kaldırmada ve arkadaş ilişkilerinde başarıyı arttırmada, sosyal başarı eğitiminden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Elliott ve başkaları (1989), "Ebeveyn ve Öğretmen Gözüyle Okul Öncesi Çocukların Sosyal Davranışlarının Değerlendirmesi" konulu çalışmalarında özürlü olmayan 240 (120'si erkek, 120'si kız) okul öncesi çocuğun sosyal becerilerine demografik durum, aile statüsü, problem davranışlarının sıklığı ve dil becerisi değişkenlerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada Gresham ve Elliot SBDS (Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi) Öğretmen ve Ebeveyn Formları ve Anaokulu Envanteri kullanılmıştır. Ölçekler çocuğun annesi ve öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin puanlamasından elde edilen bulgular sosyal beceriler ile cinsiyet, dil becerisi ve aile yapısı arasında anlamlı farklılıkların olduğunu göstermektedir. Özellikle kızlar daha fazla prososyal davranışlar sergilerlerken erkekler daha çok problem davranışları göstermektedirler. Dil becerisi iyi olan okul öncesi çocuklar ortalama veya düşük seviyede dil becerisine sahip olan okulöncesi çocuklara göre daha fazla prososyal davranışlar sergilemekte bunun yanında daha az

problem davranışlarını göstermektedirler. Böylece bu araştırma cinsiyet, dil becerisi ve aile yapısının okul öncesi çocukların sosyal davranışlarında anlamlı olarak rol aldığını ortaya koymuştur.

Hawkins ve başkaları (1992), sosyal ilişkilerdeki kaliteyi arttırmak için bir Sosyal Gelişim Projesi geliştirmiştir. Seattle Bölgesi'nin ilk ve ortaokullarında bağımsız testler ve nesnel standartlar kullanarak, bu programın uygulanmadığı okullarla sosyal gelişim özelliklerini kıyaslayıp, değerlendirilmiştir. Sonuç olarak; program uygulanan okullarda çocukların okulla ve aileleriyle daha olumlu ilişkilere sahip oldukları, erkeklerin daha az saldırgan; kızlar kendine zarar vermeye daha az eğimli oldukları görülmüştür. Yine bu okullarda uyuşturucuya başlama ve disiplin cezalarında azalma görülmüştür. Diğer taraftan standart başarı puanlarında yükselme kaydedilmiştir.

Poweless ve Elliott (1993), "Yerli Amerikan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerileri" konulu çalışmalarında yerli Amerikan okul öncesi çocuklarının sosyal becerilerine kültürün etkisini SBDS Öğretmen ve Ebeveyn Formlarını kullanarak ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu amaçla 50 yerli Amerikan ve 50 Kafkas çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Amerikan ve Kafkasyalı çocuklar benzer bir eğitim programına tabi tutulmuşlardır. Ebeveyn ve öğretmenler tarafından doldurulan ölçek puanları, işbirliği ve öz-kontrol becerisi alt ölçeklerinde Amerikan çocuklarla Kafkasyalı çocuklar arasında bir fark olmadığını göstermiştir.

Fantuzzo ve başkaları (1995), 312 Afrika kökenli Amerikalı okulöncesi çocuğun işbirliği becerilerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada 38 öğretmen çocuklar akranlarıyla oynarlarken onları işbirliği becerileri yönüyle gözlemlemişlerdir. Araştırmada veriler Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (PIPPS) aracılığıyla öğretmenlerden toplanmıştır. Bulgular pozitif akran ilişkisinin okul performansını geliştirdiğini göstermiştir.

Gresham ve başkaları (1996) "Sosyal Yeterlilikle İlgili Öğretmen Yargıları" konulu çalışmalarında düşük akademik başarı gösteren ve öğrenme güçlüğü çeken 7-

12 yaş 152 çocuk üzerinde araştırma yapmışlardır. Beceri, akademik başarı, sosyal beceriler, problem davranışları, algısal motor beceriler ve okul tarihi ile ilgili 41 ölçek ölçek kullanılarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Sosyal becerileri ölçmek için her öğrenci için öğretmenleri tarafından SBDS öğretmen formu doldurulmuştur. SBDS kullanılarak alınan grup puanlarına göre işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol beceri alanları ve sosyal beceriler, problem davranışları ve akademik uyum ölçekleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Buna karşılık, bütün gruplarda içselleşmiş davranış problemleri, hiperaktivite ve dikkatsizlik puanlarının yüksek olduğu görülmüştür.

Dikmeer-Altınoğlu, (1997) araştırmasında sosyal içedönük olan ergenlere 12 hafta süreyle grupla sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada ön test ve son test kontrol gruplu bir model kullanılmıştır. Denekler, 9 deney, 11 kontrol grubu olmak üzere kız erkek karışık 15- 21 yaşlarındaki üyelerden oluşmuştur. Sosyal içe dönük ergenler SSK Ankara Eğitim Hastanesi Psikiyatri bölümüne arkadaş grupları içinde yer almama, kendini ortaya koyamama, kendini ifade edememe yakınmalarıyla başvuranlar arasında seçilmiştir. Araştırmada Minnesota çok yönlü Kişilik Envanterinin Sosyal İçedönük alt ölçeği (MMPT-Sİ) kullanılmıştır. Analizler sonucunda sosyal beceri eğitim grubuna katılan ergenlerin sosyal içedönüklük düzeylerinde anlamlı bir azalma olduğu bulunmuştur.

Yüksel (1997) tarafından yapılan araştırma, üniversite öğrencilerine verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma Gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 66 kişilik bir grup üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilerden 33'ü kontrol grubuna alınmıştır. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri, Sosyal Beceri Envanteri ile ölçülmüştür. Deney grubu dokuz haftalık bir beceri eğitiminin, öğrencilerin sosyal beceri düzeyini olumlu yönde etkilediği şeklindedir.

Çakıl (1998) tarafından yapılan araştırmada, grupla sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 1996- 1997 eğitim yılı bahar döneminde İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Biyoloji, Resim; Müzik Öğretmenliği, Eğitim Bilimleri bölümü PDR ve EPÖ anabilim dallarına devam eden öğrencilere UCLA Yalnızlık Ölçeği uygulanmıştır. Yalnızlık düzeyi yüksek ve bu çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrenciler arasından 15'er kişilik iki deney ve iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney gruplarına 12 hafta süre ile sosyal beceri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu üzerinde ise hiçbir işlem yapılmamıştır. Grupla Sosyal Beceri Eğitimi sonunda ve onu izleyen üç aylık dönem sonrasında deney ve kontrol gruplarına UCLA yalnızlık ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, grupla sosyal beceri eğitimini alan deney grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde azalma olduğu ve bu azalmanın üç aylık izleme dönemi sonrasında da korunduğu gözlenirken, kontrol grubundaki öğrencilerin yalnızlıklarında anlamlı düzeyde bir değişme olmadığı saptanmıştır.

Friedman (1998), "Öğrenme Güçlüğü ve Dikkat Problemi Olan Çocukların Problem Davranışları ve Sosyal Becerileri" konulu araştırmasında, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ve öğretmenlerinin sosyal becerilere ve problem davranışlarına yönelik algılarını karşılaştırmıştır. Öğrenciler öğrenme güçlüğü türlerine göre alt gruplara ayrılmıştır. Araştırmada sosyal beceriler, akademik başarı ve problem davranışlarını ölçmek amacıyla SBDS kullanılmıştır. Sonuçlar alt öğrenme güçlüğü gruplarının farklı işbirliği, öz-kontrol ve atılganlık becerilerine sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında da önemli derecede çelişki görülmüştür.

Oprea (1998), otoriter Head Start ailelerinin ebeveynlik stillerinin okul öncesindeki çocukların sosyal beceri gelişimlerine ve Head Start'taki ebeveyn ve bakıcılara ait demografik faktörler olan yaş, eğitim seviyesi, çalışma durumu ve dini etkenlerin sosyal becerilere (işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol) etkisini incelemiştir. Araştırmaya 18-50 yaş aralığındaki 102 denek katılmıştır. Bunlardan 51'i Afrika kökenli Amerikalı diğer 51'i de Avrupa kökenli Amerikalıdır. Beş haftalık süreçte ailelerin ebeveynlik sitillerine yönelik fikirleri "Ebeveynlik Hakkında Fikirler" (İdeas About Parenting-IAP) ve sosyal becerileri SBDS ile belirlenmiştir. Bu araştırmadaki bulgulara göre okul öncesi çocuklarla ailelerinin ebeveynlik sitilleri

arasında herhangi bir korelasyon bulunamamıştır. Bu ailelerdeki çocukların diğer çocuklarla karşılaştırıldıklarında işbirliği, atılganlık ve öz- kontrol becerileri olarak ortalamaya yakın özellikler gösterdikleri görülmüştür.

Cessna (2000), engelli ve engelli olmayan okul öncesi çocukları arasında sosyal beceriler yönünden anlamlı farklılık olup olmadığının tespiti amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırmada veriler SBDS öğretmen ve ebeveyn formlarıyla toplanmış ve öğretmen ve ebeveyn görüşleri arasındaki farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini Arizona, West Phoenix'teki okullarda bulunan 3-5 yaşındaki 174 (% 43,7 kız, % 56, 3 erkek) çocuk oluşturmuştur. Engelli çocuklar engel durumlarına göre sınıflandırılmışlardır. Sonuç olarak engelli olmayan çocukların SBDS puanları hem ebeveyn değerlendirmesinde hem de öğretmen değerlendirmesinde engellilere göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca öğretmen ve ebeveyn değerlendirmeleri arasında oluşturulan engel gruplarına göre önemli farklılaşmalar görülmüştür. Bunun yanında öğretmen ve ebeveyn puanları SBDS'nin alt ölçeklerine göre de değişiklikler göstermiştir.

Ruggiero (2002), düşük gelirli ailelerin çocuklarının akademik başarılarıyla sosyal beceri ve cinsiyet arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmaya 109 erkek 110 kız çocuk katılmıştır. Araştırmada sosyal beceriler SBDS ile ölçülmüştür. Sonuç olarak cinsiyet ve sosyal becerilerin matematik ve okuma derslerindeki başarıya etkisinin olmadığını göstermiştir. Ayrıca SBDS'nin alt ölçekleri olan öz kontrol, işbirliği ve atılganlık ile de matematik ve okuma derslerindeki başarı arasında ilişki bulunamamıştır. Bu araştırmada ayrıca SBDS'nin alt ölçekleri ile elde edilen bulgulardan cinsiyete göre öz kontrolle başarı durumları arasında ilişki bulunmazken işbirliği ve atılganlık becerileri ile cinsiyete göre başarı durumu arasında ilişki bulunmuştur.

1.1.5.2. Bağlanma ile İlgili Araştırmalar

Park ve Waters (1989), anne-çocuk bağlanmasının okulöncesinde arkadaşlık ilişkisine etkisini araştırmışlardır. Dört yaşındaki 33 çocuk ve en iyi arkadaşları

(ortalama yaş= 46 ay) örneklem olarak alınmıştır. Anne-çocuk bağlanması Attachment Q-set ölçeği ile ölçülmüştür. Güvenlik bilgileri arkadaşların güvenli-güvenli veya güvenli-güvensiz olarak sınıflandırılmalarında kullanılmıştır. En iyi arkadaş olan çiftler 1 saat boyunca serbest oyun oturumu ile gözlenmişlerdir. Sonuç olarak, güvenli- güvenli çiftlerinin daha uyumlu, daha sorumlu ve güvenli-güvensiz gruptakilere göre daha mutlu oldukları görülmüştür.

Van Ijzendoorn ve başkaları (1992) Hollanda ve İsrail'de anne, baba ve bakıcı ile çocuk arasındaki bağlanma ilişkisini araştırmışlardır. Araştırmaya İsrail'den 111 anne-baba ve 58 bakıcı, Hollanda'dan 150 anne-baba ve 75 bakıcı ile baktıkları çocuklar dâhil edilmiştir. Araştırmada, Bağlanma durumu Yabancının Durumu ölçeği; sosyal davranışlar da Hess Okul Öncesi Davranış Envanteri ile ölçülmüştür. Araştırmanın sonucu, bağlanma ağının genişlemesinin, bebek anaokulu yaşına geldiğinde çocuğun daha bağımsız, daha kontrollü amaç davranışlar göstermeye daha yatkın ve daha empatik olacağının habercisi olduğunu göstermiştir. Yine bu araştırmada baba ve öğretmene bağlanma ayrıca incelenmiş ve babaya ve öğretmene bağlanmanın sosyal duygusal gelişime anlamlı olarak etki ettiği bulunmuştur.

Mazaheri-Tehrani ve Jones (1996) tarafından İran'da yapılan bir araştırmada bağlanma ve aile yapıları ilişkisi araştırılmıştır. Bu doğrultuda 52 aile değerlendirmeye alınmıştır. Anne ve babanın her ikisinden anket yöntemiyle bilgi toplanmıştır. Her aileden bir okulöncesi çocuğun bağlanma durumları SAT ve Aile Çizimi Testi ölçekleriyle test edilmişlerdir. Ayrıca bebeklerin bağlanma durumları da Yabancının Durumu yöntemiyle belirlenmiştir. Buna ek olarak, çocuklardan davranışsal puanlar toplanmıştır. Bulgular batı toplumlarındaki örneklemlerle tutarlı bulunmuştur.

Trinke ve Bartholomew (1996) kişisel bağlanma sitilleriyle bağlanma ağının özellikleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmada bağlanma ağını ölçmek için geliştirilen Bağlanma Ağı Anketi (Attachment Network Questionnaire) 223 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Her bir bağlanma figürüne ait bağlanma

bilgileri bağlanma görüşmesi yöntemiyle alınarak toplu halde karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak kişisel bağlanma puanlarıyla bağlanma ağı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Levy ve başkaları (1998) bağlanma sitilleriyle ebeveynlerin zihinsel temsil yapıları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Çalışmaya 863 öğrenci içinden seçilen 19 yaş ortalamasına sahip 101 erkek, 88 kız katılmıştır. Öğrenciler, 3 ve 4 Kategorili Bağlanma Sitili Ölçeği'ni doldurmuşlardır. Güvenli bağlanan deneklerin ebeveyn temsillerinde farklılıklar görülmüştür. Buna karşılık, güvensiz bağlananlar ebeveynleriyle ilgili cezalandırıcı tutumları ön plana almışlardır. Korkulu denekler, ebeveynlerini hem cezalandırıcı hem de kötü niyetli olarak nitelendirmişlerdir. Çelişik bağlanan denekler, çelişik olarak ebeveynlerini hem cezalandırıcı hem de koruyucu olarak tanımlamışlardır.

Houtmeyers (2000) okul öncesi çocukların bağlanma düzeyleri ve duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Dört yaşındaki 31 çocuğa, ebeveynlerine ve öğretmenlerine bağlanma ve duygusal zekâ ile ilgili testler uygulamıştır. Çocukların duygusal zekalarını, duygusal farkındalık, empati ve başarı boyutları ile ele almıştır. Sonuçlar anneye bağlanma ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermiştir. Fakat babaya olan güvenli bağlanma çocukların dışsal davranış problemlerinin az olması ile ilişkili bulunmuştur. Çocuğun ve ebeveynin cinsiyetine göre bakıldığında, kız çocuklarının anneye bağlanmalarının dugusal zekânın alt boyutu olan uyum başarısıyla ilişkili olduğu tespit edimiştir.

Waters ve başkaları (2000) bağlanma güvenliğinin uzun süreli değişimi ile ilgili 20 yıl süren boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Bu araştırmada 60 orta-sınıf beyaz ırk bebeğin bağlanma durumu 12 aylıkken Ainsworth'un Yabancının Durumu yöntemiyle ölçülmüştür. Bu deneklerden 50'si (21 erkek, 29 kız) 20 yıl sonra Berkley Yetişkin Bağlanma Görüşmesi ölçeğiyle tekrar ölçülmüştür. Görüşmecilerin bebeklikteki bağlanma durumlarını bilmemelerine dikkat edilmiştir. Sonuç olarak deneklerin % 72'sinin benzer bağlanma stilleri gösterdikleri görülmüştür.

Araştırmada çocukların hayatlarındaki negatif ve pozitif değişimlerin çocukların bağlanma stillerine sadece % 22 etki ettiği görülmüştür.

Gezer (2001), ergenlerin bağlanma stilleri ile aile yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümünden araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler (175 kız, 233 erkek) araştırmaya denek olarak katılmışlardır. Araştırmada kullanılan İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) ve Aile Yapısını Değerlendirme Aracı sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır. Bulgular yüksek ve düşük uyuma sahip ailelerden gelen öğrencilerden oluşan grupların bağlanma stilleri arasında önemli farklar olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, düşük uyuma sahip aile atmosferinde yetişmiş olan bireylerin güvensiz, yüksek uyuma sahip ailelerde yetişmiş olan bireylerin ise güvenli bağlanma stiline sahip olduklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca, bireylerin bağlanma stilleri ile aile yapıları arasındaki ilişkinin cinsiyete bağlı olarak değişmediğini de ortaya koymuştur.

Bennett (2002) araştırmasında güvenli ergenlerin güvensizlere göre problem davranışlarının ve güvensiz ergenlerin davranış problemlerinin güvenli bağlananlara göre durumunu incelemiştir. Çalışmaya 225 ortaokul (ilköğretimin ikinci kademesi) öğrencisi ve bunların en az bir gönüllü yakını katılmıştır. Araştırmada Algısal Arkadaş Sosyal Destek Ölçeği, Ergen Bağlanma Anketi ve Duygusal Düzenleme Kontrol listesi ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçta güvensiz bağlanan ergenlerin problem davranışlarının güvenli çocuklara göre daha çok ağır bastığı görülmüştür. Kaçınma bağlanması olan ergenlerin yüksek derecede dışsal problemlere sahip oldukları bulunmuştur.

Richard (2002), ebeveyn-çocuk bağlanmasının ve ebeveynin özbenlik düzeyinin ergenlerin sosyal problemlerini çözmede oynadığı rolü araştırmıştır. 210 ergen ve ebeveynleri araştırmaya katılmıştır. 23 anne-çocuk ve 8 baba çocuk çifti test materyallerini doldurmuştur. Sonuçlar hem anne-çocuk bağlanmasının hem de ebeveynin özbenlik düzeylerinin ergenlerin sosyal problem çözmeleriyle pozitif ve

yüksek düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunun yanında anne- çocuk bağlanması bu becerilerin belirleyici bir göstergesi olduğu ortaya çıkmıştır.

Arıkoğlu (2003), yetişkin bağlanma stilleri ile bağlanma ile ilgili olan kaçınma boyutu, kaygı boyutu ve sosyo-duygusal durum arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya o anda yada daha önce 3 ay veya daha uzun sürmüş duygusal ilişkisi olmuş 145 Boğaziçi Üniversitesi lisans öğrencisi katılmış ve dört adet soru formu doldurmuştur. Araştırmada bağlanma sitillerini belirlemek için İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), sosyal duygusal durumu tespit etmek için de WAI ve NMR ölçekleri kullanılmıştır. Sonuçlara göre bağlanma stilleri ile bağlanma boyutları ve olumsuz duygu düzenleme beklentileri arasında anlamlı farklar elde edilmiştir. Güvenli kişiler düşük kaygı ve düşük kaçınma, düşük sıkıntı, yüksek kendini denetleyebilme ve yüksek olumsuz duygu düzenleme beklentileri belirtmişlerdir. Kayıtsız kişiler düşük kaygı ve yüksek kaçınma ve düşük kendini denetleyebilme göstermişlerdir. Ayrıca, elde edilen sonuçlara göre, kayıtsız kişilerin olumsuz duygu düzenleme belirtileri yüksek olarak belirlenmiştir. Saplantılı kişiler yüksek kaygı, düşük kaçınma, düşük kendini denetleyebilme ve düşük olumsuz duygu düzenleme beklentileri belirtmişlerdir. Korkulu kişiler ise yüksek kaygı, yüksek kaçınma, yüksek sıkıntı ve düşük olumsuz duygu düzenleme beklentileri belirtmişlerdir. Bastırıcı savunmacılık ile ilgili olan hipotez doğrulanamamıştır. Beklentilerin tersine, güvenli kişiler, saplantılı ve korkulu kişilerden daha yüksek bastırıcı savunmacılık göstermişlerdir. Beklentilerin tersine, bağlanma stilleri arasında kişinin romantik ilişkisinde ne kadar mutlu olduğu ve psikolojik sorunları olup olmadığı açılarından herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır.

Cassidy ve başkaları (2003) çocukların akranları arasından arkadaş seçimine yönelik algılarını incelemişlerdir. Bu kapsamda iki çalışma yapılmıştır. Birinci çalışmada 91 yedinci sınıf öğrencisi, ikinci çalışmada 83 üçüncü sınıf öğrencisi araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada çocuklardan kukla vasıtasıyla tanımadıkları akranları hakkında görüşleri ve tanışmak istedikleri arkadaş tipleri sorulmuştur. Yedinci sınıf öğrencileri pozitif akran tiplerini negatif akran tiplerine tercih etmişlerdir. Bunun yanından üçüncü sınıflarda herkes bir diğeriyle kendisi hakkında

düşündüklerine paralel ilişkiler hayal etmiştir. Çalışmada çocukların akran seçimleriyle kendilerini değerli görmeleri arasında ilişki bulunmuştur. Diğer taraftan olumsuz akran seçimiyle güvensiz bağlanma, annenin çocuğu reddetmesi ve depresif hastalıklar arasıda ilişkiler bulunmuştur.

Chapnik (2003), bağlanma kapsamında annenin bebeğinin duygusal ifadelerine yönelik algısının annesel duyarlılığa etkisini araştırmıştır. Anneler, Yetişkin Bağlanma Ölçeği (Adult Attachment İnterview-AAI) kullanılarak gruplara ayrılmışlar ve 60 anne ve bebeği video kameralarla gözlenmişlerdir. Sonuçta bağlanmanın özellikle negatif duygularla ilişkisi vurgulanmıştır. Buna ek olarak korku, üzüntü, stres gibi duygusal belirtilerin annesel duyarlılığı etkilediği görülmüştür.

İmamoğlu (2003), öğretmen adaylarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi sınamayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde okumakta olan 156 kız, 309 erkek olmak üzere, toplam 465 son sınıf öğrencisi oluşmuştur. Araştırmada öfke tarzlarını belirlemek için Sürekli Öfke- Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ), bağlanma sitillerini tespit etmek amacıyla İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA) kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile bağlanma stilleri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre sürekli öfke düzeyi ile güvenli olmayan bağlanma stilleri arasında doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bastırılmış öfke (öfke-içe) ile güvenli olmayan bağlanma stilleri arasında doğrusal ilişki bulunurken; güvenli bağlanma ile ters ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Öfke dışa boyutu ise kaçınma bağlanma stili ile ilişkili bulunmuştur.

Koçak-Delen (2003) ilköğretim okullarına devam eden ergenlerin bağlanma tarzlarını ölçmeye yönelik bir ölçüm aracı geliştirmek amacıyla çalışma yapmıştır. Ölçeğin geliştirme aşamaları içinde kapsam geçerliği, ön uygulama, yapı geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında görüşmeler ile iç tutarlık ve tekrar-test tekrar güvenirliği ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Birinci çalışma 367, ikinci çalışma ise 407

öğrenciden oluşan bir örneklemde gerçekleşmiştir. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında 39 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Test- tekrar test güvenirliği değerleri 78 kişilik bir örneklem üzerinden üç haftalık bir ara ile elde edilmiştir. Yapı geçerliği için gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunlar içeriklerine göre; güvenli bağlanma, kaçınan bağlanma ve kaygılı bağlanma şeklinde adlandırılmıştır. Faktör analizi ve madde analizi sonrasında belirlenen ölçütlere uygun 11 madde kalmıştır. Ölçeğin maddeleri üçlü likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçek alt ölçeklerinin iç tutarlık Cronbach Alfa değerleri .51 ile .64 arasında olduğu ve test tekrar test güvenirlik katsayılarının güvenli, kaçınan ve kaygılı bağlanma alt ölçekleri için sırasıyla .76, .83 ve .90 bulunmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler de ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini destekler niteliktedir.

Çelik (2004), Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının saplantılı bağlanma biçimine sahip üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla araştırma yapmıştır. İki aşamadan oluşan araştırmanın birinci aşamasında, İlişki Ölçekleri Anketi (İÖA), İlişki Anketi (İA), Rosenberg Benlik Değeri Ölçeği (RBÖ) ve Bilgi Formu, ODTÜ üçüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 755 katılımcıya uygulanmıştır. Bulgular, düşük benlik değerine sahip öğrencilerin, İÖA ve İA'nın korkulu ve saplantılı bağlanma biçimleri alt ölçeklerinden anlamlı biçimde yüksek puan aldıklarını, benlik değeri yüksek öğrencilerin ise güvenli bağlanma biçimi alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Kayıtsız bağlanma biçimindeki öğrencilerin ortalamalarında benlik değeri düzeyine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bulgular, kız öğrencilerin, İÖ ve İÖA korkulu bağlanma biçimi alt ölçeğinden erkek öğrencilere göre yüksek ortalamalar aldığını, erkek öğrencilerin ise İÖ ve İÖA ile ölçülen saplantılı puanlarında kız öğrencilere göre yüksek ortalamalar aldığını ve İÖA ile ölçülen güvenli bağlanma biçiminde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre yüksek ortalamalar aldığını göstermiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, Bağlanma-Yönelimli-Psikoeğitimsel- Grup-Programı, saplantılı bağlanma biçimine sahip olan 11 gönüllüden oluşan deney grubu üyelerine uygulanmıştır. Kontrol grubu da saplantılı bağlanan 8 gönüllü kişiden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu üyelerinin tümüne İÖA ve RBÖ öntest, sontest

ve izleme olmak üzere üç kez uygulanmıştır. Bulgular deney grubundaki öğrencilerin İÖA puanlarına göre, ön test ve son test puanları arasında güvenli bağlanma biçimi açısından anlamlı bir gelişme olduğunu göstermiş ancak, bu gelişme, İÖA ve RBÖ açısından son test ve izleme testi arasında ve ön test ve izleme testi arasında gözlenmemiştir. İÖA ve RSÖ açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Kontrol grubunda, RBÖ açısından, ön test ve izleme testi arasında anlamlı bir fark gözlenmiştir.

1.1.5.3. Bağlanma ve Sosyal Beceri İle İlgili Araştırmalar

Cassidy (1988), 6 yaşındaki çocukların özbenlik temsilleriyle 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 laboratuar temelli bir yöntemle belirlenmiştir. Araştırmada özsaygı 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 sitilleri 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.

Wu (1992), batı toplumlarındaki anne ve öğretmen bağlanma ilişkisinin okul öncesinde çocukların akranlarıyla olan sosyal yeterliliklerine etki ettiği bulgularına alternatif olarak bu konuda Çin'de araştırma yapmış ve benzer sonuçlar almıştır. Bu doğrultuda Pekin'deki 78 çocuk (38'i kız), anneleri (n=78) ve okul öncesi öğretmenleri (n=12) çalışmaya katılmıştır. Çocukların ortalama yaşları 58 aydır. Ölçek olarak Attachment Q-set ölçeğinin Çince'ye uyarlanmış versiyonu ve Akran Değerlendirmesi ölçekleri alınmıştır. Sonuçlar anne ve öğretmene bağlanma durumunun çocukların sosyal yeterlilikleriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Yüksek bağlanma güvenliğine sahip çocukların daha az saldırgan, daha yardımsever ve düşük bağlanma düzeyine sahip çocuklara göre akranları arasında daha popüler oldukları görülmüştür.

Rose-Krasnor ve Başkaları (1996) çocukların sosyal yeterliliklerini anne-çocuk bağlanma ilişkisi ve annesel yönergeler yönleriyle 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 görülmüşür. Ayrıca annesel yönergelerin çocukların sosyal problem çözme davranışlarıyla ilişkili olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır.

Mitchell-Copeland (1998), okulöncesine devam eden çocukların öğretmenleriyle olan bağlanma ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada çocuk ve öğretmeni arasındaki bağlanma ilişkisinin çocuğun içsel çalışma modeline etki edeceği hipotezi kanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda 62 okulöncesi çocuk ve öğretmeni araştırmaya dâhil edilerek bağlanma kalitesinin sosyal yeterlilikleri üzerine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bağlanma kalitesi Attachment Q-set (AQS) ölçeği ile ölçülmüştür. Buna karşılık sosyal yeterlilik dört yönlü olarak farklı ölçeklerle ölçülmüştür. Sonuç olarak öğretmen-öğrenci ilişkisindeki bağlanma kalitesinin sosyal yeterliliğin habercisi olduğu bulgusuna varılmıştır.

King (2000), "Anaokullarında Öncelikli Önlem Olarak Sosyal Beceri Eğitimi" konulu araştırmasında "Dur ve Düşün Sosyal Beceri Programı"nı koruyucu bir önlem olarak uygulamaya koymuştur. Araştırma dâhilinde 57 (31'i erkek 26'sı kız) öğrenciye program uygulanmıştır. Bu araştırmada sosyal beceri eğitimi alan öğrencilerin almayanlara göre daha yüksek sosyal yeterliliğe sahip olması amaçlanmıştır. Bu araştırmada ayrıca öğrencilerin bağlanma durumlarının sosyal becerilerle ilişkisi de incelenmiştir. Veriler, SBDS Öğretmen Formu ve Öğretmen-Öğrenci Bağlanma Anketi ile toplanmıştır. Sonuçta sosyal beceri eğitimi alan çocukların almayanlara göre daha az problem davranışları ve daha az hiperaktivite gösterdikleri görülmüştür. Yine eğitim alanların sınıf arkadaşlarıyla problem çözmede daha az problemli oldukları görülmüştür. Bu araştırmada ayrıca sosyal yeterlilik ve bağlanma arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Allen ve başkaları (2002) ergen bağlanma organizasyonunun ileriki ergenlik dönemlerinde sosyal becerilerin ve görevini yerine getirme davranışının gelişiminin habercisi olup olmadığını araştırmışlardır. 117 orta risk düzeyindeki 16 ve 18 yaşındaki ergenlerin sosyal beceri düzeyleri, bağlanma organizasyonları ve otonomi etkileşimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada Yetişkin Bağlanma Görüşmesi (AAI) ve araştırmacı tarafından hazırlanan testler kullanılmıştır. Sonuç olarak ergenlerin bağlanma organizasyonlarının 16 dan 18 yaşına kadar olan süreçte ergenlerin sosyal becerilerinin habercisi olduğu yargısına varılmıştır. Ayrıca zihni karışmış çocukların sosyal becerilerinde düşüş olduğu görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Sosyal beceriler işbirliği, atılganlık, öz-kontrol gibi yetileri içermektedir. Sosyal beceri yetilerine sahip olan çocuklar sosyal çevreye daha kolay uyum sağlar, duygularını kontrol edebilir, kendilerini daha iyi ifade ederek sosyal ilişkilerde başarılı olurlar.

Sosyal beceriler, çocukların evde, okulda ve diğer sosyal çevrelerde karşılaşacakları kişisel problemlerle başa çıkarak daha dengeli ilişkiler kurmalarına olanak sağlar. Sağlıklı sosyal ilişkilere sahip, sosyal olarak yeterli olan çocuklar ileride mutlu uyumlu yetişkinler olarak toplumsal gelişmeye katkı sağlayacaklardır.

Sosyal becerilerin çocuklar tarafından algılanmasında ve geliştirilmesinde anne-baba tutumlarının etkisi büyüktür. Özellikle annenin çocuğun yaşamının ilk günlerinden itibaren iyi bir model olması çocuğun sonraki ilişkilerine olumlu rehberlik edecektir.

Bağlanma, doğumdan sonraki ilk günlerden itibaren biçimlenen, sonraki ilişkilere rehberlik eden, çocukla bakıcısı arasındaki sürekli bir bağı ifade eder. Erken yaşlarda biçimlenen bu bağ tüm yaşam boyunca sürecek bir etkidir. Bu etki kişinin yaşam gücünü ve hayattan tat alması durumunu şekillendirir.

Özellikle erken çocukluk yılları sosyal ve duygusal gelişimin hızlı olduğu bir dönemdir. Çocuklar hayatlarında onlara rehberlik edecek sosyal ve duygusal özelliklerin önemli bir bölümünü bu dönemlerde kazanırlar. Bu yaşlardaki çocukların sosyal beceri özelliklerinin ve bağlanma durumlarının tanınması çocukların daha kolay bir şekilde yönlendirilebilmeleri için önemlidir. Ayrıca çocukların erken yıllardan itibaren desteklenmesi ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi için bağlanmanın rolünün bilinmesi gerekli bir durum olarak görülmektedir.

Bu nedenle araştırmanın temel amacı, altı yaş anasınıfı çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bağlanma durumunun sosyal beceri düzeyine etkisini incelemektir.

Araştırmanın diğer amacını da çocukların sosyal beceri ve bağlanma durumlarıyla cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerini incelemek oluşturmaktadır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Tezin alt amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri anne- baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. 6 yaş çocuklarının bağlanma durumları anne- baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. 6 yaş çocuklarının bağlanma durumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. 6 yaş çocuklarının bağlanma durumları sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleriyle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. 6 yaş çocuklarının işbirliği becerisiyle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. 6 yaş çocuklarının atılganlık becerisiyle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
10. 6 yaş çocuklarının öz kontrol becerisiyle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
11. Cinsiyet ve sosyo-ekonomik faktörlere göre oluşan alt gruplarda bağlanma güvenliği ile sosyal beceri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

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. Toplumsal uyum ve bireyin sağlıklı sosyalleşmesi sağlandığında ise toplumda insan haklarına daha fazla riayet edilecek ve üretim artacaktır.

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.

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 6 yaş için yetersiz olduğu görülmektedir. Diğer taraftan ülkemizde sosyal beceri ve bağlanma ilişkisi ele alınmamış bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarının 6 yaş çocuklarının sosyal beceri ve bağlanma durumu ile ilgili alandaki araştırma boşluğunu dolduracağı ve sosyal ve duygusal yönden yetersiz olan çocukların tespiti ve eğitilmeleri açılarından öğretmen, çocuk gelişimi uzmanları, 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

Araştırmanın yapılmasında geçerli olabilecek varsayımlar aşağıda belirtilmiştir;

- Örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
- Anasınıfı çocuklarının sosyal becerileri, öğretmen gözlemlerine dayalı olarak değerlendirilebilir.
- Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu'nun sosyal becerileri ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği'nin bağlanmayı ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. 2005- 2006 öğretim yılında Muş Merkez İlköğretim okullarının anasınıflarındaki altı yaş (61- 72 ay) çocuklarıyla,
2. Normal gelişim gösteren ve öz anne – babasıyla yaşayan çocuklarla,
3. Sosyal becerilerin alt kategorilerinden olan işbirliği, öz-kontrol, atılganlık becerilerini; bağlanma durumları olarak da güvenli, kaçınma ve organize olmamış (negatif) bağlanma kategorileriyle,
4. Çocukların sosyal becerileriyle ilgili bilgi kaynaklarından öğretmen görüşleriyle,
5. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (Social Skill Rating System Elementary Teacher Form –SSRS/E-TF) ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri (Incomplete Stories With Doll Family) ölçekleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar ve Kısaltmalar

Tanımlar;

Bağlanma Figürü: Güvenlik arayışı içinde olan çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak üzere bağlandığı kişidir (Bowlby, 1969:307).

Bağlanma Güvenliği: Bağlanmanın ilişkisi dâhilinde bağlanan kişinin hissettiği güvenlik duygusudur (Cassidy, 1999:31).

Güvenli Bağlanma: Çocuk ve çocuğa bakan kişi arasındaki güven temelli karşılıklı olumlu ilişkidir (Cassidy, 1999:16).

Güvensiz Bağlanma: Çocuk ve çocuğa bakan kişi arasında güvensiz olarak biçimlenen olumsuz bağlanma ilişkileridir. Güvenli bağlanma dışında kalan bütün bağlanma tipleri güvensiz bağlanma olarak nitelendirilmektedir (Belsky ve Cassidy, 1994:378).

Sosyal Beceri Eğitimi: Sosyal ilişki becerilerini öğretmek amacıyla hazırlanan eğitim programlarıdır (Çetin ve Başk., 2003:31).

Kısaltmalar;

SBDS/TE-ÖF: Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu.

TOBAH: Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeline, evren ve örneklemine, verilerin toplanmasına, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri bakımından çalışma, gözleme dayalı (ampirik) bir nitelik taşımaktadır. Verilerin toplanmasında katılımcılara hiçbir müdahalede bulunulmamış, veriler var olduğu şekliyle yansız gözlemler ile toplanmaya çalışılmıştır. Araştırma, verilerin analizi dikkate alındığında, betimsel tekniklerin yanı sıra hem gruplararası karşılaştırmaları hem de korelasyonel analizleri gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evren ve örneklemi aşağıda açıklanmıştır:

2.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 eğitim-öğretim yılında Muş İli Merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi 17 ilköğretim okulunun 37 anasınıfı, 1 Bağımsız Anaokulunun altı yaş grubu sınıfı ve bu sınıflardaki altı yaş grubu 580 çocuk oluşturmuştur. Evrene ilişkin bilgiler Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir.

Araştırmada, evrendeki çocukların tümüne ulaşılması zaman, maliyet ve kontrol güçlükleri nedeniyle mümkün görülmediğinden verilerin seçilecek örneklemden toplanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir.

2.2.2. Örneklem

Örneklem iki aşamada oluşturulmuştur. Birinci aşamada bünyesinde anasınıfı bulunan okullardan üç ilköğretim okulu ile bir anaokulu il merkezinde bulunan okullar içinden kur'a ile seçilmiştir. Buna göre seçilen okullar ve bu okullarda okulöncesi eğitimine devam eden altı yaş çocukların sayıları şöyledir: İlyas Sami İlköğretim Okulu, 45 çocuk; Yavuz Selim İlköğretim Okulu, 52 çocuk; Tandoğan İlköğretim Okulu, 20 çocuk; 75. yıl Anaokulu, 62 çocuk, toplam 179 çocuk. Örneklemin ikinci aşamasında verilerin toplanacağı çocuklar belirlenmiştir. Araştırmaya yukarıda anılan okullardaki altı yaş, anne ve babasıyla yaşayan, herhangi bir engeli bulunmayan çocuklar dâhil edilmiştir. Sonuçta, belirtilen koşulları sağlayan 110 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu çocukların eğitiminden sorumlu 12 öğretmen, çocuklarla ilgili veri kaynağı olmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, sosyal becerileri ölçmek için Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form), Bağlanma durumunu belirlemek için Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri (Incomplete Stories With Doll Family) ölçeği kullanılmıştır. Aşağıda bu araçlarla ilgili geniş bilgiler verilmiştir.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiştir. Formda örnekleme dahil edilen çocukların cinsiyeti, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-babasının öğrenim durumu, aile tipi, annenin çalışma durumu, çocuğa 0-1 yaşında ve hali hazırda kim tarafından bakım yapıldığı ve okulöncesi kuruma devam etme süresi ile ilgili bilgiler yer almaktadır (Ek 1).

2.3.2. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form)

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi (SBDS), Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen okul öncesi, temel öğretim ve ortaokul öğrencilerinin okul ve aile tarafından şekillendirilen sosyal davranışlarını sınıflandırarak açıklayan standart bir testtir. SBDS'nin önemli bir özelliği temel eğitim ve okul öncesiyle ilgili ölçümlerde ebeveyn ve öğretmen formlarına sahip olmasıdır. Böylece sosyal işlevin değerlendirilmesinde daha anlamlı bilgilerin elde edilmesi mümkün olur. Ölçek, sosyal problemlere katkısı olduğu inancından dolayı sosyal becerilerde problem davranışları ve akademik yeterlik ölçeklerini de içermektedir (Gresham ve Elliot, 1990). SBDS, okulöncesi sosyal davranışların değerlendirilmesinde ölçeğin iki ayrı formundan yararlanılabileceğini önermektedir: (1) Ebeveyn Formu ve (2) Öğretmen Formu. Ayrıca sosyal beceriler ve problem davranışları olmak üzere iki takım sosyal davranış verisi sağlamaktadır. Temel eğitim düzeyinde ise bunlara ek olarak Öğretmen Formu'nda "akademik yeterlilik" ile ilgili maddeler de bulunmaktadır.

SBDS genel olarak; sosyal beceri, sosyal problemler ve akademik yeterliği ölçmek için ebeveyn, öğretmen ve öğrenci formlarını kullanır. SBDS'nin ebeveyn ve öğretmen formları üç gelişimsel seviyeye ayrılmıştır: Okul öncesi (3-5), temel eğitim (anaokulundan 6. sınıfa) ve orta öğretim (7 den 12. sınıfa). Öğrenci Formu, öğrenci 3. sınıfta yeterli derecede okuma kapasitesine sahip olduğunda uygulanmaya başlar.

SBDS formları üç alt ölçeğe ayrılmaktadır: işbirliği (cooparation), atılganlık (assertion), öz-kontrol (self-control). Ebeveyn versiyonunda ek olarak sorumluluk (responsibility) alt ölçeği bulunmaktadır. Buna karşılık öğrenci formunda da empati (empathy) alt ölçeği bulunmaktadır.

SBDS formları 20 dakika içinde doldurulabilir. Materyaller samimi bir ortamda uygulanır. Böylece profesyonel olmayan kişilerin doldurduğu ölçek daha doğru sonuçlar verebilir. SBDS elle 5 dakika gibi bir süre içinde puanlanabilir. Ölçeğin standardizasyonunda 3 –10 yaşında 4.170 öğrenci için öğretmen ve ebeveynlerin doldurdukları formlar belirleyici olmuştur. Örneklem geniş olarak alınmıştır. Kızlar ve erkekler hemen hemen eşit sayıdadır. Geliştirilen normlar geniş sınıf ve seviye gruplar tarafından kullanılabilirdir. Ölçeğin geçerlililik ve güvenilirlik çalışmaları ölçeğin standardizasyonu için Gresham ve Elliott (1990) tarafından yapılmıştır. Buna göre SBDS'nin değişik formlarının ortalama Alpha Güvenilirlik katsayısı sosyal beceriler için .90 ve test-tekrar test korelasyonu ise .85 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı .83-.94 arasında tespit edilmiştir. SBDS/TE-ÖF'nun geçerliği için "Sosyal Davranış Değerlendirmesi", "Çocuk Davranışları Öğretmen Raporu Formu" ve " Harter Öğretmen Puanlama Ölçeği" ölçekleriyle karşılaştırılarak tutarlılıklara bakılmıştır. Sonuçlar .44 ile .70 arasında bulunmuştur (Diperna ve Volpe, 2005:348; Oprea, 1998:63).

Bu ölçekte sosyal beceriler ve problem davranışları davranış seviyeleri (düşük, ortalama, üstün) şeklinde ifade edilir. SBDS ile standart puanlar yüzde oranları, güvenirlik hesapları istatistiksel işlemleri yapılabilir ve davranış seviyeleri belirlenebilir.

Bu çalışmada, SBDS Temel Eğitim Seviyesi Öğretmen Formu Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Form dâhilindeki işbirliği, atılganlık, öz-kontrol alt ölçekleri ile değerlendirmeler yapılmıştır.

2.3.3. Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri (Incomplete Stories with Doll Family)

Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği (TOBAH) Cassidy (1988) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, bebek ailesiyle ilgili her biri yaklaşık 3 dakika süren 6 hikâyenin çocuk tarafından tamamlanması şeklinde uygulanan bir ölçektir. Bu hikâyeler vasıtasıyla çocuğun bağlanma durumuyla ilgili zihinsel temsillerini dışa vurması beklenir. Bu ölçekle çocuğun kendisi ve annesiyle güven ilişkisi keşfedilebilmektedir.

Ölçeğin uygulanması sırasında oyuncak bebekler ve bebeklerin yaşadıkları oyuncak ev hikâyelere uygun şekilde düzenlenir. Daha sonra, çocuğun kendini bir bebek evi ve bebek ailesi içerisinde düşünmesi sağlanır. Bunun için, çocuktan kendisine benzeyen bebekleri temsil etmesi istenir. Çocuğun, bebekleri, evlerini ve bebeklerin ailesini tanıması için kısa bir süre serbest oyun oynamasına izin verilir.

Her bir hikâye, hikâyelerin detaylarına uygun olarak beş dereceli bir ölçekle puanlanmaktadır. Ölçeğin üst ucundaki puanlar bağlanma figürüyle güvenli ilişkiyi yansıtan hikâyelere verilir. Buna ek olarak, her hikâye sınıflandırılmış üç gruba uygun olarak yerleştirilir. Güvenli olarak sınıflanan hikâyelerde söz konusu bebeğin tanımladığı kişi değerlidir, annesiyle ilişki önemlidir, özeldir ve sıcaktır. Çocuk, stresli durumlarda annesiyle görüşmeye açıktır. Dış kaynaklı stresli bir durumda korunmak ve güvende olmak için annesine dönme eğilimi vardır. Genelde olumlu bir sonuç vardır. Kaçınma olarak sınıflanan hikâyelerde başoyuncu bebek ayrılmış ve/veya itilmiştir ve ilişkinin önemi kabul edilmemektedir. Stresli durumlarda bir engelin varlığının aile içinden veya dışından geldiğini inkâr eder. Ailesinin yardımına ihtiyacı olduğunu kabul etmez. Başarılı bir çözüm olduğunda bu tamamen ona aittir. Düşmanca / olumsuz olarak sınıflanan hikâyelerde başoyuncu bebeğin şiddet, düşmanlık, olumsuzluk ve tuhaflık içeren ifade ve davranışları vardır. Annesiyle ilişkisi bozuktur.

Kodlama, çocuğu daha önce hiç tanımayan kişiler tarafından harfi harfine yapılır. Her hikâye çocuk hakkında ön bilgisi olmayan kodlayıcılar tarafından ayrı ayrı kodlanır. Her hikâyenin bağımsız olarak kodlanması, hikâyelere verilen cevapların kodlanmasında "hale (halo) etkisinden" koruma amaçlıdır.

Cassidy (1988:126) tarafından ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin "Cassidy Kukla Görüşmesi", "Harter Sosyal Kabul ve Yeterlilik Algısı Ölçeği" ve "Cassidy Öz Görüşme" ölçekleriyle tutarlılığı .47 - .68 arasında bulunmuştur. Diğer taraftan Alfa Güvenlirlik katsayısı .78, test-tekrar test katsayısı da .63 olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, altı yaş grubunun bağlanma durumunu tespit etmek için çocuğun bağlanma figürlerine olan içsel temsillerini yansıtıcı bir ölçek olması dolayısıyla, "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri" Türkçe uyarlaması yapıldıktan sonra kullanılmıştır.

Tablo 2 ve 3'de örnek kodlamalar verilmiştir.

Tablo 2
1. Maddenin Kodlama Kuralı

Çocuk okulda annesi için bir hediye hazırlar. Eve getirir ve annesine verir. Bana hediyenin ne olduğu ve çocuk onu annesine verdiğinde annesinin ne yaptığı hakkında bir hikâye anlat.(Sonradan istenecek bilgiler: Hediye neye benziyordu? Anne çocuğa hediyenin nasıl daha iyi bir hediye olabileceğini mi söyledi yoksa onu olduğu gibi mi beğendi? Anne onunla ne yaptı?Bu, çocuğa ne hissettirdi? Hediye güzel miydi yoksa pek güzel değil miydi? Bu, anneye ne hissettirdi?)			
	Güvenli	**Kaçınma**	**Negatif**
Çocuğun Hikâyesi	**İrem**: Çocuk, Annesine ayakkabı ve çanta yapıyor. Her ikisi de çok güzel. Çocuk hediyeyi alıp annesine geliyor. Anneciğim bak sana hediye yaptım. Annesi hediye için mutlu. Çocukta mutlu. Annesi hediyeyi alıyor ve çok beğeniyor. Anne onu öpüyor. Anne çocuğun hediyesini alıp onu seviyor. (5 puan)	**Beyza**: Hediye bir resimdir. (sorulduğunda)Annesine verir. Sonra çocuk oynamaya gider (etkileşimle ilgili fazla bilgi yok). (3 puan)	**Serkan:** Çocuk anneye bir çiçek yapar. Anneye verir fakat anne çiçeği beğenmez çöpe atar. Çocuğa kızar sonra da döver. Çocuk anneyi sever fakat anne çocuğu sevmez.(1 puan)
Kodlama Kuralı	İlişki kabul edilmiştir ve etkileşim açık, doğrudan, pozitif ve destekleyicidir. Çocuk ve hediyesi kabul edilmiştir ve değerlidir. Çocuk annesine, minnetle veya şefkatle kabul edilen güzel ve özel bir hediye verir.	İlişkiler anlatılmaz. Etkileşim minimal düzeydedir veya yoktur. Paylaşılan bir etkileşim yoktur ve anne değer ifade eden bir davranış göstermez. Çocuk ne çeşit bir etkileşimin oluştuğunu hayal edemez. tavır nötrdur (yansızdır). Yalnızlık duygusu vardır.	Saçma, düşmanca, karışık veya sert davranışlar vardır. Hediye düşmancadır veya değersizdir veya ebeveyn onu (hediyeyi) atarak reddederler. Herşey karışıktır. Tuhaflık veya şiddet ifadeleri kontrolden çıkmış bir durumu gösterir.

Tablo 3
4. Maddenin Kodlama Kuralı

Küçük çocuğun, evlerinin ön bahçesinde sakladığı; anne ve babasının ona doğum gününde aldığı bir bisikleti var. Çocuk bir gün dışarı çıkar ve daha önce hiç görmediği yabancı bir çocuğu, caddeden aşağı doğru onun bisikletini sürerken görür. Birisi onun bisikletini çalıyor. Bana, neler olacağı hakkında bir hikâye anlat. (Sonradan istenecek bilgiler: Bisikletinin çalınması çocuğun suçu muydu? İyi bir çocuk olsaydı bunun olmayacağı hissine kapılır mıydı? Bisikletini geri aldı mı? Onu geri almadan önce neler hissetti? Onu geri aldıktan sonra neler hisseder? Eğer onu geri alamasaydı ne yapmış olurdu? (Eğer anneden hiç söz etmiyorsa "Annesine gitmiş olsaydı daha mı iyi olurdu?" diye sorun.)			
	Güvenli	**Kaçınma**	**Negatif**
Çocuğun Hikâyesi	**İrem**: Bisikletimi kaçırdılar imdat diyip hemen annesini çağıracak. Annesi kim kaçırdı diyecek. Çocuk şu giden çocuk diyecek. Anne hadi yakalayalım diyecek. Anne ile birlikte çalan çocuğu kovalayıp bisikleti alacaklar. (5 puan)	**Beyza**: Çocuk üzülecek ve peşinden koşacak. Çocuk uzaklaşınca oturup ağlar. Çocuk hatalı ama bisikleti alan çocuk daha hatalı. (sorulduğunda)Sonra çocuk annesine söyler. Annesi polis çağırır. Bisikleti alırlar.(3 puan)	**Serkan:** Çocuk peşinden koşar. Ama yakalayamaz. Annesi kızar bıçak çeker. "Bisikleti niye kaybettin." "Sana söylemiştim" "Keseyim mi seni" der. Sonra babasıyla birlikte çocuğu çöpe atarlar (1 puan).
Kodlama Kuralı	Çocuğun yardım için annesine döndüğü veya annesi tarafından yardım edildiği durumlar buraya kodlanır. Çocuk kabul edilmiştir. İlişki onaylanmıştır. Zor durumları çözmede organize olmuş ve pozitif bir etkileşim vardır. Anneye yardım için dönmede çok az kararsızlık vardır veya hiç yoktur.	Çocuk annesine gider; bütün anneler polis çağırır. Onlar bisikleti geriye alabilirler de alamayabilirler de. İlişkilerin betimlemesinde bütünüyle sınırlılık vardır.	Hikâye son derece tuhaf, düşmanca, karmaşık veya saldırgan durumları gerektiriyor. Anne çaresiz bir tarzda davranır. Anne düşmancadır, cezalandırıcıdır veya alaycıdır: "Sana söylemiştim, böylesini hak etmiştin"

2.3.4. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeklerinin Türkçe'ye Uyarlanma Çalışmaları

Araştırmanın Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (Social Skills Rating System Elementary Teacher Form) ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri (Incomplete Stories with Doll Family) ölçekleri için uyarlama çalışmaları sırasıyla ilgili kişilerle yazışmalar yapılarak Türkçe'ye

uyarlama çalışmaları için izin alınması çeviri çalışmaları, uzman ve öğretmen görüşü alınması aşamaları sonucunda tamamlanmıştır. Bu süreçler aşağıda açıklanmıştır:

Türkçe'ye uyarlanma konusunda yazışmalar yapılarak ilgili izinler alındıktan sonra SBDS/TE-ÖF ve TOBAH ölçeklerinin çeviri çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda bu ölçekler iki İngilizce dil uzmanı ve araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevirilen maddeler bir alan uzmanı tarafından düzenlenmiş, sonrasında başka bir İngilizce dil uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Her iki çeviri birebir karşılaştırılarak anlam karşılığına bakılmış, Türkçe ve İngilizce formlar arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkçeye çevrilen ölçekler Türk Dili uzmanı tarafından incelenmiş, uzmanların önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Ölçeklerde yer alan ifadelerin Türk Kültürü için uygunluğunun, ölçülmek istenilen özellikleri ölçmedeki yeterliği, Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi alanında çalışan 11 uzmanın görüşüyle incelenmiştir. Uzmanlardan, ölçekte yer alan her bir maddeyi amaca uygunluk bakımından "Uygundur, Uygun Değildir" şeklinde değerlendirmeleri ve ölçeklerde yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik önerilerde bulunmaları istenmiştir. On bir alan uzmanına form gönderilmesine rağmen dört uzmandan geri bildirim alınamamış, ölçeğin değerlendirilmesi yedi alan uzmanın görüşüne göre yapılmıştır.

SBDS/TE-ÖF ölçeği için; uzmanlardan gelen görüşler her madde için değerlendirilmişir. Bu kapsamda her madde için yedi uzmandan en az dördünün "Uygun değildir" cevabı vermesi durumunda maddenin testten atılması; üçünün bu cevabı vermesi durumunda da öneriler doğrultusunda düzeltilmesi kararlaştırılmıştır. Hiçbir madde dört ve üstü uzman tarafından "Uygun değildir" olarak kodlanmadığından hiçbir madde atılmamıştır. Fakat üç uzman tarafından olumsuz kodlanan maddelerden:

13. Maddede "iyi." İfadesi "hoş."olarak,

17. Maddede "şekilde"ifadesi "dille" olarak,

26. Maddede “sınıf ödevini yaparken” ifadesi “sınıfta çalışma yaparken” olarak, değiştirilmelerine
27. Maddede “sırasını” ifadesine “masasını” ifadesinin eklenmesine uzman önerileri doğrultusunda karar verilmiştir. Bu düzeltmelere göre SBDS/TE-ÖF’na son şekli verilerek yedi anasınıfı öğretmenine görüş almak için gönderilmiştir.

TOBAH ölçeği için ise bütün uzman görüşlerinin “Uygun” olarak işaretlenmesi nedeniyle bu işlemlerin yapılmasına gerek duyulmamıştır.

SBDS/TE-ÖF’nun uyarlama çalışması kapsamında son olarak öğretmen görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda yedi öğretmene görüşleri alınmak üzere formlar gönderilmiştir. Ölçeklerde yer alan maddelerin araştırmanın açıklığı ve anlaşılırlılığı açılarından değerlendirmeleri ayrıca ölçek maddelerini “Uygun ve Uygun değil” şeklinde puanlamaları istenmiştir. Yedi öğretmenden gelen görüşler incelendiğinde öğretmenlerin maddelerin neredeyse tamamına “uygundur” cevabını verdikleri görülmüştür.

2.3.5. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeklerinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması

Ölçeklerin Geçerlik ve Güvenilirlik çalışması kapsamında öncelikli olarak İlyas Sami İlköğretim Okulu’nda tesadüfî olarak seçilen altı yaşındaki 13 çocuğa ve öğretmenlerine ölçeklerin uygulanmasına bağlı olarak metinlerin anlaşılırlığını ve ortaya çıkabilecek aksaklıkları belirlemek amacıyla ön pilot uygulama yapılmıştır.

Ön pilot uygulamaya göre SBDS/TE-ÖF ölçeğinin uygulanma süresi ortalama 5 dakika olarak bulunmuştur. Ölçeğin anlaşılırlılığı ve uygulama ortamıyla ilgili herhangi bir aksaklık tespit edilmemiştir. Buna karşılık TOBAH ölçeğinde metinlerin anlaşılırlığı ve uygulama ortamıyla ilgili aksaklıklar tespit edilmiştir. Belirenen sorunlara yönelik olarak uygulama ortamında ve metinlerde düzeltmeler

yapılmıştır. Aşağıda TOBAH ölçeğine ait uygulama ortamında ve metinlerde yapılan düzeltmeler verilmiştir:

Uygulama Aracı ve Ortamı

Uygulama, sınıflardan uzak tamamen boş bir oda içinde yapılmıştır. Bebeklerin ve evin yerleştirilmesi için bir masa hazırlanmıştır. Hazırlanan masanın üzerine iki odalı ve bahçeli bir ev maketi konmuş ve bebekler bu maketin önüne dizilmiştir. Ev ve bahçesinde köpek, ağaç ve köpek kulübesi gibi ayrıntılar bulunmakta iken bu öğelerin çocukların dikkatini dağıttığı görülmüştür. Bunun üzerine ev maketi değiştirilerek iki pencereli ve bir kapılı bahçesiz ve sade görünümlü bir ev figürü kullanılmıştır. Yeni ev figürü ile çocukların dikkatlerinin dağılması engellenmiştir.

Uygulama

- Anasınıfında herhangi bir etkinliğe yoğunlaşmış çocukların uygulamaya konsantre olamadıkları görülmüştür. Sonraki uygulamalarda etkinliğini bitirmiş çocuklar seçilmiştir.
- Seçilen çocuğun odada bekleyen araştırmacıya getirilmesi durumunda bazı çocukların odaya girmekten çekindikleri görülmüş ve sonraki uygulamalarda çocuklar araştırmacı tarafından açıklama yapılarak alınmış ve odaya götürülmüştür.

Yönerge

- Yönergeler genellikle çocuklar tarafından anlaşılmıştır. Fakat ön pilot uygulama sırasında ölçekteki 3. madde çocuklar tarafından anlaşılmamış bu durumda ölçeğin yazarının da görüşü alınarak madde değiştirilmiştir.
- Hikâyelerin sırasıyla anlatılması çocuğun daha fazla yoğunlaşmasını sağlayacağı gibi akış açısından önemlidir. Değiştirilen hikâyedeki olayın

gerçekleştiği zamanın farklı olması nedeniyle 3. maddenin ölçekteki anlatılış sırası 5 olarak değişmiştir.

Tablo 4'de TOBAH ölçeğinde metni ve sırası değiştirilen madde sunulmuştur.

Tablo 4
3 No'lu Hikâyenin Değiştirilmeden Önceki ve Değiştirildikten Sonraki Durumu

	Anlatılış sırası	**Hikâye**
Eski	**3**	Çocuk oturma odasında oturuyor. Bugün çocuk mutsuz ve çok öfkelenmiş. Yapmaktan en çok nefret ettiği bir şeyi yapması gerektiğini biliyor. Bana bunun ne olduğunu ve sonra neler olacağını söyle. (Hikâyeye bağlı olarak sonradan istenecek bilgiler: Daha sonra ne olur? Peki, çocuk sonra neler hisseder? Bu problemle ilgili ona yardım edebilecek birisi var mı? Kim? Anne ne yapıyor? Anne neler hissediyor? Anne onu sevmekten vazgeçti mi yoksa ne olursa olsun onu sevmeye devam mı etti?)
Yeni	**5**	Erkek/kız çocuk oturma odasında oturuyor. Bu gece çocuk mutsuz ve huzursuz. Televizyonda çok sevdiği bir program var (teşvik: ne var?) ama uyumak zorunda. (teşvik: neden uyumak zorunda). Annesi geliyor. Bana sonra ne olduğunu anlatır mısın? (sonraki teşvik: hikâyeye bağlı olarak: sonra ne oldu? Çocuk daha sonra ne hisseder? Onun problemini çözmek için ona yardım eden kimse var mı? Kim? Anne ne yapar. Anne ne hisseder? Annesi onu sevmeyi bırakır mı yoksa ne olursa olsun sevmeye devam mı eder?

Süre

- Testin ortalama uygulama süresi 17' dır.

Kodlama

- Araştırmacı ve bir alan uzmanı uygulamaya ait video görüntülerini izleyerek kodlama yapmıştır.
- Ölçeğin kodlaması ölçek için yazar tarafından öngörülen kodlama sistemi ile yapılmıştır.

SBDS/TE-ÖF ve TOBAH ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için İlyas Sami İlköğretim Okulu, 75. Yıl Anaokulu, 75. Yıl İMKB İlköğretim Okulu, Yavuz Selim İlköğretim Okulu, Tandoğan İlköğretim Okullarından SBDS/TE-ÖF için 200 (120'si 6 yaş; 80'i 7 yaş), TOBAH için 6 yaşındaki (67-74 ay) 60 çocuk ve öğretmenleri tesadüfi örneklemle denek olarak alınmıştır. Ölçeklerin geçerlilikleri Açımlayıcı Faktör Analizi, T-testi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi istatistiksel yöntemleriyle yapılmıştır. Güvenilirlikleri ise Alpha Cronbach ve Spearman-Brown iki yarı test korelâsyonu ile bulunmuştur.

2.3.5.1. Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu'nun Geçerlik ve Güvenilirlik Bulguları

SBDS/TE-ÖF Sosyal Beceri Bölümü, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmiştir. AFA, belli bir yapıyı ölçmek amacıyla oluşturulan çok sayıda gözlenebilir değişkenden (maddeler) az sayıda değişkene (faktöre) ulaşmayı amaçlayan bir değişken azaltma tekniğidir (Büyüköztürk, 2006). Veri yapısının analiz için uygunluğunu değerlendirmek amacıyla hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterlik Ölçüsü 0.89 olarak hesaplanmıştır. Bu da veri yapısının faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir.

SBDS/TE-ÖF'nun AFA sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
SBDS/TE-ÖF AFA Sonuçları

Faktör/Madde	Ortak Varyans	Madde Yük Değeri		
		Faktör1	Faktör2	Faktör3
ATILGANLIK				
M2	.44	.62	.18	.16
M3	.55	.72	.15	.09
M6	.51	.69	.16	.05
M7	.59	.55	.48	.23
M10	.45	.54	.34	.21
M14	.34	.53	.22	-.13
M17	.55	.71	.09	.22
M19	.48	.61	.19	.28
M22	.57	.56	.49	.09
M23	.43	.53	.35	.17
M24	.50	.51	.48	05
M30	.40	.47	.39	.17
İŞBİRLİĞİ				
M8	.65	.25	.74	.22
M9	.67	.21	.79	.11
M15	.67	.26	.76	.15
M16	.58	.12	.72	.21
M20	.66	.26	.74	.14
M21	.50	.36	.59	.16
M27	.47	.36	.53	.24
M28	.63	.16	.74	.25
M29	.69	.12	.81	.15
ÖZ-KONTROL				
M1	.63	.21	-.00	.77
M4	.55	-.00	.21	.67
M5	.67	.14	.17	.78
M11	.55	.18	.25	.67
M12	.42	.32	-.20	.53
M13	.54	.30	.25	.52
M18	.37	.30	.13	.52
M25	.48	.12	.25	.63
M26	.42	.30	.25	.52
Açıklanan Varyans Toplam= % 53,2 Atılganlık= % 37		İşbirliği= % 9 Öz-Kontrol= %% 7.13		

Tablo 5'deki AFA analiz sonuçları, anlamlı olan ve isimlendirilebilen üç faktörlü bir yapının varlığını göstermiş ve bu faktöryel yapı daha sonra doğrulayıcı

faktör analizi ile doğrulanmıştır. Faktörler, toplam varyansın % 53,2'sini açıklamaktadır. "Atılganlık" olarak isimlendirilen birinci faktör, varyansın % 37'sini; "İşbirliği" olarak isimlendirilen ikinci faktör varyansın % 9'unu ve "Öz-kontrol" olarak isimlendirilen üçüncü faktör varyansın % 7.13'ünü açıklamaktadır. Faktörün maddelerde açıkladığı ortak varyans ise, % 34–69 arasında değişmektedir. Faktör yük değerleri ise birinci faktör için . 47-.72 ikinci faktör için 53-.81. üçüncü faktör için .52-.78 arasında değişmektedir.

Ölçeğin üç faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiği Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis) ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce belirlenen bir hipotez ya da teori, özlüce kurgulanan ya da keşfedilen faktöryel yapı sınanır (Cole, 1987; Kline, 1994; Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2001). DFA'nde ölçeğin faktöryel yapısının (modelin) geçerliliğini değerlendirmek için ki-kare istatistiğinin yanı sıra çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları, İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR veya RMS) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'dür (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

Ölçeğin DFA ile elde edilen istatistikleri şunlardır: χ^2=1155.02 (N=110, sd=399, p=.000), (χ^2/sd)=2.89, GFI=0.72, AGFI=.67, RMR=.08 ve RMSEA=.09'dur. Alanyazında (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988), GFI değerinin .85'ten, AGFI değerinin .80'den yüksek ve RMS değerinin ise .10'dan düşük çıkması, "χ^2/sd" oranının ise 5'ten düşük çıkması (Jöreskog and Sorbom. 1993; Sümer, 2000), modelin gerçek verilerle uyumu için birer ölçüt olarak kabul edilmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin belirtilen sınır değerlerden görece düşük olması, faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiğine işaret etmemekle birlikte, özellikle "χ^2/sd" oranı ile RMR ve RMSEA değerleri dikkate alındığında modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Öte yandan bu faktörlerden elde edilen puanların güvenilirlik

değerlerinin (Bkz. Tablo 7) de yeterli çıkması da dikkate alındığında ölçeğin üç faktörlü yapısının kullanılabilir, üzerinde çalışılabilir olduğu kabul edilmiştir.

Ölçek puanlarına göre oluşturulan üst ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 6'da SBDS/TE-ÖF ölçeğinin madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6
SBDS/TE-ÖF Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortalama		t
		Üst %27	Alt %27	
M1	.59	1.61	.80	6.97**
M2	.60	1.17	.40	7.01**
M3	.56	1.41	.62	6.03**
M4	.53	1.30	.62	5.92**
M5	.67	1.65	.71	8.52**
M6	.56	1.67	.91	6.78**
M7	.89	1.67	.42	13.39**
M8	.85	1.70	.29	15.39**
M9	.78	1.81	.64	11.50**
M10	.72	1.74	.76	9.94**
M11	.64	1.67	.62	9.33**
M12	.44	1.74	1.15	5.29**
M13	.45	1.48	.82	5.84**
M14	.34	1.74	.75	4.35**
M15	.81	1.67	.40	12.24**
M16	.70	1.90	.82	10.05**
M17	.60	1.41	.49	7.24**
M18	.64	1.65	.87	7.86**
M19	.64	1.41	.53	7.64**
M20	.78	1.90	.85	12.36**
M21	.74	1.83	.69	10.16**
M22	.78	1.76	.60	11.64**
M23	.73	1.81	.71	10.37**
M24	.74	1.76	.65	10.87**
M25	.58	1.59	.58	8.01**
M26	.69	1.33	.24	10.49**
M27	.78	1.74	.53	11.25**
M28	.79	1.85	,69	13.22**
M29	.74	1.85	,73	10.51**
M30	.63	1.54	,78	7.60**

**P<.01

Tablo 6'daki t-testi sonuçlarına göre, testteki bütün maddelerin %27'lik üst ve %27'lik alt gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelâsyonları .34 ile .89 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekteki

maddelerin ölçülen özellik bakımından çocukları yeterince ayırt ettiği ve ölçülen özellik bakımından homojen oldukları söylenilebilir.

SBDS/TE-ÖF'dan elde edilen puanların güvenilirliği iki ayrı yöntemle hesaplanmış, sonuçları Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7
Testin Tümüne ve Alt Ölçeklerine Ait Güvenilirlik Değerleri

	Alpha Cronbach	Spearman-Brown iki yarı test korelâsyonu	Madde sayısı
Toplam	.94	.93	30
İşbirliği	.93	.93	9
Öz-kontrol	.86	.88	9
Atılganlık	.83	.83	12

Tablo 7 incelendiğinde alpha değeri SBDS/TE-ÖF Sosyal Beceri Bölümü'nün tümü için .94, İşbirliği faktörü için .93, Öz-kontrol faktörü için .86 ve Atılganlık faktörü için .83'dür. İki yarı test korelasyonu ise aynı sırayla şöyledir: .93, .93, .88 ve .83'dür. Testin tümü ve alt ölçekler için puanların güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

2.3.5.2. Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği Geçerlik ve Güvenilirlik Bulguları

TOBAH ölçeğinden elde puanlar üzerinde yapılan AFA sonuçları ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermiştir. Analiz için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterlik Ölçüsü .83'dür.

TOBAH ölçeğine dair AFA analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8
TOBAH AFA Sonuçları

	Ortak Varyans	**Faktör Yük Değeri**
M1	.39	.60
M2	.48	.69
M3	.73	.85
M4	.68	.82
M5	.62	.79
M6	.48	.70
Açıklanan Varyans= % 55.92		

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre, açıklanan varyans %55.92'dir. Faktörün maddelerde açıkladığı ortak varyans yaklaşık % 39–73 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör yük değerleri, .60- .85 arasında değişmektedir.

TOBAH'ın tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri şunlardır: χ^2=12.09 (N=60, sd=9, p=.21), (χ^2/sd)=1.33, GFI= .94, AGFI= .85, SRMR= .05 ve RMSEA= .07'dir. Uyum istatistikleri sınanan faktör yapısının gerçek verilerle iyi uyum gösterdiğine işaret etmekdir. Bu bulgular TOBAH ölçeğinin tek faktörlü yapısının geçerli bir yapı olduğunu göstermektedir.

Ölçek puanlarına göre oluşturulan üst ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 9' da TOBAH ölçeğinin madde analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9
TOBAH Madde Analizi Sonuçları

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	Ortalama		T
		Üst %27	Alt %27	
M1	.64	4.44	3.69	3.80**
M2	.70	4.50	2.81	7.41**
M3	.86	4.38	2.31	8.20**
M4	.85	4.25	2.38	7.60**
M5	.77	4.13	2.63	6.85**
M6	.74	4.50	2.69	6.37**

**P<.01

Tablo 9'daki t- testi sonuçlarına göre, testteki bütün maddelerinde %27'lik üst ve %27'lik alt gruplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer taraftan ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelâsyonları .64 ile .86 arasında değişmektedir. Buna göre, ölçekteki maddelerin güvenilirliliklerinin yüksek ve aynı davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenilebilir.

TOBAH ölçeği için uygulamalar kamera vasıtasıyla videoya alınmış ve iki kodlayıcı tarafından çocukların cevapları dikkate alınarak 1–5 arasında puanlar verilerek kodlanmıştır. Araştırmacı ve ikinci bir kodlayıcı tarafından kodlama yapılmıştır.

Kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplaması Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Kodlayıcılar Arası Güvenilirlik Hesaplaması

Alpha Cronbach	Spearman-Brown iki yarı test korelâsyonu	Madde sayısı
.94	.95	6

Araştırmacı tarafından yapılan kodlama ile elde edilen puanların güvenilirliği için ikinci bağımsız bir kodlayıcının verdiği puanlar ile korelasyonuna bakılmıştır. İki bağımsız değerlendirmeci arasındaki uyum .95 bulunmuştur (Bkz. Tablo 10).

Araştırmacının kodlamasına göre güvenilirlik değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11
Araştırmacı Kodlamasına Göre Alpha ve Spearman-Brown Değerleri

	Alpha Cronbach	Spearman-Brown iki yarı test korelâsyonu	Madde sayısı
Testin tümü	.83	.83	6

Tablo 11'de görüldüğü gibi, TOBAH'dan elde edilen puanların iç tutarlığını değerlendirmek amacıyla hesaplanan alpha katsayısı, .83'dür. Altı maddeden oluşan ölçek puanları için hesaplanan iki yarı güvenilirliği ise .83'dür. Bu bulgular, TOBAH ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu analizler doğrultusunda hazırlanan ölçeklerin, geçerli ve güvenilir oldukları kabul edilmiştir.

2.3.6. Ölçeklerin Uygulanması

SBDS/TE-ÖF ve TOBAH ölçekleri 2006 yılının Şubat ve Mayıs ayları arasında uygulanmıştır.

2.3.6.1. SBDS/TE-ÖF Ölçeğinin Uygulanması

SBDS/TE-ÖF araştırmaya dâhil edilen öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin öğrenciyle en az iki ay yaşantıya sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Formlar öğretmenlere dağıtılmış ve öğretmenlerin formları rahat ve uygun şekilde doldurabilmeleri için yeterli zaman verilmiştir.

2.3.6.2 TOBAH Ölçeğinin Uygulanması

TOBAH ölçeğinin uygulanması için, diğer çocukların müdahale edemeyecekleri uzaklıkta boş bir oda belirlenmiştir. Odanın uygun bir yerine çocukların verdikleri cevapları gizli bir şekilde kaydetmesi için bir video kamera yerleştirilmiştir. Odanın her türlü uyarıcı ortamlardan (gürültü, dikkat çekici malzemeler) arınık olmasına dikkat edilmiştir. Odada iki eşit yükseklikte sandalye ve çocuğun boyuna uygun bir masa bulundurulmuştur. Masanın üzerine çocukların dikkatini dağıtmayacak sadelikte bir ev figürü konmuştur. Uygulama için çocuk seçiminde etkinliklerini tamamlamış çocuklar tercih edilmiştir. Çocukların tanımadıkları ortama girmekten çekinmelerini engellemek için çocuklar sınıflarından araştırmacı tarafından alınmış ve odaya kadar eşlik edilmiştir. Çocukların uygulamadan önce bebeklerle oynamalarına izin verilmiştir. Sonrasında uygulamaya geçilmiş hikâyeler sırasıyla anlatılmış ve çocukların cevaplarına göre ek sorular da sorulmuştur. Uygulamalar ortalama 17 dakika sürmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Öğretmen Formu ve Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri ölçeği ile toplanan verilerin analizlerinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, araştırmanın alt amaçlarını cevaplamak amacıyla Tek Yönlü ANOVA, Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi, Pearson Momentler Korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Analizler SPSS 10.0 istatistik programı ile yapılmıştır.

Araştırmada ilk önce SBDS/TE-ÖF ve TOBAH ölçeklerinin aritmetik ortalama, medyan ve standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak puanların dağılım özellikleri belirlenmiştir. Araştırmada dağılımlar frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın alt amaçlarına yönelik analizler aşağıda özetlenmiştir:

1. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve bağlanma durumlarıyla cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba öğrenim durumları arasındaki ilişkiler Tek Yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. İkili gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Scheffe Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır.
2. Sosyal beceri düzeyleri ve alt faktörleriyle bağlanma arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Korelasyon katsayısı ile belirlenmiştir.
3. Çocukların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve baba öğrenim durumlarına göre oluşturdukları her bir grupta ölçeklerden aldıkları puanlar arasındaki korelâsyonlar Pearson Momentler Korelâsyon katsayısı ile hesaplanmıştır.

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

6 yaşındaki anasınıfı çocuklarının sosyal becerileri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkinin belirlenerek bağlanma durumunun sosyal beceri düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular şu şekilde gruplanmıştır;

- Çocuklara ve anne-babalarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 12-14 arasında verilmiştir.
- Ölçeklere ait dağılımlara ilişkin bulgular Tablo 15-16 arasında verilmiştir.
- Çocukların sosyal beceri düzeyleriyle cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba öğrenim durumları arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 17-24 arasında verilmiştir.
- Çocukların bağlanma durumlarıyla cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba öğrenim durumları arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 25-32 arasında verilmiştir.
- Sosyal beceri düzeyleri ve alt faktörleriyle bağlanma arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 33'de verilmiştir.
- Çocukların cinsiyet, sosyo-ekonomik düzeylerine, anne ve baba öğrenim durumlarına göre ölçeklerden aldıkları puanlara ilişkin bulgular Tablo 34-37 arasında verilmiştir.

Çocuklara ve Anne-Babalarına İlişkin Demografik Bilgiler

Tablo 12'de araştırmaya alınan çocukların kardeş sayıları ve doğum sırasına göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 12
Çocukların Kardeş Sayıları ve Doğum Sırasına Göre Dağılımları

Değişken	Grup	N	%
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	20	18.2
	2-4 çocuk	75	68.2
	5 ve üstü	15	13.6
	Toplam	110	100
Doğum Sırası	İlk çocuk	51	46.4
	Ortanca Çocuk	30	27.3
	Son Çocuk	29	26.3
	Toplam	110	100

Tablo 12'ye göre, çocukların % 75'i 2-4, %18.2'si tek çocuk ve %13.6'sı 5 ve üstü kardeş sayısına sahip oldukları belirlenmiştir. Sonuçlar, çocukların çoğunlukla (%68.2) 2 ile 4 arasında kardeşe sahip olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan araştırmaya alınan çocukların doğum sırası % 46.4 ile ilk çocukta daha fazla dağılım göstermektedir.

Tablo 13'de örnekleme alınan çocukların anne ve babalarının öğrenim ve annelerinin çalışma durumuna göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 13
Çocukların Anne - Babalarının Öğrenim ve Annelerin Çalışma Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Anne		Baba	
		N	%	N	%
Öğrenim	Okur-yazar değil, İlköğretim	60	54.6	29	26.4
	Lise	25	22.7	32	29.1
	Yüksek okul, Üniversite	25	22.7	49	44.5
	Toplam	110	100	110	100
Çalışma Durumu	Çalışıyor	20	18,2	110	100.0
	Çalışmıyor	90	81.8	-	
	Toplam	110	100	110	100

Tablo 13'de araştırmaya alınan çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımlarına bakıldığında çocukların annelerinin % 54.6'sının ya ilköğretim

mezunu oldukları veya okuryazar olmadıkları görülmektedir. Diğer taraftan lise mezunu anne oranlarıyla yüksek okul ve üniversite mezunu anne oranları eşit çıkmıştır (%22.7). Annenin öğrenim durumu, okuryazar değil ve ilköğretim mezunu arasında yüksek oranda dağılım göstermektedir. Çocukların babalarının öğrenim durumlarının dağılımı incelendiğinde ise % 44.5'inin yüksek okul veya üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Diğer taraftan lise mezunu oranlarıyla (%29.1) okur-yazar değil ve ilköğretim mezunu oranları (26.4) birbirlerine yakın çıkmıştır. Babanın öğrenim durumu, yüksek oranda yüksek okul ve üniversite mezunu arasında dağılım göstermektedir.

Tablo 13. incelendiğinde araştırmaya alınan çocukların büyük bir çoğunluğunun annesinin çalışmadığı (%81.8), %18.2'sinin annesinin ise çalıştığı görülmüştür.

Tablo 14'de örnekleme alınan çocukların bakımlarını üstelenen kişilere ve sosyo-ekonomik duruma göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 14
0-1 Yaş Arasında Çocukların Bakımlarını Üstlenen Kişilere ve Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Bakımı Üstlenen	Anne-baba	101	91.8
	Akraba, Bakıcı ve Diğerleri	9	8.2
	Toplam	110	100
SED	Alt	20	18.2
	Orta	61	55.5
	Üst	29	26.4
	Toplam	110	100

Tablo 14 incelendiğinde çocukların %91.8'inin 0-1 yaş arasında anne ve babası, % 8.2'sinin ise akraba, bakıcı ve diğerleri tarafından bakıldığı görülmüştür. Yine Tablo 14'e göre, çocukların ailelerinin % 55.5'i orta sosyo-ekonomik düzey, %26.4'ü üst sosyo-ekonomik düzey ve % 18.2'si alt sosyo-ekonomik düzeyde oldukları görülmüştür. Bu sonuçlara göre çocukların ailelerinin çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu görülmektedir.

Ölçeklere Ait Dağılımlara İlişkin Bulgular

SBDS/TE-ÖF ve alt ölçeklerinden elde edilen puanların dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15
TOBAH, SBDS/TE-ÖF ve Alt Ölçeklerine Ait Betimsel İstatistikler

	Aritmetik ortalama	Ortanca	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
TOBAH	20,57	21.00	4.47	-.50	.04
SBDS/TE-ÖF	38.41	39.50	10.21	-0.33	-0.37
İş birliği	12.25	12.50	4.14	- 0.50	-021
Atılganlık	15.25	16.00	4.75	-0.57	025
Öz kontrol	10.90	10.00	3.44	0.18	- 0.20

Tablo 15 incelendiğinde, SBDS/TE-ÖF alt ölçeklerinin aritmetik ortalama ve ortanca değerlerinin birbirlerine çok yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ∓ 1.00 aralığında kalması ölçek puanlarının normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğine işaret etmektedir.

Öte yandan, TOBAH bağlanma ölçeği için aritmetik ortalama 20,57, ortanca 21.00, standart sapması 4.47, çarpıklık -.50 ve basıklık .04 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, TOBAH bağlanma ölçeği puanlarının da normale yaklaşık bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılanlar, bağlanma ölçeği puanlarına göre negatif, kaçınma ve güvenli bağlanma olarak üç gruba ayrılmıştır. Çocukların bu gruplara ayrılmasında ortalama ve bir standart sapma esas alınmıştır. Buna göre ortalamanın bir standart sapma altında veya daha düşük puana sahip olanlar ($\leq$ 17) negatif; bir standart sapma veya daha yüksek puana sahip olanlar (≥ 25) güvenli; ∓ 1.00 standart sapma aralığında kalanlar (18-24) kaçınma grubuna atanmışlardır.

Tablo 16'da TOBAH ölçeği puanlarına göre araştırmaya katılanların bağlanma durumları verilmiştir.

Tablo 16
Araştırmaya Katılanların Bağlanma Durumları

	Frekans	**Yüzde %**
Negatif	23	20.9
Kaçınma	66	60
Güvenli	21	19.1
Toplam	110	100

Tablo 16'daki bağlanma durumu dağılımı incelendiğinde, 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.

Cassidy (1988) tarafından Amerika'da yapılan altı yaş çocuklarında bağlanma ve özbenlik ilişkisinin incelendiği araştırma sonucunda çocukların % 42'sinde güvenli % 58'sinde de güvensiz bağlanma tespit edilmiştir. Cohn (1990) yaptığı araştırmada altı yaşındaki Amerikan çocuklarının % 55'inin güvenli % 45'inin ise güvensiz olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmanın bulguları yukarıdaki araştırmanın bulgularıyla tutarsız görünmektedir. Buna göre örnekleme alınan Türk çocuklarının Amerikan çocuklarına göre daha az güvenli bağlanma gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu sonuçların alınmasında Türk ve Amerikan ailelerin farklı çocuk yetiştirme tutumları ve örnekleme alınan çocukların farklı demografik özelliklerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal Beceri Düzeyi ile Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki

Cinsiyetle 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine göre grup ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 17 ve 18'de verilmiştir.

Tablo 17
Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Beceri Ortalamaları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S
Erkek	56	37.45	11.88
Kız	54	39.43	8.14
Toplam	110	38.42	10.22

Tablo 17'deki Sosyal beceri ortalama puanı kızlar için $\overline{X}$=39.43, erkekler için $\overline{X}$=37.44'dir. Ortalamalar, kızların erkeklere göre daha fazla sosyal beceri davranışı sergilediğini göstermektedir.

Tablo 18
Çocukların Cinsiyetlerine ve Sosyal Beceri Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	107.72	1	107.72	1.03	.31
Gruplariçi	11269.04	108	104.34		
Toplam	11376.76	109			

Tablo 18'deki analiz sonuçları, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir, F(1-108)=1.03, p>.05. Başka bir deyişle sosyal beceri düzeyleri kız ve erkek çocuklara göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Jamyang-Tshering (2004:26), tarafından okul öncesi çocukların sosyal becerileri hakkında yapılan araştırmada kızların erkeklerden farklı olarak sosyal becerileri daha sık gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Erkeklerin ise kızlara göre daha sık problem davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Standardize edilmiş SBDS (sosyal

Beceri Değerlendirme Sistemi) puanlarına bakıldığında kızların puanlarının erkeklerin puanlarından daha yüksek, erkeklerin de problem davranışlarının kızlardan yüksek olduğu görülmüştür.

Gresham ve başkaları (1996) tarafından yapılan bir başka araştırmada, SBDS'nin alt ölçeği olan işbirliği becerisi olarak kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen, toplam sosyal beceri puanlarına bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek puanlara sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmada ise kızların sosyal beceri düzeyleri erkeklere görece yüksek çıkmasına karşın, iki grup arasındaki farkın anlamlı çıkmaması dikkat çekmektedir. Cinsiyet faktörüne göre kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok sosyal beceri davranışları göstermelerinin, aile ve toplumun çocuklardan cinsiyet rolüyle ilgili beklentilerinin bir sonucu olduğu tahmin edilmektedir. Özellikle okulöncesi dönemde cinsiyet rollerinin şekillendiği düşünülürse bu beklentinin şiddeti daha açık ortaya çıkacaktır.

6 Yaş Çocuklarının sosyal beceri düzeyi ile annenin öğrenim durumuna göre grup ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 19 ve 20'de verilmiştir.

Tablo 19
Çocukların Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ortalamaları

Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	S
Okuryazar değil, İlköğretim	60	36,3	11,13
Lise	25	40,44	8,81
Yüksekokul, Üniversite ve üstü	25	41,48	8,15
Toplam	110	38,42	10,22

Tablo 19'daki Sosyal beceri ortalama puanları annenin öğrenim durumuna göre düşük öğrenim düzeyinden yüksek öğrenim düzeylerine doğru artmaktadır. Buna göre ortalama puanlar okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu annelerin çocukları için $\overline{X}$=36,3, lise mezunu annelerin çocukları için $\overline{X}$=40,44 ve yüksek

okul, üniversite ve üstü öğrenim düzeyinde olan annelerin çocukları için ise $\overline{X}$=41,48'dir.

Tablo 20
Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	605.76	2	302.88	3.01	.054
Gruplariçi	10771.00	107	100.66		
Toplam	11376.76	109			

Tablo 20'ye bakıldığında annenin öğrenim durumuyla sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (F (2-107) =3.01 p >.05). Başka bir deyişle 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

6 Yaş Çocuklarının sosyal beceri düzeyi ile babanın öğrenim durumuna göre grup ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 21 ve 22'de verilmiştir.

Tablo 21
Çocukların Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Beceri Ortalamaları

Öğrenim Durumu	N	$\overline{X}$	S
Okuryazar değil, İlköğretim	29	37,38	11,54
Lise	32	38,25	10,26
Yüksekokul, Üniversite ve üstü	49	39,14	9,5
Toplam	110	38,42	10,22

Tablo 21'deki Sosyal beceri ortalama puanları, babanın öğrenim durumuna göre düşük öğrenim düzeyinden yüksek öğrenim düzeylerine doğru az da olsa artış göstermektedir. Buna göre, ortalama puanlar okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu babaların çocukları için $\overline{X}$=37,38 lise mezunu babaların çocukları için $\overline{X}$=38,25 ve yüksek okul, üniversite ve üstü öğrenim düzeyinde olan babaların çocukları için ise $\overline{X}$=39,14'dir.

Tablo 22
Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	57.94	2	28.97	.27	.76
Gruplariçi	11318.83	107	105.78		
Toplam	11376.76	109			

Tablo 22'ye bakıldığında babanın öğrenim durumuyla çocukların sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (F (2-107) =0.27 p>.05). Başka bir deyişle çocukların sosyal beceri düzeyleri babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Eğitim seviyesi, pek çok araştırmaya göre ebeveynlik ve sosyal beceri veya sosyal davranış değerlendirmesine etki etmektedir (Cousins ve başk., 1993; Fox ve başk., 1995). Bu araştırmaların sonuçları yüksek derecede eğitimle sosyal becerilerin değerlendirilmesi arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, eğitim seviyesi lise ve üstü olan ebeveyn veya bakıcıların baktıkları çocukların daha düşük disiplin problemleri yaşadıklarını ve daha az davranışsal problemler sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Bunlara karşıt olarak bazı çalışmalarda sosyal beceri gelişimi ile eğitim durumu arasında düşük anlamlı ilişki görülmüş veya hiçbir anlamlı ilişki görülmemiştir (Fletcher ve başkaları, 1995; Pettit ve başkaları, 1991).

Bu araştırmada, anne ve babanın öğrenim durumuyla sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmamış olması Fletcher ve başkaları (1995); Pettit ve başkaları (1991) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile paralel olarak görülebilir. Fakat annenin öğrenim durumuyla sosyal beceri düzeyi arasındaki farkın anlamlıya yakın çıkması dikkate değer bulunmuştur. Annenin öğrenim durumunun babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılığa yakın çıkması çocukların sosyal becerilerinin annenin öğrenim durumuna göre daha fazla değiştiği anlamına

gelmektedir. Bu da Türk Kültürü'nde annenin babaya göre çocuğuyla daha fazla bakım göstermesiyle açıklanabilir.

6 Yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyi ile ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre ANOVA ve Scheffe sonuçları Tablo 23 ve 24'de verilmiştir.

Tablo 23
Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Ailelerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	1176.02	2	588.01	6.17	.002
Gruplariçi	10200.75	107	95.33		
Toplam	11376.76	109			

Tablo 23'deki analiz sonuçları, sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (F (2-107) =6.17 p >.01). Başka bir deyişle, 6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri sosyo-ekonomik düzeylere göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 24
Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi ile Ailelerinin Sosyo-ekonomik Durumlarına Göre Scheffe Sonuçları

(I) sosyo-eko.	N	(J) sosyo-eko.	Ortalama Fark (I-J)	Sig.	$\overline{X}$
Alt	20	Orta	-5.84	.072	32.55
		Ust	-9.97(*)	.003	
Orta	61	Alt	5.84	.072	38.39
		Ust	-4.12	.178	
Ust	29	Alt	9.97(*)	.003	42.52
		Orta	4.12	.178	

* p<.05

Tablo 24'deki birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre, birimler arasında

anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, alt ($\overline{X}$=32.55) ve orta ($\overline{X}$=38.39) sosyo-ekonomik düzeydeki aile çocuklarının üst ($\overline{X}$=42.52) sosyo-ekonomik düzey aile çocuklarına göre daha az sosyal becerilere sahip oldukları görülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal beceri eksikliği üzerindeki rolü merak edilen bir konu olmuştur. Ekonomik ve kültürel faktörlerin sosyal yeterlilikle ilgili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. McLoyd (1988) fakir ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre yüksek oranda duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını rapor etmiştir. Ramsey (1998) sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal stratejileri kullanma biçimleriyle ilgili olabileceğini öne sürmüştür. Bu iddiaya göre alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların problem çözmede orta sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara göre daha hırçın ve saldırgan davrandıklarını ortaya koymuştur. Buna ek olarak Ramsey (1998), düşük gelirli ailelerden gelen çocukların daha az sözel iletişim kurdukları bulgusuna varmıştır. McLoyd (1998) da sosyal sınıf farklılıklarının dışsal problem davranışlarında okul öncesinden ilköğretime doğru artış gösterdiği sonucuna varmıştır. Bu araştırmadaki ebeveyn ve öğretmen görüşlerine göre sosyal sınıf farklılığının itaatsizlik, saldırganlık, düşünmeden davranma ve diğerleriyle bir araya gelmede güçlükler, düşünmeden davranma gibi davranışları etkilediğini göstermiştir.

Araştırmanın bulguları, düşük sosyo-ekonomik düzeyin sosyal ilişkilere olumsuz etkisi olduğuna dair olan yukarıdaki araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bağlanma Durumuyla Bazı Değişkenler Arasındaki İlişki

6 yaş çocuklarının bağlanma durumları ile cinsiyetlerine göre grup ortalamaları ve ANOVA sonuçları Tablo 25 ve 26'da verilmiştir.

Tablo 25
Çocukların Cinsiyetlerine Göre Bağlanma Puan Ortalamaları

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S
Erkek	56	20.07	4.76
Kız	54	21.09	4.15
Toplam	110	20.58	4.46

Tablo 25'deki Bağlanma ortalama puanı kızlar için $\overline{X}$=21,09, erkekler için $\overline{X}$=20,07'dir. Ortalamalar, kızların erkeklere göre daha yüksek bağlanma güvenliği sergilediğini göstermektedir.

Tablo 26
Çocukların Bağlanma Durumları ile Cinsiyetlerine Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	28.667	1	28.667	1.435	.234
Gruplariçi	2158.251	108	19.984		
Toplam	2186.918	109			

Tablo 26'daki analiz sonuçları, cinsiyetle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir (F (1-108) =1.03, p >.05). Başka bir deyişle, bağlanma güvenliği cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Cassidy (1988), 6 yaşındaki çocukların özbenlik temsilleriyle anne-çocuk bağlanması arasındaki ilişkileri tespit etmek amacıyla 52 çocuk ve annesini incelemiştir. Bu araştırmada bağlanmada cinsiyet farklılığının anlamlı olmadığı görülmüştür. Cohn (1990); Cyr ve başkaları, (2004); Honig (2002); Kerns ve başkaları, (1998) cinsiyet ve bağlanma ilişkisi konusunda benzer sonuçlara varmışlardır. Diğer taraftan Cohn (1990), ortalama puanlara bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek bağlanma güvenliğine sahip olduklarını saptamıştır. Bununla birlikte Bornstein (2002), kızların erkeklerden daha yüksek bağlanma güvenliğine sahip oldukları fikrini desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları bağlanma ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ve ortalama puanlar bakımından kızların erkeklere göre daha yüksek bağlanma güvenliği sergilediklerine dair olan bulguları ve fikirlerini desteklemektedir.

Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek bağlanma güvenliği sergilemeleri durumunun erkek çocuklarından bir yetişkin gibi davranması yönündeki ebeveyn ve toplum beklentisiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan kız çocuklarının evde daha fazla bulunan annelerini model almaları da bu durumun ortaya çıkmasında bir etken olarak dikkate alınabilir.

6 yaş çocuklarının bağlanmaları ile annenin öğrenim durumuna göre ANOVA ve Scheffe sonuçları Tablo 27 ve 28'de verilmiştir.

Tablo 27
Çocukların Bağlanmaları ile Annenin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	251.16	2	125.58	6.94	.001
Gruplariçi	1935.76	107	18.09		
Toplam	2186.92	109			

Tablo 27'deki analiz sonuçları, annenin öğrenim durumuyla bağlanma arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir ($F (2\text{-}107) = 6.94$ $p < .01$). Başka bir deyişle bağlanma güvenliği annenin öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 28
Çocukların Bağlanmaları ile Annenin Öğrenim Durumuna Göre Scheffe Sonuçları

(I) anne öğrenim	N	(J) anne öğrenim	Ortalama Fark (I-J)	P	$\overline{X}$
Okuryazar değil, İlköğretim	60	Lise YO üniversite ve ustu	-2.8(*) -3.24(*)	.025 .008	19.2
Lise	25	Okuryazar değil, ilköğretim YO, Üniversite ve ustu	2.8(*) -.44	.025 .935	22.0
YO, üniversite ve ustu	25	Okuryazar değil, ilköğretim Lise	3.24(*) .44	.008 .935	22.4

* p<.05

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre (Bkz. Tablo 28), bütün birimler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu anneler ($\overline{X}$=19.2) lise ($\overline{X}$=22.0) ve üstü ($\overline{X}$=22.4) düzeyde öğrenime sahip olan annelerden bağlanma ortalamaları olarak anlamlı farklılık göstermektedir (P<.05). Bu durumda okuma-yazması olmayan ve ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarının bağlanma güvenliğinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

6 yaş çocuklarının bağlanmalarının babanın öğrenim durumuna göre ANOVA ve Scheffe sonuçları Tablo 29 ve 30'da verilmiştir.

Tablo 29
Çocukların Bağlanmalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası Gruplariçi Toplam	439.97 1746.95 2186.92	2 107 109	219.98 16.33	13.47	.000

Tablo 29'daki analiz sonuçları, babanın öğrenim durumuyla bağlanma arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (F (2-107) =13.47 p >.01). Başka bir deyişle, bağlanma güvenliği babanın öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 30
Çocukların Bağlanmalarının Babanın Öğrenim Durumuna Göre Scheffe Sonuçları

(I) baba öğrenim	N	(J) baba öğrenim	Ortalama Fark (I-J)	P	$\overline{X}$
İlköğretim	29	Lise YO, Üniversite	-4.29(*) -4.68(*)	.000 .000	17.24
lise	32	Okur yazar değil, İlköğretim Üniversite	4,29(*) -,39	.000 .921	21.53
YO, üniversite	49	İlköğretim Lise	4,68(*) ,39	.000 .921	21.92

* p<.05

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre (Bkz. Tablo 30), bütün birimler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, babaları okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu olan çocuklar ile ($\overline{X}$=17.24), babaları lise ($\overline{X}$=21.53) ve üstü ($\overline{X}$=21.92) düzeyde öğrenime sahip olan çocukların bağlanma ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir (P>.05). Bu durumda okuma-yazması olmayan ve ilköğretim mezunu olan babaların çocuklarının bağlanma güvenliğinin daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, anne öğrenim durumu ve bağlanma güvenliği arasındaki farklılık analizinden ortaya çıkan sonuçlarla benzerdir.

Ebeveynin öğrenim durumuyla 6 yaşındaki çocukların bağlanma güvenliğine yönelik Cohn (1990) ve Cassidy (1988) tarafından yapılan analizler farklı sonuçlar

vermiştir. Buna göre, Cassidy (1988) anne ve babanın öğrenim durumuyla bağlanma arasındaki farkın anlamlı olduğunu bulurken; Cohn (1990), bu farkın anlamsız olduğu sonucuna varmıştır. Crittenden ve Claussen (2003:95) ise bağlanmanın babanın öğrenim durumuna göre farklılaştığını ileri sürmüştür.

Bu araştırma, Cassidy (1988) tarafından ortaya çıkarılan bağlanma durumunun ebeveyninin öğrenim durumuyla anlamlı olarak farklılaştığı bulgusunu ve Crittenden ve Claussen, (2003:95) tarafından aktarılan babanın öğrenim durumuyla bağlanmanın farklılaştığı bilgisini desteklemektedir.

Bağlanma güvenliği anne-baba davranışlarıya şekillenmektedir. Olumlu davranış kalıplarının geliştirilebilmesinde ebeveynin ne oranda eğitim aldığı önemli görülmektedir. Nitekim yukarıdaki bulgular, ebeveynin eğitim düzeyini yükselttiği ölçüde çocuğunun bağlanma güvenliğine olumlu katkı sağlayabildiğini göstermiştir.

6 yaş çocuklarının bağlanmalarının sosyo-ekonomik düzeye göre ANOVA ve Scheffe sonuçları Tablo 31 ve 32'da verilmiştir.

Tablo 31
Çocukların Bağlanmalarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	916.03	2	458.02	38.56	.000
Gruplariçi	1270.89	107	11.88		
Toplam	2186.92	109			

Tablo 31'deki analiz sonuçları, sosyo-ekonomik düzeyle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir (F (2-107) =38.56 p >.01). Başka bir deyişle, bağlanma güvenliği sosyo-ekonomik düzeylere göre anlamlı bir şekilde değişmektedir.

Tablo 32
Çocukların Bağlanmalarının Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Scheffe Sonuçları

(I) sosyo-eko	N	(J) sosyo-eko	Ortalama Fark (I-J)	P	$\overline{X}$
alt	20	orta	-5.70(*)	.000	15.10
		ust	-8.76(*)	.000	
orta	61	alt	5.70(*)	.000	20.08
		ust	-3.06(*)	.000	
ust	29	alt	8.76(*)	.000	23.86
		orta	3.06(*)	.000	

* p<.05

Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe Testinin sonuçlarına göre (Bkz. Tablo 32), bütün birimler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna göre, alt ($\overline{X}$=15.1), orta ($\overline{X}$=20.08) ve üst ($\overline{X}$=23.86) sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bağlanma güvenliği puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Diğer taraftan, bu verilerden alt sosyo-ekonomik düzeyden başlayarak üst sosyo-ekonomik düzeye doğru bağlanma güvenliğinin arttığı görülmektedir.

Organize olmamış ve kaçınma bağlanması sergileyen çocukların bağlanma durumlarının düşük Sosyo-ekonomik düzeyle ile ilişkili olduğu görülmüştür (Cassidy, 1999:527). Araştırmalar bağlanma durumunun düşük sosyo-ekonomik düzeyden etkilendiğini göstermektedir. Buna göre güvenli ve güvensiz çocuklarının risk teşkil eden çevresel faktörlerden etkilenmiş olmaları önemli görülmüştür (Belsky, Nezworski, 1988:105). Cassidy (1986), Sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen çocukların bir üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre daha az güvenli bağlanma durumuna sahip olduklarını tespit etmiştir. Diğer taraftan Cyr ve başk., (2004); Radke-Yarrow ve başkaları (1985); Rose-Krasnor ve başkaları (1996) tarafından yapılan araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyle bağlanma arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bu araştırmada, bağlanma ile sosyo-ekonomik düzey arasındaki farkın anlamlılığıyla ilgili Cyr ve başkaları, (2004); Radke-Yarrow ve başkaları (1985);

Rose-Krasnor ve başkaları (1996) tarafından yapılan araştırmaların aksine sonuçlar elde edilmiştir. Fakat Cassidy (1986) tarafından elde edilen bulgularla Cassidy (1999:527); Belsky ve Nezworski (1988:105) tarafından aktarılan bilgiler desteklenmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeyin artması ile bağlanma güvenliğine ait puanların yükselmesi durumu düşük sosyo-ekonomik düzeyin çocukların bağlanma güvenlikleri açısından risk teşkil ettiğini göstermiştir. Bu bulguların ortaya çıkmasında, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocukların beslenme, ilgi ve sevgi konularında yetersizliklerle karşı karşıya kalmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Sosyal Beceri Düzeyleri ve Alt Faktörleriyle Bağlanma Arasındaki İlişkiler

Sosyal beceri düzeyleri ve alt faktörleriyle bağlanma arasındaki ilişkilere ait Pearson Momentler Korelâsyon katsayıları Tablo 33'de verilmiştir.

Tablo 33
TOBAH Bağlanma Ölçeği Puanları ile SBDS/TE-ÖF Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyonlar (N=110)

	Atılganlık	Öz-kontrol	İşbirliği	Sosyal Beceriler
Pearson Korelasyon	.38**	.26**	.31**	.38**
Anlamlılık Düzeyi (p)	.000	.000	.000	.000

** p<.01

Tablo 33 incelendiğinde bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= 0.38$ $p < .01$). Buna göre bağlanma güvenliği arttıkça sosyal beceri düzeyinin arttığı söylenilebilir. Diğer taraftan bağlanma güvenliğiyle sosyal becerilerin alt ölçekleri olan atılganlık ve işbirliği becerileri arasında da orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bunun yanında bağlanma güvenliğiyle sosyal becerilerin alt ölçeği olan öz-kontrol arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgular, bağlanma ile sosyal beceri ve alt ölçekleri arasında dikkate değer anlamlı ilişkilerin bulunduğunu ortaya koyarak sosyal beceri düzeyinin bağlanma güvenliğine göre kestirilebileceğini göstermektedir.

Cohn (1990) tarafından yapılan araştırmada sosyal yeterlilikle bağlanma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Schneider, Atkinson ve Tardif bağlanma ve akran ilişkilerini incelemek için yarıya yakını boylamsal olmak üzere 63 araştırma yapmışlardır. Buna göre anne çocuk bağlanmasıyla akran ilişkileri arasında ortalama ilişki anlamlı bulunmuştur (Akt. Schneider, 2000:45). Engels ve başkaları (2001) 15-18 yaşındaki ergenlerin ebeveyn bağlanmasının sosyal becerilerle ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. Diğer taraftan pek çok araştırmada sosyal yeterlilik ve sosyal becerilerle bağlanma arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Holmberg, 2000; Howes ve Hamilton 1993; Kobak ve Sceery 1988; Rose-Krasnor ve başkaları, 1996; Schmıdt ve başkaları, 2002; Speltz, 1990).

SBDS/TE-ÖF'nin alt ölçekleriyle bağlanma arasındaki ilişki pek çok araştırma tarafından desteklenmiştir. Kobak ve Sceery (1988) tarafından ergenlerin ilişki tarzlarının incelendiği bir araştırmada güvenli bağlanmaya sahip olan grubun daha yüksek atılganlık sergiledikleri görülmüştür. Blevins, (2006:8), anne çocuk bağlanmasının öz kontrol ürünlerinin kalitesine etki ettiği görüşünü ileri sürmüştür. Bununla birlikte bağlanma, Carr ve Steutel (1999:136) tarafından öz-kontrolün önemli bir habercisi olarak görülmüştür. Baumeister ve Vohs (2004:333), anneye güvensiz bağlanma ile öz kontrol arasında önemli ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Diğer taraftan Luo (2004:137), bağlanma güvenliğinin yüksekliği kolektif kontrol ve işbirliğinin bir tamamlayıcısı olduğu görüşünü ileri sürmüştür. Luo (2004:137)'ya göre yapısal bağlanmanın artmasını işbirliği sürecine yardımcı olur. Kobak ve Duemmler'e göre çocuk ve aile arasındaki ilişkide işbirliği açısından bağlanma güvenliği kritik bir öneme sahiptir (Akt. Feeney ve Noller, 1996:110).

Bu araştırma, sosyal beceri ve alt ölçekleriyle bağlanma arasında ilişki olduğu ve bağlanmanın sosyal beceriler ve alt ölçeklerinin önceden kestirilmesine olanak verdiği bulgu ve görüşlerini desteklemektedir.

Çocukların Cinsiyet, Sosyo-ekonomik Düzey ile Anne ve Baba Öğrenim Durumlarına Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin Bulgular

Cinsiyete göre sosyal beceri düzeyleri ve bağlanma durumları arasındaki ilişkilere dair Pearson Momentler Korelâsyon katsayısı sonuçları Tablo 34'de verilmiştir.

Tablo 34
Kız ve Erkek Çocuklarda Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar

	Kız (N=54)	Erkek (N=56)
Pearson Korelasyon	.38**	.37**
Anlamlılık Düzeyi (p)	.004	.005

** p<.01

Tablo 34 incelendiğinde erkek (r= 0.37 p < .01) ve kız (r= 0.38 p < .01) çocuklarının her ikisinde de bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu veriler, erkek ve kızlarda bağlanma ve sosyal becerileri ilişkisinin birbirine yakın düzeyde olduğunu göstermektedir.

Bornstein, (2002:199)'e göre cinsiyetle ilgili değişkenlerin gösterdiği kadarıyla bağlanma ve sosyal yeterlilik arasındaki ilişki okulöncesi yıllarda erkeklerde kızlardan daha güçlüdür. Bununla birlikte Cohn (1990), sosyal yeterlilikle bağlanma arasında erkeklere oranla kızlarda daha yüksek ilişki tespit etmiştir. Araştırmanın bulguları Cohn (1990) tarafından bulunan bulguları desteklemektedir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre sosyal beceri düzeyleri ve bağlanma durumları arasındaki ilişkilere dair Pearson Momentler Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 35'de verilmiştir.

Tablo 35
Farklı Sosyo-ekonomik Düzeylerde Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar

	Alt (N=20)	Orta (N=61)	Üst (N=29)
Pearson Korelasyon	.64 **	.28*	.56 **
Anlamlılık Düzeyi (p)	.002	.032	.002

*p <.05
** p<.01

Tablo 35'deki analiz sonuçları incelendiğinde alt (r= 0.64 p <.01) ve üst (r= 0.56 p<.01) sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bununla beraber orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bağlanma durumuyla sosyal becerileri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur (r= 0.28 p < .05).

Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bağlanma ve sosyal beceri puanları arasındaki korelâsyonların orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilişkiye oranla yüksek çıkması durumu, düşük bağlanma güvenliği ve düşük sosyal beceri ile yüksek bağlanma güvenliğiyle yüksek sosyal beceri ilişkilerinin daha belirgin olması ile açıklanabilir.

Annenin öğrenim durumuna göre sosyal beceri düzeyleri ve bağlanma durumları arasındaki ilişkilere dair Pearson Momentler Korelâsyon katsayısı sonuçları Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36
Annenin Farklı Öğrenim Durumlarında Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar

	Okur-yazar Değil, İlköğretim (N=59)	Lise (N=25)	YO, Üniversite ve Üstü (N=25)
Pearson Korelasyon	.53 **	.27	.56 **
Anlamlılık Düzeyi (p)	.000	.897	.004

** p<.01

Tablo 36'daki analiz sonuçları incelendiğinde okur-yazar olmayan veya ilköğretim mezunu annelerin (r= 0.53 p<.01) ve yüksek okul ve üstü öğrenim düzeyinde olan annelerin (r= 0.56 p<.01) çocuklarının bağlanma ile sosyal becerileri arasındaki ilişki orta düzeyde, pozitif ve anlamlı olarak bulunmuştur. Diğer taraftan lise mezunu annelerin çocuklarının bağlanma güvenlikleriyle sosyal becerileri arasında hiçbir ilişkinin bulunmaması (r= 0.27 p>.05) şaşırtıcı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, annenin düşük ve yüksek düzeydeki öğrenim durumunun bağlanma güvenliği ve sosyal beceri ilişkisi açısından daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Babanın öğrenim durumuna göre sosyal beceri düzeyleri ve bağlanma durumları arasındaki ilişkilere dair Pearson Momentler Korelasyon katsayısı sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37
Babanın Farklı Öğrenim Durumlarında Bağlanma Ölçeği ve Sosyal Beceri Ölçeği Puanları Arasındaki Korelayonlar

	Okur-yazar Değil, İlköğretim (N=29)	Lise (N=32)	YO, Üniversite ve Üstü (N=49)
Pearson Korelasyon	.24	.45*	.71 **
Anlamlılık Düzeyi (p)	.219	.011	.000

*p <.05
** p<.01

Tablo 37 incelendiğinde okur-yazar olmayan veya ilköğretim mezunu babaların çocuklarının bağlanma güvenlikleriyle sosyal becerileri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır (r= 0.24 p >.05). Diğer bir anlatımla, okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu babaların çocuklarının bağlanma durumları, sosyal becerilerinin kestirilmesinde kullanılabilecek bir faktör olmaktan uzaktır. Diğer taraftan, lise ve üstü öğrenime sahip babaların çocuklarında bağlanma güvenliği ve sosyal beceriler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgular, babanın eğitim seviyesinin yükselmesine bağlı olarak ilişki değerlerinin yükseldiğini göstermektedir. Nitekim yüksekokul ve üstü öğrenime sahip olan babaların çocuklarının bağlanma güvenlikleriyle sosyal becerileri arasında yüksek ilişki olması, babanın yüksek öğrenim yapmasının, bağlanma durumuna bakarak sosyal becerilerin kestirilmesinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç

Bu araştırma anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal becerileri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkinin belirlenerek bağlanma durumunun sosyal beceri düzeyine etkisini incelemek amacıyla 2005–2006 öğretim yılında Muş'ta yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini tesadüfî örneklem ile seçilen dört okuldaki 110 normal gelişim gösteren çocuk oluşturmuştur. Araştırma, Genel Tarama modellerinden olan İlişkisel Tarama Modeli'ndedir. Çocuklar ve aileleri hakkında bilgi almak için "Kişisel Bilgi Formu", bağlanmanın tespiti için "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri" (Cassidy, 1988) , sosyal becerilerin belirlenmesi içinse "Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Öğretmen Formu" (Gresham ve Elliott, 1990) kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

Örnekleme Alınan Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular:

Araştırmaya alınan çocukların % 18.2'si tek çocuk, % 68.2'si 2-4 kardeş ve % 13.6'sı 5 ve üstü kardeşe sahip oldukları belirlenmiştir. Doğum sırasına göre çocukların %46.4'ü ilk çocuk, %27.3'ü ortanca çocuk, %26.4'ü son çocuktur. Çocukların annelerinin öğrenim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, çocukların annelerinin % 54.6'sının okur-yazar olmayan veya ilköğretim mezunu, %22.7'sinin lise mezunu, %22.7'sinin de yüksek okul ve üstü öğrenime sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya alınan çocukların babalarının ise % 26.4'ünün okur-yazar olmayan veya ilköğretim mezunu, %29.1'inin lise mezunu, %44.5'inin de yüksek okul ve üstü öğrenime sahip oldukları saptanmıştır. Çocukların annelerinin % 81.8'inin çalışmakta olduğu % 18.2'sinin ise herhangi bir işte çalışmadığı ortaya

çıkmıştır. Çocukların 0-1 yaş arasında bakımı % 91.8 oranında anne ve baba % 8.2 oranında da akraba, bakıcı ve diğerleri tarafından üstlenilmiştir. Araştırmaya alınan çocukların ailelerinin %18.2'si alt, %55.5'i orta, %26.4'ü üst sosyo-ekonomik düzeyde oldukları belirlenmiştir.

Ölçeklere Ait Dağılımlara İlişkin Bulgular:

TOBAH ve SBDS/TE-ÖF alt ölçeklerinin aritmetik ortalama, medyan ve çarpıklık değerleri bu ölçeklerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. TOBAH ölçeğine göre çocukların % 20.9'unun negatif, % 60'ının kaçınma ve %19.1'inin güvenli bağlanma gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal Beceri Düzeyleriyle Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Analiz Sonuçları:

Analiz sonuçları, cinsiyetle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ($p > .05$). Buna karşılık ortalama puanlara bakıldığında kızların erkeklerden daha fazla sosyal beceri puanlarına sahip oldukları belirlenmiştir.

Annenin ve babanın öğrenim durumuyla sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Diğer taraftan, hem anne hem de babanın öğrenim düzeyinin arttıkça sosyal beceri puanlarının da arttığı görülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bununla birlikte, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri yükseldikçe çocukların sosyal becerileri puanlarının de yükseldiği tespit edilmiştir.

Bağlanma Durumuyla Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkilere Dair Analiz Sonuçları:

Cinsiyetle bağlanma güvenliği arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Buna karşılık ortalamalara bakıldığında kızların erkeklerden daha yüksek düzeyde bağlanma güvenliğine sahip oldukları belirlenmiştir.

Anne ve babanın öğrenim durumuyla bağlanma arasında farkın anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$). Bununla birlikte, okur-yazar olmayan ve ilköğretim mezunu anne ve babaların lise ve üstü düzeyde öğrenime sahip olan anne ve babalardan bağlanma ortalamaları olarak anlamlı farklılık gösterdiği ($P < .05$) ve bağlanma güvenliği ortalamalarının hem anne hem de babanın öğrenim düzeyi yükseldikçe arttığı saptanmıştır.

Sosyo-ekonomik düzeyle bağlanma güvenliği arasında farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$). Ek olarak, çocukların ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri bağlanma ortalamaları olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($P < .05$). Buna göre, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe bağlanma güvenliği de artmaktadır.

Sosyal Beceri Düzeyleri ve Alt Faktörleriyle Bağlanma Arasındaki İlişkilere Dair Analiz Sonuçları:

Bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler ve sosyal becerilerin alt ölçekleri olan işbirliği, atılganlık ve öz-kontrol becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir ($p < .01$).

Çocukların Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklerden Aldıkları Puanlara İlişkin Analiz Sonuçları:

Cinsiyete göre erkek ($p < .01$) ve kız ($p < .01$) çocuklarının her ikisinde de bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Sosyo-ekonomik düzeye göre bağlanma ve sosyal beceri ilişkileri farklılık göstermiştir. Alt ($p< .01$) ve üst ($p < .01$) sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklarda bağlanma güvenliğiyle sosyal beceriler arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının bağlanma güvenliği ile sosyal becerileri arasında düşük düzeyde pozitif ilişki belirlenmiştir ($p < .05$).

Annenin öğrenim durumuna göre okur-yazar olmayan veya ilköğretim mezunu anneler ve yüksek okul ve üstü mezun annelerin çocuklarının sosyal becerileri ile bağlanma güvenlikleri arasında orta düzey pozitif anlamlı ilişki bulunurken ($p <.05$); lise mezunu annelerin çocuklarının sosyal becerileri ve bağlanma güvenlikleri arasında ilişki bulunamamıştır ($p > .05$).

Babanın öğrenim durumuna göre, okur-yazar olmayan veya ilköğretim mezunu babaların çocuklarının sosyal becerileri ile bağlanma güvenlikleri arasında anlamlı ilişki bulunamazken ($p > .05$) lise ($p < .05$) ve üstü ($p < .01$) düzeyde öğrenime sahip babaların çocuklarının sosyal becerileri ve bağlanma güvenliği arasında ilişki tespit edilmiştir.

4.2. Öneriler

Bu çalışma, altı yaş çocuklarında sosyal becerilerin kestirilmesinde bağlanma durumunun önemli bir gösterge olduğunu göstermiştir. Sosyal ve duygusal özelliklerin çocuğun sağlıklı kişilik oluşturmasındaki önemi ve mutlu bir yaşam için

gerekliliği, bu özelliklerin kritik öğeleri olan bağlanma ve sosyal becerileri ön plana çıkarmaktadır. Bağlanma ve sosyal becerilere yönelik yapılacak çalışmalar toplumda sağlıklı gelişim gösteren bireylerin artmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda anne-babalara, eğitimcilere ve araştırmacılara verilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. Anne-Babalara ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Bağlanmanın ilk sosyal deneyim olduğu göz önüne alınırsa, bebeğin ilk önce annesi ve sonra da babasıyla sosyal etkileşime girdiği görülmektedir. Bu nedenle anne ve babaların çocuklarını doğumdan itibaren desteklemeleri gerekmektedir. Özellikle bir yaşına kadar olan süreçte anne-baba tarafından çocuğa sevgi gösterilmesi, tutarlı davranışlar sergilenmesi ve çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması çocuğun güvenli bir bağlanma modeli oluşturmasına yardım edecektir.

Güvensiz bağlanma geliştirse dahi anne-babalar, çocuklarının bağlanma güvenliğini tamamen olmasa da kısmen yeniden yapılandırabilme şansına sahiptirler. Bu nedenle anne -babaların çocuklarıyla geçmişteki olumsuz deneyimlerine karşılık yeni davranışlar geliştirmeleri önerilebilir. Bu davranışlar koşulsuz sevgi, bakım ve tutarlı davranışlardır. Böylece çocuk, bağlanma figürleri olan anne ve baba hakkında yeni bir model geliştirecek sonraki davranışlarında bu olumlu modeli kullanacaktır.

Araştırmada anne ve babanın öğrenim düzeyinin yükselmesiyle bağlanma güvenliğinin yükselmesine dair bulgular, anne ve babanın eğitim durumunun çocuk üzerindeki etkisini gözler önüne sermiştir. Bu durum, anne ve babaların eğitim seviyelerini yükseltmeleriyle çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine daha fazla katkı sağlayabileceklerini göstermektedir. Anne babalar çocuklarının gelişimleriyle ilgili çeşitli kurs, sempozyum, panel, konferans gibi etkinliklere katılmak suretiyle kendilerini geliştirme şansına sahiptirler. Diğer taraftan konuyla ilgili televizyon ve radyo programları ile gazete yazılarının takibiyle de daha fazla eğitim alma imkânı bulunmaktadır.

Okul öncesi kurumlara devam eden çocukların anne ve babaları, çocuklarının bağlanma güvenliği ve sosyal becerilerinin gelişimi için çocuklarıyla hem evde hem de okulda samimi olarak ilgilenmelidirler. Çocuklarının öğretmenleriyle işbirliği yapıp okul ve evde tutarlı davranışlar sergilenmesi için çaba göstermeleri faydalı olacaktır. Diğer taraftan ebeveynler, çocuklarının okuldaki sosyal deneyimlerini takip edebilir; bu deneyimlerin pekiştirilmesine ve geliştirilmesine çalışabilirler.

Çalışan ebeveynlerin yoğun iş temposuna sahip olmaları çocuklarına ayırdıkları zamanı azaltabilmektedir. Ebeveynlerin çocuklara sağladıkları maddi olanakların yanında, manevi olarak yanlarında bulunmaları ve beraber zaman geçirmeleri de önemli görülmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla sosyal faaliyetlerde bulunmaları, çocuklarıyla birlikte değişik sosyal çevrelere girmeleri çocukların hem ebeveynlerine olan güven ilişkilerini geliştirecek; hem de çocuğa sosyal becerileri değişik çevrelerde öğrenme ve geliştirme şansı verecektir.

Okul öncesi çağda çocukların bağlanma güvenlikleri ve sosyal becerileri için ebeveynden sonra gelen diğer önemli kişi öğretmendir. Öğretmenin öğrenciyle olan sosyal ilişkisi çocuğun öğretmenine karşı geliştireceği bağlanma modelini şekillendirecektir. Bunun yanında öğretmenin model olma durumu da sosyal becerilerin öğrenilmesi ve geliştirilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu nedenlerle öğretmenin çocuklarla etkileşimlerinde adil olması, olumlu model sunması ve çocuklar arası ilişkilerde tutarlı olması gerekir. Öğretmenler ayrıca, çocukların sosyal becerilerini geliştirici etkinlikler düzenleyebilir, çocukların aileleriyle sürekli işbirliği yapabilir ve çocukların sosyal davranışlarını düzenli olarak gözleyerek olumsuz durumlarda önlemler alabilirler.

4.2.2. Araştırmacıya Yönelik Öneriler

Bu araştırma okul öncesi eğitim alan altı yaş çocukları ile yapılmıştır. Benzer araştırmalar farklı yaş gruplarıyla yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Bununla birlikte okul öncesine devam etmeyen çocuklar da örnekleme katılarak okul öncesine devam etme durumunun bağlanma güvenliği ve sosyal becerilere etkisi incelenebilir.

Çocuklarda sosyal becerilerin ve bağlanma güvenliğinin gelişimiyle ilgili daha güvenilir bilgiler almak için boylamsal çalışmalar yapılabilir. Çocuklar okul öncesi boyunca takip edilebilir veya ergenlik dönemine geçişle birlikte doğabilecek farklılıklar incelenebilir.

Daha fazla çocuğun bağlanma güvenliği durumunun tespit edilebilmesi için geniş örneklemle çocuklar incelenebilir. Bununla birlikte çocukların yetiştikleri ortamların bağlanma durumuna etkisi araştırılabilir. Bu amaçla aile tipi, kültürel özellikler ve çocuk yetiştirme tutumları gibi faktörlerin bağlanma güvenliğinin gelişimine etkisi incelenebilir.

Bu araştırmada, bağlanma figürü, anne-ve babayla sınırlı tutulmuştur. Oysa öğretmen de önemli bir bağlanma figürü olarak görülebilir. Bunun için ileriki araştırmalarda öğretmenle çocuk ve ergen bağlanmasıyla ilgili araştırmalar yapılabilir.

Araştırma kapsamında çocukların sosyal becerileriyle ilgili bilgiler sadece öğretmenlerden toplanmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda öğretmenlerin yanında çocukla etkileşimde bulunan anne-baba, arkadaş gibi bilgi kaynaklarından da bilgi toplanılması bulguların güvenilirliğini artıracaktır.

Bu araştırmada, bağlanma ve sosyal becerilerle ilişkili olarak ele alınmayan kardeş sayısı, anne ve babanın çalışma durumu ve 0-1 yaş arasında bakım yapan kişi faktörleriyle ilgili de araştırmalar yapılabilir.

Bağlanma ölçeği olarak bu araştırmada Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri kullanılmıştır. Fakat literatürde farklı yaşlar için bağlanma güvenliğini tespit etmede kullanılan pek çok metot ve ölçek bulunmaktadır. Yeni araştırmalarda bu ölçek ve metotların da dilimize kazandırılması ülkemizdeki bağlanma ile ilgili araştırmaların yaygınlaşmasına yol açacaktır.

4.2.3. Resmi ve Sivil Toplum Kuruluşlarına Öneriler

Resmi ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik olarak aşağıda maddeler halinde öneriler sunulmuştur:

1. Çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmek ve onları duygusal olarak desteklemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okulöncesi kuruluşların sayısı ve var olanların kalitesi artırılabilir.
2. ABD'deki düşük sosyo-ekonomik düzey aileler için uygulanan Head Start gibi erken çocukluk gelişim programlarının ülkemizde de geliştirilerek uygulanması çocukların demografik özelliklerinden kaynaklanan sosyal ve duygusal problemlerinin asgariye inmesine neden olacaktır.
3. Milli Eğitim Bakanlığı veya özel kuruluşlar tarafından farklı yaş grupları için sosyal beceri kursları açılabilir.
4. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çocukların bağlanma düzeylerini belirlemeye olanak veren bağlanma laboratuarları açılabilir.
5. Ülkemizde erken yaşlarda çocukların sosyal ve duygusal problemlerinin çözümüyle ilgilenen sivil toplum kuruluşları bulunmaktadır. Bu kuruluşların etkinlikleri arasında ebeveyn eğitimi de bulunmaktadır. Bu çalışma, ebeveyn eğitimi veren kuruluşlara erken yaşlarda çocuk bakımı ve eğitiminin gerekliliği konusunda geçerli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler ebeveynlere güvenli ve sosyal beceri yönünden yeterli çocuklar yetiştirmeleri için rehberlik edebilir.
6. Gerek okul öncesi çağda gerekse ilerleyen eğitim kademelerinde çocukların ve yetişkinlerin sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları düzenlenebilir ve eğitim programlarında sosyal beceriler ön planda tutulabilir. Sosyal bilgiler derslerinde sosyal becerileri geliştirmeye yönelik konular daha somut bir şekilde sunulabilir ve çocuğun bu konuları ezberleyerek değil bizzat uygulayarak kazanması sağlanılabilir.

7. Ailelerin bağlanma ve sosyal beceriler konularında bilinçlendirilmesinde faydalı olacak aile danışma merkezleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ve anne-baba okulları yurt içinde yaygınlaştırılabilir. Ayrıca çocuklarla iletişim, çocuk bakımı, sosyal beceri gelişimi vb. konularda toplumu bilinçlendirmeye yönelik seminer ve konferans gibi etkinlikler desteklenebilir.

KAYNAKÇA

AİNSWORTH, M. S. D. (1979). Infant-Mother Attachment. **American Psychologist.** 34, 10, 932-937.

AİNSWORTH, M. S. D, BLEHAR, M. C., WATERS E., WALL S. (1978). **Patterns of Attachment: A psychological study of the Strange Solution**. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ALLEN J. P., MARSH P., MCFARLAND C. ve Başkaları (2002). Attachment and Autonomy as Predicors of the Development of Social Skills and Delinquency During Midadolescence, **Journal o Consulting and Clinical Psychology**, 70. 1 56-66.

ALLEN, J. P., MOORE, C. M., KUPERMİNC, G. P., BELL, K. L. (1998). Attachment And Adolescent Psychosocial Functioning. **Child Development**. 69, 1406-1419.

ANDERSON, J. C. and GERBING, D. W. (1984). The Effect of Sampling Error on Convergence, İmproper Solutions, and Goodness-of-Fit İndices for Maximum Likelihood Confirmatory Factor Analysis. **Psychometrika,** 49, 155-173.

ANDERSON, S., MESSİCK, S. (1974). Social Competency in Young Children. **Developmental Psychology,** 10, 282 – 293.

AREND, R., GOVE, F. L.,SROUFE, L. A. (1979). Continuity of İndividual Adaptation from İnfancy to Kindergarten: A Predictive Study of Eco-resiliency and Curiosity in Preschoolers. **Child Development,** 50, 950-959.

ARIKOĞLU, A.A. P. (2003). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal-Duygusal Uyum ve Bağlanma Stilleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ASHER, S. (1985). An Evolving Paradigm in Social Skill Training Research with Children. In B.H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Eds.), **Children's Peer Relations: Issues in Assessment and İntervention** (157–174), New York: Springer-Verlag.

ATILGAN ,G. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen İlköğretim 1. Kademe ve 1. Devre Öğrencilerinin Sosyal Beceri Özelliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ATKİNSON, L., ZUCKER, K. (1997). **Attachment and Psychopathology.** NY: Guilford Press.

ATTİLİ, G. (1990). Successful and Disconfirmed Children in The Peer Group: Indices of Social Competence within an Evolutionary Perspective. **Human Development,** 33, 238–249.

AYDIN, A.G. (1985). Sosyal Başarı Eğitimi ile Sosyal Beceri Eğitiminin Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Davranışının ortadan Kaldırılmasına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara : Hacettepe Üniversitesi.

BACANLI, H. (1999). **Sosyal Beceri Eğitimi.** Ankara: Nobel Yayınları.

BAUMEİSTER, R. F., VOHS, K. D. (2004). **Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications**, NY: Guilford Press.

BELSKY, J., CASSİDY, J. (1994). Attachment: Theory and evidence. In M. Rutter & D. Hay (Ed.), **Development Through Life: A Handbook for Clinicians** (373-402). Oxford: Blackwell.

BELSKY, J., NEZWORSKİ, T. (Ed.) (1988). **Clinical Implications of Attachments.** NY: Lawrence Erlbaum Associates.

BELSKY J., ROVİNE M. (1987). Temperament and Attachment Security in the Strange Situation: An Empirical Approchement. **Child Development,** 58*,* 787-795,

BENNETT, M. S. (2002). Adolescent Conduct Problems: The Result of İnsecure Child-Parent Attachments Mediated by Poor Emotion Regulation and İnadequate Social skills. Ph.D Thesis, ABD: Seattle Pacific University.

BLEVİNS, K. R. (Ed.) (2006). **Taking Stock: The Status of Criminological Theory**. NJ: Transaction Publishers.

BOOTH C. L., ROSE-KRASNOR L., RUBİN, 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.

BORNSTEİN, M. H. (2002). **Handbook of Parenting, Second Edition, Volume 1,** NJ: Lavrence Erlbaum Association.

BOWLBY, J. (1969). Attachment, Vol. 1 of Attachment and Loss. London: Hogarth Press.

BOWLBY, J. (1973). **Separation: Anxiety & Anger. Vol. 2 of Attachment and Loss**. London: Hogarth Press; New York: Basic Boks.

BOWLBY, J. (1979). Psychoanalysis as art and science., **Int. Rev. Psychoanal.** 6:3-14.

BOWLBY, J. (1980). **Loss: Sadness & Depression, in Vol. 3 of Attachment and Loss.** London, NY: Hogarth Press.

BOWLBY, J. (1988) **A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development.** NY: Basic Books.

BOWLBY, J. (2003). **Secure base:Clinical Applications of Attachment Teory.** NY: Brunner-Routledge.

BRETHERTON, Inge (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. In I. Bretherton & F. Waters (Eds.), **Growing points of attachment theory and research: Monographs of the Society for Research in Child Development,** *50* (1-2, 209), 3-35.

BRETHERTON, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. **Developmental Psychology.**, *28,* 759-775.

BRYAN, T. H. (1991). Selection İn Research On Learning Disabilities: A View From The Social Side. **Learning Disability Quarterly,** 14, 297-301

BUSH, Y. R. (2001). **Bonding and Attachment**. London, NY:Trafford Publishing.

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.** (Altıncı Baskı). Ankara: Pegema Yayınevi.

CALDERALLA, P. ve MERRELL, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. **School Psychology Review**, 26, 264-278).

CARR, D. (Ed.), STEUTEL J.. W. (Ed.) (1999). **Virtue Ethics and Moral Education** NY**:**Routledge.

CASSİDY, J. (1986). Attachment and the Self at Age Six. Ph.D Thesis. Virginia: University of Virginia.

CASSİDY, J. (1988). Child Mother Attachment and The Self in Six- years Old, **Child Development**, 59. 121-134.

CASSİDY, J. (1999). The nature of the child's ties. In J.Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), **Handbook of attachment: Theory, Research, and Clinical Applications** (3-20). New York: Guilford Press.

CASSİDY J., AİKİNS J.W., CHERNOFF, J.J (2003). Children's Peer Selection: Experimental Examination of the Role of Self-Perceptions. **Developmental Psychology.** 3. 495-508.

CESSNA, C.B. (2000). Social Skill Rating System, Parent and Teacher Versions: Preschool Children With and without Handicaps. Ph.D Thesis. ABD: Arizona State University.

CHAPNİK, D. (2003). Attachment and Mothers' Perceptions of Their İnfants' Emotional Expression. Ph.D Thesis. Kanada: University of Toronto.

CHESS, S., THOMAS, A. (1982). Infant Bonding: Mystique and Reality. **American Journal of Orthopsych,** 52. 213-222

CHİSHOLM, J.S. (1999). **Death, Hope and Sex: Steps to an Evolutionary Ecology of Mind and Morality**. Cambridge: Cambridge University Press.

CLUTTERBUCK, D., GİLL, L. (2004). **The Situation Mentor: An İnternational Reiew of Competences and Capabilities in Mentoring.** London**:**Gower Publishing Limited.

COHN, D. A. (1990). Child-Mother Attachment of Six Years Old and Social Competence at School. **Child Development,** 61, s. 151-161.

COLE, D. A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. **Journal of Consulting and Clinical Psychology,** *55*, 1019-1031.

COLMAN R. A., THOMPSON, R. A. (2002). Attachment Security and the Problem-Solving Behaviors of Mothers and Children. **Merrill - Palmer Quarterly** . 48, 337-359.

COUSİNS, J.H., POWER, T.G., OLVERA-EZZELL, N. (1993). Mexican-American Mothers' Socialization Strategies: Effects of Education, Acculturation, and Health Locus of Control. **Journal of Experimental Child Psychology**, 55, 258–276.

CRİTTENDEN, P.M., CLAUSSEN, A.H. (2003). **The Organization of Attachment Relationships**,.Cambridge: Cambridge University Press.

CROCKENBERG, S.B. (1981). Infant Irritability, Mother Responsiveness, and Social Support Influences on the Security of Infant-Mother Attachment. **Child Development.** 52 857-65

CROCKENBERG, S.C., JACKSON, S. and LANGROCK, A.M. (1996). Effects of Parenting and Gender on Children's Social Competence. In M. Killen (Vol. Ed.), **New Directions İn Child Development: -Children's Autonomy, Social Competence, and İnteractions With Adults and Other Children**. 73, 41-56, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

CYR, C., MOSS, E., DUBOİS-COMTOİS, K. (2004). Security of Child Attachment And Mother's İntegration of Attachment Experiences: The Mediating Role of Mother-Child Discourse. **Symposium Presented At The Biennial Meeting Of The International Society For The Study Of Behavioral Development**. Ghent: Belçika, Temmuz-2004.

ÇAĞDAŞ, A. (2002). **Anne-Baba-Çocuk İletişimi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇAKIL, N. (1998). Grupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

ÇELİK, Ş. (2004). Bağlanma Yönelimli Psikoeğitim Grup Programının Saplantılı Bağlanma Biçimine Sahip Üniversite Öğrencilerinin Bağlanma Biçimleri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ÇETİN, F., BİLBAY A.A., KAYMAK D.A. (2003). **Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler.** İstanbul: Epsilon Yayınevi.

DİKMEER- ALTINOĞLU, D.İ. (1997). Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçedönük Ergenlerin İçe Dönüklük Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DİPERNA J.C., VOLPE, R.J. (2005). Self-Report on the Social Skılls Rating System: Analysıs of Reliability and Validity for an Elementary Sample. **Psychology in the Schools**, 42(4),, 345-354.

DODGE, K.A. (1985). Facets of Social İnteraction And The Assessment of Social Competence İn Children. In B. Schneider, K. H. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), **Children's peer relations: Issues in assessment and intervention** (3–22). New York: Springer-Verlag.

DOWRİCK, P.W. (1986). **Video training. Chapter 11 in Social survival for Children: A Trainer's Resource**. New York: Brunner/Mazel.

DUCK, S. (1989). Socially Competent Communication and Relationship Development. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, & R. Weissberg (Ed.), **Social Competence İn Developmental Perspective** (91–106). Dordrecht: Kluwer.

EGELAND, B., FARBER, E.A. (1984). Infant-Mother Attachment: Factors Related to İt's Development and Changes Over Time. **Child Development.** 55, 753-771.

ELLİOTT, S.N., BARNARD, J., GRESHAM, F.M. (1989). Preschoolers' Social Behavior: Teachers' and Parents' Assessments. **Journal of Psychoeducational Assessment**, *7*, 223-234.

ENGELS R.C., FİNKENAUER C., MEEUS W., DEKOVİC M. (2001). Parental Attachment and Adolescents' Emotional Adjustment: The Associations with Social Skills and Relational Competence. **Journal of Counseling Psychology.** 48. 428-439.

FANTUZZO, J., SUTTON-SMİTH, B., COOLAHAN, K.C., MANZ, P.H., CANNİNG, S**.,** DEBNAM, D. (1995). Assessment of Preschool Play İnteractions Behaviors in Young Low-İncome Children: Penn Interactive Peer Play Scale**. Early Childhood Research Quarterly, 10**, 105- 120.

FEENEY, J., NOLLER, P. (1996). **Adult Attachment.** London: Sage Publications Inc.

FLETCHER, A.C., STEİNBERG, L., DARLİNG, N., DORNBUSCH, S.M. (1995). The Company They Keep: Impact of Authoritative Parenting in The Adolescent's Social Network on İndividual Adjustment and Behavior. **Developmental Psychology,** 31, 300-310.

FONAGY, P. (2001). **Attachment Theory & Psychoanalysis**. NY: Other Press.

FORD, M.E. (1982). Social Cognition and Social Competence in Adolescence. **Developmental Psychology**, 18, 323–340.

FORMAN, S.G. (1987). **School Based Affective and Social Interventions**. NY: The Haworth Press.

FOX, R.A., PLATZ, D.L., BENTLEY, K.S. (1995). Maternal Factors Related to Parenting Practices, Developmental Expectations, and Perceptions of Child Behavior Problems. **Journal of Genetic Psychology,** 156, 431-441.

FRİEDMAN, D.H. (1998). Social Skills and Problem Behaviors of Adolescents with Learning Disabilities with and without Attention/İmpulsivity Problems: A Comparison of Teacher and Student Perceptions. Ph. D. Thesis. ABD: Rutgers-The State University of New Jersey.

GEZER, Z.Ü. (2001). Ergenlerin Bağlanma Stilleri ve Aile Yapıları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GLEASON, K.E, (2000). Attachment and Object Relation Theories: Understanding Adolescent Mother-İnfant Relationship. Ph. D. Thesis. London: University of Western Ontario London.

GOLDBERG, S. (2000). **Attachment and Development**, London: Arnold.

GOLDFRİED, M.R. and D'ZURİLLA T.J. (1969). A Behavioral-Analytic Model for Assessing Competence. In C. Spielberger (Ed.), **Current topics in clinical and community psychology,** 1 (151–196). New York: Academic.

GOOSSENS, F.A., VAN IJZENDOORN M.H. (1990). Quality of İnfants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to İnfant-Parent and Day-Care Characteristics. **Child Development,** 61(3), 832-837.

GOTTMAN, J., GONSO, J. and RASMUSSEN, B. (1975). Social İnteraction, Social Competence and Fendship in Children, **Child Development** 46, 709-717.

GREENBERG, M.T. CUMMİNGS E.M. and CİCCHETTİ, D. (1993). **Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention.** Chicago: University of Chicago Press.

GRESHAM, F.M. (1988). Social Skills: Conceptual and Applied Aspects of Assesment, Training, and Social Validation, In J. C. Witts, S.N. Elliot, &

F.M.Gresham (Ed.), **Handbook of Behaviour Therapy in Education**, 523-546. NewYork: Plenum Press.

GRESHAM, F.M. and ELLİOTT, S.N. (1984). Assessment and Classification of Children's Social Skills: A Review Of Methods and İssues. **School Psychology Review**. 13(3), 292-301.

GRESHAM, F.M. and ELLİOTT, S N. (1987). The Relationship Between Adaptive Behaviour and Social Skills: Issues in Definition and Assessment**. Journal of Special Education,** 21 (9), 167-181.

GRESHAM, F.M., ELLİOTT, S.N. (1988). Teachers' Social Validity Ratings of Social Skills: Comparisons Between Mildly Handicapped and Nonhandicapped Children. **Journal of Psychoeducational Assessment**, *6*, 255-234.

GRESHAM, F M. and ELLİOTT, S.N. (1990). **Social Skills Rating System**. MN: Circle Pines, AGS.

GRESHAM, F.M., MACMILLAN, D.L., BOCIAN, K.M. (1996). Learning Disabilities, Low Achievement, and Mild Mental Retardation: More Alike than Different? **Journal of Learning Disabilities**, 29, 570-581.

GRESHAM, F.M., NOELL, G.H., ELLİOTT, S.N. (1996). Teachers as Judges of Social Competence: A Conditional Probability Analysis**. School Psychology Review,** 25(1), 108 - 117.

GRUSEC J.E. LYTTON, H.. (1988). **Social development: History, Theory and Research**. New York: Springer-Verlag.

GÜNGÖR, A. (2002). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. **Gelişim ve Öğrenme.** Ulusoy A. (Ed.). Ankara: Anı Yayınevi.

HARGİE, O. (Ed.). (1986). **A handbook of communication skills**. New York: New York University Press.

HARTUP, W.W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. **American Psychologist,** 44, 120–126.

HARTUP, W.W. (1992). Having friends, making friends, and keeping friends: Relationships as educational contexts. ERIC Digest. Champaign, IL: **ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.** ED 345 854.

HATANO, G., OKADA, N., TANABE H. (2000). **Affective Minds**.USA: Elsevier Health Sciences.

HAWKİNS J.D., CATALANO R., MORRİSON D., O'DONNELL J., Abbott R., DAY L. (1992). The Seattle Social Development Project: Effects of the First Four Years on Protective Factors and Problem Behaviors. In J. McCord & R.Tremblay (ed.) **The Prevention Of Antisocial Behavior İn Children,** New York, NY: Guilford: 139-161.

HERSEN, M., and BELLACK, A.S. (1976). Social Skills Training For Chronic Psychiatric Patients: Rationale, Research Findings, And Future Directions. **Comprehensive Psychiatry,** *17*, 559-580.

HERTZİG M.E., FARBER E.A. (2003). **Annual Progress in Child Pschiatry and Child Development 1998**, London:Routledge.

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

HONİG, A.S. (2002). **Secure Relationships: Nurturing İnfant/Toddler Attachment İn Early Care Settings**. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

HOPS, H. (1983). Children's Social Competence and Skills: Current Research Practices and Furute Directions. **Behavior Therapy**, 14, 3-18.

HOUTMEYERS, K. A. (2000). Attachment Relationship and Emotional Intelligence in Preschoolers. Ph. D. Thesis. Canada: University of Windsor.

HOWE, D., BRANDON, M., HİNİNGS, D., SCHOFİELD, G. (1999). **Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support: A Practice and Assessment Model**, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

HOWES, C. (1987). Social Competence with Peers in Young Children: Developmental Sequences. **Developmental Review**, *7*, 252–272.

HOWES, C., and HAMİLTON, C.E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. **Child Development,** 63(4), 859-866.

HOWES, C., RODNİNG, C., GALUZZO, C., and MYERS, L. (1988). Attachment and Child Care: Relationships with Mother and Caregiver. **Early Childhood Research Quarterly**, *3,* 403-416.

HUBBARD, J. ve COİE, J. (1994). Emotional Correlates of Social Competence in Children's Peer Relationships. **Merrill-Palmer Quarterly,** *40*, 1–20.

HUGHES, J. (1990). Assessment of social skills: sociometric and behavioral approaches. Inc. Reynolds & R. Kamphaus (Eds.), **Handbook of psychological and educational assessment of children** (423–444). New York: Guilford.

İMAMOĞLU, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Öfke ve Öfke İfade Tarzları ile Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

JAMYANG-TSHERİNG, K. (2004). Social Competence in Preschoolers: An Evaluation of The Psychometric Properties of the Preschool Social Skills Rating System (SSRS)**.** Ph. D. Thesis, ABD: Pace University.

JARVİS, M., RUSSELL, J. (2002). **Key İdeas in Psychology**, Cheltenham, UK: Nelson Thornes.

JÖRESKOG, K.G. & SÖRBOM, D. (1993). **LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

KARASAR, N. (2003). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayınevi.

KELLY J.A. (1982). **Social Skills Training: A Practical Guide for Intervention**. NY: Springer Publishing Company.

KERNS, K.A., COLE, AK., ANDREWS, P.B. (1998). Attachment Security, Parent Peer Management Practices and Peer Relationship in Preschoolers, **Merrill-Palmer Quarterly,** Vol. 44, No.4.

KİNG, R. (2000). Classroom-Based Social Skills Training as Primary Prevention in Kindergarten: Teacher Ratings of Social Fuctioning. Ph. D. Thesis. ABD: University of Misouri.

KLİNE, P. (2000). **An Easy Guide to Factor Analysis.** New York: Routledge.

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.

KOCHANSKA, G. (2001). Emotional Development in Children with Different Attachment Histories: The First Three Years. **Child Development**. (72: 2). 479-490

KOÇAK DELEN, Ü. (2003). Erken Ergenlerde Bağlanma Ölçeği Geliştirme Çalışması. YayınlanmamışYüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

KOHLBERG, L., MAYER, R. (1972). Development as the Aim of Education. **Harvard Educational Review,** 42, 449–496.

KOSTELNİK, M.J, WHİREN A.P, SODERMAN A.K, STEİN L., GREGORY, K. (2002). **Guiding Children's Social Development**. NY: Delmar Thomson Learning.

LEVY, K.N., BLATT, S.J., SHAVER, P.R. (1998). Attachment Styles and Parental Representations. **Journal of Personality and Social Psychology**, 74, 407-419.

LİEBERMAN, A. (1977). Preschoolers' Competence with a Peer: Relations with Attachment and Peer Experience. **Child Development,** 48, 1277-1287.

LİNEHAN, M. (1980). Content Validity: Its Relevance to Behavioral Assessment. **Behavioral Assessment***, 2,* 147-159.

LİVESLEY W.J. (2001). **Handbook of Personality Disorders**. NY:Guilford Press.

LUO, Y. (2004). **Coopetition in International Business,** DK: Copenhagen Business School Press.

MAİN, M., KAPLAN, N. and CASSİDY, J. (1985). Security in İnfancy, Childhood and Adulthood: A Move to the Level of Representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing Points in Attachment Theory and Research (66-104). **Monographs of the Society for Research in Child Development,** 50, .209.

MAİN, M., ve SOLOMON, J. (1986). Discovery of a New, İnsecuredisorganised /Disorientated Attachment Pattern. In M. Yogman & T. B. Brazelton (Ed.), **Affective Development İn İnfancy** (95-124). Norwood, NJ: Ablex.

MARLOWE, H.A (1986). Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. **Journal of Educational Psychology,** 78, 52- 58.

MARSH, H. W., BALLA, J. R., and MCDONALD, R. P.(1988). Goodness-of-Fit İndexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. **Psychological Bulletin,** 103, 391-410.

MATAS L., BİCLİARCL A.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.

MAZAHERİ-TEHRANİ, M. A. and JONES, D. (1996). Attachment Relationships and Family Style: A Cultural Perspective. **International Conference on Personal Relationships**, Banff, Kanada, 4-8 Ağustos 1996.

MCCLELLAN D.E. and KATZ L.G. (1993). Young Children's Social Development: A Checklist. **ERIC Digest.** EDO-PS-93-6.

MCFALL, W.T. (1982). Tooth Loss in 100 Treated Patients with Periodontal Disease. A Longterm Study. **Journal of Periodontology.** 53, 539–549.

MCLOYD, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. **American Psychologist,** 53, 185-204.

MERRELL, K.W. (2003). **Behavioral, Social, And Emotional Assessment of Children And Adolescents.** (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children And Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. **School Psychology Review***, 26,* 265-279.

MİCHELSON, L., SUGAİ, D.P., WOOD, R.P. and KAZDİN, A.E. (1983). **Social Skills Assessment and Traininp with Children: An Emprically Based Approach**. NY: Plenum Press.

MİTCHELL-COPELAND, J. (1996). Child Teacher Attachment and Social Competence**.** Ph.D. Thesis, Virginia: George Mason university.

MUESER, K.T, BELLACK, A.S., MORRISON, R, WADE, J.H. (1990). Gender, Socıal Competence, and Symptomatology in Schızophrenıa - A Longıtudınal Analysıs. **J. Abnorm. Psychol.** 99: 138, 1990.

NEVCOMB A.F. BUKOWSKİ, W.M. and PATTEE, L. (1993). Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial and Average Sociometric Status. **Psychological Bulletin,** *113*, 99–128.

OBGU, J.U. (1981). Origins of Human Competence: a Cultural Ecological Perspective. **Child Development,** *52*, 413–429.

ONTAİ, L.L. THOMPSON, R.A. (2002). Patterns of Attachment and Maternal Discourse Effects on Children's Emotion Understanding From 3 to 5 Years of Age. **Social Development**, 12, 657-665.

OPREA, L.M. (1998). The Relationship of Authoritative Parenting Style of Head Start Families and the Development of Appropriate Social Skills in Preschool Children. Ph. D. Thesis, ABD: University of New Orleans.

OWENS, G., CROWELL, J., PAN, H., TREBOUX, D., O'CONNOR, E.E., WATERS, E. (1995). The Prototype Hypothesis and the Origins of Attachment Working Models: Adult Relationships with Parents and Romantic Relationships. In E. Waters & G. Vaughn & G. Posada & K. Kondo-Ikemura (Eds.), **New Growing Points of Attachment. Monographs of the Society for Research in Child Development.** 60, 216-233.

PAPALİA, D.E., OLDS S.W., FELDMAN, R.D. (2004). **A Chıld's World**, NY: The McGraw-Hill Companies.

PARK, K.A., WATERS, E. (1989). Security of Attachment and Preschool Friendships, **Child Development,** 60, 1076-1081.

PARKER, G. ASHER, S.R. (1987). Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children at Risk? **Psychologıcal Bulletın**, 102(3), 357-389.

PARKER, J., RUBİN, K. H., PRICE, J., and DE ROSSİER, M. (1995). Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A Developmental Psychopathology Perspective. In D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), **Developmental psychopathology: Vol. 2: Risk, disorder and adaptation** (96–161). New York: Wiley.

PELLEGRİNİ A.D., GLİCKMAN, C.D. (1990) Measuring Kindergartners' Social Competence**. Young Children.** 40-44.

PETTİT, G.S., HARRİST, A.W., BATES, J.E., DODGE, K.A (1991). Family İnteraction, Social Cognition and Children's Subsequent Relations with Peers at Kindergarten. **Journal of Social and Personal Relationships,** 8, 383-402.

PİERREHUMBERT, B., IANNOTTİ, R. J., CUMMİNGS, E. M. (1989). Social Functioning with Mother and Peers At 2 And 5 Years: The İnfluence of Attachment. **International Journal of Behavioral Development.** 12, 85-100.

POWLESS, D.L., and ELLİOTT, S.N. (1993). Assessment of Social Skills of Native American Preschoolers: Teachers' and Parents' Ratings. **Journal of School Psychology**, 31, 293-307.

RADKE-YARROW, M., CUMMİNGS, E.M.., KUCZYNKSİ, L., CHAPMAN, M.**.** (1985). Patterns of Attachment in Two- and Three-Year-Olds in Normal Families and Families with Parental Depression. **Child Development***, 56,* 884-893.

RAMSEY, M. (1998). **Professional and Popular Medicine in France 1770:1830, The Social World of Medical Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.

RİCE K.G. (1990). Attachment in Adolescence: A Narrative and Meta-analytic Review. **Journal of Youth and Adolescence.** 19 (5), 511-538.

RİCHARD J.D. (2002). Predicting Social Problem Solving Skills in Adolescents: The Role of Differentiation of Self and Attachment Security. Ph. D. Thesis. ABD: Pacific Graduate School of Psychology.

RİGGİO, R.E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. **Journal of Personality and Social Psychology**, 51 (3), 649-660.

RİNN, R.C., and MARKLE, A. (1979). Modification of Social Skill Deficits in Children. In A. S. Bellack & M. Heren (Eds.), **Research and Practice in Social Skills Training**. New York, NY: Plenum, 107-129.

ROSE-KRASNOR, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. **Social Development**. 6, Number 1, 111-135(25).

ROSE-KRASNOR L., RUBİN, K.H., BOOTH, C.L., COPLAN, R. (1996). The Relation of Maternal Directiveness and Child Attachment Security to Social Competence in Preschoolers. **International Journal of Behavioral Development***,* 19, 309-325.

RUBİN, K.H. and ROSE-KRASNOR, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. In V. B. Van Hassett & M. Hersen (Eds.), **Handbook of Social Development** (283–323). New York: Plenum.

RUGGİERO, T. (2002). Social Skills, İntelligence And Gender as Predictors Od Standardized Measures of Achievement and Teacher Ratings of Behaviours Associated With Learning. Ph. D. Thesis. ABD: Pennsylvania State Univesity.

RYAN J. E. (2004). **Broken Spirits-Lost souls Loving Children with Attachment and bonding difficulties.** N.Y**:** İuniverse Star.

SCHMIDT, M. E., DEMULDER, E. K. DENHAM S. A. (2002). Kindergarten Social-Emotional Competence: Developmental Predictors and Psychosocial Implications. **Early Child Development and Care.** Vol. 172, 451–462.

SCHNEİDER, B. H (2000). **Friends and Enemies.** London, NY:Oxford University Press.

SİGELMAN C. K, RİDER, E.A. (2005). **Life-span Human Development.** Thomson Wadsworth.

SİMPSON J., RHOLES, S. (1998). **Attachment Theory and Close Relationship.** NY: The Guilford Press.

SOLOMON, J., GEORGE, C. (1999). **Attachment Disorganization,** NY: The Guilford Press.

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.

SPERLİNG, M. B, BERMAN W. H. (1994). **Attachment in Adults: Clinical and Developmental Perspectives.** NY: The Guilford Press.

SROUFE, L.A. (1983). Infant-Caregiver Attachment and Patterns of Adaptation in Preschool: The Roots of Maladaptation and Competence. In M. Perlmutter (Ed.), **Minnesota Symposium in Child Psychology,** *16*, 41-91. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SROUFE, L. A. and FLEESON, J. (1986). Attachment and the Construction of Relationships. In W. Hartup and Z. Rubin (Ed..), **Relationships and Development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

SÜMER, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. **Türk Psikoloji Yazıları,** *3* (6) 49-74

TABACHNİCK, B. G. and FİDELL, L.S. (2001). **Using Multivariate Statistics** (4th edition). Boston: Allyn and Bacon.

TAYLOR A.R. and ASHER, S.R. (1984). Children's Goals and Social Competence: Individual Differences in a Game-Playing Context. In T. Field, J. L. Roopnarine, & M. Segal (Eds.), **Friendships in Normal and Handicapped Children** (53–80). Norwood, N.J:Ablex.

THORNBERRY, T. (1994). Risk Factors for Youth Violence. In L. McCart (Ed.). **Kids and violence** (8-14). Washington, DC: National Governors Association.

TOPUKCU, H. (1982). Atılganlık Eğitimin İlkokul Çocuklarının Atılganlık Düzeyine Etkisi**.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TRİNKE, S. J. and BARTHOLOMEW, K. (1996). "The Relationship Between Adults' Attachment Hierarchies and their Attachment Patterns" **International Conference on Personal Relationships**, Banff, Kanada, 4-8 Ağustos 1996.

VAN IJZENDOORN, M. H., SAGİ A. ve LAMBERMON M. (1992) The multiple Caretaker paradox:Data from Holland and İsrael. **New Directions for Child Development**, 57, 5-25.

VAUGHN, B. E., EGELAND, B. R, SROUFE, L.A. and WATERS, E. (1979). Individual Differences in İnfant-Mother Attachment at 12 And 18 Months: Stability and Change in Families Under Stress. **Child Development,** *50*, 971-975

VOLTAN-ACAR, N. (1980). Grupla Atılganlık Eğitiminin Bireyin Atılganlık Düzeyine Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

WARREN, S.L., HUSTON, L., EGELAND, B., SROUFE, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. **Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry,** *36*, 637-644.

WATERS, E. (1995). The Attachment Q-Set. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada, & K. Kondo-Ikemura (Ed.) Caregiving, Cultural, and Cognitive Perspectives on Secure-Base Behavior and Working Models: New Growing Points of Attachment Theory and Research. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, Nos. 2-3, 60, 234-246.

WATERS, E., DEANE K.E. (1985). Defining and Assessing İndividual Differences in İnfant Attachment Relationships: Q-Methodology and the Organization of Behavior. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing Points in Attachment Theory and Research. **Monographs of The Society For Research İn Child Development,** 50, 41-65.

WATERS E., MERRİCK S., TREBOUX D., CROWELL J. and ALBERSHEİM L. (2000). Attachment Security in İnfancy and Early Adulthood: A twenty-year Longitudinal Study**, Child Development,** Vol 71, s 684-689.

WATERS, E., NOYES, D., VAUGHN, B. and RİCKS, M. (1985). Q-Sort Definitions of Social Competence and Self-Esteem: Discriminant Validity and Related Constructs in Theory and Data. **Developmental Psychology**. *21*, 508–522.

WATERS, E., SROUFE, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. **Developmental Review** , 3, 79–97.

WATERS, E., WİPPMAN, J., SROUFE, L. A. (1979). Attachment, Positive Affect, and Competence in The Peer Group: Two Studies in Construct Validation. **Child Development,** 50, 821-829.

WEİNFİELD, 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

WEİNSTEİN, E.A. (1969). The Development of İnterpersonal Competence. In D. Goslin (Ed.), **Handbook of Socialization Theory And Research** (753–775). Chicago: Rand McNally.

WEİSS, R.S. (1982). Attachment in Adult Life. In C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.), **The Place of Attachment in Human Behavior** (171-184). New York: Basic.

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.

WHİTE, R. (1979).Competence as an aspect of personal growth. In M. Kent & J. Rolf (Eds.), **Social competence in children** (5–22). Hanover, N.H.: University Press of New England.

WİLCOX, N.H. (2003). Social Competence and Self-Regulation as Mediators of The Relationship Between Attachment and Adjustment Among Early Adolscents**.** Ph. D. Thesis. ABD: University of Misouri- Kansas City.

WU, F. (1992). Social Competence of Only-children in China: Association Among Maternal Attachment, Teacher Attachment, and Peer Relationship. Ph. D. Thesis, ABD: University of California.

YEATES, K.O. and SELMAN, R.L. (1989). Social competence in schools: Toward an integrative developmental model for intervention. **Developmental Review,** 9, 64-100

YÜKSEL, G. (1997). Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YÜKSEL, G. (2004). **Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı**. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

ZİNC, J.E., ELİAS M.J. (1993). **Promoting Student Success Through Group Interventions.** NY: The Haworth Press.

EK 1

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Çocuğun:
1. Adı:…….. ……. Soyadı: …….

2. Cinsiyeti:
a. Erkek: ☐ b. Kız: ☐

3. Doğum Sırası:
a. İlk çocuk ☐ b. Ortanca ya da ortancalardan biri ☐ c. Son çocuk ☐

4. Kardeş sayısı:
a. Tek çocuk ☐ b. 2-4 kardeş ☐ c. 5 ve üstü ☐

5. Yaşadığı Ailenin Tipi:
a. çekirdek Aile ☐ b. Geniş aile ☐

6. Annenin öğrenim durumu:
a. Okur-yazar değil ☐
b. Okur yazar-ilköğretim ☐
c. Lise ☐
d. Yüksekokul ☐
e. Üniversite ☐
f. Lisansüstü ☐

7. Babanın öğrenim durumu:
a. Okur-yazar değil ☐
b. Okur yazar-ilköğretim ☐
c. Lise ☐
d. Yüksekokul ☐
e. Üniversite ☐
f. Lisansüstü ☐

8. Anne Çalışıyor mu?
a. Çalışıyor ☐ b. Çalışmıyor ☐

9. 0-1 yaş arasında çocuğun bakımını kim üstlendi?
a. Anne-baba ☐ b. Büyükanne ☐ c. Yakın akraba ☐ d. Bakıcı ☐

10. son zamanlarda çocuğun bakımı kim tarafından yapılıyor?
a. Anne-baba ☐ b. Büyükanne ☐ c. Yakın akraba ☐ d. Bakıcı ☐

11. Çocuk kaç yıldır okulöncesi bir kuruma devam ediyor?
a. Yeni başladı ☐ b. Bir yıldır ☐ c. İki yıldır ☐ d. Üç yıldır ☐