



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**60-72 AYLIK ÇOCUKLARA UYGULANAN DUYGU
DÜZENLEME DESTEK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN
BAĞLANMA STİLLERİNE GÖRE DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİNE VE ÖĞRETMENLERİYLE OLAN
GÜVEN TEMELLİ İLİŞKİLERİNE ETKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Gökçen İLHAN İLDİZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

**ANKARA
2022**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**60-72 AYLIK ÇOCUKLARA UYGULANAN DUYGU
DÜZENLEME DESTEK PROGRAMININ ÇOCUKLARIN
BAĞLANMA STİLLERİNE GÖRE DUYGU
DÜZENLEME BECERİLERİNE VE
ÖĞRETMENLERİYLE OLAN GÜVEN TEMELLİ
İLİŞKİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Gökçen İLHAN İLDİZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**DANIŞMAN
Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN**

**ANKARA
2022**

ETİK BEYAN

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Doktora tezi olarak hazırlayıp sunduğum “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Gökçen İLHAN İLDİZ

Tarih:

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Gökçen İLHAN İLDİZ tarafından hazırlanan “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan
Duygu Düzenleme Destek Programının Bağlanma Stillerine Göre Çocukların Duygu
Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin
İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından DOKTORA TEZİ olarak OY
BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi:

İmza

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim
Kurulu tarafından onaylanmıştır.

İmza

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vii
Simgeler ve Kısaltmalar	ix
Şekiller	x
Çizelgeler	xi

1. GİRİŞ	1
1.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı ve Önemi	5
1.1.1. Duygu Düzenleme Stratejileri	7
1.1.2. Çocuklarda Duygu Düzenleme	9
1.1.3. Çocuklarda Duygu Düzenlemenin Gelişimi	9
1.1.4. Çocuklarda Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler	15
1.1.5. Duygu Düzenlemenin Çocukların Gelişim Alanlarıyla İlişkisi	18
1.1.5. Duygu Düzenleme ve Öğretmenlerle Güven Temelli İlişkiler	23
1.2. Bağlanma	26
1.2.1. Bağlanmayla ilgili Kavramlar	26
1.2.2. Bağlanma Kuramları	31
1.2.3. Çocuklarda Bağlanma ve Önemi	41
1.2.4. Bağlanmanın Çocuğun Gelişimine Etkileri	43
1.2.5. Bağlanmayı Etkileyen Faktörler	48
1.2.6. Anne- Baba ve Çocuk Bağlanması	51
1.2.7. Öğretmene Bağlanma	52
1.3. Duygu Düzenleme ve Bağlanma İlişkisi	55
1.4. Araştırma Özetleri	57
1.4.1. Bağlanma ile İlgili Yapılan Çalışmalar	57
1.4.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılan Çalışmalar	61
1.4.3. Öğretmen Öğrenci İlişkileriyle İlgili Yapılan Çalışmalar	65
1.5. Araştırmanın Önemi	70
1.6. Araştırmanın Amacı	73

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	74
2. GEREÇ VE YÖNTEM	75
2.1. Araştırma Deseni	75
2.2. Çalışma Grubu	77
2.3. Veri Toplama Araçları	81
2.3.1. Genel Bilgi Formu	82
2.3.2. Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği	82
2.3.3. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu (Teachers' Ratings of Child Secure Base Behavior and Emotion Regulation (PCV-P) Scale)	84
2.3.3.1. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türk Kültürüne Uyarlanması	85
2.4. Duygu Düzenleme Destek Programı	110
2.5. Veri Toplama Süreci	121
2.6. Verilerin Analizi	123
3. BULGULAR	129
4. TARTIŞMA	143
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	157
ÖZET	163
SUMMARY	164
KAYNAKLAR	165
EKLER	193
Ek-1. Ölçek Uyarlama Çalışması Kapsamında Öğretmenleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu	193
Ek-2. Ölçek Uyarlama Çalışması Kapsamında Veliler İçin Aydınlatılmış Onam Formu	195
Ek-3. Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu	197
Ek-4. Deney Grubundaki Çocukların Ebeveynleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu	199
Ek-5. Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu	201
Ek-6. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velileri İçin Aydınlatılmış Onam Formu	203

Ek-7. Genel Bilgi Formu	205
Ek-8. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu	207
Ek-9. Etik Kurul Onayı	209
Ek-10. Millî Eğitim Bakanlığı Onayı	211
Ek-11. Duygu Düzenleme Destek Programı'nın Uygulama Sürecine İlişkin Görseller	212
ÖZGEÇMİŞ	216



ÖNSÖZ

Hayal gibi geçen dört yılın sonunda aslında sonsöz olan önsözü yazarken öncelikle doktora sürecim boyunca beni ilmek ilmek işleyen, bildiği her şeyi öğrencilerine aktarmak için çabalayan ve geliştirmekten haz duyan, akademik ve insani bakış açısıyla bana inanılmaz şeyler katan, öğrencisi olmaktan ve ömür boyu öğrencisi olacağım için gurur duyduğum huzur kaynağı ve güzel kalpli hocam, tez danışmanım Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN'a teşekkürü bir borç bildiğimi ifade etmek isterim.

Tez izleme komitemde olması şansına sahip olduğum Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a doktora sürecim boyunca verdiği destekler ve bana en yorgun anlarımda enerji veren güzel gülüşü için teşekkürü bir borç bilirim. Prof. Dr. Ümit DENİZ'e tez sürecimde yanımda olduğu, emekleri, özverisi, rehberliği ve cana yakınlığı için teşekkürü bir borç bilirim. Prof. Dr. Gülen BARAN'a doktora sürecim boyunca göstermiş olduğu özveri, yakınlık ve rehberliği için teşekkürü bir borç bilirim. Doktora yeterlilik jürimde ve tez savunma jürimde bulunma nezaketini gösteren, Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN'e teşekkürü bir borç bilirim.

Doktora sürecim boyunca her zaman yanımda olan ve desteklerini her zaman hissettiğim, varlıklarıyla bana güç katan arkadaşlarım Sebahat AYDOS'a, Utku BEYAZIT'a ve Yeşim YURDAKUL'a, doktora ders dönemimde kurum müdürlüğü yapan ve akademisyenliğin yalnızca ders vermekten ibaret olmadığı anlayışıyla eğitim hayatımı destekleyen Doç. Dr. Murat BEYAZYÜZ'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ve ailem.... Doktora sürecim boyunca iyi bir ekip çalışması yürüten sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim. Ekip çalışmasının kahramanı olan, sabrı ve anlayışıyla bana en büyük desteği veren canım oğlum Mehmet Emin ILDIZ'a kocaman teşekkür ediyorum. Eğitim hayatım boyunca manevi desteğini benden esirgemeyen ve her zaman destekçim olan eşim Hakan ILDIZ'a sabrı ve özverisi için teşekkür ediyorum. Lisansüstü eğitim hayatım boyunca oğluma aile olma cömertliğini gösteren, manevi destekleriyle bana güç katan abim Gökhan İLHAN'A ve kız kardeşim Başak İLHAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Ve annem.... Ekibimizin kalbi ve yalnızca eğitim hayatım değil, tüm

yaşamım boyunca iyi ki bağlanma figürüm dediğim, her zaman yanımda olan, hayatıma anlam katan canım anneme teşekkürü büyük bir borç bilirim.

Ve babam... yolundan ilerlemeye gayret ettiğim ve edeceğim, dürüstlüğü, fedakarlığı, dik duruşu, sabrı ve merhameti ile yoluma yokluğunda dahi bıraktığı izlerle ışık tutan değerli bilim insanı merhum Prof. Dr. Mustafa İLHAN. Bu tez babama ve uzun ömürler dilediğim anneme ithafen yazılmıştır...

Gökçen İLHAN İLDİZ



SİMGELER VE KISALTMALAR

%	Yüzdelik değeri
ÇGTDDDÖ	Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirmesi Ölçeği
DDP	Duygu Düzenleme Destek Programı
DFA	Doğrulayıcı faktör analizinin
DG	Deney Grubu
DİB	Modeli Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli
KGİ	Kapsam Geçerlilik İndeksi
KGO	Kontrol Grubu Kapsam Geçerlilik Oranlarına
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem sayısı
p	İstatistiksel anlamlılık değeri
r	Korelasyon katsayısı
TDK	Türk Dil Kurumu
TOBAH	Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
x	Aritmetik ortalama

ŞEKİLLER

Şekil 2.1. T değerleri	98
Şekil 2.2. Faktör yüklerine ilişkin yol grafiği	99
Şekil 2.3. Duygularla işlevsel baş etme modeli	114
Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun güven temelli davranışları ve duygu düzenlemesi derecelendirme ölçeği öğretmen formu duygusal öz düzenleme alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının değişimi	131
Şekil 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun güven temelli davranışları ve duygu düzenlemesi derecelendirme ölçeği öğretmen formu güven temelli davranışlar alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının değişimi	132

ÇİZELGELER

Çizelge 1.1.	Yabancı ortam deneyi aşamalarına göre bağlanma davranışları	38
Çizelge 2.1.	Araştırmada kullanılan öntest-sontest- kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen	76
Çizelge 2.2.	Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların bağlanma stillerine göre yüzde ve frekans dağılımları	79
Çizelge 2.3.	Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları	80
Çizelge 2.4.	Dil geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları	89
Çizelge 2.5.	Dil geçerliliğine ilişkin Wilcoxon testi ve Pearson Korelasyon testi sonuçları	90
Çizelge 2.6.	Kapsam geçerlilik oranlarına ve kapsam geçerlilik indeksine ilişkin sonuçlar	93
Çizelge 2.7.	Uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık ve Pabak katsayısı sonuçları	94
Çizelge 2.8.	Ölçek uyarlaması için pilot çalışmaya katılan öğretmenler ve çocuklarla ilgili demografik bilgiler	96
Çizelge 2.9.	Ölçek maddelerinin faktör yapısı için uyum iyilik indeksleri	100
Çizelge 2.10.	Duygusal Öz Düzenleme alt ölçeğinin ölçüt geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları	103
Çizelge 2.11.	Duygusal Öz Düzenleme alt ölçeğinin ölçüt geçerliliğine ilişkin Pearson kolerasyon analizi sonuçları	103
Çizelge 2.12.	Güven Temelli Davranışlar alt ölçeğinin ölçüt geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları	104
Çizelge 2.13.	Güven Temelli Davranışlar alt ölçeğinin ölçüt geçerliliğine ilişkin Pearson kolerasyon analizi sonuçları	104
Çizelge 2.14.	Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puan ölçüt geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları	105
Çizelge 2.15.	Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puan ölçüt geçerliliğine ilişkin Pearson kolerasyon analizi sonuçları	106
Çizelge 2.16.	Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Cronbach Alfa güvenilirliğine ilişkin faktör yükleri, madde toplam kolerasyonları ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin sonuçlar	107

Çizelge 2.17. Test Tekrar Test güvenilirliğine ilişkin Pearson kolerasyonu sonuçları	109
Çizelge 2.18. Test Tekrar Test güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları	109
Çizelge 2.19. Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kazanım ve göstergeleri ile uygulanan etkinlik çeşitleri	117
Çizelge 2.20. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Shapiro-Wilk testi sonuçları	124
Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'na ait betimsel istatistikleri	129
Çizelge 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine Göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem T testi sonuçları	134
Çizelge 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine Göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları son test puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem T testi sonuçları	135
Çizelge 3.4. Deney gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T testi sonuçları	137
Çizelge 3.5. Kontrol gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon testi ve Bağımlı Örneklem T testi sonuçları	139
Çizelge 3.6. Deney gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T testi sonuçları	140

1. GİRİŞ

Duygular birey için önemli bir durum veya olay sonucunda ortaya çıkmakta ve bireylerin davranışlarını etkilemektedir (Gross, Richards ve John, 2006). Gross (2002)' a göre duyguların neler olduğu ya da hangi zamanlarda ortaya çıktığından çok kişilerin duygularını nasıl düzenlediği önemlidir; çünkü duygular uygun şekilde, yoğunlukta ve sürede ortaya çıkmadıklarında önemli sorunlara yol açmaktadır (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008; Werner ve Gross, 2010). Duygu düzenleme, kişilerin harekete geçen duygularının şiddetini, süresini ve ifadesini nasıl değiştirebileceğini yansıtan bir kavramdır (Koole, 2010; Cole, Martin ve Dennis, 2004; Thompson, 1994).

Duygusal gelişimin temelini oluşturan duygu düzenleme konusu çocuk gelişimi alanının ilgi çeken konuları arasında yer almaktadır. Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi yaşam boyu sürmektedir; fakat duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde ilk yıllar en kritik dönemleridir (Berk, 2013). Duygu düzenleme becerilerinin gelişimi bebeklerin doğdukları andan itibaren başlamaktadır. Bebeğin memnuniyet ve sıkıntı sonucunda ortaya çıkan duygularının konuşma yoluyla ebeveynleri tarafından desteklenmesi duygu formlarının gelişimini desteklemektedir (Izard, 1991). Okul öncesi dönem ise duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için birçok yenilik barındırmaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarındaki akran ilişkileri ve okul kuralları çocukların duygu düzenleme becerilerini etkin ve bağımsız bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır (Sala, Pons ve Molina, 2014).

Okul öncesi dönemde duygularını uygun biçimde düzenleyebilen çocukların birçok gelişimsel avantaja sahip olduğu bilinmektedir. Bu çocuklar sosyal, duygusal ve bilişsel yönden dönemin kazanımlarını daha kolay elde etmektedir (Trentacosta, Izard, Mostow ve Fine, 2006). Motor gelişimin etkisiyle daha fazla özerkleşen çocuklar bu döneme kadar kazanılmış ve bu dönemde kazanılmaya devam edilen duygu düzenleme becerilerini girilen yeni sosyal ortamlara uyum sağlamada ve akran ilişkilerinde kullanmaktadır (Gross, 2013). Duygu düzenleme becerileri yüksek olan

çocukların okul öncesi dönemde yeni ortamları daha rahat ve ayrıntılı bir şekilde keşfedebildikleri (Waters, Wippman ve Sroufe, 1979), okula hazırbulunuşluk düzeylerinin ve okul uyumlarının daha yüksek olduğu (Blair ve Diamond, 2008; Tarullo, Obradovic ve Gunnar, 2009; Ramani, Brownell ve Campbell, 2010), sınıf içi etkileşimde daha başarılı oldukları (Drake, Belsky ve Fearon, 2014), sınıf içi zorlu görevleri daha iyi şekilde yerine getirdikleri (Denham, Bassett, Zinsser ve Wyatt, 2014) vurgulanmaktadır.

Çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilişkili bir kavram da bağlanmadır. Bebeklik döneminden itibaren duygu düzenleme becerileri çocukların gelişimi ve yaşam boyu kişiler arası ilişkileri üzerinde önemli etkileri olan bağlanma ilişkilerinin kurulması ve gelişimiyle yakından ilişkilidir. Bağlanma Kuramı'nın mimarı olarak kabul edilen Bowlby, bağlanmayı bebek ve bağlanma figürleri arasında kurulan, *“beşikten mezara kadar”* kadar kişinin duygusal yaşantılarının belirleyicisi olan özel ve güçlü bağ olarak tanımlamaktadır (Bowlby, 1977; 1980). Bağlanma kuramcılarına göre birincil bağlanma figürü genellikle annedir (Ainsworth ve ark., 1978; Bowlby, 1980; Hazan ve Shaver, 1987). Birincil bağlanma figürünün seçiminde sıkıntı ve zorlanma işaretlerine olumlu tepkiler vermesi önemlidir (Hazan ve Shaver, 1994).

Ainsworth ve arkadaşları (1978), geliştirdikleri “Yabancı Durum Deneyi” ile bağlanmayı ölçülebilir bir hale getirerek bağlanma stillerini temel olarak güvenli ve güvensiz bağlanma olarak sınıflamış, güvensiz bağlanma stilini ise kaygılı- kaçınılmalı ve kaygılı-kararsız bağlanma stili olarak ikiye ayırmıştır. Ainsworth ve arkadaşları (1978)'nin tanımladığı “güvenli”, “kaygılı-kaçınılmalı” ve “kaygılı-kararsız” bağlanma stillerine ek olarak, Main ve Salamon (1990), güvensiz bağlanma stili altında sınıflanan “düzensiz/dağınık” veya “organize olmamış” bağlanma olarak adlandırılan bağlanma stilini literatüre kazandırmıştır.

Çocukların “güvenli”, “kaygılı-kararsız”, “kaygılı-kaçınılmalı” veya “organize olmamış” bağlanma stillerine sahip olmaları başta sosyal, duygusal ve kişilik gelişimleri olmak üzere tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Literatürde bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerilerinin ilişkisinin önemine ise özellikle vurgu

yapılmaktadır (Waters ve ark., 2010; Crugnola ve ark., 2011; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Çocuklarda duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırma sonuçları çoğunlukla güvenli bağlanma stili ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Cassidy, 1994; Carlson ve Sroufe, 1995; Mikulincer ve Shaver, 2005; Kidwell ve ark., 2010; Waters ve ark., 2010; Crugnola ve ark., 2011; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Panfile, Laible ve Eye, 2012). Bağlanma Kuramı'nın mimarı olan Bowlby (1982), anne-çocuk arasında kurulan bağlanma ilişkisinin erken dönemlerde duygu düzenleme stratejilerinin gelişimine aracılık ettiğini bildirmektedir.

Literatür değerlendirildiğinde duygu düzenleme becerilerinin ve bağlanma stillerinin çoğunlukla yakın ilişki içerisinde oldukları, çocuk gelişiminin temel yapı taşları arasında yer aldıkları, çocukların sosyal ve duygusal ilişkilerinin, davranış örüntülerin bu iki gelişim özelliğinin etkisi altında şekillendiği ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların sahip olduğu bağlanma stillerinden ve duygu düzenleme becerilerinden etkilenen önemli bir dinamik de öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileridir.

Bağlanma Kuramı'nda öğretmenlerin ikincil bağlanma figürlerinden olduğu bildirilmektedir. Çocuklar, birincil bağlanma figürleri yanlarında olmadığı zaman kendilerini yanlarında güvende hissedecekleri alt figürlere ihtiyaç duymaktadır, bu figürler ikincil bağlanma figürleri olarak adlandırılmaktadır. Özellikle anaokulu öğretmenleri çocuklar için annelerinin yokluğunda güvenebilecekleri, güven temelli ilişkiler kurabilecekleri önemli yetişkinler arasında yer almaktadır (Bowlby, 1969). Birincil bağlanma figürleri olan annelerle kurulan bağlanma ilişkisinin niteliğinin, diğer bağlanma figürleri ile kurulan ilişkileri etkilediği düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde öğretmenler, ergenlik döneminde romantik ilişki kurulan partnerler bu ilişkinin kalitesinden etkilenmektedir (Cyr ve van IJzendoorn, 2007). Anneleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kuran çocukların öğretmenlerine güvenli, güvensiz bağlanma ilişkisi kuran çocukların ise güvensiz bağlanma eğiliminde oldukları bildirilmektedir (O'Connor ve McCartney, 2006). Bununla birlikte öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkilerin kalitesinin anneyle kurulan güvensiz

bağlanma ilişkisini telafi edebildiği, öğretmenlerinin sıcak ve duyarlı davranışlar sergilediği, ulaşılabilirlik duygusunu hissettirdiği güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların öğretmenleriyle güvenli bağlanma kurabilecekleri araştırmalarda ortaya konulmuştur (Goossens ve Van IJzerdoorn, 1990; Howes ve Hamilton, 1992; Silver, Measelle, Essex ve Armstrong, 2005). Güven temelli öğretmen-çocuk ilişkileri aynı zamanda güvensiz bağlanan çocuklar ile bu ilişkinin negatif etkileri arasında bir tampon görevi görerek çocukların sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerine önemli katkılar sunmaktadır (Van Ijzenendoorn, Goldberg, Kroonenberg ve Frenkel, 1992; O'Connor ve McCartney, 2006).

Bağlanma stilleri gibi duygu düzenleme becerileri de öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkilerin niteliğinin önemli belirleyicileri arasında yer almaktadır. Duygusal açıdan yeterli çocukların öğretmenlerinin talimatlarına daha kolay uyum sağladıkları ve onları model alarak öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Ladd, Buhs ve Seid, 2000). Birch ve Ladd (1998), saldırganlık ve hiperaktivite gibi duygu düzenleme güçlüklerini barındıran dürtüsel davranışlar sergileyen çocukların okul öncesi ve ilkököl döneminde çocuk-öğretmen çatışmasını daha yoğun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Çocukların erken dönemlerde öğretmenleriyle kurdukları güven temelli ilişkilerin kalitesi, sosyal, duygusal ve davranışsal uyumları ile yakından ilişkilidir (Driscoll ve Pianta, 2011).

Bu çalışmanın çıkış noktası, çocukların gelişiminde oldukça önemli bir yeri olan duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesidir. Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi, çocukların dönemin kazanımlarını en sağlıklı biçimde elde etmeleri ve ilerleyen gelişim dönemlerinde de sağlıklı sosyal-duygusal ilişkiler kurabilmeleri için oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde uygulanan duygu düzenleme destek programının çocukların başta duygusal, sosyal ve kişilik gelişimleri olmak üzere tüm gelişim alanlarına ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Desteklenen, duygu düzenleme becerilerinin aynı zamanda yakın ilişki içerisinde olduğu bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlerle olan güven temelli ilişkiler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesinin ayrıca kuramsal bilgi birikimine

katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, yerli ve yabancı literatürde okul öncesi dönem çocuklarına yönelik destek ve müdahale programlarına sıklıkla rastlanmaktadır; fakat çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik programların sınırlılık gösteren konular arasında olduğu göze çarpmaktadır. Çalışma bulgularının alandaki konuyla ilgili açığı gidereceği, alanda çalışan akademisyenlere, kurum ve kuruluşlara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.1. Duygu Düzenlemenin Tanımı ve Önemi

Döllenmeden ölüme kadar insan yaşamında oldukça önemli bir yeri olan duygularla ilgili literatürde farklı tanımlar yer almaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK) (2022)'nda duygular; *“belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim”*, *“nesneleri veya olayları ahlaki ve estetik yönden değerlendirme yeteneği”*, *“önsezi”* veya *“kendine özgü bir ruhsal hareket ve hareketlilik”* olarak tanımlanmaktadır. Goleman (2011)'a göre ise duygular, harekete geçmeyi sağlayan, biyolojik temelli hisler ve bu hislere bağlı psikolojik düşünme biçimleridir.

Literatürde farklı tanımları olan duygular, karmaşık olgulardır. Çoğunlukla bilişsel değerlendirmelerle öznel olarak yapılandırılan duygular, davranışlarımıza da yön vermektedir. Duygulardaki bireysel farklılıklar kişilerin mizaçlarından, geçmiş yaşantılarından, duygusal uyarılma eşiğinden ve kişisel hedeflerden etkilenmektedir. Bu nedenle, benzer durumlar sonucunda, hissedilen duygular farklılaşmakta veya aynı duygular hissedilse bile yoğunlukları farklı olabilmektedir. Başka bir ifadeyle insan duyguları biyolojik kökenlerin ve sosyal bilişin etkisi altında şekillenmektedir (Thompson ve Calkins, 1996).

Duygularla ilgili önemli çalışmalara sahip olan Gross (2002)'a göre, duyguların kökenleri ve yapılandırılma süreçleri önemlidir; fakat asıl önemli olan kişilerin duygularını nasıl düzenlediğidir. Kişilerin duygularını düzenleme biçimleri davranışlarının altında yatan en önemli süreçlerdir (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008; Werner ve Gross, 2010). Duygu araştırmalarının önemli bir

bölümünü oluşturan duygu düzenleme kavramı, temel olarak duyguların yoğunluğu, süresi ve ifade ediliş şekli ile ilgili bir kavramdır. Duygusal öz düzenleme, duygusal denetleme, duygusal ayarlama ve duygusal kontrol gibi kavramlarla da literatürde yer alan duygu düzenleme, duyguların bastırılması ve yok sayılması değildir. Cole, Martin ve Dennis (2004), duygu düzenlemeyi, kişilerin deneyimlediği duyguları içsel süreçlerle düzenleyerek uygun şiddette ve sürede, uygun davranış kalıplarıyla ifade edebilmesi olarak tanımlamaktadır. Tanımda geçen deneyimlenen duygular yalnızca insanlarda rahatsızlık uyandıran duygular değildir. İnsanların deneyimlediği, hoşagiden duyguların da düzenlenmesi duygu düzenleme sürecine girmektedir. Kopp (1989), duygu düzenlemeyi, neşe ve mutluluk gibi pozitif duygular ile kızgınlık ve korku gibi negatif duyguların yoğunluğu ile başa çıkma becerileri olarak ifade etmektedir.

Olumlu ve olumsuz duyguların yoğunluğuyla başa çıkma becerilerini kapsayan duygu düzenleme süreci temel olarak ikiye ayrılmaktadır. Bunlar duyguları öncül odaklı düzenleme ve tepki odaklı düzenlemedir. Duyguların öncül odaklı düzenlenmesi, kişilerin içerisinde bulunduğu durumu veya karşı karşıya kalabileceği durumları değerlendirerek ortaya çıkabilecek duygularını önceden fark edebilmesi ve duygu düzenleme sürecine kendini hazırlamasıdır. Duygu düzenleme sürecine önceden yapılan bu bilişsel-işsel hazırlık duygu düzenlemeye işlevsellik kazandırmaktadır. Duyguların tepki odaklı düzenlenmesi ise duygusal tepkiler meydana geldiğinde, bu tepkilerin yoğunluğunu ve süresini uygun şekilde ayarlayabilmektir (Gross ve Harris, 1988; Gross ve Levenson, 1997).

İnsanlar günlük yaşamda öncül odaklı ve tepki odaklı duygu düzenleme süreçlerini uygun şekilde kullanabildikleri sürece uygun davranışlar sergileyebilmektedir; çünkü davranışlarımızın altında yatan ön önemli etkenin duygularımız olduğu kabul edilmektedir (Thompson ve Calkins, 1996; Denham, 2006; Nissen ve Hawkins, 2010). Duyguları uygun şekilde düzenleyebilme, sosyal bir varlık olan insanların toplumsal etkileşimleri sırasında davranışlarını yönetebilmesini sağlamaktadır (Denham, 2006). Kişilerin, psikososyal refahları için duygularını düzenleyebilmeleri gerekmektedir. Duygularını düzenleyemeyen kişiler çevresel stres

faktörlerinin olumsuz etkilerine karşı daha dayanıksızdır ve daha kırılgan olup depresyona girme olasılıkları daha yüksektir (Thompson ve Calkins, 1996). Duygu düzenleme becerileri bireylerin ruh sağlığı açısından da oldukça önemlidir. Duyguların uygun şekilde düzenlenememesi duygu düzenleme güçlüğü olarak kabul edilmektedir. Duygu düzenleme güçlüğü yaşayan insanlarda, depresyon, kaygı bozukluğu, içe yönelim bozuklukları madde bağımlılığı gibi duygusal ve davranışsal bozukluklar görülebilmektedir (Gross 2002; Gratz ve Roemer 2004; Koole 2010).

1.1.1. Duygu Düzenleme Stratejileri

İnsanlar, duygu düzenleme süreçleri sırasında birtakım stratejiler kullanmaktadır. Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan duygu düzenleme stratejilerini araştırmacılar farklı içeriklerle ele almaktadır. Gross (1998a), ile Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), duygu düzenleme stratejilerin tanımlayan araştırmacılar arasında yer almaktadır.

Gross (1998a), duygu düzenleme stratejileri ile ilgili Süreç Modeli'ni geliştirmiştir ve beş farklı stratejiden bahsetmektedir. Bu stratejilerden *durum seçimi (situation selection)*, deneyimler karşısında kişilerin arzu edilen ya da edilmeyen duygulara neden olacak şekilde harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır. *Durum değiştirme (situation modification)*, kişilerin durum seçiminden sonra, o durumun duygusal etkisini değiştirmek amacıyla koşulların gerektirdiği şekilde durumu ayarlaması olarak tanımlanmaktadır. *Dikkat yayılması (attentional deployment)*, belirli bir durumda ortaya çıkan duygusal yanıtı düzenlemek amacıyla dikkatin yönlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Karşılaşılan durumların birçok farklı yönü bulunmaktadır ve dikkat bunlardan herhangi birine yönlendirilebilmektedir. *Bilişsel değişim (cognitive change)*, durum seçimi, durum değiştirme ve dikkat yayılması stratejileri duygu düzenlemede yetersiz kalırsa kişilerin yöneldiği stratejidir. Bilişsel değişim, duyguya sebep olan durumun belli bir yönüne odaklandıktan sonra, ona yüklenmiş birçok olası anlam arasından bir seçim yapma olarak tanımlanmaktadır. *Yanıt düzenleme (response modulation)*, duygular ortaya çıktıktan sonra onları

etkileme çabası olarak tanımlanmaktadır. Duygunun dışavurumunu azaltmak yanıt düzenlemedir (Gross ve Thompson, 2007). Yanıt düzenleme süreci, fizyolojik, davranışsal ve tecrübeye dayanan tepkileri doğrudan etkilemektedir (Gross, 1998a).

Garnefski, Kraaij ve Spinhoven (2001), da duygu düzenleme stratejilerini tanımlayan araştırmacılar arasında yer almaktadır. Duygu düzenleme stratejilerini, duyguları ortaya çıkaracak bilgilerin alımıyla başa çıkmak için kullanılan bilinçli etkinlikler olarak tanımlayan araştırmacılar, dokuz farklı duygu düzenleme stratejisinden bahsetmektedir ve tüm stratejilerin olumsuz durumlarla karşılaşıldığında kullanıldığını bildirmektedir. Bu stratejilerden *kendini suçlama*, olumsuz bir deneyimle karşılaşıldığında kişilerin suçun kendilerinde olduğunu düşünmesidir. Kendini suçlamanın depresyon ile yakın ilişki içerisinde olduğu bildirilmektedir. *Diğerlerini suçlama*, yaşanan olumsuz durumlardan, kişilerin başkalarını sorumlu tutmasıdır. Diğerlerini suçlama stratejisi, zayıf duygusal iyi oluş ile ilişkilendirilmektedir. *Kabul*, yaşanan olayı kabul etmeye yönelik düşünceler ve yaşananlara boyun eğmektedir. Kabul stratejisi iyimserlikle pozitif, kaygı ile negatif ilişki içerisinde. *Plan yapmaya yeniden odaklanma*, olumsuz olayın nasıl ele alınacağına, olumsuz olayla nasıl başa çıkılacağına ve olumsuz olaylar karşısında nasıl önlemler alınacağına yönelik düşüncelerdir. Genellikle eylem odaklı stratejileri kapsayan plan yapmaya yeniden odaklanma, iyimserlikle pozitif, kaygı ile negatif ilişki içerisinde. *Olumlu yeniden odaklanma*, asıl olayı düşünmek yerine daha hoş konuları düşünmeye odaklanmadır. Olumlu yeniden odaklanma, bir zihinsel geri çekilmeye benzetilebilmektedir. Bu süreçte, yaşanan olumsuz olaylarla ilgili daha az düşünebilmek için, duygu ve düşüncelerin olumlu olaylara odaklanması söz konusudur. Olumlu yeniden odaklanma stratejisi kısa vadede olumlu sonuçlar doğursa da uzun vadede adaptif başa çıkmayı engelleyebilmektedir. *Ruminasyon veya düşünceye odaklanma*, olumsuz olaylarla ilgili duygu ve düşünceler hakkında düşünmeyi tanımlayan duygu düzenleme stratejisidir. Daha çok yüksek düzeyde depresyonlu kişilerin kullandığı bir başa çıkma stratejisidir. *Olumlu yeniden değerlendirme*, yaşanan olumsuz olaylara olumlu anlamlar yüklemeye yönelik düşünceleri ifade eden duygu düzenleme stratejisidir. Stresli durumlarda kullanılan bu strateji iyimserlik ve benlik saygısıyla pozitif, kaygı ile negatif ilişki içerisinde.

Olayın değerini azaltma, yaşanan olumsuz olayları önemsememe ve başka olaylarla karşılaştırarak, olumsuzlukların önemini azaltmaya çalışmaktır. *Felaketleştirme*, olumsuz bir deneyimin dehşet verici yönlerini düşünmektir. Bu strateji genellikle duygusal bozukluklar ve depresyonla ilişkilendirilmektedir (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Garnefski, Kraaij ve van Etten, 2005).

1.1.2. Çocuklarda Duygu Düzenleme

Duygu düzenleme konusu gelişim psikolojisi ve çocuk gelişimi alanındaki önemli konular arasında yer almaktadır ve duygu düzenleme becerileri çocukların gelişimlerini çok yönlü etkilemektedir (Eisenberg ve ark., 2001; Morris ve ark., 2007). Çocuklarda duygu düzenlemenin gelişimi, duygu düzenlemeyi etkileyen faktörler ve duygu düzenlemenin çocukların gelişimine etkileri konuları aşağıda ele alınmaktadır.

1.1.3. Çocuklarda Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Zimmerman ve Iwanski (2014), yaşam boyu, tüm gelişim dönemlerinde duygu düzenlemenin ve duygu düzenleme gelişiminin var olduğunu bildirmektedir. Gelişimi bebeklik döneminden başlayıp, yaşamın sonuna kadar devam eden duygu düzenleme becerileri, 0-18 yaş çocukluk dönemi boyunca bebeklik dönemi, ilk çocukluk dönemi, orta çocukluk dönemi ve ergenlik dönemi ana başlıkları altında incelenmektedir (İlhan-Ildız ve Bütün-Ayhan, 2019).

Bebeklik Dönemi (0-2 Yaş);

Bebeklerin duygu düzenleme becerileriyle ilgili literatürde iki farklı görüş bulunmaktadır. Birinci görüşte, bebeklerin bazı duygu düzenleme davranışlarına erken dönemlerde sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu görüşe göre, bebeklerin ilk davranış repertuarında olan ellerini ve parmaklarını emme, gözlerini kaçırma gibi davranışları kendini yatıştırma davranışları olarak kabul edilmektedir ve bebeklerin bedenlerine

yönelik bu davranışlarla kendi kendilerini sakinleştirme çabası içerisinde oldukları vurgulanmaktadır (Tronick, 2018). Bebeklerin duygu düzenleme becerileriyle ilgili ikinci ve yaygın olarak kabul edilen görüş ise bebeklerin duygu düzenleme becerilerinden yoksun olmasıdır. Bu görüşe göre duygu düzenleme becerilerinin gelişimi doğumdan itibaren başlamaktadır (Bowlby, 1969; Spangler ve Zimmermann, 2014).

Genellikle, duygu düzenleme becerilerinden yoksun oldukları kabul edilen bebekler, yüksek düzeyde uyarıldıklarında ve yoğun duygular hissettiklerinde bakım verenlerinin rahatlatmasına ihtiyaç duymaktadır. Duygu düzenleme becerilerinin gelişmeye başladığı bebeklik döneminde birincil bakım veren kişi bebeğin duygu düzenleme sisteminin şekillenmesinde en önemli rolü üstlenmektedir (Thompson 1994; Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Spangler ve Zimmermann, 2014). Bakım verenler bebeklerin dikkatini başka yöne çekerek, sarılarak ve yumuşak konuşmalarla onları sakinleştirmektedir (Berk, 2013). Bakım verenler tarafından sakinleştirilen, ihtiyaçları karşılanan bebek sunulan rahatlık ve sakinliğin etkisiyle zamanla gülümsemeye ve memnuniyetini ifade eden davranışlar göstermeye başlamaktadır. Bu durum annenin bakım ve yakınlık davranışlarını pekiştirmekte ve ikili arasındaki bu etkileşim duygu düzenlemenin temelini oluşturmaktadır (Derryberry ve Rothbart, 1988). Bakım verenin, bebeği sakinleştirmedeki zamanlaması ve becerisi hem duygu düzenlememe becerilerinin temellerinin atıldığı bebeklik döneminde bu becerinin gelişimine hem de bebek ve bakım veren arasındaki güven temelli ilişkiye katkı sunmaktadır. Bebeklerin ağlama gibi sıkıntılı tepkilerine zamanında ve uygun şekilde yanıt verilmediğinde, bebeklerin olumsuz duygularının yoğunluğu giderek artmakta ve artan olumsuz duygularla baş edebilmesi güçleşmektedir. Bu durum duygu düzenleme becerilerinin gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir (Thompson, 1991; 1994).

Anneler duygu düzenleme sürecine, olumsuz duygularla baş etmesi konusunda bebeğe destek sağlamanın yanı sıra olumlu duyguları pekiştirerek ve model olarak da katkı sağlamaktadır. Bebeklik döneminde olumsuz duygular kadar olumlu duygularda düzenlenmektedir. Anneler, bebeklerin olumsuz duygularını yatıştırırken, olumlu

duygularını da seçerek pekiştirmekte ve olumlu duygularını modellemektedir. Böylece bebeklerin, olumlu duyguları daha yoğun göstermeleri desteklenmektedir. Bu duruma seçici güçlendirme ya da seçici modelleme adı verilmektedir (Gianino ve Tronick, 1988).

Bebeklik döneminde duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde annenin, bebeği yatıştırma becerisi, pekiştirme ve model olma davranışlarının yanı sıra, yatıştırma sırasında kullandığı dil ve sergilediği davranışlarda önemlidir. Bu davranışlar sosyal referans olarak adlandırılmaktadır. Sosyal referans davranışları, duygu düzenleme becerilerinde önemli yerleri olan duygusal tepkilerin gözlemlenerek öğrenilmesi ve başkalarının duygularını anlamlandırabilme becerilerinin gelişimi için temel yapı taşlarını oluşturmaktadır (Katz ve Windecker-Nelson, 2004; Trawick-Smith, 2017).

İlk bir yıl içerisinde annenin sunduğu rahatlık, bebeği yatıştırabilme becerisi, olumlu model olması, kullandığı dil gibi unsurlar duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli dışsal kaynaklarken, birinci yılın sonlarına doğru bebekler gelişimin bir sonucu olarak kendi duygularını düzenleyecek davranışları başlatabilmektedir (Kopp, 1982). Birinci yaşını doldurduktan sonra bebeklerin bağımsız olarak adımlamaya başlaması, bebelere hoşlanmadığı durumlardan kaçınma ve hoşlandığı durumlara yaklaşma imkânı sunmaktadır. Yaşamın ikinci yılında ise dil gelişimdeki ilerlemeler duygular ile ilgili sözel ifadelerin temel düzeyde kullanılmasını sağlamaktadır. Bu gelişmeler, duygu düzenleme stratejilerinin de temelini oluşturmaktadır (Cole, Michel ve Teti, 1994; Berk, 2013).

İlk Çocukluk Dönemi (2-6 Yaş);

İlk çocukluk dönemi, bilişsel kapasitenin artmasının yanı sıra girilen sosyal ortamların çeşitlendiği, sosyal ilişkilerin genişlediği ve dil kullanımının arttığı bir dönemdir. Çocukların gelişimindeki bu ilerlemeler duygu düzenleme becerileri üzerinde de etkili olmaktadır. Bilişsel kapasitedeki artış, çocukların çevrelerini daha ayrıntılı gözlemlmelerine ve incelemelerine olanak sağlamaktadır. Gözlemleri

sonucunda sosyal bağlamda nasıl davranacaklarına dair daha kabul edilebilir davranışları model almaya başlayan çocuklar, duygularını da sosyal olarak kabul görecektir şekilde düzenlemeyi ve ifade etmeyi öğrenmektedir. Bu öğrenmenin içerisinde kültürün de kabul edeceği şekilde duyguların ifade edilmesi yer almaktadır. İlk çocukluk dönemi aynı zamanda çocukların, duyguların tamamını tanımaya ve anlamlandırmaya başladığı dönemdir. (Gneep ve Hess, 1986; Saarni, 2000). Widen ve Russell (2003), çocukların korku ve öfke gibi olumsuz duygular arasındaki ayrımı beş yaş civarında varabildiğini bildirmektedir.

Bilişsel gelişimin yanı sıra ilk çocukluk döneminde dil gelişimindeki ilerlemeler, çocukların zorlayıcı durumlar karşısında zorlayıcı duygular hissettiklerinde kendi kendilerine konuşarak veya yetişkin birisiyle endişelerini paylaşarak rahatlamaya çalışma davranışları gösterdikleri dönemdir (Zeman, Cassano, Perry-Parrish ve Stegall, 2006). Başka bir ifadeyle ilk çocukluk döneminde, dil hem düşünceleri hem de davranışları kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır. Tüm bu gelişmeler, bebeklik döneminde bakım verenden bağımsız şekilde kullanılmaya başlayan duygu düzenleme becerilerinin, çocukların kendi başlattığı bağımsız bir süreç haline gelmesini sağlamaktadır (Cole, Michel ve Teti 1994; Thompson, 1994).

İlk çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerindeki farklılaşmanın bir nedeni de çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına başladıkları zaman dilimi olmasıdır. Okul öncesi eğitim kurumları çocuklara, duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli fırsatlar sunmaktadır. Okullarda kurallara uymak zorunda kalan çocuklar aynı zamanda grup oyunların da oynamaya başlamakta ve akran gruplarında sırasını bekleme, isteklerini erteleyebilme ve paylaşma gibi duygularını düzenlemeleri gereken birçok durumla karşı karşıya kalmaktadırlar (Cole, Michel ve Teti 1994; Gross 2013; Sala, Pons ve Molina 2014).

İlk çocukluk döneminde, çocukların bulundukları sosyal ortamların genişlemesi, akran ilişkileri ve gelişimsel ilerlemelerine bağlı olarak bağımsız duygu düzenleme becerileri kazanmalarına rağmen ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkileri devam etmektedir. Ebeveynlerin çocuklarına karşı doğru tutum ve

davranışları sergilemeleri, onların duygularını kabul etmeleri çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyen ebeveyn davranışları arasında yer almaktadır (Thompson, 1994).

Son Çocukluk Dönemi (6-11 Yaş);

Son çocukluk dönemi ile duygu düzenleme becerileri farklı bir boyut kazanmaktadır. Denham (1998), ilk çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin hızla geliştiğini ve son çocukluk döneminde çocukların duygu düzenleme becerilerini uygun şekilde kullanabilecek yetkinliği kazandığını bildirmektedir. Bu durumun başlıca nedeni çocukların bilişsel gelişimde somut işlemler dönemine girmesidir. Somut işlemler dönemine giren çocuklar, benmerkezcilikten uzaklaşmaktadır. Benmerkezcilikten uzaklaşan çocukların bakış açıları farklılaşmakta, diğerlerinin duygularını daha fazla dikkate almaya başlamaktadırlar. Benmerkezciliğin ortadan kalkması, çocukların sosyal olarak daha kabul edilebilir davranışları da göstermeleri ile sonuçlanmaktadır (Cole, Michel ve Teti 1994; Davis-Kean, Jager ve Andrew-Collins, 2009).

Sosyal ve duygusal açıdan yetkinleşen ve bağımsızlıkları artan çocukların, girdikleri sosyal ortamlar ilk çocukluk dönemine göre artmakta ve akran ilişkileri yoğunluk kazanmaktadır. Bu durum, çocukların duygularını düzenleme becerilerini kullanacakları daha fazla durumla yüz yüze gelmelerini sağlamaktadır. Orta çocukluk döneminde çocuklar için akran gruplarına kabulleri ve benlik saygıları ön plana çıkmaktadır. Karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında, akran gruplarından dışlanmamak ve benlik saygılarını korumak için duygu düzenleme becerilerini kullanma ihtiyacı duymaları, duygu düzenleme becerilerine katkı sağlayan başka bir faktördür (Saarni, Campos, Camras ve Witherington, 2006; Fried, 2011). Orta çocukluk dönemindeki gelişmeler, duygu düzenleme becerileri için etkili olan duyguların yoğunluğunun azaltılabilmesi için fikirler geliştirme ve yaşananları tekrar gözden geçirme ile ilgili stratejilerin kullanılmasına da olanak sağlamaktadır (Movahed, Abtahi ve Kerns, 2017).

Ergenlik Dönemi;

Ergenlik dönemi, duygusal beceriler açısından daha önceki dönemlerden daha karmaşık bir dönemdir. Duygusal yoğunluğun artması, duygusal iniş çıkışların sık yaşanması, içe kapanma, ergenlik döneminin tipik duygusal özellikleridir. Ergenlik dönemindeki duygusal özellikler, ergenlerin duygularını düzenlemede güçlük yaşamalarına neden olmaktadır (Trawick-Smith, 2017). Bununla birlikte dönemin duygusal özellikleri duyguların düzenlenme ihtiyacını daha da artırmaktadır (Zeman ve ark., 2006).

Ergenlik döneminde duyguların düzenlemesine duyulan ihtiyacın karşılanmasında, bilişsel gelişim etkili olmaktadır. Bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler döneminde olan ergenler, soyut duygu düzenleme stratejilerini kullanabilir duruma gelmektedir; fakat duygusal dalgalanmalar, duyguların yoğunluğundaki artış ve bilişsel gelişimin henüz tamamlanmamış olması duyguların düzenlenmesinde güçlük yaşanmasına neden olmaktadır (Galvan ve ark., 2006).

Ergenlerin yaşadıkları duygusal güçlüklerle rağmen, içsel gözden geçirme ile duygusal farkındalığın kazanılması, duyguların sosyal ilişkilerdeki öneminin farkına varılması ergenlik döneminde beklenen duygu düzenleme becerileridir (Santrockk, 2011). Ergenlerin beklenen duygu düzenleme becerilerini yerine getirebilmeleri daha önceki dönemlerdeki duygu düzenleme becerileriyle ilgili kazanımlarla ve aile tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Duygularının kabul gördüğü bir aileye sahip ve önceki dönemlerde duygusal açıdan desteklenmiş ergenlerin, daha etkili duygu düzenleme stratejileri kullandıkları bildirilmektedir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003; Zalewski, Lengua, Wilson, Trancik ve Bazinet, 2011). Ergenlik döneminin duygusal karmaşası içerisinde, duygularını uygun şekilde düzenleyemeyen ergenlerde kaygı bozukluğu, depresyon gibi çeşitli ruhsal ve davranışsal bozukluklar görülebilmektedir (Silk, Steinberg ve Morris, 2003).

1.1.4. Çocuklarda Duygu Düzenlemeyi Etkileyen Faktörler

Çocuklarda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi birtakım faktörlerin etkisi altında şekillenmektedir. Duygu düzenleme becerilerini etkileyen faktörler sosyo-ekonomik koşullar, ebeveyn tutumları, çocuğun cinsiyeti ve mizaç başlıkları altında incelenmektedir.

Sosyo-Ekonomik Koşullar;

Sosyo-ekonomik koşullar gelişimi etkileyen faktörlerden çevre başlığı altında yer almakta ve tüm boyutlarıyla çocukların gelişimini etkilemektedir. Aile geliri, ebeveynlerin öğrenim düzeyleri ve mesleki statüleri gibi birtakım değişkenler sosyo-ekonomik koşulların belirleyicisidir. Sosyo-ekonomik düzeyi elverişsiz ailelere sahip çocuklar birçok dezavantajla karşı karşıya kalmaktadır. Olumsuz sosyo-ekonomik koşullar yoksulluk ve aile içi şiddet gibi durumlara çocukların maruz kalma olasılığını artırmaktadır (Bradley ve Corwyn, 2002; Gershoff, Aber ve Raver, 2003).

Sosyo-ekonomik zorlukların bir dezavantajı da aile içi stres düzeyini artırması ve artan stres düzeyinin ebeveynlerin kendi duyguları ve çocuklarının duyguları ile ilgili farkındalık düzeylerini olumsuz yönde etkilemesidir (Reiss ve ark., 2019). Araştırmalarda olumsuz sosyo-ekonomik koşulların çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Conger ve Dogan (2007), araştırmalarında yoksulluk nedeniyle ekonomik stres içerisinde olan ailelerin, çocuklarının duygularına uygun yanıtlar vermede yetersiz kaldıklarını belirlemiştir. Takeuchi, Williams ve Adair (1991), çalışmalarında ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocukların duygu ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını, düşük gelire sahip ailelerin çocuklarının duygu düzenleme ve dürtü kontrolüyle ilgili sorunlar yaşadığını bildirmektedir. Atay (2009), düşük gelirli ailelerdeki annelerin duygusal farkındalığının düşük olduğunu, çocukların negatif duyguları ile annelerin duygusal farkındalık düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu belirlemiştir.

Ebeveyn Tutumları;

Doğumdan itibaren, çocuklar en yakın ilişkiyi ebeveynleriyle kurmaktadır. Ebeveynlerin tutum ve davranışları kritik dönemlerde çocukların gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Ebeveynlerin etkilediği, önemli bir gelişimsel durum da duygu düzenleme becerileridir (Sroufe, 1996; Eisenberg, Spinrad ve Cumberland, 1998; Calkins ve Hill, 2007; Morris ve ark., 2007). Bebeklik dönemi boyunca, annelerin bebeklerin duygusal tepkilerine verdikleri yanıtların niteliği ve bebeğe rahatlık sunma becerisi duygu düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı bu dönemde oldukça önemlidir (Thompson, 1990).

Ebeveynlerin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkileri, yalnızca bebeklik dönemiyle sınırlı olmayıp, ergenlik döneminde dahi devam etmektedir. Araştırmacılar duygularıyla ilgili çocuklarıyla konuşan, çocuklarına duygularını ifade eden, çocuklarının duygularına önem veren ve duygularını ifade etmelerine fırsat veren ebeveynlerin çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğunu bildirmektedir (Eisenberg, Spinrad ve Eggum, 2010; KimSpoon, Cicchetti ve Rogosch, 2013). Morris ve arkadaşları (2007), araştırmalarında, sıcak ve sevgi dolu tutuma sahip ebeveynleri olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Repetti, Taylor ve Seeman (2002), ise ilgisiz ve kayıtsız tutuma sahip ebeveynleri olan çocukların duygu düzenleme becerilerinin bu durumdan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuşlardır. Ebeveyn tutumlarının, duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin uzun yıllar devam ettiğine dair çalışma bulguları da mevcuttur. Manzeske ve Stright (2009), genç yetişkinlerle yürüttükleri araştırmalarında, çocuklukta anneleri tarafından psikolojik kontrole maruz kalan genç yetişkinlerin duygu düzenleme becerilerinin daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Cinsiyet;

Duygu düzenleme becerilerinde cinsiyete özgü farklılıkların kaynağıyla ilgili literatürde farklı görüşler yer almaktadır. Bazı araştırmalarda, duygu düzenleme

becerilerindeki cinsiyete özgü farklılıkların, doğuştan gelen genetik farklılıklardan veya gelişim dönemleri boyunca salgılanan hormonal farklılıklardan kaynaklandığını ileri sürülmektedir (Zahn-Waxler, Shirtcliff ve Marceau, 2008). Bazı araştırmalarda ise çevresel faktörlerin etkisi vurgulanmaktadır. Çevresel faktörler içerisinde toplumsal cinsiyet rollerinin ve cinsiyete özgü model almanın önemi vurgulanmaktadır (Liben ve Bigler, 2002). Chaplin, Casey, Sinha ve Mayes (2010), düşük gelirli Afrika ve Amerikalı aileler üzerinde yaptıkları araştırmalarında, ebeveynlerin erkek çocukların öfkesini teşvik eden ve kızların öfkesine caydırıcı/cezalandırıcı yollarla tepki gösterdiklerini, bu durumun çocukların duygu düzenleme becerilerinde cinsiyete özgü farklılıklara yol açtığını vurgulamaktadır.

Duygu düzenleme becerilerinin cinsiyete özgü farklılıkları ile ilgili literatürde birbirlerine benzer görüşler ve bulgular mevcuttur. Araştırmalarda kız çocuklarının daha çok içsel duygu düzenleme stratejilerini kullandıkları, erkek çocuklarının ise dışa vurulan duygu ifadelerini sergiledikleri (Brody ve Hall, 2010; Nolen-Hoeksema ve Aldao, 2011); kız çocuklarının duygu düzenleme stratejilerini kullanırken sosyal destek arama ve problem çözme davranışlarına odaklandıkları, erkek çocuklarının kaçınmalı davranışlara odaklandıkları vurgulanmaktadır (Eschenbeck, Kohlmann ve Lohaus, 2007). Buss, Brooker ve Leuty (2008), araştırmalarında, kız çocuklarının duygu düzenleme sürecinde, olumsuz duygularını düzenledikten sonra bile erkek çocuklara kıyasla anneleriyle temas kurmayı sürdürdüklerini belirlemişlerdir. Sanchis-Sanchis, Grau, Moliner ve Morales-Murillo (2020), araştırmalarında kız çocuklarının öfke, üzüntü ve kaygı gibi hoş gitmeyen duygularını erkek çocuklara göre daha yetkin şekilde düzenlediği sonucuna ulaşmıştır.

Mizaç;

Mizaç, genler yoluyla gelen, çevresel faktörlerden göreceli olarak etkilenen, yaşam boyu genellikle tutarlılık gösteren kişilik özelliklerimizdir (Thompson, 1990). Bir başka tanıma göre ise mizaç çocukların her türlü ortam ve durumda tutarlı olarak sergiledikleri duygusal, motor ve dikkat tepkilerinde ve kendilerini düzenlemelerinde görülen bireysel farklılıklardır (Rothbart ve Bates, 1998). Mizaç sınıflamasını yapan

Thomas ve Chees (1977), çocukları kolay, zor ve yavaş ısınan çocuklar olmak üzere üç kategoride incelemektedir. Kolay çocuklar, değişikliklere ve günlük rutinelere kolay uyum sağlayan, zor çocuklar değişikliklere uyum sağlamakta güçlük yaşayan ve olumsuz duygularını yoğun şekilde sergileyen, yavaş ısınan çocuklar ise çekingen ve değişikliklere uyum sağlamaları zaman alan çocuklardır. Çocukların sahip oldukları mizaç tipi gelişimleri üzerinde etkili olmaktadır (Kagan, 2002).

Çocukların gelişimi üzerinde farklı etkileri olan mizacın, duygu düzenleme becerileri üzerinde de etkili olduğu kabul edilmektedir (Thompson, 1990; Cassidy, 1994). Zor mizaca sahip çocukların, duygularını düzenlerken güçlük yaşadığı vurgulanmaktadır. Örneğin akranları tarafından reddedilen zor mizaca sahip çocukların, deneyimledikleri olumsuz duygular karşısında saldırgan davranışlar sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Gunnar ve ark., 2003). Bu durumun nedenlerinden birisinin duygu düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı yaşamın ilk dönemlerinde zor mizaca sahip çocukların yoğun tepkisel davranışlarının annelerin rahatlık sunma davranışlarını olumsuz yönde etkilemesi ve anne duyarlılığının azaltmasına neden olmasıdır. Bu durum çocukların duygu düzenleme becerilerini de olumsuz yönde etkilemektedir (Goldsmith ve Campos, 1982; Morris ve ark., 2002). Kolay mizaçlı çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz yönde etkileyen ebeveyn tutumlarına maruz kalma olasılıkları daha düşük olduğu vurgulanmaktadır (Spinrad, Stifter, Donelan-Mccall ve Turner, 2004). Yavaş ısınan çocukların ise yeni ortamlara girmede yaşadıkları güçlükler ve sosyal ortamlarda rahat davranamamaları, olumsuz durumlarla karşılaştıklarında kolay içe kapanmaları, duygu düzenleme becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Thompson ve Calkins, 1996).

1.1.5. Duygu Düzenlemenin Çocukların Gelişim Alanlarıyla İlişkisi

Duygu düzenleme becerileri çocukluk dönemindeki kritik gelişimsel görevlerin arasında yer almaktadır (Calkins, Smith, Gill ve Johnson 1998; Cole, Martin ve Dennis 2004; Calkins ve Hill 2007; Macklem, 2008). Duygu düzenleme

becerilerinin kazanımında özellikle yaşamın ilk iki yılı kritik zaman dilimidir. İlk iki yıl boyunca duygu düzenlemenin temellerini kazanan çocuklar yaşama iyi bir başlangıç yapmış sayılmaktadır (Berk, 2013). Duygu düzenleme becerilerinin sosyal-duygusal, bilişsel, dil ve psikomotor gelişimle ilişkisi aşağıda ele alınmaktadır.

Duygu Düzenleme Becerilerinin Sosyal Gelişimle İlişkisi;

Eisenberg ve arkadaşları (2001), çocukların tüm toplumsal becerilerinin duygu düzenleme temeli üzerine kurulduğunu bildirmektedir. Duygu düzenleme becerileri, sosyal talepler doğrultusunda sergilenen davranışların uygunluğunda önemli bir faktördür. Duygularını uygun şekilde düzenleyebilen çocukların, sosyal olarak da uygun davranışlar sergiledikleri bildirilmektedir (Thompson, 1990). Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında, duygu düzenleme becerileri akran ilişkilerinde avantaja dönüşmektedir. Duygu düzenleme becerilerini etkin şekilde kullanabilen çocukların okula daha çabuk uyum sağladıkları, akran kabullerinin yüksek olduğu, akranları arasında popülerlik kazandıkları bildirilmektedir (Fabes ve ark., 1999).

Duygu düzenleme becerileri, sosyal açıdan kabul görmeyen problem davranışların sergilenme olasılığını da azaltmaktadır. Olumsuz duygular deneyimlediklerinde, uygun şekilde duygularını düzenleyemeyen çocuklar, yoğun olumsuz duygularını davranışlarına yansıtmaktadır. Öfke patlamaları, saldırganlık, arkadaşlarını itme gibi davranışlar sergileyen ve okul kurallarına uymada zorluk yaşayan çocukların akran kabul düzeyleri düşmekte ve bu çocuklar yalnız kalma riskiyle karşılaşmaktadır. Tüm bunlar çocukların sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Howse, Calkins, Anastopoulos, Keane ve Shelton, 2003; Thompson ve Meyer, 2007; Stack ve ark., 2010).

Duygu Düzenleme Becerilerinin Duygusal Gelişimle İlişkisi;

Duygu düzenleme becerileri duygusal gelişimin temellerini oluşturmaktadır. Duyguları anlama, yorumlama ve uygun şekilde ifade etme becerilerini kapsayan

duygu düzenleme becerileri, çocukların duygusal yeterliliklerinin önemli bir göstergesidir (Thompson, 1991). Duygu düzenleme becerileri olumlu duyguları deneyimlemek ve sürdürmek, olumsuz duygusal deneyimlerden kaçınmak için kullanılan önemli duygusal becerilerdir. Hoşa gitmeyen ve kaygı uyandıran bir durumdan kaçınmak, istenmeyen düşüncelerden olumlu düşüncelere odaklanarak uzak durmak duygu düzenleme stratejileri arasında yer almaktadır (Jazaieri, Urry ve Gross, 2013).

Çocukluk yılları boyunca korku, kaygı, hayal kırıklığı ve öfke gibi hoşa gitmeyen duygularla baş edilebilmesi duygu düzenleme becerileriyle yakından ilişkilidir (Cole, Michel ve Teti, 1994). Olumsuz duygularıyla baş edemeyen çocuklar birçok duygusal problemle karşı karşıya kalmakta ve çevrelerinde meydana gelen olumsuz durumlar karşısında saldırganlık gibi daha yoğun fizyolojik ve davranışsal tepkiler göstermektedir. Bu yoğun tepkiler sürekli kaygı bozukluğu veya sürekli öfke bozukluğu gibi duygusal güçlükler yol açmaktadır (Ogundele, 2018). Kaygı bozuklukları, depresyon, içe yönelim problemleri, sosyal uyumsuzluk duygu düzenleme güçlüklerinden kaynaklanan ve duygusal gelişimi hem etkileyen hem de duygusal gelişimden etkilenen durumlar arasındadır (Gross, 1998b; Løvaas ve ark., 2018). Hughes ve Gullone (2011), depresyon tanısı alan çocukların, duygu düzenleme becerilerinin zayıf olduğunu, özellikle hoşa gitmeyen duygularını gözden geçirme ve değiştirmede sorun yaşadıklarını belirtmektedir. Özellikle duygusal gelişimin farklı bir boyut kazandığı ergenlik dönemi boyunca, duygu düzenleme güçlükleri anti sosyallik, saldırganlık, kaygı bozuklukları ile sonuçlanmaktadır (Risi, Gerhardstein ve Kistner, 2003). McLaughlin, Hatzenbuehler, Mennin ve Nolen-Hoeksema (2011), araştırmalarında duygularını düzenlemede güçlük yaşayan ergenlerin, saldırgan davranışlar sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Duygu Düzenleme Becerilerinin Bilişsel Gelişimle İlişkisi;

Duygu düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu bir gelişim alanı da bilişsel gelişimdir. Duyguların düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin tamamı bilişsel odaklı stratejilerdir. Literatürde, duygu düzenleme stratejileri bilişsel duygu düzenleme

stratejileri başlığı adı altında da ele alınmaktadır. Duygu düzenleme stratejilerinde kullanılan karşılaşılan durumları algılama, anlamlandırma, yorumlama ve karşılaşılan durumlara odaklanma davranışları bilişsel döngü içerisinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle bilişsel gelişim ile duygu düzenleme becerileri etkileşim içerisinde (Garnefski ve Kraaij, 2006; Joormann, Yoon ve Siemer, 2010).

Bilişsel gelişimle, duygu düzenleme stratejileri arasındaki etkileşim yürütücü işlevlerde belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Yürütücü işlevler, hedefe yönelik davranışları ve yeni durumlara yaklaşma veya yeni durumlardan kaçınma davranışlarını düzenleyen bilişsel süreçleri ifade (Aldao ve Nolen-Hoeksema, 2010; Domaradzka ve Fajkowska, 2018). Duygu düzenleme becerileri ile yürütücü işlevler arasındaki ilişki araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Tajik-Parvinchi ve arkadaşları (2020), araştırmalarında yürütücü işlevlerinde sorun olan çocukların, duygu düzenleme becerilerinin düşük olduğunu, kaygı, depresyon ve saldırganlık gibi duygu düzenleme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanan sorunların bu çocuklarda daha fazla görüldüğünü saptamışlardır. Şahin ve Arı (2016), okul öncesi dönem çocuklarının yürütücü işlevlerden bilişsel esneklikleriyle duygu düzenleme becerileri arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Bilişsel gelişimle, duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi kanıtlayan bir başka durum da özel gereksinimli çocukların duygu düzenleme becerilerinde yaşadıkları güçlüklerdir. Yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların başkalarının duygularını anlamada yaşadıkları zorluklar ve kendi duygularını dışa vurmada gösterdikleri aşırılık veya içe kapanıklık (Tekin-İftar ve ark., 2012) literatürde duygu düzenleme güçlükleri olarak kabul edilmektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004).

Bilişsel süreçlerin duygu düzenleme becerilerini etkilediği gibi, duygu düzenleme becerileri de çocukların bilişsel gelişimini etkilemektedir. Duygu düzenleme becerileri, korku ve kaygı gibi olumsuz duygularla baş etmede önemlidir. Olumsuz duygularını uygun şekilde düzenleyen çocukların akademik başarılarının yüksek olduğu bildirilmektedir (Blair, 2002). Kwon, Hanrahan ve Kupzyk (2017), ve Howse ve arkadaşları (2003), okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları

araştırmalarında duygu düzenleme becerileri yüksek olan çocukların öğrenmeye karşı daha istekli olduğunu, bu durumun da akademik başarıyı arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Duygu Düzenleme Becerilerinin Dil Gelişimiyle İlişkisi;

Dil gelişiminin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisi iki açıdan ele alınmaktadır. Birincisi yetişkinlerin duygu düzenleme süreçleriyle ilgili aktarımlarıdır. Çocuklar sosyal açıdan kabul edilmeyen duygular deneyimlendi inde yetişkinler bunları uygun şekilde ifade etme yollarını konuşma aracılığıyla çocuklara aktarmaktadır. Burada  ocukların dili anlama ve yorumlama becerileri önem kazanmaktadır. İkincisi  ocukların duygu düzenleme sürecinde dili kullanmasıdır (Bretherton ve Beeghly, 1982; Dunn, Bretherton ve Munn, 1987). Dil gelişimiyle birlikte, sözcük da arcı ının gelişimiyle çocuklar duygu ve düşüncelerini davranışlarından çok sözcüklerle ifade etmeye başlamaktadır (Thomson, 1994). Duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, ifade ederken uygun sözcükleri seçebilme duygu düzenleme sürecine katkıda bulunmaktadır (Bretherton ve Beeghly, 1982; Dunn, Bretherton ve Munn, 1987). Bununla birlikte, dil gelişim bozukluklarından olan gecikmiş dil, öfke patlamaları gibi duygu düzenleme bozukluklarından kaynaklanan davranışları da beraberinde getirmektedir. Duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük yaşayan çocuklar, duygularını d zenleyemeyerek olumsuz davranışlar sergileyebilmektedir (Fujiki, Brinton ve Clarke 2002; Cole, Armstrong ve Pemberton, 2010).

Duygu Düzenleme Becerilerinin Psikomotor Gelişimle İlişkisi;

Duygu düzenleme becerilerinin ilişkili olduğu bir gelişim alanı da psikomotor gelişimdir. Erken dönemlerde, bağımsız hareket yeteneğinin kazanılmasıyla, girilen ortamların sayısının artması, çocukların duygu düzenleme becerilerini kullanacakları daha fazla durum deneyimlemelerine neden olmaktadır. Bağımsız hareket becerisi aynı zamanda çocuklara kendi iradeleriyle çeşitli durumlara yaklaşma ve çeşitli

durumlardan uzaklaşma fırsatı sunmaktadır. Bu durum duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde önemli görülmektedir (Berk, 2013).

Psikomotor gelişimin duygu düzenleme becerileri üzerindeki bir etkisi de çocukların akran gruplarıyla oyuna katılabilesidir. Oyun etkinlikleri çocukların deneyimlediği duygu çeşitliliğini artıran, çocuklara duyguları gözlemleyebilme ve düzenleyebilme fırsatı sunan ortamlardır. Bu nedenle psikomotor gelişimdeki ilerlemeler çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Linsey ve Colwell, 2003). Bununla birlikte psikomotor gelişimdeki ilerlemelerle çeşitlilik kazanan spor etkinliklerinin duygusal rahatlama sağladığı ve duygu düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği bildirilmektedir (Wagstaff, Fletcher ve Hanton, 2012).

1.1.5. Duygu Düzenleme ve Öğretmenlerle Güven Temelli İlişkiler

Öğretmenler, çocukların yaşamlarındaki en önemli yetişkin figürleri arasında yer almaktadır. Çocukların kişiliğinin oluşumunda ve gelişiminde göz ardı edilemez rolleri olan öğretmenler aynı zamanda ebeveynlerden sonra çocukların özdeşim kurduğu önemli kişilerdir (Yavuzer, 2002). Çocukların öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler gelişimlerini çok boyutlu etkilemektedir. Özellikle çocukların okul öncesi dönemde öğretmenleriyle kurdukları güven temelli ilişkilerin kalitesi, sosyal, duygusal ve davranışsal uyumları ile yakından ilişkilidir (Driscoll ve Pianta, 2011).

Öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkiler, sevgi, uyum, yakınlık ve özellikle bağlanma esaslarına dayanan ilişkilerdir (Pianta ve Stuhlman, 2004; Driscoll ve Pianta, 2011). Çocukların öğretmenleriyle kurdukları güven temelli ilişkilerin önemli bir parçası öğretmenleri tarafından değer verildiklerini hissetmeleridir. Çocuklar zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Öğretmenleri tarafından değerli olduklarını hissetmeleri öz güvenlerinin ve öz saygılarının gelişimi açısından önemli görülmektedir. Okul ortamında kendini değerli hisseden çocukların sosyal ve duygusal yönden önemli kazanımları olmaktadır. Olumlu öğretmen-öğrenci

ilişkileri akademik başarı ve güdülenme, okula aidiyet duygusunun ve okul sevgisinin gelişiminde önemli görülmektedir (Pianta, 1994).

Öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkilerin çocukların davranışlarına yansımalarında özellikle duygusal davranışlar ön plana çıkmaktadır. Güven temelli öğretmen-öğrenci etkileşimleri, çocukların stresle ve öfke gibi olumsuz duygularla başa çıkmalarında, güven içerisinde okul ortamında ilişkilerini sürdürmelerinde ve okulda iyi olma hallerinde önemli bir duygusal dayanaktır (Denham ve Weissberg, 2004; Collie, Shapka, ve Perry, 2011). Howes, Matheson ve Hamilton (1994), araştırmalarında öğretmenlerinden olumlu tepkiler alan çocukların, akranları tarafından kabul edilme düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Pianta ve Stuhlman (2004), okul öncesi dönemdeki çocuk-öğretmen ilişkilerine dikkat çekerek, olumlu ilişkilerin çocukların uyumlu davranışlarına ve güçlüklerle baş etme becerilerine temel oluşturduğunu, olumsuz ilişkilerin ise sosyal davranış yetersizliğine ve akranlarına yönelik saldırgan davranışlara neden olduğunu vurgulamaktadır. Hughes ve Cavell (1999), araştırmalarında olumlu öğretmen-çocuk etkileşiminin, saldırgan davranışlar sergileyen çocukların, bir sonraki yıl saldırgan davranışlarının azalmasını sağladığını bildirmektedir. Öğretmenleriyle güven temelli ilişkiler kuramayan çocukların ise okula karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları (Baker, 1999); çünkü öğretmenlerin stresi azaltma ve öfke kontrolü gibi duygu düzenleme becerilerinde çocuklar için önemli referanslar oldukları bildirilmektedir (Collie, Shapka ve Perry, 2011).

Çocukların gelişimine önemli katkıları olan güven temelli öğretmen-çocuk ilişkileri birtakım faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörler öğretmenlere veya çocuklara bağlı olabilmektedir (Yavuzer, 2002). Öğretmenlerin kendi duygularını düzenleme becerileri, güven temelli öğretmen çocuk ilişkilerini etkileyen önemli bir faktördür. Olumsuz duygularını düzenleyebilen ve uygun şekilde ifade edebilen öğretmenler, çocuklarla daha yakın ilişkiler kurabilmektedir. Öğretmenler duygu düzensizliklerini öfke ve tahammülsüzlük gibi olumsuz davranışlarla çocuklara yansıtmaktadır ve bu durum öğretmen-çocuk ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuz davranışlar aynı zamanda duygu düzenleme davranışlarında öğretmenlerin

çocuklar için olumsuz model olmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Hargreaves, 2000; Pincus ve Friedman, 2004).

Güven temelli, öğretmen-çocuk ilişkilerini etkileyen faktörlerden literatürde ön plana çıkan bir durum da çocukların duygu düzenleme becerileriyle ilişkili durumlarıdır. Sınıfta, duygu düzenleme problemlerinden kaynaklanan davranış problemleri sergileyen çocukların öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri riske girmektedir. Çocukların duygularını düzenleme güçlüklerinden kaynaklanan davranış problemleri öğretmenler için önemli bir stres kaynağı oluşturmaktadır (Sutton, 2004). Duygusal açıdan yeterli çocukların ise öğretmenleriyle ilişkilerinin daha iyi olduğu, öğretmenlerinin talimatlarına daha kolay uyum sağladıkları ve onları model alarak öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Ladd, Buhs ve Seid, 2000). Yaşanan duygusal güçlükler, çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış sorunlarına neden olmaktadır. Olumsuz duygularını uygun şekilde düzenleyemeyen çocuklarda depresyon, kaygı ve gruptan geri çekilme gibi içselleştirilmiş ve saldırganlık gibi dışsallaştırılmış davranış sorunları görülebilmektedir (Merrell ve Gueldner, 2010). Bohnert, Crnic ve Lim (2003), orta çocukluk dönemindeki çocuklarla gerçekleştirdikleri çalışmalarında yüksek düzeyde saldırganlık sergileyen çocukların, öfke duygularını kontrol edemediklerini ve duyguları anlama becerilerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir. Birch ve Ladd (1998), saldırganlık ve hiperaktivite gibi duygu düzenleme güçlüklerini barındıran, dürtüsel davranışlar sergileyen çocukların okul öncesi ve ilköğretim döneminde çocuk-öğretmen çatışmasını daha yoğun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Doumen ve arkadaşları (2008), okul öncesi çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında, dönem başında saldırgan davranışlara sahip olan çocukların, yıl boyunca öğretmenleriyle çatışma düzeylerinin giderek arttığını ve bu durumun öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği bildirilmektedir.

1.2. Bağlanma

Bağlanma kuramının mimarı olarak kabul edilen Bowlby, bağlanmayı bebek ve onun önemli gördüğü kişiler arasında kurulan, “beşikten mezara kadar” kadar kişinin duygusal yaşantılarının belirleyicisi olan özel ve güçlü bağ olarak tanımlamaktadır (Bowlby, 1977; 1980). Bretherton (1992), ise bağlanmanın anne ve bebek arasındaki ilişki veya bağ; bebeğin bağlanma ihtiyacını karşılamak için anneye karşı sergilediği davranış biçimleri; bakım verene yönelik geliştirilen soyut bağ olmak üzere üç şekilde tanımlanabileceğini bildirmektedir. Bağlanma ilişkisi, bağlanmanın kurulduğu kişilerle etkileşim halindeyken hoşnut hissetmemizi, stres altındayken onların yakınlığıyla rahatlamamızı sağlamaktadır (Berk, 2013). Bağlanma kavramının daha iyi anlaşılması için bağlanma ile ilgili kavramların anlaşılması gerekmektedir.

1.2.1. Bağlanmayla ilgili Kavramlar

Bağlanmayla ilgili kavramlar başlığı altında bağlanma figürü, bakım veren, bağlanma davranışı, bağlanma stilleri, güvenli bağlanma, güvensiz bağlanma, kaygılı-kaçınmalı bağlanma, kaygılı kararsız bağlanma ile bağlılık ve bağımlılık başlıkları ele alınmıştır.

Bağlanma Figürü;

Bowlby (1973; 1988), bağlanma figürünü bebeğin yakınlık (proximity) sağlamaya ya da var olan yakınlığı sürdürmeye çalıştığı, kendisi için önem taşıyan kişiler olarak tanımlamaktadır. Bağlanma kuramına göre, bebekler bağlanma figürü olarak gördükleri birincil bakım verenlerine karşı, ilk aylardan itibaren gözlemlenebilen bir duygusal yakınlık sergilemektedir. Bakım verenlerinden uzaklaştıkları ya da ayrıldıkları zaman da bebeklerde korku ya da gerginlik belirtileri ortaya çıkmaktadır (Bowlby, 1969). Bağlanma kuramcıları ve araştırmacılarına göre birincil bağlanma figürü genellikle annedir (Ainsworth ve ark.1978; Bowlby,1980; Hazan ve Shaver, 1987). Birincil bağlanma figürünün seçiminde sıkıntı ve zorlanma

işaretlerine olumlu tepkiler vermesi önemlidir (Hazan ve Shaver, 1994). Bir insan için bağlanma figürünün mevcut ve cevap verebilir olduğunu bilmek güçlü, her zaman hissedilen bir güvenlik duygusunun kaynağıdır ve o insanı ilişkiye değer verme ve ilişkiyi devam ettirme konusunda cesaretlendirmektedir (Bowlby, 1988). Daha da önemlisi bebeklerin bağlanma figürü ile kurduğu ilişkinin niteliği, doğumdan itibaren bu kişiden aldığı bakımın kalitesi geliştirilen bağlanma stilinin belirleyicisi olmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978; Liem- Joan ve Bodewyn- Arne, 1999).

Bakım Veren;

Bakım verenler bebeklerin temel ihtiyaçlarını karşılayan figürlerdir. Bakım verenler yalnızca anneler değildir. Anne yokluğunda bakıcılar veya farklı figürler de bakım verme işini üstlenebilmektedir; fakat özellikle bebeklik döneminde temel ihtiyaçlar anneler tarafından karşılandığı için bağlanma kuramlarında “bakım veren”, “temel bakım veren” ve “anne” kavramları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Bowlby, 1969).

Bağlanma Davranışı;

Bağlanma davranışı bebek ve bağlanma figürü arasında gelişen, bebeğin bakım, güvenlik ve keşif ihtiyacını gidermek için bağlanma figürünün fiziksel olarak yakınlığını ve bağlanmanın kurulmasını sağlayan davranışlar dizisi olarak tanımlanmaktadır (Bowlby, 1982; 1988). Bağlanma davranışları bebeğin bakımını sağlayan kişiye karşı yakınlık duyması, onu araması ve ihtiyaç duyması şeklinde gözlemlenmektedir (Bowlby, 1988). Fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçları için bebeğin ağlaması, anneyi izlemesi, onu yanına çağırması ve ona yapışması, yalnız veya bir yabancıyla kaldığında sergilediği protesto davranışları bağlanma davranışları altında sınıflanmaktadır (Bowlby, 1977; Bee ve Boyd, 2009). Bağlanma davranışlarının altında yatan sistem bebekler için hayati bir önem taşımaktadır. Diğer temel davranış sistemleri gibi bağlanmanın da doğal seçim (natural selection) sonucu ortaya çıktığı ve bebek için hayatta kalabilme avantajı sağladığına inanılmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978).

Bağlanma Stilleri;

Bowlby (1977)' ye göre bağlanma stilleri insan hayatının ilk yıllarında bağlanma figürü ile bebek arasında kurulan ve daha sonraki tüm ilişkilerin şeklini belirlediği varsayılan bağlanma kalıplarıdır. Bartholomew ve Horowitz (1991)' e göre bağlanma stilleri yaşamın ilk yıllarında bağlanma figürüyle kurulan ilişkilerin etkisiyle şekillenmeye başlamakta ve zamanla gelişerek kişinin kendisi ve başkaları hakkındaki genel inançlarını yansıtmaktadır. Bağlanma kuramcılarına göre erken yıllarda oluşan bağlanma stilleri ilerleyen yıllarda çok az değişiklik göstermektedir (Waters, Hamilton ve Weinfield, 2000). Kişiler yetişkinlik döneminde çevresiyle ilişkilerinde geçmişlerinde bağlanma figürleriyle kurdukları ilişki biçimlerini genelleyerek davranışlarını düzenlemektedir (Bartholomew, 1990).

Bağlanma stilleri güvenli ve güvensiz bağlanma olarak ikiye ayrılmaktadır. Kaygılı-kaçıncı, kaygılı-kararsız bağlanma stilleri ise güvensiz bağlanma altında sınıflanmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978).

Güvenli Bağlanma;

Güvenli bağlanma, çocuğun zihninde duyarlı, ulaşılabilir bir bağlanma figürü olduğu zaman kurulan (Cassidy ve Shaver, 1999), sıcak ve uyumlu bir bakım ve ilgilin sonucu gelişen bağlanma stilidir (Ainsworth ve ark.,1978). Güvenli bağlanan çocuklar bakım verenlerini güvenli bir dayanak olarak kullanmaktadır (Berk, 2013). Ainsworth ve arkadaşları (1978)'na göre güvenli bağlanan çocukların bakım verenleri genellikle duyarlı ve çocuklarının isteklerine olumlu yanıt veren kişilerdir. Bağlanma araştırmacıları, çocuklarıyla sıcak ve sevgi temelli ilişkiler kuran (Bowlby, 1988), çocuklarına karşı duyarlı ve destekleyici olan, tutarlı davranışlar sergileyen, disiplin yöntemi olarak fiziksel cezadan kaçınan (Diehl, Elnick, Bourbeau ve Labouvie-Vief, 1998), onların bağımsızlık kazanmalarını destekleyen (Hinnen, Sanderman ve Sprangers, 2009) ebeveynlerin çocuklarının güvenli bağlanma stiline sahip oldukları bildirilmektedir.

Güvensiz Bağlanma;

Çocukların, zihinsel olarak ulaşılabilir ve duyarlı bir bağlanma figürü temsilinden yoksun oldukları zaman gelişen bağlanma stilidir (Cassidy, 1994). Güvensiz bağlanma stili geliştiren çocuklar kendilerini değersiz gördükleri ve başkalarına az güvendikleri için yetişkinlikte kişisel ve kişilerarası ilişkilerde sorunlar yaşamakta ve uyum problemleri göstermektedir (Collins ve Read, 1990; Rice ve Mirzadeh, 2000). Güvensiz bağlanma stili kaygılı-kaçınmal ve kaygılı kararsız bağlanma stili olarak ikiye ayrılmaktadır.

Kaygılı-Kaçınmal Bağlanma;

Kaygılı-kaçınmal bağlanma, çocuğun zihninde ihtiyacı olduğu durumlarda ulaşılabilir bir bağlanma figürüne dair güvenin olmadığı bağlanma stilidir (Ainsworth ve ark., 1978; Cassidy ve Shaver, 1999). Bu çocuklar, sorumsuz ve ilgisiz ebeveyn bakımına maruz kalmıştır ve en iyi stratejinin kendi kendine yetmek olduğuna inanmaktadır (Wilhelm ve Tietze, 2016). Kaygılı-kaçınmal bağlanma stiline sahip çocukların bağlanma figürleri genellikle çocuklarının ihtiyaç duyduğu zamanlarda onlara yardımcı olmaları gerekirken duyarsız kalmaları, tepkili olarak çocuklarına yaklaşımları (Bowlby, 1988), çocuklarının yakınlık isteklerini reddetmeleri ve çocuklarıyla yakın temastan kaçınmaları ile karakterize edilmektedir (Ainsworth ve ark., 1978).

Kaygılı-Kararsız Bağlanma;

Kaygılı- kararsız bağlanma, çocuğun zihninde ihtiyacı olduğu durumlarda ulaşılabilir bir bağlanma figürüne dair tereddütlerin olduğu, tutarsız ve uyumsuz bir bakım sonucunda ortaya çıkan bağlanma stilidir (Ainsworth ve ark., 1978; Cassidy ve Shaver, 1999). Çocuğun zihninde oluşan, ihtiyacı olduğunda bağlanma figürüne ulaşma konusundaki bu belirsizlik sürekli ayrılık kaygısına neden olabilmektedir. Bu çocuklar sürekli ebeveynleriyle birlikte olmayı istemekte ve çevrelerini keşifte kaygılı

davranışlar sergilemektedir (Bowlby, 1988). Kaygılı-kararsız bağlanan çocukların bağlanma figürlerinin onlara karşı sıklıkla tutarsız, çoğu kez aşırı koruyucu bir tutum sergiledikleri (Wilhelm ve Tietze, 2016), çocuklarının etkinliklerini sıklıkla kesintiye uğrattıkları ve onlara gereksiz müdahalelerde bulundukları (Ainsworth ve ark., 1978) bildirilmektedir. Bu bağlanma figürleri aynı zamanda bazı durumlarda çocuğun ihtiyacına yönelik davranmakta, bazı durumlar da ise duyarsız kalmaktadır (Bowlby, 1988).

Organize Olmamış Bağlanma;

Organize olmamış bağlanma, kaygılı-kaçınmalı ve kaygılı-kararsız davranışların bir araya gelmesiyle oluşan bağlanma stilidir (Main ve Solomon, 1986). Organize olmamış bağlanma stili, birincil bakım veren kişinin istismarı, kötü, korku uyandırıcı ve/veya dengesiz davranışlarla bebeği/çocuğu korkutması ile ortaya çıkmaktadır. Depresyondaki annelerin bebekleri genellikle organize olmamış bağlanma stili geliştirmektedir. Bu duruma alkol, uyuşturucu ve çocuk istismarı gibi diğer risk faktörleri eklendiğinde çocukların organize olmamış bağlanma stili geliştirme olasılığı artmaktadır (Van Ijzendoorn, Schuengel ve Bakermans–Kranenburg, 1999). Organize olmamış bağlanma stiline sahip çocukların annelerinin genellikle kendi bağlanma figürleri ile sorunlarını çözememiş anneler olduklarında saptanmıştır (Barnett, Ganiban ve Cicchetti, 1999). Bu annelerin kendi çocukluklarında genellikle bağlanma figürleriyle çözümlenmemiş derin acılar ya da travmalar yaşadıkları bildirilmektedir (Belsky ve Cassidy, 1994).

Bağılılık ve Bağımlılık;

Bağımlılık günlük hayatta bağlanma anlamında en sık ve yanlış kullanılan kavramdır. Bir anneyle bağlı olmak ile ona bağımlı olmak çok farklı şeylerdir. Bağımlılık sözcüğü bir bireyin var oluşu için başkasına bağlı olma ölçüsüne atıfta bulunurken, fonksiyonel bir söyleme sahiptir. Bağlanma sözcüğü ise bir davranış biçimine atıfta bulunmaktadır (Bowlby, 1969). Bağlanma araştırmacıları bağımlılığın aslında bir bağlanma bozukluğu olduğunu, bakım verenleriyle güvenli bağlanma

ilişkisi kurulamadığında bağımlılık davranışının ortaya çıktığını bildirmektedir (Bowlby, 1973; Rosenstein ve Horowitz, 1996). Flores (2001, 2004), ise bağımlılığı doğrudan duygu düzenleme yetersizliğinden kaynaklanan bir bağlanma bozukluğu olarak tanımlamaktadır. Güvenli bağlanma, duygu düzenleme becerilerinin etkin kullanımıyla bağımlılığa karşı koruyucu bir rol oynarken, güvensiz bağlanma kaçınma odaklı duygu düzenleme stratejisine neden olmakta ve bağımlılık için yatkınlık meydana getirmektedir (Sümer, Oruçlular ve Çapar, 2015). Bireylerin kendisini ve duygularını kontrol edebilmesi, bir anlamda bağımlılığa direnebilmesi için erken dönemde güvenli bağlanmayla güçlendirilmiş bir duygu düzenleme kapasitesine sahip olması gerekmektedir (Flores, 2001; 2004). Sürekli sarıma eğiliminde olan bir çocuk, evden çıkmaya karşı isteksiz bir ergen, anne ile yakın ilişkisini devam ettiren bir eş bağımlı ya da aşırı bağımlı olarak tanımlanmaktadır. Onların sergiledikleri bu davranışlar aslında sık ve yoğun bağlanma davranışlarıdır. Bu kişiler ihtiyaç duyduklarında bağlanma figürlerinin yanıt vereceklerinden emin değildir ve ancak bu figürlere yakınlıklarını koruyarak onlara ulaşabileceklerini düşünmektedir. Bu durumu en iyi tanımlayan terim kaygılı bağlanma ya da güvensiz bağlanmadır. Bu bağlanma stillerinde, bağlanma figürlerinin ulaşılmaz ve/veya duyarsız olmasından, yanıt vermemesinden kaygı ve korku duyulmaktadır (Bowlby, 1973).

1.2.2. Bağlanma Kuramları

Bağlanma kuramları Bowlby'nin Bağlanma Kuramı, Ainsworth ve Bağlanma Kuramı, Harlow'un Bağlanma Kuramı ve Lorenzi'in Mühürmele Kuramı başlıkları altında ele alınmaktadır.

Bowlby'nin Bağlanma Kuramı;

Bağlanma kuramının mimarı olan John Bowlby, Cambridge Üniversitesinden mezun olduktan sonra sevgi ve ilgiden yoksun çocuklar üzerinde çalışmalar yapmış ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Tavistock Kliniği'ndeki Çocuk Departmanı'nın başına getirilmiştir. Bu departmanın adını "Çocuk ve Ebeveyn Departmanı" olarak

değiştiren Bowlby, burada ebeveyn ve çocuklar üzerindeki araştırmalarına devam etmiştir (Bretherton, 1992). Bowlby, kuramını etoloji ve gelişim psikolojisi üzerine inşa etmiştir. Bowlby'nin etolojiden etkilenmesinin nedeni Lorenz (1935) ve Harlow (1958)' un çalışmalarıdır. Bu çalışmalar Bowlby' nin anne ile çocuk arasındaki bağın yalnızca beslenme ve anne memesine bağlı olmadığı, yakınlık ve sıcaklığın bağlanmada etkili olduğu düşüncelerini desteklemektedir (Bowlby, 1952; 1969; Bretherton, 1992). Gelişim psikolojisinde ise Bowlby' nin düşüncelerini destekleyen önerme bebeğin bağlanma figürü ile ilk ilişkisinin niteliğinin, ilerleyen dönemlerde kuracağı yakın ilişkilerin temelini oluşturmasıdır (Bowlby, 1973; 1980).

Bowlby (1944), düşüncelerini sınamak amacıyla ilk deneysel çalışmasını kırk dört çocuk hırslı bir kontrol grubuyla karşılaştırarak gerçekleştirmiştir. Çalışmasının sonucunda erken yaşlarda anne kaybı veya ayrılığının, sevgi ve şefkatten yoksun büyümenin deney grubundaki çocuklarda çok daha yaygın olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmadan yola çıkan Bowlby 1944 yılında "44 Genç Hırslı: Karakterleri ve Ev Yaşantıları" adlı makalesini yayınlamıştır (Bretherton, 1992).

İlk makalesinden sonra bakım evlerinde ve hastanelerde tedavi gören çocuklar üzerindeki gözlemlerine devam eden Bowlby, anne yoksunluğunun çocukların var olan durumlarında ve gelecek yaşantılarında ruh sağlıkları, duygulanım durumları ve insan ilişkilerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır (Bowlby 1944; 1952; 1973). Bowlby (1952;1973), bebek ve çocukların şimdi ve ileride gelişimsel, sosyal ve psikolojik sorunlardan arınması için anneyle yakın ve sürekli bir ilişki kurulması, bu ilişkinin her iki tarafa da doyum ve haz vermesi gerektiğinin altını çizmektedir.

Bowlby, anne ve bebek arasında bağlanma ilişkisinin kurulmasında yakınlık ve sürekliliğin yanı sıra bağlanma davranışlarının önemine de vurgu yapmaktadır ve insan yavrusunun bağlanmaya aracılık eden bir dizi davranışla dünyaya geldiğini bildirmektedir. Bunlar mimikler, çağırma, bebeleme, gülümseme, emme, ağlama, gibi davranışlardır (Bowlby, 1952; 1977; 1982). Bu davranışlar bağlanma davranışı olarak da adlandırılmaktadır. Bağlanma davranışları sinayalleme davranışları ve yaklaşma davranışları olmak üzere iki temel başlık altında sınıflanmaktadır. Sinyalleme

davranışları, annenin bebeğe yaklaşmasına aracılık eden, yaklaşma davranışları ise çocuğun anneye yaklaşmasına aracılık eden davranışlardır (Bowlby, 1969). Bowlby (1958), sinyalleme davranışlarından ağlama ve gülümsemeyi bebeğin anneyi yanını getirme ve anneye yakınlığı sürdürmek için, yaklaşma davranışlarından izleme ve yapışmayı ise kendisinin annesine gitmesi ve annesiyle yakınlığını korumak için kullandığını bildirmektedir.

Bebeklerin sinyalleme ve yaklaşma davranışlarına annenin duyarlılığı ve verdiği yanıtlar, bebeklerin duygusal deneyimlerinin ve güvenlik hissinin temellerini oluşturmaktadır (Kobak ve Sceery, 1988). Bebekler, gönderdikleri sinyallere yanıt vermede tutarlılık gösteren yetiştikine karşı koruma ve bakım sağlayacağına ilişkin güven duygusu hissetmekte ve ona karşı bağlanma geliştirmeye başlamaktadır (Campos, Bertenthal ve Kermoian, 1992). Bağlanma ilişkisinin kurulduğu ilk kişi genellikle annedir (Campos ve ark., 1983). Ortalama üç aylık bebeklerin annelerine, diğerlerinden çok daha farklı tepkiler verdiklerine dair kanıtlar bulunmaktadır. Bu bebekler annelerini gördüklerinde gülümsemekte, uzun süre annelerini izlemekte ve onlara karşı farklı sesler çıkarmaktadır (Bowlby, 1969). Annenin gidişi veya korkutucu herhangi bir şeyle karşılaşıldığında aktif duruma gelen bağlanma davranışları, yaşla birlikte azalsa da yetişkinlik dönemi dahil olmak üzere hastalık, korku, stres gibi bazı durumlarda ortaya çıkmaktadır (Bowlby, 1977). Ergenlik ve erişkinlik dönemlerinde bağlanma davranışları aile bireyleri dışındaki kişi, grup ve topluluklara yöneltilmektedir. Örneğin okul grupları ve politik gruplar birincil veya ikincil bağlanma figürü haline gelebilmektedir (Bowlby, 1969).

Bowlby'nin bağlanma kuramında bebeklerin birincil bağlanma figürleriyle kurdukları ilişki sonucu ortaya çıkan bir durumda ayrılığa verilen tepkidir. Bowlby, laboratuvar ve doğal gözlemleri neticesinde anneden/bakım verenden ayrılma sonucunda bebeklerin bazı duygusal tepkiler gösterdiğini (Hazan ve Shaver, 1987) ve bu duygusal tepkilerin evrensel ve aşamalı olduğunu bildirmektedir (Bowlby, 1973). Ayrılığa verilen tepkilerin ilk aşaması ayrılık protestosudur. Bebeğin bakım verenden ayrıldıktan sonra onu arama ve geri getirme çabası, yatıştırılmaya karşı direnç göstermesi ve durumu protesto etmesi ayrılık protestosu evresi olarak

tanımlanmaktadır (Bowby, 1980). İkinci aşama umutsuzluktur. Bu aşamada acı ve hüzne bürünen bebek, bakım vereninin geleceğine dair ümidini kaybetse de zihni onunla meşgul olmaya devam etmektedir (Bowlby, 1969). Son aşama kopmadır. Bebek bu aşamada çabalarının işe yaramadığını görerek annesiyle ilgilenmiyor ve onu unutmış gibi gözükmekte, ondan kopmakta ve geri çekilmektedir (Bretherton, 1992).

Bowbly'nin kuramındaki önemli bir kavram da içsel çalışan modellerdir. Kuramda bebeğin bakım verenle ilişkisi sonucunda gelişen zihinsel bir model olan içsel çalışan modellerin varlığını savunmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978; Hazan ve Shaver, 1987). Yakınlık ve güvenlik hissi ile bağlanma ihtiyaçlarının doyurulmasına dayanan bu temsiller birbirleriyle bağlantılı iki farklı bilişsel şemadan meydana gelmektedir (Bowlby, 1973). Bu şemalar kendinlik ve diğerleri modelleri olarak ifade edilmektedir. Kendinlik modeli, kendinlik değeri ve diğerleri tarafından sevilbilirlik algısı, diğerleri modeli ise diğerlerine bağlanabilme ve diğerlerinin güvenilirliği algısıdır (Pietromonaco ve Barrett, 2000). Bebek bağlanma figürüyle ilişkisinde sevgi ve yakınlık gördüyse, kendini güvende hissetmekte ve sevmeye değer olarak kabul etmektedir. Yakınlık ve sevgi ihtiyacı karşılanmadığında ise bunun tam tersini, yani sevmeye değer olmadığı ve diğerlerinin güvensiz olduğu duygusu gelişmektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Diğerlerine ait model bebeğin diğer kişilerle olan ilişkilerinin temelini oluşturmakta, diğer kişilerin nasıl davranacakları konusundaki inançlarını şekillendirmektedir (Paterson ve Moran, 1988). Mantık çerçevesinde kendinlik ve diğerleri modelleri birbirlerinden bağımsız gözüksede, iç içe geçmiş, birbirlerini doğrulayan, tamamlayan ve karşılıklı gelişen iki zihinsel kavramdır (Bartholomew, 1990; Hazan ve Shaver, 1994).

İçsel çalışan modeller bir kez biçimlendikten sonra benzer ve farklı durumlarda bağlanma figürünün davranışlarını tahmin etmede bir rehber görevi görmektedir (Hazan ve Shaver, 1994; Jaeger, Hahn ve Weinraub, 2000). Erken dönemde oluşan bu temsiller geleceğe de aktararak, kişilerin kendilerine ve diğerlerine ilişkin algılarında yer almaya devam etmektedir. Bu şekilde görece durağan zihinsel bağlanma temsilleri haline gelmektedir (Bretherton ve Munholland, 1999; Fivush, Haden ve Reese, 2006).

Bowlby'nin bağlanma kuramını geliştirmesindeki amaç anne-çocuk ilişkisi ve bu ilişkinin çocuğun üzerindeki etkilerini açıklamaktır; fakat kuram ergenlik, yetişkinlik ve erişkinlik dönemlerindeki sosyal, duygusal ve davranışsal özelliklerin oluşumuna ve gelişimine de kaynak teşkil eden bir şekil almıştır (Meredith, Strong ve Feeney, 2007).

Ainsworth ve Bağlanma Kuramı;

Bowlby'nin öğrencisi olan Ainsworth, doğal koşullarda ve laboratuvar ortamında yaptığı gözlemler ile bağlanma kuramının genişlemesinde ve konunun öneminin kabulünde önemli bir rol oynamıştır (Bretherton, 1992). Ainsworth, Bowlby gibi bir bebeğin doğduğu andan itibaren hayatta kalabilmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması için yetişkin bir bireyin varlığına ihtiyaç duyduğunu, bu yetişkinin de genellikle anne olduğunu bildirmektedir (Ainsworth, 1967, 1989). Bağlanma ilişkisinin kurulduğu ilk kişiyi birincil bağlanma figürü olarak değerlendiren Ainsworth, bu kişinin bebekle olan ilişkisinin bağlanmanın niteliğinin belirleyicisi olduğunu düşünmektedir Ainsworth'e göre birincil bağlanma figürünün bebek tarafından ulaşılabilirliği, olumlu tepkileri, pozitif etkileşimi bağlanmanın kurulmasında temel yapıları oluşturmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978). Ainsworth, bebeğin birincil bağlanma figürüyle kurduğu ilişki sonucu gelişen ve Bowlby'nin öne sürdüğü içsel çalışan modellerin varlığını kabul etmektedir. Bu modellerin kişilerin yetişkinlik dönemlerinde kişiler arası ilişkilerinde etkisini devam ettirdiğini savunmaktadır (Ainsworth, 1989; Sperling ve Berman, 1994).

Ainsworth'un bağlanma kuramına yaptığı en büyük katkı, "Yabancı Ortam Deneyi" ile bağlanmanın ölçülebilir bir durum haline gelmesini sağlayarak bağlanma stillerini tanımlamasıdır (Bretherton, 1992; Holmes, 1993). Bağlanma güvenliğinin tarafsız bir şekilde ölçülebildiği deneyde bebek, anne ve bir yabancı yer almaktadır. Deney oyun odası şeklinde düzenlenmiş bir laboratuvar da gerçekleştirilmektedir. Deneyde bebeğin stresinin giderek arttığı sekiz aşama bulunmaktadır (Meterson, 2013). Deneyin temel dayanağı, yaşamın ilk anlarından itibaren annenin bebeğine karşı tutumunun, hassasiyetinin ve ikili arasındaki etkileşimin bağlanma stiline

belirleyicisi olması, bebeğin annesi ile ayrılıp kavuşmasının, anne varlığı ve yokluğunda yabancıyla karşı karşıya kalmasının bağlanma sistemini aktif hale getirmesi, böylece bağlanma stilinin belirlenebilmesidir (Ainsworth ve ark., 1978). Deneydeki sekiz aşama şu şekildedir:

1. Aşama;

Bu aşamada araştırmacı bebek ve annesi ile odaya girer, bebeğin çevreyi keşfetmesi için yardımcı olur ve odadan çıkar. Yirmi saniye olarak planlanan bu aşamada aktif duruma gelmesi beklenen bir bağlanma davranışı bulunmamaktadır.

2. Aşama;

Bebek oyun odasında oyuncaklarla oynarken anne oturarak onu gözlemler. Burada gözlemlenmesi gereken bağlanma davranışı, bebeğin anneyi güvenli bir dayanak olarak kullanarak rahatça keşif yapabilmesidir. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır.

3. Aşama;

Yabancı odaya girer, annenin yanına oturur ve onunla sohbet eder. Burada gözlemlenmesi beklenen bağlanma davranışı bebeğin yabancı birisine verdiği tepkidir. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır.

4. Aşama;

Anne odadan çıkar, bebek yabancıyla baş başa kalır. Yabancı bebekle iletişim kurmaya ve üzülrse onu rahatlatmaya çalışır. Burada gözlemlenmesi beklenen bağlanma davranışı anne odadan çıktığında meydana gelecek ayrılık kaygısı ve bebeğin yabancıya gösterdiği tepkidir. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır.

5. Aşama

Anne odaya döner, bebeğine seslenir, bebekte kaygı ve tepki varsa onu rahatlatmaya çalışır. Yabancı bu sırada odadan çıkar. Burada gözlemlenmesi beklenen bağlanma davranışı yeniden birleşmeye verilen tepkidir. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır.

6. Aşama;

Anne tekrar odadan çıkar. Burada gözlemlenmesi beklenen bağlanma davranışı anne tekrar odadan çıktığında meydana gelecek ayrılık kaygısıdır. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır.

7. Aşama;

Yabancı tekrar odaya girer, bebeğe yönelir, bebek kaygılı ve huzursuzsa onu rahatlatmaya çalışır. Burada gözlemlenmesi beklenen bağlanma davranışı bebeğin bir yabancı tarafından sakinleştirilebilmesidir. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır.

8. Aşama;

Anne tekrar odaya döner. Bebeğe yönelir ve bebeğin ihtiyacı varsa onu rahatlatmaya çalışır. Bebeğin dikkatini tekrar oyuncaklara çeker. Burada gözlemlenmesi beklenen bağlanma davranışı tekrar yeniden birleşmeye verilen tepkidir. Aşama üç dakika olarak planlanmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978).

Belirtilen sekiz aşamada bebeklerin göstermesi beklenen bağlanma davranışlarının formlarına göre bağlanma stilleri gruplanmaktadır (Ainsworth, 1989). Bu davranış formları bebeğin temas araması ve bu teması sürdürmesi, yakınlık arayışı, güven duyma, kaçınma ve etkileşime açık olmasıdır (Ainsworth ve ark., 1978).

Bebeklerin bağlanma stillerine göre gösterdikleri davranışlar şu şekilde sınıflanmaktadır:

Çizelge 1.1. Yabancı ortam deneyi aşamalarına göre bağlanma davranışları

	Güvenli Bağlanan Bebekler	Kaygılı Kararsız Bağlanan Bebekler	Kaçınmalık Bağlanana Bebekler
1.Aşama	Herhangi bir bağlanma davranışı göstermemişlerdir	Herhangi bir bağlanma davranışı göstermemişlerdir	Herhangi bir bağlanma davranışı göstermemişlerdir
2.Aşama	Annelerini güvenli bir üs olarak kullanarak odada keşif yapmıştır.	Annelerinin nerede olduğuyla meşgul oldukları için oyuncaklarla hemen hemen hiç ilgilenmemişlerdir	Annelerini güvenli bir dayanak olarak kullanmadan oyuncaklarla oynamışlardır.
3.Aşama	Yabancı odaya girdiğinde rahatsız olmamışlar, oyunlarına devam etmişlerdir.	Yabancı odaya girdiğinde huzursuz olmuşlardır.	Yabancı odaya girdiğinde kayıtsız kalmışlardır.
4.Aşama	Anne odadan çıktığında kısmen ağlama ve geçici huzursuzluk sergilemişlerdir. Yabancı tarafından sakinleştirilmede güçlük yaşamamışlardır.	Anne odadan çıktığında yoğun kaygı, kızgınlık ve gerginlik yaşamışlardır. Yabancı tarafından rahatlatma çabasını reddetmişlerdir.	Anne odadan ayrıldığında ve yabancı iletişim kurmak istediğinde kayıtsız kalmışlardır.
5.Aşama	Anne odaya döndüğünde mutlu olmuş ve anneye temas istemişlerdir. Anneye sarıldıklarına kolayca rahatlayarak oyuna devam etmişlerdir.	Anne odaya döndüğünde zor yatışmışlardır. Anneye fiziksel temas kurmak istemiş, anne kucağına aldığı anda ise anneyi itmişlerdir.	Anne odaya döndüğünde kayıtsız kalarak oynamaya devam etmişlerdir.
6.Aşama	Anne odadan çıktığında kısmen ağlama ve geçici huzursuzluk sergilemişlerdir.	Anne odadan çıktığında yoğun kaygı, kızgınlık ve gerginlik yaşamışlardır.	Anne odadan ayrıldığında kayıtsız kalmışlardır.
7.Aşama	Yabancı odaya girdiğinde huzursuzlarsa yabancı tarafından kolayca sakinleştirilebilmişlerdir.	Yabancı odaya girdiğinde onun sakinleştirme çabasını reddetmişlerdir. Gerginlikleri ve ağlamaları devam etmiştir.	Yabancı odaya girdiğinde ve yaklaşma çabası gösterdiğinde kayıtsız kalmışlardır.
8.Aşama	Anne odaya döndüğünde mutlu olmuş ve anneye temas istemişlerdir. Anneye sarıldıklarına kolayca rahatlayarak oyuna devam etmişlerdir.	Anne odaya döndüğünde zor yatışmışlardır. Anneye fiziksel temas kurmak istemiş, anne kucağına aldığı anda ise anneyi itmişlerdir.	Anne odaya döndüğünde kayıtsız kalarak oynamaya devam etmişlerdir.

(Cassidy ve Berlin, 1994; Hazan ve Shaver, 1994; Shaver, Collins ve Clark 1996; Barnett ve Vondra, 1999; Fonagy, 1999).

Ainsworth (1991), bebeklerin Yabancı Durum Deneyi sonucunda belirlenen bağlanma stillerinin aynı zamanda annelerinin bağlanma stilleriyle %80 tutarlılık gösterdiğini bildirmektedir. Ainsworth, bebeklerle yabancı ortam deneyini yapmadan önce onları ev ortamlarında gözlemleyerek anneleri tarafından sunulan bakımı ve ikili arasındaki etkileşimi değerlendirmiştir (Trebourg, Crowell ve Waters, 2004). Bu gözlemler neticesinde güvenli bağlanma stiline sahip bebeklerin annelerinin onlara karşı duyarlı olduklarını, ihtiyaçlarını zamanında ve yeteri derece karşıladıklarını, olumlu duygusal tepkiler gösterdiklerini tespit etmiştir (Ainsworth ve ark., 1978). Kaygılı-kararsız bağlanma stiline sahip bebeklerin anneleri bebeklerinin ihtiyaçlarını karşılamakta ve gösterdikleri duygusal tepkilerde tutarsız davranmışlardır (Main ve Stadtman, 1981). Kaçınmalı bağlanma stiline sahip bebeklerin annelerinin ise evde bebekleriyle beden temasından kaçınan, ağlamalarına duyarsız kalan, sinirli ve aşırı kısıtlayıcı anneler olduğu sonucuna varmıştır (Trebourg, Crowell ve Waters, 2004).

Harlow'un Teorisi;

Bowlby'nin bağlanma kuramının çıkış noktalarından olan Harlow'un teorisi önemli bir etolojik kuramdır (Schrier ve Harlow, 1958). Harlow, teorisini geliştirirken rhesus maymunları üzerinde birtakım deneyler gerçekleştirmiştir (Harlow ve Zimmermann, 1958; Başal, 2012). Harlow, deneylerinde çocuğun anneye bağlanmasında beslenmenin mi yoksa temasın mı daha etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır (Harlow ve Zimmermann, 1958; Schrier ve Harlow, 1958).

Harlow, bir deneyi için iki kukla anne tasarlamıştır. Telden hazırlanan annelerin birisine süt dolu biberon yerleştirilmiş, biberon yerleştirilmeyen diğer anne ise yumuşak kumaşlarla kaplanmıştır (Van der Horst, Leroy ve Van der Veer, 2008). Bebek maymunlar yalnızca acıktıkları zaman tel anneye giderek biberondan beslenmiş, onun dışında tel anneyle temas kurmamışlardır. Zamanlarının çoğunu yumuşak kumaşlarla kaplı annenin yanında geçiren bebek maymunlar, korktukları zaman yine bu anneye koşarak sarılmışlar, onda teselli aramışlar ve ona sarılarak uyumuşlardır (Maccoby, 1980). Harlow, bir diğer deneyinde bebek maymunları doğduklarında annelerinden uzaklaştırarak, yalnız ve izole bir şekilde yetiştirmiştir.

Bu yavru maymunların büyüdüğü içe kapandıklarını, yetişkinlik çağına gelince cinsel ilişkide donukluk yaşadıklarını ve anne-baba olduklarında çocuklarına karşı bakım vermeyi reddettiklerini ortaya koymuştur (Van der Horst, Leroy ve Van der Veer, 2008).

Harlow (1958)' a göre bebek maymunların sıcaklık, teselli, uyku ihtiyaçları için yumuşak anneye gitmelerinin ve tel anneyi yalnızca beslenme amaçlı kullanmalarının nedeni, bağlanmanın yalnızca fizyolojik ihtiyaçların karşılanması sonucu meydana gelen bir durum olmaması, sıcaklık ve temas rahatlığının bağlanmanın kurulmasında önemli bir faktör olmasıdır. Harlow' un ikinci deneyinde anne yoksunluğuna maruz bırakılan bebek maymunların yetişkinlik yıllarında yaşadıkları yakınlık problemlerinin nedeni ise yaşamın erken dönemlerinde anneye kurulan yakın ve sıcak ilişkinin önemidir. Harlow, bebek maymunların bu ilişkiden mahrum kaldıkları için ileriki yaşantılarında eş ve çocuklarına karşı yakınlık göstermede sınırlılık yaşadıklarını bildirmektedir (Harlow, 1963).

Lorenz'in Mühürleme (Basımlama) Teorisi;

Mühürleme (basılmama) teriminin literatüre girişi Lorenz (1935)'in ördek ve kaz yavrularıyla yaptığı deneye dayanmaktadır. Mühürleme terimi farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bowlby, mühürlemeyi yavru bir kuşun hareket eden bir objeyi izlemesi sırasında meydana gelen öğrenme olarak tanımlarken (Bowlby, 1969), Gaioni, Hoffman, Depaulo ve Stratton (1978), bazı kuş türlerinin yumurtadan çıktıkları ilk anda çevresinde hareket eden nesneye bağlanarak onu sürekli izlemesi olarak tanımlamaktadır.

Lorenz (1935), mühürleme deneyinde, kaz yavruları yumurtadan çıkar çıkmaz yürümeye başlamıştır. Doğdukları anda Lorenz'le karşılaşan yavrular Lorenz'i izlemiş daha sonra anne kaz ile bir araya getirilen yavrular ona ilgi göstermeyerek Lorenz'i takip etmeye devam etmiştir. Bowlby (1969), kaz yavrularının sonraki zamanlarda da mühürlendikleri figürü gördüklerinde izledikleri diğer figürleri bırakıp onu izlemeyi tercih ettiğini bildirmektedir. Lorenz (1958), dünyaya gözlerini yeni açan yavruların

hareket eden ilk nesneyi on dakika boyunca izlemelerinin mühürleme için yeterli olduğunu, ondan ayrıldıklarında sıkıntı yaşadıklarını ve mühürlemenin yaşam döngüsünün yalnızca kısa ve kritik bir döneminde oluştuğunu, geri dönüşünün veya telafisinin olmadığını savunmaktadır (Bowlby, 1969).

Lorenz, mühürleme deneyinden sonra bağlanmanın kurulması için kritik bir dönemin olduğunu ve anne tarafından beslenmenin bağlanma için önemli olmadığı fikrini ortaya koymuştur (Lorenz, 1958). Lorenz'in fikirleri o dönemde büyük ilgi görmüştür. Bazı hayvan türlerinde bağlanmanın yiyeceğin aracı rolü olmadan kurulabilmesi, anneleri tarafından beslenmeyen yavru kazların böcek yakalayarak da beslenebilmesi, insanlar için de bağlanmanın kurulmasında beslenmenin temel unsur kabul edildiği geleneksel bağlanma modeline alternatif bir model olarak değerlendirilmiştir (Bowlby, 1988). Bağlanmada kritik dönem düşüncesi insan bebekleri için de kabul edilmeye başlanmış, bebek ile annenin özellikle ilk birkaç ayda kurdukları etkileşimin bağlanma ilişkisinin kalitesini etkilediği savunulur duruma gelmiştir (Benes, 2004). Bu değerlendirme, Bowlby'nin bebek ve anne arasında kurulan bağlanma ilişkisinde beslenme gibi fizyolojik ihtiyaçların giderilmesinin yeterli olmadığına dair düşüncelerini de desteklemektedir (Bretherton, 1997).

1.2.3. Çocuklarda Bağlanma ve Önemi

Bağlanma konusu çocukluk döneminde başta sosyal ve duygusal gelişim olmak üzere oldukça önemli bir konu olarak literatürde yer karşımıza çıkmaktadır. Anne-çocuk ilişkisi üzerine gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir bölümünde çocuklarda bağlanma konusu ele alınmaktadır (Donley, 1993). Bağlanma ilişkisinin kurulması çocuğun bütünsel gelişimi için hayati bir önem taşımaktadır (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012). Doğumla birlikte aktif hale gelen bağlanma davranışları bakım veren ile bebek arasında yakınlığı sağlamakta ve bebeğin hayatta kalma şansını arttırmaktadır (Santrock, 2011). Bebek annesel bakımla fizyolojik ihtiyaçlarını giderebilmektedir. Bağlanma sistemi ile bebek aynı zamanda annesinin ilgisini çekmekte, yakınlık ve sevgi ihtiyacını da karşılamaktadır (Bowlby, 1980). Bebeğin

annesiyile kurduğu ilişkinin niteliğiyle şekillenmeye başlayan bağlanma örüntüleri, yaşam boyunca farklı alanlarda kendini göstermektedir. Bağlanma beşikten-mezara kadar devam eden bir süreçtir (Bowlby, 1973).

Bebek ve anne arasında kurulan bağ bir sevgi bağı olmanın ötesindedir. Bu bağ duygusal gelişimi ve bunun sonucu olarak kişiliğin şekillenmesini etkilemekte, diğer insanlarla kurulan yakın ilişkilerin de niteliğini belirlemektedir (Başal, 2012). Güvenli bağlanmayla çocukta benlik duygusu gelişmekte ve benlik duygusunun gelişimiyle toplumsallaşma mümkün olmaktadır (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı 2012). Bağlanma ilişkisi güvenle kurulamadığında ise durum tam tersidir. Rutter (1979), mutsuz ve altüst evlerde büyüyen çocukların ileride karşılaşabilecekleri risklerden bahsetmektedir. Bu riskler gayri meşru ve yirmi yaşın altında ocuk sahibi olma, evlilikte mutsuz olma ve boşanmaya yatkınlıktır. Bowlby, bu durumu çocukluk dönemindeki olumsuz ebeveyn deneyimlerinin, kişileri ilerleyen dönemlerde olumsuz deneyimlere karşı savunmasız hale getirmesiyle ve kişilerin bu tür deneyimlerle karşılaşma ihtimallerinin artmasıyla açıklamaktadır (Bowlby, 1988). Wolkind, Hall ve Pawlby (1977), araştırmalarında çocukluk dönemlerinde olumsuz aile deneyimleri geçiren ve geçirmeyen anneler ile ilk çocuklarının arasında beşinci aydaki etkileşimi incelemiştir. Araştırma soncunda olumsuz deneyim geçiren annelerin etkileşimden ciddi derecede yoksun olduklarını tespit edilmiştir. Benzer şekilde araştırmalarda ebeveynleriyle çocukluk dönemlerinde olumsuz deneyimleri olan yetişkinlerin kaygı düzeylerinin ve depresyona girme olasılıklarının yüksek olduğu, alkol bağımlılığına yatkın hale geldikleri ortaya konulmuştur (Herrenkohl, Hong, Klika, Herrenkohl ve Russo, 2013).

Yaşam boyu etkileri devam eden bağlanma ilişkisinde, bağlanma davranışı yine yaşam süresince özellikle stres altındayken aktif hale gelmektedir (Thompson, 1994). Erken gelişim dönemlerinde çocukların, stres altında, hastalandıklarında ve yardıma ihtiyaç duyduklarında ebeveynleri tarafından tutarsız, dengesiz ve agresif davranışlara maruz kalmaları, yetişkinlik dönemlerinde stres altındayken yardım ve yakınlık ihtiyaçlarını belli etmeyerek savunmacı bir tutum sergilemelerine de yol açmaktadır (Sümer ve Anafarta-şendağ, 2009).

1.2.4. Bağlanmanın ocuğun Gelişimine Etkileri

Bağlanmanın yaşamın erken dönemlerinde anne-ocuk ilişkisine dayalı olarak kurulduğunu bildiren Bowlby, kurulan bağlanma ilişkisinin etkilerinin bebeklik dönemiyle sınırlı kalmayıp, çocukluk hatta yetişkinlik döneminde de etkilerini birçok alanda sürdürdüğünü bildirmektedir (Bowlby, 1982). Bebeklik döneminde anne ile kurulan bağlanma ilişkisinin örüntüleri çocukluk ve ergenlik dönemindeki ilişkilerde kendini göstermekte, bu dönemlerdeki yaşantılarla pekiştirilerek yetişkinlik yıllarında değişime kapalı hale gelmektedir (Bowbly, 1973). Erken yıllarda çocuğun ebeveynlerinden gördüğü şefkat, sıcaklık, sevgi çocuğun gelişimine katkı sunmakta ve bedensel gelişiminden bilişsel gelişimine, duygusal gelişiminden beyin gelişimine kadar çocuğun tüm gelişim alanlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Orta ve Sümer, 2016). Anne ile kurulan bağlanma ilişkisi çocuğun bilişsel, duygusal ve davranışsal yeteneklerinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Bowlby, 1982; Beattie, 2008). Erken dönemdeki bağlanma örüntüsü etkisini en çok benlik algısı aracılığıyla ileriki dönemlerde farklı bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlara taşınmaktadır (Cassidy, 1988; Pietromonaco ve Barrett, 2000). Bağlanma kuramından yola çıkan pek çok araştırmacı anne ile kurulan bağlanma ilişkisinin çocuğun gelişim alanlarına etkisini incelemiş ve önemli bulgular elde etmişlerdir (Cassidy, 1988; Kerns, Klepac ve Cole, 1996; Rosenthal ve Kobak, 2010). Literatürden yola çıkarak bağlanmanın çocukların sosyal ve duygusal, bilişsel, kişilik, dil ve psikomotor gelişimine olan etkileri ele alınmıştır.

Bağlanmanın ocukların Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi;

Her bebek dünyaya sosyalleşebilme potansiyeli ile gelmektedir. Bebeğin annesiyle kurduğu ilk ilişki sosyal gelişimin temellerini oluşturmaktadır (Keskin, 2013). Sosyal gelişimle ilgili ilk temeller bebeklerde anneleriyle olan ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan işsel çalışan modellerle atılmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994; Fearon ve ark., 2010). Çocukların kendileri ve diğerleriyle ilgili oluşturdukları işsel çalışan modeller bir kişilik özelliği haline gelmekte, sosyal ortamlarda kendilerini ne kadar güvende hissettikleri, kendilerine ne kadar güvenlikleri ve saygı duydukları,

başkaları tarafından ne kadar değerli görüldükleri ve diğerlerinin ne derece güvenilir oldukları ile ilgili düşüncelerini doğrudan etkilemektedir (Bowlby, 1969;1973; Ainsworth ve ark.,1978; Hazan ve Shaver, 1994).

Bebeklik döneminde bakım verenleriyle pozitif ilişkileri olan çocuklar zamanla çevrelerindeki diğer kişilerle de sevgi ve yakınlığa dayalı ilişkilere yönelmektedir (Başal, 2012). Çocukların oluşturdukları içsel çalışan modeller sosyal ortamlarda öncelikle akran ilişkileri üzerinde etkili olmaktadır (Hazan ve Shaver, 1994). Güvenli bağlanmanın bir sonucu olarak kendilerine ve diğerlerine yönelik olumlu içsel çalışan modeller geliştiren çocuklar okul yıllarında akranlarıyla daha kolay ve başarılı sosyal ilişkiler kurabilmektedir (Raikes ve Thompson, 2008). Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar, okulda akranlarıyla karşılaştıkları sosyal problemleri çözme becerisine de sahiptir ve bu çocukların yalnızca ihtiyaç duyduklarında öğretmenlerinden yardım istedikleri bildirilmektedir (Papalia, Olds ve Feldman, 2004). Bunun tersi durumlarda çocuklar akranlarıyla uyum sağlamakta güçlük yaşamakta ve onlara karşı problem davranışlar sergileyebilmektedir (Fagot ve Kavanagh, 1993; Fearon ve ark., 2010). Ebeveynleri tarafından fiziksel şiddete maruz kalmış çocukların, çocuk yuvalarında diğer çocuklarla ve bakıcılarla zor ilişki kurmaları ve saldırgan davranış sergilemeleri yaygın bir durumdur (Bowbly, 1988). Sroufe (1985), birinci yılın sonunda annelerine güvenli bağlanan çocukların akran gruplarında popüler, becerikli ve iş birliğine açık; kaygılı-kaçınmalı bağlanan çocukların izole, antisosyal ve sürekli ilgi bekleyen; kaygılı dirençli bağlanan çocukların ise oldukça fevri, pasif ve güçsüz olduklarını bildirmektedir.

Ebeveynlerine karşı güven duygusu geliştiremeyen çocuklar ilkokul döneminde de arkadaşlık kurmakta, grup oyunlarına katılmada güçlük çekmektedir (Cüceloğlu, 2013). Bağlanma güvenliği çocuklarda yeni girilen sosyal ortamlara uyum sağlama becerileri üzerinde de etkilidir (Granot ve Mayselles, 2001). Çocukların sosyal çevrelerinde meydana gelen değişiklikler sonucunda algıladıkları güvenlik ve tehlike duyguları bağlanma davranışlarını aktif hale getirmektedir. Bağlanma stillerine göre aktif hale gelen bağlanma davranışları değişikliklere uyum sağlamayı kolaylaştırmakta veya zorlaştırmaktadır (Crittenden, 1995). Özellikle kaygılı ve

kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların kaygı ve kaçınma duyguları bu tip durumlarda uyumu zorlaştırmaktadır (Weinfeld, Sroufe, Egeland ve Carlson, 1999).

Ainsworth (1989), güvenli bağlanmanın sağlıklı duygusal gelişimin önemli bir kaynağı olduğunu bildirmektedir. Bebek için ihtiyaçlarını karşılayan duyarlı, sıcak bir bakım veren güven duygusu için oldukça önemlidir (Etzion-Carasso ve Oppenheim, 2000). Bağlanma sistemi aktif duruma geldiğinde bağlanma figürü ulaşılabilir ve cevap alınabilir olarak algılanırsa bebek “güven temelli duygusal stratejiler” geliştirmektedir. Bu stratejiler ilerleyen gelişim dönemlerinde duygusal stresi azaltma, kişiler arası uyum, duygusal esneklik olarak kendini göstermektedir (Kobak ve Scery, 1988; Mikulincer, Shaver ve Pereg, 2003).

Güvenli bağlanma ilişkisinin çocuğun duygusal gelişimine olan bir katkısı da duygu düzenleme becerilerinin erken dönemde sağlıklı bir şekilde kazanılmasına yardımcı olmasıdır (Thompson, 1999; Calkins ve Fox, 2002). Özellikle ebeveynlerin bebekleriyle yüz yüze oynadıkları oyunlar, bebeklerin başkalarının duygusal mesajlarına karşı duyarlılıklarını arttırmakta ve duygularını uygun şekilde düzenlemelerini desteklemektedir (Berk, 2013). Güvensiz bağlanan bebeklerin öfke, sıkıntı, korku gibi duygularını oldukça erken ve sık ifade ettikleri bilinmektedir (Trawick-Smith, 2017). Main, Kaplan ve Cassidy (1985), güvensiz bağlanmayla kıskançlık ve öfke duygularının da yakından ilişkili olduğunu savunmaktadır. Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar stresli durumlarda başa çıkma becerilerini aktif olarak kullanabilmekte ve bu durum onları gelişimsel açıdan daha avantajlı bir konuma getirmektedir. Güvensiz bağlanan çocuklar bu beceriden yoksun oldukları için psikolojik olarak örselenmektedir (Bowlby, 1977; Belsky, 2005). Bowlby (1973), ise güvensiz bağlanmayı ayrılık kaygısıyla ilişkilendirerek, okula gitmeyi istemeyen çocukların, evden uzaklaştıklarında anne ve babalarının başına bir şey geleceğinden kaygılandıkları için onlardan uzaklaşmak istemediklerini bildirmektedir. Güvensiz bağlanan çocuklar ebeveynlerini bir an bile gözlerinin önünden ayırmak istememektedir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

Bağlanmanın Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi;

Bilişsel gelişim; zihinsel yapı içinde gerçekleşen algılama, hatırlama, akıl yürütme, karar verme ve problem çözme gibi işlemleri kapsayan gelişim alanıdır (Atkinson, Atkinson, Smith ve Nolen-Hoeksema, 1999). Yapılan araştırmalar bağlanma güvenliği yükseldikçe, çocukların bilişsel işlemlerinin de düzeyinin arttığını göstermektedir (Frankel ve Bates, 1990; Fonagy ve Target, 2005). Bağlanma sistemi çocuğun zihnindeki bilişsel, sosyal ve duyuşsal yapıları bir bütün haline getirmektedir (Cowie, 2012). Çocukluk döneminde sosyal ve duygusal gelişim bilişsel gelişimden ayrı düşünülememektedir. Bu gelişim alanları birbirini etkilemektedir (Cüceloğlu, 2013).

Güvenilir bir bakım verenin varlığı ile kurulan güvenli bağlanma ilişkisi bebek için sonraki dönemler dahil olmak üzere bilişsel gelişimle ilgili önemli bir avantajdır (Tosic, Baucal ve Stefanovic-Stanojevic, 2013). Bakım verenin duygusal ve fiziksel erişilebilirliği bebeğe özerklik sağlamaktadır. Annesini güvenli bir üs olarak kullanarak güvenle keşif yapan bebek çevreyle etkileşimini arttırmakta ve problem çözme becerilerinin de temellerini atmaktadır (Bretherton, 1992). Güvenli bağ kuran çocuklar çevrelerini daha iyi araştırıp, öğrenebildiklerinden zihinsel gelişimleri hızlanmaktadır (İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2013).

Bağlanma ilişkisinin, gelişiminde etkili olan bilişsel beceriler çocukluk döneminde karşılaşılan problem durumlarına çözüm bulma, planlama ve bilişsel yeniden değerlendirme süreçlerinin aktif ve başarılı olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Frankel ve Bates, 1990). Ding ve arkadaşları (2014), Barley Bebek Gelişim Ölçeği'ni kullandıkları araştırmalarında güvenli bağlanan bebeklerin bilişsel gelişim düzeylerinin, güvensiz bağlananlardan anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

Erken dönemlerde bilişsel gelişime katkı sunan bir diğer anne davranışı da duyarlılıktır. Duyarlı bir anne bebeğinin isteklerine ve sorunlarına hassasiyetle yaklaşmakta, bebeğiyle etkileşim halinde problem durumları çözmektedir. Annenin

etkileşime dayalı problem çözme davranışları bebeğin bilişsel performansını arttırmaktadır (Moss ve ark., 1996). Literatürde etkileşim ve iletişim kurmakta problem yaşayan annelerin çocuklarının bilişsel gelişimlerinin de istenen düzeyde olmadığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Meins, 1997; Lyons-Ruth, Bronfman ve Parsons, 1999). Yeni deneyimlere açık olan güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar okul döneminde öğrenmeye açık ve istekli olmaktadır. Bu durum öğrenme için gerekli olan bilişsel işlevlerin gelişimine katkı sunmaktadır (Diamond, Barnett, Thomas ve Munro, 2007). Ebeveynleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kuramayan çocuklar ilköğretim döneminde dersleriyle ilgili konulara akranları kadar ilgi duymamaktadır (Cüceloğlu, 2013).

Bağlanmanın Çocukların Kişilik Gelişimine Etkisi;

Anne ile kurulan güvenli bağlanma ilişkisi çocuğun sağlıklı kişilik gelişimi için önemli bir temel oluşturmaktadır (Flannagan ve Hardee, 1994). Güvenli bağlanma aynı zamanda özgüveni ve başkalarına güvenmeyi de beraberinde getirmektedir (Shaver, Collins ve Clark, 1996). Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar, yetişkinlik dönemlerinde diğerleriyle olan ilişkilerini samimi ve güven verici olarak tanımlamakta ve başkalarını hatalarına rağmen kabul ederek onları destekleyebilmektedir (Hazan ve Shaver, 1987). Waxler, Yarrow ve King (1979), sıkıntılı zamanlarda başkalarına yardım etmenin ve rahatlık sunmanın genellikle yaşamın ikinci yılında şekillenen bir davranış olduğunu, bu davranışın annenin çocuğa sunduğu rahatlık ve güvenden etkilendiğini bildirmektedir. Çocuğun ebeveynleri, özellikle de annesi tarafından reddedilmesi sağlıklı kişilik gelişimini engellemektedir (Başal, 2012). Kişilik problemlerinin ardında genellikle güvenli bağlanma ilişkisinin yoksunluğu yatmaktadır (Güneş, 2014). Bebeklik döneminde kurulan güvensiz bağlanma ilişkisi çocukların girdikleri sosyal ortamlarda karşılaştıkları olumsuz durumlar karşısında güçlü bir duruş sergilemeleri önündeki de ciddi bir engeldir (Waters, Hamilton ve Weinfield, 2000).

Bağlanmanın Çocukların Dil Gelişimine ve Psikomotor Gelişime Etkisi;

Güvenli bağlanma stiline sahip çocukların sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimlerinin yanı sıra dil gelişimlerinin de güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklara göre daha iyi olduğuna dair kanıtlar mevcuttur (Van IJzendoorn, 2005). Duyarlı ebeveynler çocukların mesajlarına açıktır ve bu mesajları yorumlayıp cevap verirler. Bu durum çocukların sözel etkileşim becerilerini de desteklemektedir (Yazgan-İnanç, Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012).

Bowlby (1969;1982), bakım verenle kurulan bağlanma ilişkisinin çocukların kendilerine ve çevrelerine duydukları güven üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Güvenli bağlanma geliştiren çocukların çevrelerini keşif konusunda cesurca davrandıkları, istekli oldukları ve akran ilişkilerine daha açık oldukları bilinmektedir (Bowlby, 1969). Akranlarıyla katıldığı oyun etkinlikleri çocukların hem duygusal paylaşımlarını (Akandere, 2003), hem de dikkat, hız, tepki, kuvvet gibi psikomotor becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Özdenk (2007), araştırmasında çocukların oyun etkinlerinin denge, yakalama ve koşu becerileri gibi motor gelişimleri üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koymaktadır.

1.2.5. Bağlanmayı Etkileyen Faktörler

Bağlanmanın kurulması bazı faktörlerden etkilenmektedir. Mizaç, anne duyarlılığı, ebeveynlerin içsel çalışan modelleri bu kapsamda ele alınmıştır.

Mizaç;

Bowlby (1969)' a göre bağlanma bakım veren ve bebek arasında gerçekleşen iki yönlü bir süreçtir. Bağlanmada meydana gelen farklılıkları yalnızca ebeveyn davranışlarına bağlamak bazen yetersiz kalabilmektedir. Kalıtsal olarak getirilen mizaçtaki doğal farklılıklar da bağlanmanın kurulmasını etkilemektedir. Bazı çocuklar doğuştan yakınlığa ihtiyaç duyarken, bazıları ise daha bağımsızdır (Yazgan-İnanç,

Bilgin ve Kılıç-Atıcı, 2012). Lewis ve Feiring (1989), bebeklerin doğuştan getirdikleri asabiyet, yakın temastan alınan keyif gibi özelliklerinin anne-bebek etkileşiminde önemli rolü olduğunu ve kurulan etkileşimin bireysel farklılıklara yol açarak, bağlanmayı etkilediğini bildirmektedir.

Mizaç özelliklerine bağlı olarak aynı tip ebeveyn davranışlarına karşı çocuklar farklı bağlanma stilleri geliştirebilmektedir. Vaughn, Bost ve Van Ljzendoor (2008), araştırmaları sonucunda duyarlı bakımın düşük olduğu durumlarda çekingen çocukların kaygılı bağlanma, çekingen olmayan çocukların ise kaçınmalı bağlanma stili geliştirdiklerini tespit etmiştir (akt. Sümer, Sayıl ve Kazak-Berument, 2016).

İlk mizaç araştırmacıları olan Chess ve Thomas (1991), çocukların mizacını kolay, zor ve yavaş ısınan olarak kategorileştirmektedir. Araştırmacılar zor mizaçlı çocukların sık ağlayan ve olumsuz tepkiler veren çocuklar olduklarını bildirmektedirler. Özellikle zor mizaç olarak tanımlanan mizaç türüne sahip çocuklar, anneleri tarafından gösterilen hassas tepkileri yeteri kadar algılayamamaktadır. Bu nedenle zor mizaç anne ile kurulan ilk sosyal ilişkinin niteliğini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Goldsmith ve Campos, 1982).

Zor mizaca sahip çocukların anneleri de bu durumdan olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Pederson ve arkadaşları (1990), zor mizaca sahip çocukların annelerinin, zamanla çocuklarına karşı ilgilerinin azaldığını bildirmektedir. Zor mizaçlı çocukların anneleri çocuklarıyla olan ilişkileri konusunda olumsuz kanaat oluşturmaktadır. Annede oluşan olumsuz duygular çocuğa yansımakta ve bağlanma ilişkisinin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Thomas ve Chess, 1977).

Anne Duyarlılığı;

Araştırmalarıyla bağlanma kuramının genişlemesine katkı sağlayan Ainsworth anne duyarlılığını, annenin çocuğun duygusal işaretlerini zamanında algılaması, doğru bir şekilde yorumlaması ve bu işaretlere uygun şekilde cevap vermesi olarak

açıklamaktadır (Ainsworth ve ark., 1978). Duyarlı bakım ise bebeklerin duygusal sinyallerine çabuk, tutarlı, uygun bir şekilde karşılık vermek, bebekleri dikkat ve şefkatle kucaklamaktır (Berk, 2013). Zaman ve mekâna göre çocukların duygusal sinyallerine verilen tepkiler değişebileceği için duyarlılık aynı zamanda esnek bir uyum becerisi gerektirmektedir (Sümer, Sayıl ve Kazak- Berument, 2016).

Anne duyarlılığı ve çocuklarda bağlanma güvenliği arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda araştırmada, anne duyarlılığının güvenli bağlanmanın tutarlı biçimde yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur (Sümer, Sayıl ve Kazak- Berument, 2016). Annelerin bebeklerinin duygusal sinyallerine cevap verebilirliği ile on iki aylık bebeklerin annelerine yönelik olumlu veya olumsuz davranışları arasında istatistiksel olarak oldukça anlamlı sonuçlar bulunmaktadır. Birinci yılın sonunda ağladıkları zaman annelerinden hızlı cevap alan bebeklerin, hızlı cevap almayan bebeklere göre daha az ağladıkları bilinmektedir (Bowlby, 1988).

Ebeveynlerin İçsel Çalışan Modelleri;

Ebeveynlerin bebeklerine karşı duygularının ve davranışlarının kendi ebeveynleriyle olan ilişkilerden güçlü bir şekilde etkilendiğine dair kanıtlar bulunmaktadır (Bowlby, 1988; Main, Goldwyn ve Hesse, 1998). Ebeveynler bebekleriyle kurdukları bağlanma ilişkilerini kendi içsel çalışan modellerinin üzerine inşa etmektedir (Berk, 2013). İçsel çalışan modellerin aktarımı birçok bağlanma araştırmacısı tarafından kabul edilmektedir (Fraley ve Shaver, 2000).

Bağlanma teorisinde bağlanma temsillerinin anneden çocuğa aktarıldığı ve bu aktarımın bakım kalitesiyle gerçekleştiği savunulmaktadır. Özellikle güvenli bağlanma stiline sahip annelerin çocuklarına duyarlı bir bakım sağladıkları, bunun da çocuklarda güvenli bağlanma için önemli bir koşul olduğu savunulmaktadır (Ainsworth ve ark., 1978). Bağlanma araştırmacılarından olan Morris ve Gould (1963), annelerle olan araştırmasında, annelerini ulaşılabilir ve duyarlı olarak hatırlayan, çocukluklarında düzenli ve huzurlu bir aile yaşantısını sahip olan annelerin çocuklarına bakım vermede yetkin olduklarını ve çocuklarının da güvenli bağlanma

stiline sahip olduklarını ortaya koymuştur. Main, Kaplan ve Cassidy (1985), güvenli bağlanma stiline sahip olan çocukların annelerinin kendi bağlanma figürleriyle olan ilişkilerinde olumlu duygulardan bahsederken, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarının annelerinin kendi bağlanma figürleriyle ilişkilerinde kendilerini değersiz ve reddedilmiş olarak hissettiklerini ifade ettiklerini bildirmektedir.

1.2.6. Anne- Baba ve Çocuk Bağlanması

Aile, birbiriyle ilgili ve birbirinden etkilenen nesil, cinsiyet ve rol terimleri içerisinde alt sistemler topluluğu olarak tanımlanan karmaşık bir bütündür (Santrock, 2011). Çocuklar evliliğin ve ailenin en önemli unsurudur (Baran ve Yurteri-Tiryaki, 2017). Bowlby (1982), ebeveynlerin çoğunlukla hayatlarının belli dönemlerinde çocuk sahibi olmak istediklerini ve dünyaya gelen çocukların mutlu ve huzurlu bir şekilde büyümelerinin önemini vurgulamaktadır.

Aile içerisinde anne ve babanın birbirleriyle ilişkilerini iyi bir şekilde düzenlemeleri çocuklar için kritik bir ruhsal geçiş sayılmaktadır. Chicago’da Grinker (1962), tarafından öncülük edilen ve Offer (1969), tarafından devam ettirilen bir çalışmada dahil birçok çalışmada sağlıklı, mutlu ve kendine güvenen ergenler ve genç yetişkinlerin her iki ebeveynin de çocuklarına çok zaman harcadığı ve ilgi gösterdiği istikrarlı evlerde yetiştiği kanıtlanmaktadır (akt., Bowlby, 1982). Aile içi ilişkilerin olumlu olması, anne-babaların tutumları, özellikle temel güven duygusu için oldukça önem taşımaktadır (Berk, 2013).

Anne-babaların çocuklarına verecekleri temel güven duygusunda birbirlerine olan bağlılıkları da oldukça önemlidir. Eşler arasındaki ilişki ve algılanan evlilik kalitesi özellikle babaların çocuklarına karşı tutumlarını etkilemekte ve babalarla-çocukların arasında kurulan bağlanma ilişkisinin kalitesini arttırmaktadır (Goldberg ve Easterbrooks, 1984; Volling ve Belsky, 1992). Bağlanmayla ilgili geleneksel görüş bağlanma ilişkisinin yalnızca anne ile kurulduğunu savunmaktadır. Kùltürler arası bağlanma araştırmaları durumun böyle olmadığını, bebeklerin çoğu zaman birden

fazla kişiyle bağlanma ilişkisi kurduklarını ortaya koymaktadır (Trawick-Smith, 2017).

Çalışmalar çocukların iki ebeveyniyle birbirinden bağımsız bağlanma ilişkisi kurduğunu ve bu bağlanma ilişkisinin ilk on sekiz ayda oluştuğunu göstermektedir (Gogineni ve Fallon, 2013). Bu yüzden babaların bakım ve oyun duyarlılığı anneler kadar önemlidir. Babalarla kurulan bağlanma ilişkisi de ileriki yıllarda kişileri etkilemeye devam eden temel güven duygusunun kazanımında oldukça önemlidir (Grossmann ve ark., 2002). Babalarından sevgiyi alabilen bebekler daha güvenli bağlanma geliştirmektedir. Babayla kurulan güvenli bağlanma ilişkisi çocuğun çevreyi daha rahat keşfedebilmesini ve değişikliklere daha kolay uyum sağlamasını desteklemektedir (Rosenberg ve Wilcox, 2006).

1.2.7. Öğretmene Bağlanma

Çocukların ilk bağlanma figürleri temel bakım verenler oldukları için annelerdir. Gelişimlerini tamamladıķça annelerinden adım adım bağımsızlaşan çocuklar, birincil bağlanma figürleri yanlarında olmadığı zaman kendilerini yanlarında güvende hissedecekleri alt figürlere ihtiyaç duymaktadır, bu figürler ikincil bağlanma figürleri olarak adlandırılmaktadır. İkincil bağlanma figürleri öncelikle aile içinden seçilmektedir. Gelişim dönemleri boyunca çocuklar, olgunlaşma düzeyleri arttıkça ve yaşam alanları genişledikçe aileleri dışındaki insanlarla da bağlanma ilişkisi kurmaktadır (Bowlby, 1969; van IJzendoorn, 2005; Bergin ve Bergin, 2009).

Aile dışındaki bağlanma figürlerinden en önemlileri arasında öğretmenler yer almaktadır (Bowlby, 1969; van IJzendoorn, 2005; Bergin ve Bergin, 2009). Bağlanma kuramında öğretmenlerin ikincil bağlanma figürleri oldukları bildirilmektedir. Özellikle anaokulu öğretmenleri çocuklar için annelerinin yokluğunda güvenebilecekleri, güven temelli ilişkiler kurabilecekleri önemli yetişkinler arasında yer almaktadır (Bowlby, 1969; Verschueren ve Koomen, 2012). Bu nedenle,

öğretmenlerle bağlanma üzerine yapılan araştırmaların çoğunluğunu erken çocukluk dönemi araştırmaları oluşturmaktadır (Beishuizen ve ark., 2001).

Öğretmen-çocuk bağlanmasında, bağlanma kuramı referans alınmaktadır. Güvenli anne-çocuk bağlanması için gerekli olan koşullar, güvenli öğretmen-çocuk bağlanması için de gereklidir. Çocuklar duyarlı, ulaşılabilir, sevgi dolu ve olumlu iletişim kurabildikleri öğretmenlerle güvenli bağlanma ilişkisi kurabilmektedir (Howes ve Hamilton 1992; Verschueren ve Koomen, 2012). Çocuklar güvenle bağlandıkları öğretmenlerini annelerinde olduğu gibi güvenli üs ve güvenli dayanak olarak kullanmaktadır (Ahnert ve ark., 2021). Özellikle okulun ilk zamanlarında, çocuklar kendilerini daha fazla güvende hissetmek istemekte, korktuklarında, kaygılandıklarında veya ihtiyaçlarının ortaya çıkması durumunda sığınabilecekleri ve yardım isteyebilecekleri bir yetişkin arayışına girmektedir (Koomen ve Hoeksma, 2003). Öğretmenler çocukların bu ihtiyaçlarını karşılayabildiklerinde, onlar için güvenli üs ve güvenli sığınak olduklarında, çocukların okul ortamında daha güvenli hareket ettikleri, keşif davranışlarını daha fazla sergiledikleri yani bağımsızlık davranışlarının desteklendiği (Van Ijzendoorn, Sagi ve Lambermon, 1992; Bretherton, 1995), daha uygun sosyal davranışlar sergiledikleri, arkadaşlarıyla yakın ve iyi ilişkiler kurabildikleri (Birch ve Ladd, 1998; Howes ve Ritchie, 1999; Hamre ve Pianta, 2001), uyumsuz davranışlarında azalma olduğu (Meehan, Hughes ve Cavell, 2003; Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004), problem davranışlarının ortaya çıkmasının engellendiği (Howes, 1999), öğrenmeye ve akademik etkinliklere katılım isteklerinin arttığı (Pianta ve Stuhlman, 2004), bilişsel ve dil becerilerinin olumlu yönde etkilendiği (Pianta, Nimetz ve Bennett, 1997) vurgulanmaktadır. Öğretmenleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kuramayan çocukların, kaygı düzeylerinin yükseldiği, okula uyum sağlayamama, okuldan uzaklaşma, okulda yalnızlık ve okula yabancılaşma duygularıyla karşı karşıya kaldıkları bildirilmektedir (Birch ve Ladd, 1998).

Çocuklar için önemli kazanımları olan güvenli öğretmen-çocuk bağlanmasının, anneler ile kurulan bağlanma ilişkisinin niteliğinden etkilendiği vurgulanmaktadır. Anneleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kuran çocukların öğretmenlerine güvenli, güvensiz bağlanma ilişkisi kuran çocukların ise öğretmenlerine güvensiz bağlanma

eğiliminde oldukları bildirilmektedir (DeMulder, Denham, Schmidt ve Mitchell, 2000; O'Connor ve McCartney, 2006). Bununla birlikte bazı araştırmalarda, öğretmenlerinin sıcak ve duyarlı davranışlar sergilediği, ulaşılabilirlik duygusunu hissettirdiği güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların öğretmenleriyle güvenli bağlanma kurabilecekleri de ortaya konulmuştur (Goossens ve Van IJzerdoorn, 1990; Howes ve Hamilton, 1992; Silver ve ark., 2005). Öğretmenlerle kurulan güvenli bağlanma ilişkisinin, anneyle kurulan güvensiz bağlanma ilişkisini telafi edebildiği, güven temelli öğretmen-çocuk ilişkilerinin aynı zamanda güvensiz bağlanan çocuklar ile bu ilişkinin negatif etkileri arasında bir tampon görevi görerek çocukların sosyal, duygusal ve kişilik gelişimlerine önemli katkılar sunduğu bildirilmektedir (Van Ijzendoorn, Van-Sagi ve Lambermon, 1992; O'Connor ve McCartney, 2006).

Çocuklar için önemli kazanımları olan öğretmenlerle kurulan bağlanma ilişkisinin, anne ile kurulan bağlanma ilişkisi kadar kuvvetli olmadığı vurgulanmaktadır. Bu duruma kanıtı olarak da bebek ve çocukların annelerinden ayrı kaldıklarında sergiledikleri protesto ve yas tepkilerini öğretmenlerinden ayrıldıklarında sergilemedikleri gösterilmektedir. Çocuklar öğretmenleri değiştiğinde veya kendileri farklı bir okula gittiklerinde üzülseler de bu tepkileri protesto veya yas düzeyine ulaşmamaktadır (Verissimo ve ark., 2017). Zajac ve Kobak (2006), ise öğretmenlerin çocuklar için geçici bağlanma figürleri olduklarını bildirmektedir.

Özetle, çocuklar öğretmenleri ile bağlanma ilişkisi kurmaktadır; fakat bu ilişki annelerle kurulan bağlanma ilişkisi kadar “tam teşekküllü” bir bağlanma ilişkisi değildir (Cassidy, 2008). Öğretmenlerin her yıl değişebilmesi veya çocuğun öğretmenini sınıf içerisinde fazlaca çocukla paylaşmak zorunda kalması öğretmen-çocuk bağlanmasını anne-çocuk bağlanması kadar özel kılmamaktadır. Ebeveynler çocuklarına daha fazla duygusal yatırım yapmaktadır (Howes ve Hamilton, 1992).

1.3. Duygu Düzenleme ve Bağlanma İlişkisi

Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan ve çocukların gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan duygu düzenleme becerileri, birincil bakım veren annelerle kurulan bağlanma ilişkisinden önemli düzeyde etkilenmektedir. Bağlanma kuramıyla tanınan Bowlby (1988), anne- ocuk arasında kurulan bağlanma ilişkisinin erken dönemlerde duygu düzenleme stratejilerinin gelişimine aracılık ettiğini belirtmektedir ve bağlanmayı bebek ile bağlanma figürleri arasında kurulan, “beşikten mezara kadar” kadar kişinin duygusal yaşantılarının belirleyicisi olan özel ve güçlü bağ olarak tanımlamaktadır (Bowlby, 1977; 1980). Literatürde duygu düzenleme becerileri ve bağlanma arasındaki ilişkiye birçok araştırmacı tarafından dikkat çekilmektedir (Waters ve ark., 2010; Crugnola ve ark., 2011; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Çocuklarda duygu düzenleme becerileri ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirildiği araştırma sonuçları çoğunlukla güvenli bağlanma stili ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Cassidy, 1994; Carlson ve Sroufe, 1995; Mikulincer ve Shaver, 2005; Kidwell ve ark., 2010; Waters ve ark., 2010; Crugnola ve ark., 2011; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012; Panfile ve Laible, 2012).

Duygu düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı yaşamın ilk dönemlerinde, anne- ocuk ilişkisi duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde kritik bir yere sahiptir (Thompson, 1990). Bebekler ihtiyaçlarına duyarlı, ulaşılabilir ve sıkıntılı zamanlarında kendilerine rahatlık sunan anne figürleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kurabilmektedir. Güvenli bağlanma ilişkisinin kurulması için gereken şartlar aynı zamanda duygu düzenleme becerilerinin gelişimi için de oldukça önemlidir. Bebekler, sıkıntılı durumlarda, olumsuz duygular deneyimlediklerinde bu duygularla baş edebilecek gelişim düzeyine sahip olmadıkları için bir yetişkinin özellikle de birincil bağlanma figürü olan annelerinin sunduğu rahatlığa ihtiyaç duymaktadır (De Wolff ve van IJzendoorn, 1997).

Birincil bağlanma figürleri, çocuklara sundukları rahatlık dışında çocukların duygu düzenleme süreçlerine kendi duyguları ve çocukların duyguları hakkında

konusarak ve çocuklara duygusal deneyimlerini aktararak da katkı sunmaktadır (Thompson ve Meyer, 2007). Güvenli bağlanma ilişkisinin içerisindeki ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerine duyarlılığının yanı sıra çocukların duygularının nedenlerini daha iyi değerlendirebildikleri, daha etkin şekilde destek sunabildikleri ve duygular ile duygusal deneyimler hakkında daha çok konuştukları bildirilmektedir. Güvenli bağlanma ilişkisi yalnızca annelerin duygusal deneyimleri hakkında konuşmasını değil çocuklarında anneleriyle, saklama veya bastırma ihtiyacı duymadan duygularını içtenlikle paylaşmasını sağlamaktadır. Duyguların rahat ifade edilebilmesi, çocukların duygu düzenleme becerilerini desteklemektedir (Bretherton, 1990; Thompson, 1990). Güvenli bağlanma ilişkisi aynı zamanda, çocuk için olumsuz duygulara karşı tampon görevi görmektedir. Güvenli bağlanmadaki anne-çocuk ilişkisinde, annenin ses tonu, yüz ifadesi, duygusal tepkileri çocuk tarafından daha fazla gözlemlenmekte ve bu ilişkideki annenin olumlu duygusal tavırları çocuk tarafından içselleştirilerek duygu düzenleme becerileri gelişmektedir (Davies, 2004).

Güvenli bağlanma ilişkisinde, çocuklar annelerini güvenli üs olarak kullanarak keşif davranışlarını aktif şekilde gerçekleştirebilmektedir. Keşif davranışları çeşitlendikçe çocuklar daha fazla olayla karşılaşmakta ve duygu düzenleme stratejilerini geliştirme fırsatı bulmaktadır (Hughes, 2007). Güvenli üs olarak kullanılan anneler aynı zamanda çocuklar olumsuz durumlarla karşılaştığında hemen geri dönebilecekleri ve teselli bulacakları güvenli sığınaklardır. İhtiyaç duyduklarında annelerin ulaşılabilir olması ve rahatlık sunabilmesi çocukların duygu düzenleme süreçlerine katkı sunmaktadır (Bowlby, 1969; 1977).

Duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde güvenli bağlanma ilişkisinin olumlu etkilerinin aksine, güvensiz bağlanma ilişkisi duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilenmektedir. Güvensiz bağlanma, birincil bağlanma figürleri olan annelerin çocukların ihtiyaçlarına ve duygularına duyarsız olması ile karakterize edilmektedir (Bowlby, 1969;1982). Güvensiz bağlanma ilişkisinde anneler, çocukların sıkıntılı zamanlarında ve baş edilmesi zor duygular deneyimlediklerinde onlara rahatlık sunmadıkları veya bu konuda tutarsız davranışlar sergiledikleri için annelerin

bu ilişkide çocukların duygu düzenleme süreçlerine katkı sunamadıkları bildirilmektedir (Berlin ve Cassidy, 2003; Morris ve ark., 2007).

Güvensiz bağlanma ilişkisinde annelerin çocukların duygu düzenleme süreçlerine katkı sağlayamamalarının yanı sıra, erken dönemlerde duygu düzenleme becerisinden yoksun olan çocuklar, olumsuz duygularla baş edemedikleri için bu duygularının yoğunluğu artmakta ve duygu düzenleme süreçleri daha da zorlaşmaktadır. Güvensiz bağlanma ilişkisinde bu nedenle çocuklar öfke, korku ve kaygı gibi olumsuz duyguları daha sık ve yoğun şekilde yaşamaktadır. Çocukların erken dönemlerde yaşadıkları olumsuz duygu düzenleme deneyimleri, yaşamın ilerleyen dönemlerinde duygu düzenleme güçlükleri olarak kendini göstermektedir (Cassidy, 1994; Berlin ve Cassidy, 2003). Allen ve Land (1999), erken dönemlerde güvenli bağlanma ilişkisi kuramayan çocukların, ergenlik döneminde, dönemin karmaşık duygusal yapısıyla baş etmede güçlük çektiklerini, duygusal ve davranışsal uyum bozuklukları yaşadıklarını bildirmektedir.

1.4. Araştırma Özetleri

Bu bölümde, bağlanma, duygu düzenleme ve öğretmenlerle ilişkiler konusunda yurt içinde ve yurt dışında gerçekleştirilen çalışma özetlerin kronolojik sıra ile yer almaktadır.

1.4.1. Bağlanma ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Sümer ve Anafarta-Şendağ (2009), araştırmalarında orta çocuklukta ebeveyne bağlanmanın öznel benlik alanları ve kaygı üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya beş ve altıncı sınıfa devam eden yüz doksan dört öğrenci dahil edilmiştir. Değerlendirme aracı olarak Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği (KGBÖ), Harter Benlik Algısı Ölçeği (HBAÖ) ve Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri (ÇSKÖ) kullanılan araştırmada ölçekler öğrenciler tarafından

doldurulmuştur. Yapılan analizler sonucunda anne ile babaya bağlanma arasında güçlü bir ilişki olduğu, her iki ebeveyne güvenli bağlanmanın birbirinden bağımsız olarak bütün benlik alanlarında olumlu değerlendirmeye ve düşük kaygıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu, anne ve babaya bağlanmanın ortak etkilerinin fiziksel görünüm algısı ve bütünsel öz değer üzerinde olumlu etkileri olduğunu saptanmıştır.

Murphy ve Laible (2013), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma güvenliği ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma kapsamında, kırk iki- kırk dokuz aylık altmış dokuz çocuğa değerlendirme aracı olarak Waxler, Robinson ve Emde Empatik Eğilim Presedürü ve Bağlanma Q Set uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukların bağlanma güvenlikleri arttıkça empatik eğilimlerinin de arttığını ortaya konulmuştur.

Unger ve De Luca (2014), yetişkinlik dönemindeki bağlanma stilleriyle, çocukluk döneminde geçirilen istismar yaşantıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarına genç yetişkinlik dönemindeki beş yüz elli iki kadın ve iki yüz doksan dört erkeği dahil etmişlerdir. Araştırmada değerlendirme aracı olarak Yetişkin Bağlanma Stilleri Ölçeği ve Çocuk İstismarına Yönelik Çocukluk Yaşantıları Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda çocukluklarında fiziksel istismara maruz kalan yetişkinlerin daha çok kaçınılmalı bağlanma stiline sahip olduğu, ebeveyn ihmalinin kaygılı bağlanmaya aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Werner ve arkadaşları (2015), okul öncesi çocukların bağlanma stillerinin kardeşlerinin bağlanma stilleriyle uyumunu, annelerinin bağlanma stilleri ve stres düzeyleriyle ilişkisini inceledikleri araştırmalarına dört-yedi yaş aralığında otuz sekiz ilk çocuk, üç-beş yaş aralığında otuz sekiz ikinci çocuk ve otuz-kırk üç yaş aralığındaki annelerini dahil etmişlerdir. Araştırmada değerlendirme aracı olarak Bağlanma Öykü Tamamlama Etkinliği, Ebeveynlik Stres Düzeyi Ölçeği ve Freiburg Kişilik Envanteri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklarının kardeşleriyle bağlanma stilleri uyumu oranının %43 olduğu, annelerin stres düzeyiyle çocukların bağlanma stilleri arasından anlamlı bir ilişki olmadığı,

güvensiz bağlanmayla düşük düzeyde annelik memnuniyeti ve yüksek düzeyde ebeveynlik baskısı arasında anlamlı pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Sumbaş ve Sezer (2017), altı ve yedinci sınıf öğrencilerinin anne ve babalarına bağlanma düzeylerini umut ve sosyal karşılaştırma düzeyleri ile bazı değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırmaya altı yüz seksen beş öğrenci dahil edilmiştir. Değerlendirme aracı olarak Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği, Sosyal Karşılaştırma Ölçeği, Çocuklarda Umut Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılan araştırma sonucunda çocukların anne-babalarına bağlanma düzeylerinin cinsiyete, 0-6 yaşta anne dışı bakıma, kardeş sayısına, baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı, anne öğrenim düzeyiyle anlamlı pozitif yönde ilişkili olduğu, güvenli bağlanan çocukların okul başarılarının güvensiz bağlananlara göre daha yüksek olduğu, güvenli bağlanmanın çocuklarda umut düzeyi ve kendilerine yönelik olumlu algılarıyla anlamlı pozitif bir ilişkisi olduğu saptanmıştır.

Görgü (2018), anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının annelerinin bağlanma stilleri ve kişilik özellikleri ile çocukların annelerine bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına yüz altmış çocuk ve annelerini dahil etmiştir. Araştırmada değerlendirme aracı olarak 16 Kişilik Envanteri (16 PF), Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri (YİYE) ve Oyuncak Öykü Tamamlama Testi (OÖTT)'ni kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda güvensiz bağlanma stiline sahip annelerin endişe düzeylerinin yüksek olduğu, güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların annelerinin güvenli bağlanma stiline sahip olanlara göre daha içe dönük ve endişeli olduğu, daha yüksek kontrol sergiledikleri belirlenirken çocuk ve annelerin bağlanma stilleri arasında herhangi bir ilişki tespit edilememiştir.

Tani, Castagna ve Ponti (2018), annelerin kendi anneleriyle olan ilişkileri ile doğum öncesinde ve sonrasında bebeklerine bağlanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarına ilk gebeliklerini yaşayan iki yüz bir anneyi dahil etmişlerdir. Doğum öncesinde annelere Ebeveyne Bağlanma ve Doğum Öncesi Bağlanma Envanteri uygulamışlardır. Doğum sonrasında ise annelerin bebeklerine yönelttikleri bakım ve bağlanma davranışları gözlem metoduyla değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda kendi anneleriyle iyi ilişkilere sahip katılımcıların doğum öncesinde bebeklerine daha güvenli bağlandıkları, doğum sonrasında ise daha nitelikli bakım ve daha belirgin bağlanma davranışları sergiledikleri ortaya konulmuştur.

Akbağ ve Ümmet (2018), genç yetişkinlerin anne-babalarına bağlanma stilleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarına üç yüz altmış beş genç yetişkini dahil etmişlerdir. Değerlendirme aracı olarak İhtiyaç Doyumu Ölçeği, Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Ana-Babaya Bağlanma Ölçeği kullanılan araştırmada hem anne hem baba için algılanan ilgi/kontrol davranışı ve temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ile bağlanma güvenliği arasında anlamlı pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Damar (2019), orta çocukluk döneminde sosyal beceri, sosyal davranışlar ve anne bağlanması arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında değerlendirme aracı olarak Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Temel Eğitim Öğretmen Formu (SBDS/TE-ÖF), Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Ölçeği (SDÖDÖ) ve Güven Esaslı Ebeveynlik-Anne Versiyonu Ölçeği'ni kullanmıştır. Altı ve yedinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler üzerinde gerçekleştirilen araştırma sonucunda prososyallik ile utangaçlık alt boyutu arasında negatif yönde, anne-çocuk bağlanmasıyla ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, prososyallik arttıkça utangaçlığın azaldığı, anne çocuk bağlanmasının ise arttığı tespit edilmiştir.

Sugishita ve Kitagawa (2019), deneysel desende gerçekleştirdikleri araştırmalarında doğum öncesinde uygulanan müdahale programının deney ve kontrol grubu annelerin doğum öncesi ve sonrasında depresyon ve bebeklerine bağlanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını değerlendirmişlerdir. Seksen beş annenin katıldığı araştırmada (kontrol grubu, kırk yedi; deney grubu, otuz sekiz) deney grubundaki annelere gebelik boyunca bebekleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini kapsayan cenin günlüğü tutturulmuştur. Kontrol grubuna ise bir müdahalede bulunulmamıştır. Annelerin tümüne doğuma girmeden ve doğum sonrasında Anne-Bebek Bağlanma Envanteri ve Edinburgh Depresyon Ölçeği (EPDS) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki annelerin doğum öncesinde ve

sonrasında depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kontrol grubundaki annelerin deney grubundakilere göre doğum sonrasında depresyon düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğu, kontrol grubundaki annelerin doğum öncesi ve sonrasında bebeklerine yönelik olumsuz duygularının deney grubundaki annelere göre anlamlı düzeyde yüksek, bebeklerine bağlanma düzeylerinin anlamlı derecede düşük olduğu saptanmıştır.

1.4.2. Duygu Düzenleme ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Arslan, Durmuşoğlu-Saltalı ve Yılmaz (2011), okul öncesi dönem çocuklarında, duygu düzenleme becerileri ile sosyal ve davranışsal beceriler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarına iki yüz yirmi dört çocuğu dahil etmişlerdir. Araştırma kapsamında Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ile Okul Öncesi Davranışsal ve Duygusal Derecelendirme Ölçeği kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda duygu düzenleme beceri iyi olan çocukların, kişiler arası ilişkilerinin daha iyi olduğu, aynı zamanda duygu düzenleme becerileri ile sözel ifade, dinleme becerileri ve öz-kontrol becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu ortaya koyulmuştur.

Ntourou, Conture ve Walden (2013), okul öncesi dönem çocuklarıyla yaptıkları çalışmalarında, kekemelik görülen ve görülmeyen çocukların duygu düzenleme becerilerini değerlendirmiştir. Çalışmaya on sekiz kekemelik görülen, on sekiz kekemelik görülmeyen olmak üzere otuz altı çocuk dahil edilmiştir. Çocukların dil becerileri Peabody Resimli Kelime Testi ve Erken Dil Gelişimi Testi ile değerlendirilmiş, deney ve kontrol grupları oluşturulduktan sonra deneysel prosedür uygulanmıştır. Çocuklardan biri nötr, diğeri öfke duygusu uyandıran iki görevi tamamlamaları istenmiş ve çocukların çalışmaları sırasında video kaydı alınarak, kodlama yöntemiyle duygu düzenleme becerileri değerlendirilmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda, zorlayıcı görev sırasında kekeme çocukların daha fazla olumsuz duygu ve daha fazla kendi kendine konuşma davranışı sergiledikleri, duygu düzenleme

becerilerinin kekemeliğin yordayıcısı olduğu, duygu düzenleme güçlüğü yaşayan çocukların akıcı konuşmada zorluk yaşadıkları saptanmıştır.

Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz (2015), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, 60-72 ay aralığında iki yüz yirmi sekiz çocuğu çalışmalarına dahil etmişlerdir. Ölçüm aracı olarak Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Duygu Düzenleme Ölçeği ve Oyun Becerileri Değerlendirme Ölçeği'ni kullanan araştırmacılar gerçekleştirilen analizler sonucunda çocukların oyun becerileri ile sosyal yetkinlikleri arasında pozitif, oyun becerileri ile duygu düzenleme becerileri kapsamında değerlendirilen değişkenlik-olumsuzluk davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu, çocukların karşılaştıkları durumlar karşısında tutarlı duygular sergilemedikleri ve öfkeyle tepki verdikleri zaman oyun davranışlarının olumsuz etkilendiğini tespit etmişlerdir.

Cooley ve Fite (2016), altı aylık kısa vadeli boylamsal çalışmalarında, öfke ve üzüntü duygularının düzenlenmesinin akran mağduriyeti ile saldırganlık biçimleri arasındaki ilişkideki aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmada veriler gözlem ve görüşme metodu ile toplanmıştır. Sekiz ile on iki yaş arasında, iki yüz yetmiş sekiz öğrencinin dahil edildiği araştırmada gerçekleştirilen analizler sonucunda, öfke ve üzüntü duygularının etkin şekilde düzenlenmesinin akran mağduriyeti ve saldırganlık biçimleri arasındaki ilişkiyi beklenen yönde etkilediği başka bir ifade ile öfke duygusunun düzenlenmesinin akran mağduriyeti ve saldırganlık arasındaki ilişkiyi zayıflattığı belirlenmiştir.

Ahmetoglu, Ilhan Ildiz, Acar ve Encinger (2018), çocukların duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının yordayıcı etkisini değerlendirdikleri araştırmalarına yetmiş sekiz okul öncesi dönem çocuğunu ve annelerini dahil etmişlerdir. Çocukların bağlanma stillerinin Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının Çocukların Olumsuz Duyguları ile Baş Etme Ölçeği ve duygu düzenleme becerilerinin Duygu Düzenleme Ölçeği ile

değerlendirildiği araştırmada, yapılan analizler sonucunda, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları kapsamında değerlendirilen küçümseyici tepkilerinin çocukların duygu düzenlemesi ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi etkilediği, ebeveynler düşük düzeyde küçümseyici tepkiye sahip olduklarında, duygu düzenleme becerileri zayıf olan çocukların ebeveynlerine daha güvenli bağlandıkları ve ebeveynlerin küçümseyici tepkilerinin çocukların bağlanma düzeyleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu tespit edilmiştir.

Tulpar, Aktan ve Yardımcı (2020), duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarına dört ile altı yaş aralığında altmış okul öncesi dönem çocuğunu dahil etmişlerdir. Ölçüm aracı olarak çocukların bağlanma stillerini belirlemek amacıyla Güvenli Yer Senaryoları Testi, duygu düzenleme becerilerini değerlendirmek için ise Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği'nin kullanıldığı araştırma sonucunda, çocukların güvenli bağlanma düzeyi ile duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri kapsamında değerlendirilen dikkat ve dürtü kontrolünün güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanarak, anne-çocuk arasındaki bağlanma ilişkisinin, çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki önemine dikkat çekilmiştir.

Bilge ve Sezgin (2020), çalışmalarında annelerin ve çocukların duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkide, annelerin kişilik özellikleri ve bağlanma stillerinin aracı rolünü inceledikleri araştırmalarına iki yüz seksen anne ve çocuklarını dahil etmişlerdir. Ölçüm aracı olarak Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), Duygu Düzenleme Güçlükleri Ölçeği-Kısa Formu'nun, İlişki Ölçekleri Anketi'nin ve Temel Kişilik Özellikleri Envanteri'nin kullanıldığı araştırma sonucunda, çocukların duygu düzenleme ölçeğinin olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanlar ile annelerin duygu düzenleme güçlükleri ve güvensiz bağlanma stiline sahip olması arasında anlamlı yönde pozitif, dışa dönüklük ve sorumluluk kişilik özellikleri ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar annelerin kişilik özelliklerinin,

duygu düzenleme becerilerinin ve bağlanma stillerinin çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır.

Fernandes ve arkadaşları (2021), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerileri üzerindeki hem anneleri ile hem de babaları ile kurdukları bağlanma ilişkisinin etkisini değerlendirmişleridir. Araştırmaya elli üç çekirdek aile dahil edilmiştir. Çocukların anne ve babalarıyla kurdukları bağlanma ilişkisi üç yaşlarında ev ortamında yapılan gözlemlerle, Bağlanma Davranışı Q Set kullanılarak, duygu düzenleme becerileri ise gözlem metoduyla beş yaşında okul öncesi eğitim kurumlarında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların hem anneleriyle hem de babalarıyla kurdukları güvenli bağlanma ilişkisinin duygu düzenleme becerileri üzerinde pozitif etkileri olduğunu, anne ve babayla kurulan bağlanma ilişkisinin ortak etkisinin, her ikisiyle ayrı ayrı kurulan bağlanma ilişkisinden duygu düzenleme becerileri üzerinde daha kuvvetli bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır.

Zhang ve arkadaşları (2021), Çin’de kırsal bölgede yaşayan sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı ailelere sahip okul öncesi çocuklarının duygu düzenleme becerileri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Üç ile yedi yaşları arasında altı yüz yirmi okul öncesi dönem çocuğunun dahil edildiği araştırmada ölçüm aracı olarak, Devereux Okul Öncesi Çocuklar İçin Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (DECA-P2), Okul Öncesi Çocukları Duygu Düzenleme Ölçeği ve Aile Fonksiyonları Ölçeği (APGAR) kullanılmıştır. Gerçekleştiren analizler sonucunda, sosyo-ekonomik dezavantaj ile çocukların duygu düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, olumsuz koşulların çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediği, bilişsel yeniden yapılandırma ve kendini rahatlatma becerileri daha yüksek olan çocukların sosyo-ekonomik koşulların oluşturduğu risk faktörlerine karşı daha dayanıklı oldukları tespit edilmiştir.

Eriksen ve Bru (2022), ergenlerin sosyal-duygusal yeterlilikleriyle akademik iyi oluşları arasındaki ilişkiyi değerlendirdikleri araştırmalarına bin seksen beş ergeni dahil etmişlerdir. Sosyal-duygusal yeterlilikler kapsamında duygu düzenleme

becerilerinin, ilişki becerilerinin ve okul çalışmalarının planlanması becerilerinin ele alındığı araştırmada ölçüm aracı olarak Akademik Katılım Değerlendirme Aracı, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği, Çocuklar ve Ergenler İçin Duygu Düzenleme Anketi ve İlişki Becerileri Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, sosyal-duygusal yeterlilikler ile ergenlerin akademik iyi oluşları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit eden araştırmacılar, özellikle duygu düzenleme becerilerinin akademik iyi oluş üzerindeki etkisine vurgu yaparak, duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesinin ergenlerin akademik becerilerini ve akademik etkinliklere katılımını artıracığını belirtmişlerdir.

1.4.3. Öğretmen Öğrenci İlişkileriyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor (2010), çocukların mizaç özellikleri ve sınıf içerisindeki riskli davranışları arasındaki ilişkide öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin aracı rolünü boylamsal araştırma deseni ile incelemişlerdir. Bin yüz elli altı çocuğun dahil edildiği çalışmada, çocuklar dört yaşındayken mizaç özelliklerinin belirlenmesinde Çocuk Davranış Anketi, altıncı sınıfta sınıf içi riskli davranışların belirlenmesinde anne ve öğrenci raporları, öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin belirlenmesinde Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği: Kısa Formu kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen-öğrenci ilişki kalitesi kapsamında ilişkinin yakınlık ve çatışma boyutu, sınıf içi riskli davranışlar kapsamında ise öğrencilerin arkadaşlarının riskli davranışlarıyla ve kendi riskli davranışlarıyla ilgili algıları değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, zor mizaca sahip çocukların kendileri ve arkadaşlarıyla ilgili daha fazla riskli davranış bildirdikleri ve öğretmenleriyle daha fazla çatışma yaşadıkları, öğretmenlerle yaşanan çatışmanın, mizaç özellikleri ile riskli davranışlar arasında aracı rolünün anlamlı olduğu, olumsuz öğretmen ilişkilerinin mizaç ile riskli davranışlar arasındaki ilişkiye negatif yönde aracılık ettiği belirlenmiştir.

Kıldan (2011), demografik faktörlerle öğretmen-öğrenci ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına beş ile on beş yaş arasında bin yüz dört çocuk ile iki yüz yetmiş altı öğretmeni dahil etmiştir. Öğretmen-Çocuk İlişkileri Ölçeği ile Kişisel

Bilgi Formu'nun kullanıldığı araştırmada, yapılan analizler sonucunda hem öğretmenlere ait hem de çocuklara ait demografik özelliklerin öğretmen-öğrenci ilişkileriyle ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça öğretmen-öğrenci ilişkilerinin olumlu yönde etkilendiği, okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin çocuklarla diğer branş öğretmenlerine göre daha yakın ilişkiler kurdukları, kız çocuklarının erkek çocuklara göre ve okul öncesi eğitim alan çocukların almayan çocuklara göre öğretmenleriyle daha yakın ilişkiler kurdukları belirlenmiştir.

Commodari (2013), okul öncesi dönem çocuklarının öğretmenlerine bağlanma düzeyleri ile dikkat becerileri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyetin öğretmene bağlanma ve dikkat becerileri ile ilişkisini incelediği araştırmasına iki yüz yetmiş dokuz çocuğu dahil etmiştir. Ölçüm aracı olarak Okula Hazırbulunuşluk Bataryası, Öğrenme Güçlüklerinin Erken Tanılanması Aracı ve Bağlanma Q Set'in kullanıldığı araştırma sonucunda öğretmenlerine güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara göre görsel, işitsel ve uzamsal seçiciliğinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, erkek çocukların dikkat ve konsantrasyon becerilerinde kız çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri, kız çocuklarının da erkek çocuklardan anlamlı düzeyde daha yüksek bağlanma puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Demirkaya (2013), özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren çocukların öğretmenleriyle ilişkilerini incelediği araştırmasına, sınıfında kaynaştırma uygulamasının yapıldığı kırk anasınıfı öğretmenini, elli dört özel gereksinimli ve elli dört tipik gelişim gösteren çocuğu dahil etmiştir. Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği ile Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin ölçüm aracı olarak kullanıldığı araştırmada, gerçekleştirilen analizler sonucunda özel gereksinimli çocukların öğretmenleriyle daha fazla çatışma yaşadıkları ve daha az yakınlığa sahip oldukları belirlenmiştir.

Bouchard ve Smith (2017), gerçekleştirdikleri derleme çalışmasında öğretmen-öğrenci ilişkileri ile akran zorbalığı arasındaki ilişkiyi irdelemişlerdir. Araştırma ve teorileri değerlendiren araştırmacılar, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akran zorbalığı

üzerinde önemli etkileri olduğunu, olumlu-öğretmen öğrenci ilişkilerinin okullardaki zorbalık davranışlarını azalttığını, bu durumun akran ilişkilerini üzerinde yapıcı etkileri olduğunu, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin aynı zamanda öğretmenlerin zorbalık davranışlarına müdahale yetkinliğini artırdığını ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediğini bildirmektedir.

Çelik, Toraman ve Çelik (2018), araştırmalarında öğretmen-öğrenci yakınlığı ile öğrencilerin derse katılım ve başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Sekiz yüz yetmiş bir lise öğrencisinin katıldığı araştırmada, ölçüm aracı olarak “Derse Katılım Envanteri ve Öğretmen Yakınlık Davranışları Ölçeği” kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri, derse bilişsel ve duyuşsal katılım ile öğrencilerin hissettiği öğretmen yakınlığı arasında anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar bulgulara dayanarak, öğretmen-öğrenci yakınlığının akademik başarı üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır.

Longobardi, Settanni, Lin ve Fabris (2021), araştırmalarında hem öğretmenler hem de çocuklar tarafından algılanan öğretmen-çocuk ilişkilerinin niteliği ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi ve çocukların okula karşı tutumlarının ve akademik yeterliliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerindeki aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmaya yaşları dört ile dokuz arasında değişen dört yüz elli dokuz çocuk ile kırk yedi öğretmen dahil edilmiştir. Ölçüm aracı olarak, Öğrenci-Öğretmen İlişkisi Ölçeği-Kısa Formu’nun, Okul Hakkında Duygular Ölçeği’nin, Güçlü Yönler ve Güçlükler Anketi’nin kullanıldığı araştırmada yapılan analizler sonucunda, öğretmenler ve çocuklar tarafından algılanan öğretmen-öğrenci ilişkisi kalitesinin çocukların prososyal davranışlarıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu, çocukların okula yönelik tutumlarının, öğretmenler ve çocuklar tarafından algılanan ilişki kalitesi ile çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiye pozitif yönde aracılık ettiğini saptayan araştırmacılar elde edilen bulgulara dayanarak öğretmen-öğrenci ilişki kalitesinin önemine dikkat çekmiştir.

Neuhaus, McCormick ve O'Connor (2021), çocukların annelerine bağlanma stilleri ve öğretmenlerine bağımlı olma düzeyleri ile davranış problemleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacıyla boylamsal bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda, çocukların iki ile üç yaşları arasında annelerine bağlanma stilleri, okul öncesi eğitim kurumunda öğretmenlerine bağımlı olma düzeyleri, orta çocukluk döneminde ise problem davranışları değerlendirilmiştir. Ölçüm aracı olarak Öğrenci Öğretmen İlişkileri Ölçeği'nin, Çocuk Davranış Kontrol Listesi'nin, Bağlanma Q Seti'nin kullanıldığı ve Yabancı Durum Prosedürü'nün uygulandığı araştırmada, gerçekleştirilen analizler sonucunda annelerine güvenli bağlanan çocukların, okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenlerine bağımlılık düzeylerinin daha düşük olduğu, annelerine güvensiz bağlanan çocukların ise öğretmenlerine bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu, okul öncesi dönemde öğretmenlerine daha bağımlı olan çocukların orta çocukluk döneminde içselleştirilmiş davranış problemlerini daha yoğun yaşadıkları; fakat okul öncesi dönemde öğretmene bağımlılık düzeyi ile dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, orta çocukluk dönemindeki içselleştirilmiş davranış problemleri ve okul öncesi dönemde öğretmen bağımlılığı arasındaki ilişkiye çocukların güvensiz bağlanma stiline aracılık ettiği tespit edilmiştir.

Krause ve Smith (2022), öğretmen öğrenci ilişkileri ile okullarda zorbalık ve zorbalık sonucu ortaya çıkan mağduriyet arasındaki ilişkiyle ilgili bir meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya on sekiz araştırma (n= 20,029) dahil edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmen öğrenci çatışması ile hem zorbalık davranışları hem de ortaya çıkan mağduriyet arasında orta düzeyde anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu ilişkinin ilkökul çocuklarında ortaokul çocuklarından, gözlem ile elde edilen sonuçların öz bildirme dayalı sonuçlardan daha güçlü olduğu da ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bulgulara dayanarak, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin akranlarla olan ilişkiler ve okul iklimi üzerindeki etkilerine dikkat çekmiştir.

Ma, Liu ve Li (2022), öğretmen-öğrenci ilişkileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide ebeveyn katılımının aracı rolünü inceledikleri araştırmalarına üç yüz otuz iki dördüncü sınıf ve üç yüz yirmi bir on

birinci sınıf öğrencisini dahil etmişlerdir. Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği ve Ebeveyn Katılım Ölçeği'nin kullanıldığı araştırma sonucunda, öğretmen-öğrenci ilişkileriyle, öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı yönde pozitif bir ilişki olduğu, ebeveyn katılımının öğretmen-öğrenci ilişkileri ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi güçlendirdiği, ilkokulda yüksek düzeyde ebeveyn katılımının düşük düzeyde öğretmen-öğrenci ilişkisinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini azalttığı, ortaokulda yüksek düzeyde ebeveyn katılımının düşük düzeydeki öğretmen-öğrenci ilişkisini telafi edici bir etkisinin olmadığı; fakat olumsuz öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik başarı üzerindeki olumsuz etkisini azalttığı saptanmıştır. Bulgulara dayanarak araştırmacılar, öğretmen-öğrenci ilişkisinin akademik başarı üzerindeki etkisine ve ebeveyn katılımının bu etki ile ilişkisinin önemine dikkat çekmiştir.

Çocuklarda duygu düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar ile ilgili literatür değerlendirildiğinde; yerli literatürde, duygu düzenleme araştırmalarının genellikle ilişkisel tarama modelinde tasarlandığı, deneysel desende tasarlanan araştırmalarda sosyal beceri, drama, oyun terapisi, aile katılımı, sanat eğitimi ile ilgili programların çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkililiğinin incelendiği belirlenmiştir. Aynı zamanda yerli literatürde çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerine yönelik ölçek sayısındaki sınırlılık da dikkat çekmektedir. Yabancı literatür incelendiğinde de benzer şekilde çocuklara yönelik duygu düzenleme destek veya müdahale programlarının sınırlılığı göze çarpmaktadır.

Çocuklarda bağlanma konusuna yönelik yapılan çalışmalar ile ilgili literatür değerlendirildiğinde; yerli ve yabancı literatürde çocuklara uygulanan gelişimsel destek programlarının bağlanma stillerine göre etkisinin değerlendirildiği deneysel desende çalışmaların sınırlılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Bağlanmayı konu alan çocukluk dönemi çalışmalarının genellikle ilişkisel tarama modelinde tasarlanması dikkat çekicidir. Bağlanma konusunun ele alındığı deneysel çalışmalarda ise doğum öncesi dönemde anne-babalara ve 0-3 yaş döneminde çocuklara yönelik bağlanma müdahale programlarının etkililiğinin sıklıkla değerlendirildiği görülmektedir. Bağlanmanın üç yaşına kadar tamamlandığı, bağlanma stillerinin üç yaşından sonra

değişime dirençli olduğunu bildirmektedir (Bowlby, 1969; 1973; 1980). Bu nedenle bağlanma müdahale/destek programlarına üç yaşa kadar yer verilmesi beklenen bir durumdur; fakat bağlanmayla ilişkili olan duygu düzenleme gibi gelişimsel özelliklerin gelişimi üç yaşından sonra da devam etmektedir.

Öğretmenlerle olan güven temelli ilişkiler konusuna yönelik yapılan çalışmalar ile ilgili literatür değerlendirildiğinde; yerli literatürde öğretmen-çocuk ilişkilerine yönelik okul öncesi eğitim kademesinden lise eğitim kademesine kadar çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar kapsamında kullanılan sınırlı sayıda ölçekte çocuk-ergenlerin öğretmenleriyle olan ilişkisinin güven temelli boyutuna ilişkin maddeler yer almaktadır. Ülkemizde başlı başına öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkileri değerlendiren bir ölçme aracına yapılan literatür taramalarında rastlanmamıştır. Bununla birlikte öğretmen-çocuk ilişkilerine yönelik deneysel desenle tasarlanmış araştırma sınırlılığı da dikkat çekicidir. Yabancı literatür değerlendirildiğinde ise ülkemizdeki gibi öğretmen-çocuk ilişkilerinin etkililiğinin her öğrenim kademesinde ilişkisel tarama modeli araştırmalarla değerlendirildiği; fakat öğretmenlerle güven temelli ilişkilere yönelik deneysel çalışmalara sınırlı biçimde yer verildiği görülmektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Duygu düzenleme konusu son yıllarda çocuk gelişimi alanının ilgi çeken konuları arasında yer almaktadır. Duygu ayarlama, duygusal kontrol, duygulanım kontrolü, duygu yönetimi gibi kavramalarla da ifade edilen duygu düzenleme kavramı (Koole, 2009), çocukların gelişimleri üzerinde oldukça etkilidir (Zeman ve ark., 2006). Özellikle duygu düzenleme becerilerinin etkin ve bağımsız bir şekilde kullanılmaya başlandığı okul öncesi dönemde, duygu düzenleme becerileri iyi olan çocukların okula akranlarından daha çabuk uyum sağladıkları (Calkins ve Hill, 2007), sosyal ve duygusal becerilerini etkin bir şekilde kullanarak akranları arasında popülerlik kazandıkları, oyun gruplarında sıklıkla akranları tarafından kabul gördükleri (Gestwicki, 2011), problem davranışlar gösterme olasılıklarının azaldığı, öğrenmeye

karşı daha istekli oldukları ve bu durumun da akademik başarılarını arttırdığı (Howse ve ark., 2003) bildirilmektedir. Literatür değerlendirildiğinde duygu düzenleme becerilerinin çocukların okul uyumu, akran ilişkileri, oyun davranışları, problem davranış gösterme sıklıkları, odaklanma ve öğrenmeye karşı isteklilik vb. özellikleriyle ilişkili bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu tutum ve davranışların yanı sıra duygu düzenleme becerileri ile çocukların bağlanma stilleri arasında da yakın bir ilişki bulunmaktadır.

Duygu düzenleme konusu gibi, “bebek ve bağlanma figürleri arasında kurulan, beşikten mezara kadar kişinin duygusal yaşantılarının belirleyicisi olan özel ve güçlü bağ” olarak tanımlanan (Bowlby, 1977; 1980) bağlanmanın da çocukların sosyal, duygusal ve kişilik gelişimleri üzerinde yaşam boyu etkili olduğu kabul edilmektedir. Birincil bağlanma figürüyle kurulan ilişkinin niteliğine bağlı olarak gelişen bağlanma stilleri temel olarak güvenli ve güvensiz; güvensiz bağlanma stili ise kaygılı-kaçınmalı, kaygılı-kararsız ve organize olmamış bağlanma stili olarak sınıflanmaktadır. Yapılan araştırmalarda güvenli bağlanan çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, psikomotor ve dil gelişimlerinin akranlarına göre daha iyi olduğu ortaya konulmuştur. Literatürde bağlanma ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların çoğunluğunda güvenli bağlanan çocukların, güvensiz bağlanan çocuklara göre duygu düzenleme becerilerinin daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme ve bağlanma stillerinden etkilenen önemli bir durum da öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileridir. Okul öncesi dönem çocuklarının, dönemin gelişimsel kazanımlarını en iyi şekilde elde edebilmeleri için öğretmenleriyle güven temelli ilişkilerinin de iyi olması beklenmektedir (Ladd, Buhs ve Seid, 2000). Öğretmenler, okul öncesi dönem çocukları için birincil bağlanma figürlerinin yokluğunda güvenebilecekleri, sıkıntılı zamanlarda yardım talep edebilecekleri ve sığınabilecekleri ikincil bağlanma figürleridir (Bowlby, 1969). Her ne kadar çocuklar, birincil bağlanma figürleriyle kurdukları bağlanma ilişkilerinin niteliğine bağlı olarak öğretmenleriyle bağ kurma eğiliminde olsalar da güvensiz bağlanan çocukların sevgi dolu, duyarlı ve ulaşılabilir

öğretmen figürlerine güvenli bağlanabildikleri bildirilmektedir (Howes ve Hamilton, 1992; Silver ve ark., 2005). Birincil bağlanma figürlerine güvensiz bağlanan çocukların, öğretmenleriyle kurdukları güvenli bağlanma ilişkisi, güvensiz bağlanmanın özellikle sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi üzerindeki olumsuz etkilerine karşı bir tampon görevi görerek çocukları güvensiz bağlanmanın negatif etkilerine karşı korumaktadır. Çocukların öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri, duygu düzenleme boyutuyla değerlendirildiğinde ise duygu düzenleme becerilerinin bu ilişki üzerindeki olumlu etkileri göze çarpmaktadır. Duygusal açıdan yeterli çocukların öğretmenlerinin talimatlarına daha kolay uyum sağladıkları ve onları model alarak öğrenme becerilerinin daha yüksek olduğu bildirilmektedir (Ladd, Buhs ve Seid, 2000). Birch ve Ladd (1998), saldırganlık ve hiperaktivite gibi duygu düzenleme güçlüklerini barındıran dürtüsel davranışlar sergileyen çocukların okul öncesi ve ilkökul döneminde çocuk-öğretmen çatışmasını daha yoğun yaşadıklarını tespit etmişlerdir.

Çocukların duygu düzenleme becerileri, bağlanma stilleri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri gelişimleri üzerinde önemli etkileri olan durumlardır. Öğretmenlerle olan güven temelli ilişkiler ise bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerilerinin etkisi altında şekillenmektedir. Yerli ve yabancı literatürde duygu düzenleme, bağlanma ve öğretmenlerle olan güven temelli ilişkileri konu alan çalışmalarda sınırlılıklar göz önüne alındığında konunun önemi kadar özgünlüğünün de ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında önemli görülen bir husus da okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla, deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test ve deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanan, Dias, Soares ve Freire (2004), tarafından geliştirilen “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu (Teachers’ Ratings of Child Secure Base Behavior and Emotion Regulation (PCV-P) Scale)” ’nun Türkçeye uyarlama çalışmasının gerçekleştirilmesidir. Ölçek uyarlama çalışması ile yerli literatürde çocuklara yönelik duygu düzenleme becerilerini değerlendiren ölçek çeşitliliğine katkı

sağlanacağı ve öğretmen-çocuk ilişkilerine yönelik güven temelli ilişkileri değerlendiren bir ölçeğin yerli literatüre kazandırıldığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların kuramsal bilgi birikimine katkı sağlayacağı, özellikle çocuk gelişimi alanına yeni bir bakış açısı kazandıracağı, okul öncesi dönem eğitimcilerine ise uygulama bazlı kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Duygu düzenleme becerileri, bağlanma stilleri ve öğretmenlerle olan güven temelli ilişkiler okul öncesi dönemde çocukların gelişiminin temel taşları arasındadır. Doğumdan itibaren gelişmeye başlayan duygu düzenleme becerileri, okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel özelliklerine ve girilen sosyal ortamların genişlemesine bağlı olarak farklı bir boyut kazanmaktadır. Duygu düzenleme becerilerini etkin biçimde kullanan çocukların birçok gelişimsel avantaja sahip olduğu bilinmektedir. Üç yaşında gelişimini tamamlayan bağlanma stillerinin ise duygu düzenleme becerileri gibi çocukların gelişimi üzerindeki etkisi okul öncesi dönem boyunca da devam etmektedir. Aynı zamanda okul öncesi dönem çocuklar için kritik bir gelişim dönemidir. Okul öncesi dönemde çocukların öğretmenleriyle kurdukları güven temelli ilişkilerinde ise çocukların bağlanma stilleri ve duygu düzenleme becerileri etkili olmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı; 60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde etkililiği ve kalıcılığı var mıdır?

60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde etkililiği ve kalıcılığı var mıdır?

60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde etkililiği ve kalıcılığı var mıdır?

60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocuklar üzerindeki etkililiği ve kalıcılığı arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?

60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde kalıcı bir etkisi var mıdır?

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Tekirdağ İli Süleymanpaşa ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak çalışan bir anaokuluna devam eden, 60-72 ay aralığında bulunan ve tipik gelişim gösteren çocuklar ile sınırlıdır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocuklara yönelik olarak hazırlanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın, çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda hazırlanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın 60-72 aylık çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grupları, veri toplama araçları ve veri toplama süreciyle ilgili bilgilere yer verilmektedir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin değerlendirilmesi amacıyla, nicel araştırma paradigmaları kullanılarak ön-test, son-test ve kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni uygulanmıştır. Yarı deneysel desenlerde hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2017). Bunlardan birisi yansız grupların oluşturduğu farklı deneysel işlem koşullarını, diğeri ise deneklerin farklı zamanlardaki tekrarlı ölçümlerini (ön test-son test-kalıcılık testi) tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2016). Desende araştırmanın bağımsız değişkeni Duygu Düzenleme Destek Programı; bağımlı değişkenleri ise 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileridir.

Araştırma kapsamında kullanılan desen 2x3'lük (deney ve kontrol grubu X ön test, son test ve kalıcılık testi) split-pilot (karışık) desendir. Split-pilot deseninde birinci faktör işlemin gerçekleştirildiği grupları (deney grubu ve kontrol grubu) göstermektedir. Desendeki ikinci faktör ise bağımlı değişkene dair tekrarlanan

ölçümlere (ön test, son test ve kalıcılık testi) işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2016). Desendeki iki düzeyli birinci faktör iki ayrı deneysel işlemi, okul müfredatına devam eden kontrol grubu (KG)'nu ve Duygu Düzenleme Destek Programı'nın uygulandığı deney grubu (DG)'nu ifade etmektedir. Desendeki üç düzeyli ikinci faktör ise deneysel işlem öncesi ve sonrasında yapılan ölçümlerdir. Bu ölçümler ön test, son test ve kalıcılık testidir.

Çizelge 2.1. Araştırmada kullanılan öntest-sontest- kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen

Grup		Öntest	İşlem	Sontest	Kalıcılık Testi
DG	M	ÇGTDDDÖ	DDDP	ÇGTDDDÖ	ÇGTDDDÖ
KG	M	ÇGTDDDÖ	-	ÇGTDDDÖ	-

Araştırma desenine ilişkin kullanılan sembollerin açılımları şu şekildedir:

DG : Deney Grubu

KG : Kontrol Grubu

M : Hazır gruplardan eşleştirme yapıldığını ve yansız atama yapılmadığı

ÇGTDDDÖ : Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirmesi Ölçeği

DDP : Duygu Düzenleme Destek Programı

Araştırmanın Hipotezleri;

Deney ve kontrol gruplarında güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocuklar vardır.

Duygu Düzenleme Destek Programı, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açar.

Duygu Düzenleme Destek Programı, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açar.

Duygu Düzenleme Destek Programı, negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açar.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın iki çalışma grubu bulunmaktadır. İlk aşamada, deney ve kontrol gruplarına ön-test, son-test ve deney grubuna kalıcılık testi olarak uygulanacak olan, “ ocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme  l eği  ğretmen Formu (Teachers’ Ratings of Child Secure Base Behavior and Emotion Regulation (PCV-P) Scale)” ‘nun Türkçeye uyarlama çalışmaları amacıyla birinci çalışma grubu oluşturulmuştur. Türkçeye uyarlama çalışmalarının ardından araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının yer aldėı ikinci çalışma grubu oluşturulmuştur.

Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme  l eği  ğretmen Formu’nun Türkçeye uyarlama çalışmaları amacıyla Tekirdağ İli merkez Süleymanpaşa İlçesi’nde, Millî Eğitim Bakanlığı’ na bağlı anaokulları ve anasınıfları arasından basit tesad f  örnekleme yöntemiyle seçim yapılmıştır. Belirlenen okullarda öncelikle okul müdürleriyle görüşülmüş, çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Okul müdürlerinin yönlendirilmesiyle, 48-72 aylık çocukların devam ettiği sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle görüşülerek araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan gönüllü onam formları öğretmenlere sunulmuştur. Çalışmaya katılmaya isteklilik gösteren öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 48-72 aylık, tam ebeveynli ailelere sahip, tipik gelişim gösteren, herhangi bir kronik hastalığı olmayan, öğretmenlerin sağlıklı değerlendirme yapabilmeleri için en az iki aydır okula düzenli devam eden çocukların ebeveynlerine çalışmanın amacını ve içeriğini anlatan veli onam formları ulaştırılmıştır. Ebeveynlerinin,  ğretmenlerinin kendileri için ölçek doldurmasına izin verdiği çocuklar için öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Belirtilen koşulları karşılayan 59 okul öncesi  ğretmeni 295  ocuk için ölçek doldurmuştur.

Türkçeye uyarlama çalışmalarının ardından araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Tekirdağ Süleymanpaşa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine dayanarak belirlenen düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının devam ettikleri, ölçek uyarlama çalışmasına dahil olmayan anaokulları tespit edilmiş, belirtilen koşulları taşıyan iki anaokulu olduğu belirlenmiştir. İlkokullara bağlı anasınıfları örneklemenin yapıldığı dönemde Covid-19 salgını nedeniyle kapalı olduğu için yalnızca anaokulları örnekleme dahil edilmiştir. Anaokullarında öğrenim gören çocuk sayısı 150 ve üzerinde olduğu için iki okuldan biri basit tesadüfi örnekleme yoluyla belirlenmiştir.

Belirlenen okuldaki çocukların araştırmaya dahil edilme kriterleri şu şekildedir:

- 60-72 aylık olmaları
- Tam ebeveyne sahip olmaları
- Tipik gelişim göstermeleri
- Herhangi bir kronik hastalıklarının bulunmaması
- En az iki aydır aynı öğretmenle eğitim görmeleri
- Ailelerinin araştırmaya katılmalarına izin vermesi

Belirlenen okulun önce müdürüyle görüşülmüş, okul müdürünün yönlendirmesiyle araştırma kriterlerine uygun çocukların öğretmenleriyle görüşülerek araştırmanın amacını ve içeriğini anlatan gönüllü onam formları öğretmenlere sunulmuştur. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin sınıflarına devam eden çocukların ebeveynlerine gönüllü onam formları gönderilmiştir. Ailelerinin çalışmaya katılmasına onay verdiği çocuklar belirlenmiştir. Çocukların birbirlerinden etkilenmemesi için sabahçı gruptaki çocuklardan kontrol, öğlenci grubu çocuklardan ise deney grubu oluşturulmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda deney grubuna 50

çocuk dahil olmuştur. Daha sonra deney grubundaki çocukların bağlanma stilleri tespit edilmiştir. Kontrol grubu belirlenirken, sabah grubundaki çocukların bağlanma stilleri tespit edilmiş, deney grubundaki çocukların bağlanma stilleriyle aynı sayıya ulaşana kadar yansız-seçkisiz-rast gele seçim yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların bağlanma stillerine göre yüzde ve frekans dağılımlarına Çizelge 2.2.'de, demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımlarına Çizelge 2.3.'de yer verilmektedir.

Çizelge 2.2. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların bağlanma stillerine göre yüzde ve frekans dağılımları

Bağlanma Stili	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	f	%	f	%	f
Güvenli Bağlanma	10	20	10	20	20
Kaçınmalı Bağlanma	25	50	25	50	50
Negatif Bağlanma	15	30	15	30	30
Toplam	50	100	50	100	100

Çizelge 2.2'ye göre deney grubunda yer alan çocukların %20'sinin güvenli bağlanma stiline, %50'sinin kaçınmalı bağlanma stiline, %30'unun ise negatif bağlanma stiline sahip olduğu; kontrol grubunda yer alan çocukların %20'sinin güvenli bağlanma stiline, %50'sinin kaçınmalı bağlanma stiline, %30'unun ise negatif bağlanma stiline sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Çizelge 2.3. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların demografik özelliklerine göre yüzde ve frekans dağılımları

Değişken	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Cinsiyet				
Kız	28	56%	28	56%
Erkek	22	44%	22	44%
Kardeş Sayısı				
Tek	9	18%	8	16%
İki	12	24%	11	22%
Üç	17	34%	18	36%
4 ve üzeri	12	24%	13	26%
Doğum Sırası				
İlk	19	38%	17	34%
Ortanca	20	40%	22	44%
Son çocuk	11	22%	11	22%
Aile tipi				
Çekirdek	26	52%	25	50%
Geniş	24	48%	25	50%
Anne öğrenim düzeyi				
Okuryazar veya ilkokul	9	18%	15	30%
Ortaokul	16	32%	8	16%
Lise	14	28%	17	34%
Üniversite	11	22%	10	20%
Baba öğrenim düzeyi				
Okuryazar veya ilkokul	6	12%	13	26%
Ortaokul	5	10%	8	16%
Lise	24	48%	16	32%
Üniversite	15	30%	13	26%
Ailenin aylık geliri				
2500 TL ve daha az	7	14%	12	24%
2501- 3000 TL	19	38%	14	28%
3001- 4500 TL	16	32%	16	32%
4501 TL ve üzeri	8	16%	8	16%

Çizelge 2.3'e göre deney grubunda yer alan çocukların 56%'sı kız, 44%'ü erkek; kontrol grubunda yer alan çocukların 56%'sı kız, 44%'ü erkek; deney grubunda

yer alan çocukların 18%'i tek çocuk, %24'ü iki kardeş, 34%'ü üç kardeş, 24%'ü dört kardeş ve üzeri, kontrol grubunda yer alan çocukların 16%'sı tek çocuk, 22%'si iki kardeş, 36%'sı üç kardeş, 26%'sı dört kardeş ve üzeri; deney grubunda yer alan çocukların 38%'i ilk çocuk, 40%'i ortanca çocuk, 22%'si son çocuk, kontrol grubunda yer alan çocukların 34%'ü ilk çocuk, 44%'ü ortanca çocuk, 22%'si son çocuk; deney grubunda yer alan çocukların 52%'si çekirdek aileye, 48%'i geniş aileye, kontrol grubunda yer alan çocukların 50%'si geniş aileye, 50%'si çekirdek aileye sahiptir. Deney grubunda yer alan çocukların annelerinin 18%'i okuryazar veya ilkokul mezunu, 32%'si ortaokul, 28%'i lise, 22%'si üniversite mezunu, kontrol grubundaki çocukların annelerinin 30%'u okuryazar veya ilkokul mezunu, 16%'sı ortaokul, 34%'ü lise, 20%'si üniversite mezunu; deney grubunda yer alan çocukların babalarının 12%'si okuryazar veya ilkokul mezunu, 10%'u ortaokul, 48%'i lise, 30%'u üniversite mezunu, kontrol grubunda yer alan çocukların babalarının 26 %'sı okuryazar veya ilkokul mezunu, 16%'sı ortaokul, 32%'si lise, 26%'sı üniversite mezunu; deney grubunda yer alan çocukların ailelerinin aylık gelirinin, 14%'ünün 2500tl ve altı, 38%'inin 2501 ile 3000 tl arası, 32%'sinin 3001 ile 4500 tl arası, 16%'sının 4501 tl ve üzeri gelire sahip olduğu, kontrol grubunda yer alan çocukların ailelerinin aylık gelirinin, 24%'ünün 2500tl ve altı, 28%'inin 2501 ile 3000 tl arası, 32%'sinin 3001 ile 4500 tl arası, 16%'sının 4501 tl ve üzeri gelire sahip olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi çocuklar ve aileleri hakkında araştırmayla ilgili bilgileri elde edebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu' dur. Diğer veri toplama aracı, çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'dur. Veri toplama araçlarının üçüncüsü ise çocukların bağlanma stillerini tespit etmek amacıyla kullanılan Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği'dir. Genel Bilgi

Formu Ek 7.'de, Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu Ek 8'de sunulmaktadır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu, deneysel programa katılan çocuklar ve çocukların aileleri hakkında demografik bilgilerin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yedi maddeli bir formdur. Genel bilgi formunda çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, aile tipi, annenin ve babanın öğrenim düzeyi ve ailenin aylık geliri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği

Projektif hikâye temelli bir ölçek olan Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği (TOBAH), Cassidy (1988), tarafından, 60-72 aylık çocukların bağlanma stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek ile tespit edilen bağlanma stilleri güvenli bağlanma, kaçınmalı bağlanma ve negatif bağlanma stildir. Ölçekte altı hikâye bulunmaktadır. Hikayelerin tamamı ölçek materyalleri kullanılarak başlatılmakta ve çocuklardan hikayeleri tamamlaması istenmektedir. Hikayelerde, çocuklara sıkıntılı durumlar sunulmakta ve çocukların bu sıkıntılı durumlarda bağlanma ile ilgili içsel çalışan modellerini açığa çıkarması beklenmektedir. Altı hikâye için ayrı puanlama yapılan ölçekte, çocukların anlatıları puanlanırken şu hususlar dikkate alınmaktadır:

- Çocukların anneleri tarafından değer görüp görmedikleri.
- Çocukların anneleri tarafından kabul görüp görmedikleri.
- Çocukların anneleri tarafından rahatlatılıp, rahatlatılamadıkları.
- Çocukların annelerinin yanında kendilerini güvende hissedip hissetmedikleri.

- Çocukların sıkıntılı durumlarda annelerinden yardım isteyip istemedikleri.
- Çocukların sıkıntılı durumlarda anneleri ile yakınlığı arayıp aramadıkları.
- Anneler tarafından çocukların sorunlarının çözülüp çözülmediği.

Belirtilen durumlar değerlendirilerek her bir hikâye 1 ile 5 arasında puanlanmakta ve hikâye puanlarının toplamı ile çocuklar üç bağlanma stilinden birinin altında sınıflanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 30, en düşük puan ise 6' dır. Hikayelerden toplam 6-17 arası puan alan çocuklar negatif bağlanma stili, 18-24 arası puan alan çocuklar kaçınmalı bağlanma stili, 25-30 arası puan alan çocuklar ise güvenli bağlanma stili altında sınıflanmaktadır. Ölçek puanlaması araştırmacı dışında, ölçeği kullanabilen, bağımsız bir araştırmacı tarafından da yapılmaktadır. Kodlamaların ardından öyküler ve puanlayıcılar arasındaki uzlaşma aralığı ve ortalama sınıflama uyumu değerlendirilmektedir (Cassidy, 1988; Seven, 2006). Cassidy (1988) orijinal ölçek geliştirme çalışmasında beş puanlı ölçek üzerinden 1 puan içindeki uzlaşmaların ortalamasının 92%, ortalama sınıflama uyumunun 86%, ölçeğin Cronbach alfa değerinin ise .78 olarak tespit edildiğini bildirmektedir.

TOBAH'ın Türkçeye uyarlama çalışmaları Seven (2006), tarafından gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen çalışmaların ilk aşamasında ölçme aracından elde edilen verilerin örneklem grubuna uygunluğu ,001, KMO değeri ,83, Barlett Testi anlamlılık değeri ,000 olarak tespit edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum istatistikleri $\chi^2=12,09$ ($N=60$, $sd=9$, $p=.21$), $(\chi^2/sd)=1,33$, GFI=.94, AGFI=.85, SRMR=.05 ve RMSEA=.07 olarak saptanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa değeri ,83, iki yarı güvenirliği ise ,83 olarak hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki Pearson korelasyon kat sayısının ,95 olduğu tespit edilmiştir (Seven, 2006). Bu araştırma için Cronbach alfa değeri ,87 olarak, kodlayıcılar arası güvenirlik hesaplamaları sonucunda ise kodlayıcılar arasındaki Pearson katsayısı ,97 olarak hesaplanmıştır.

2.3.3. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu (Teachers' Ratings of Child Secure Base Behavior and Emotion Regulation (PCV-P) Scale)

Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu, Dias, Soares ve Freire (2004), tarafından okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerini ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 28 maddeden ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci alt boyutu “Duygusal Öz Düzenleme”, ikinci alt boyutu ise “Güven Temelli Davranışlar”, dır. Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu “2, 4, 6, 9, 11, 14, 16, 18, 21, 23, 25, 27” olmak üzere 12 maddeden, Güven Temelli Davranışlar alt boyutu “1, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 19, 20, 22, 24, 26, 28” olmak üzere 16 maddeden oluşmaktadır. Duygusal Öz Düzenleme alt boyutunda “4, 6, 9, 11, 14, 16, 21, 25” olmak üzere 8 madde, Güven Temelli Davranışlar alt boyutunda “7, 28” olmak üzere iki madde ters kodlanmaktadır.

Ölçeğin, Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan alınan toplam puanlar yükseldikçe, çocukların duygu düzenleme becerileri de artmaktadır. Güven Temelli Davranışlar alt boyundan alınan toplam puanlar yükseldikçe de çocukların öğretmenlerine karşı olan güven temelli davranışları yani çocukların öğretmenlerine bağlanma davranışlarını yansıtan, öğretmenlerini güvenli üs olarak kullanma düzeyleri artmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan toplam puanların yanı sıra ölçekten alınan toplam puanlar çocukların okul ortamındaki davranışlarına bağlı olarak, okul ortamında kurdukları ilişkilerin kalitesini yansıtmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanlar arttıkça çocukların okul hakkındaki olumlu algıları ile okula bağlanma ve kendini okulda güvenilir hissetme düzeyleri artmaktadır.

Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte maddeleri 1 ile 5 arasında, 1= Kesinlikle Uygun Değil ile 5= Kesinlikle Uygun aralığında puanlanmaktadır. Öğretmenler çocukların, kendilerine ve akranlarına karşı davranışlarından yola çıkarak, son iki aylık gözlemlerine dayalı olarak ölçek

maddelerine cevap vermektedir. Dias, Soares ve Freire (2004), ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach's alpha katsayılarını “Güven Temelli Davranışlar” alt boyutu için ,93, “Duygusal Öz Düzelleme” alt boyutu için ,89, toplam ölçek puanı için ise ,93 olarak tespit etmiştir.

2.3.3.1. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’nun Türk Kültürüne Uyarlanması

60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı’nın bağlanma stillerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin değerlendirilmesi amacıyla dizayn edilen bu araştırmada, öncelikle deneysel programda ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak kullanılan Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’nun Portekiz kültüründen Türk kültürüne uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçek uyarlama çalışmaları üç farklı durumda gerçekleştirilmektedir. Bu durumlar şu şekildedir:

Bir ölçeğin geliştirildiği kültürden farklı kültür, grup ve dil için uyarlanmasıdır. Bu uyarlama çalışmaları kültürel uyarlama olarak adlandırılmaktadır.

Bir ölçeğin aynı kültürde, grupta ve dilde farklı zamanlarda uyarlanmasıdır. Bu uyarlama çalışmaları gözden geçirme/yenilenme (revision) olarak adlandırılmaktadır.

Bir ölçeğin aynı kültür ve dilde farklı gruplara uyarlanmasıdır. Bu uyarlama çalışmasında revision çalışmaları farklı bir grup üzerinde gerçekleştirilmektedir (Erkuş ve Selvi, 2019, s.10,11).

Bu araştırmada, bir ölçeğin geliştirildiği kültürden farklı kültür, grup ve dil için uyarlanması olan kültürel uyarlama gerçekleştirilmiştir. Kültürel uyarlama çalışmasında izlenen aşamalar şu şekildedir:

- Ölçeğin kaynak dilden hedef dile çevirilerinin yapılması.
- Çevirilerin incelenmesi ve karşılaştırılması.
- Ölçeğin hedef dilden kaynak dile geri çevirilerinin yapılması
- Çeviri teste ilk şeklinin verilmesi
- Dil geçerliliği çalışması
- Kapsam geçerliliği çalışması
- Ön pilot uygulamanın yapılması
- Pilot uygulamanın yapılması
- Yapı geçerliliği çalışması
- Ölçüt bağıntılı geçerlilik
- Güvenilirlik çalışması

Ölçeğin Kaynak Dilden Hedef Dile Çevirilerinin Yapılması;

Bir ölçeğin kültürlerarası uyarlama çalışmasında öncelikle, kaynak dilden hedef dile çeviri çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2020). Çeviri çalışmaları yapılırken, her iki dilde aynı sözcükler bulunmayacağı için bire bir çeviri çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Bu nedenle çeviricilerin her iki dili bilmesi de yeterli değildir. Çeviricilerin aynı zamanda her iki kültürü tanıması ve ölçülecek özellik konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Belirtilen özellikleri taşıyan üç ile beş arasındaki çeviricinin kaynak dilden hedef dile çeviri çalışmalarını yapması, uyarlama çalışmalarının güvenilirliğini artırmaktadır (Erkuş ve Selvi, 2019, s.15,17). Bu doğrultuda, ölçeğin kaynak dil olan Portekizceden, hedef dil olan Türkçeye çeviri çalışmaları, Türkçe ve Portekizceye hâkim, her iki kültürü de yakından tanıyan birbirinden bağımsız üç uzman tarafından gerçekleştirilmiştir. Çeviriler sırasında, bire bir çeviri yerine, kaynak dildeki ölçekte kullanılan örnek, deyim veya tanımların

Türkçede anlamsal olarak düşünülerek karşılığının yazılması, çevirinin Türkçe karşılığının uzun ve karmaşık cümlelerle değil, mümkün olduğunca açık ve net cümlelerle ifade edilmesi hususları dikkate alınmıştır.

Çevirilerin İncelenmesi ve Karşılaştırılması;

Kaynak dilden hedef dile yapılan çevirilerin, geri çeviriye hazırlık için değerlendirilerek tek bir form haline getirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, şartlar uygunsa çeviriyi yapan uzmanların bir araya gelerek panel çalışmasıyla uzlaşıya varması şeklinde gerçekleştirilmelidir (Erkuş ve Selvi, 2019, s.18). Kaynak dilden hedef dile çevirilerin değerlendirilerek tek form haline getirilmesi her iki dili ve kültürü bilen farklı uzmanlarca da yapılabilmektedir (Hambleton ve Patsula, 1999, s. 6). Özkale (2019), ise çeviri değerlendirmelerinin çeviriyi gerçekleştiren uzmanlar dışında, hedef ve kaynak dili bilen kişilerce değerlendirilmesinin ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini artıracığını bildirmektedir. Bu doğrultuda Portekizceden Türkçeye çevrilen ölçek metinleri çeviricilerin bir araya gelmeleri mümkün olmadığı için, çevirileri gerçekleştiren çeviriciler dışındaki Türkçe ve Portekizceye hâkim, her iki kültürü de yakından tanıyan birbirinden bağımsız üç uzman tarafından değerlendirilmiştir. Çevirilerin değerlendirilmesi aşamasında standart formların kullanılması çalışmaların geçerlilik ve güvenilirliğini artırmaktadır (Seçer ve Gençdoğan, 2020). Bu çalışmada, çeviriler değerlendirilirken Seçer ve Gençdoğan (2020), tarafından kullanılması tavsiye edilen dil tutarlılığı değerlendirme formu kullanılmıştır. Formda kaynak dilden hedef dile yapılan çevirilerin uyumu 1 ile 5 arasında puanlanmaktadır. Yüksek puanlar uygunluğa işaret etmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2020). Yapılan değerlendirmeler sonucunda üç uzman tarafından kaynak dilden hedef dile çevrilen 28 maddenin her birinin birbiriyle anlamsal ve kavramsal olarak oldukça uyumlu olduğu, Türk kültürüyle uyumlu çeviriler gerçekleştirildiği tespit edilmiştir ve ortak tek bir ölçek formu hazırlanmıştır. Hazırlanan tek form ayrıca iki Türk dili uzmanı ve bir uzman okul öncesi öğretmeni tarafından incelenerek uygunluğu onaylanmıştır.

Ölçeğin Hedef Dilden Kaynak Dile Geri Çevirilerinin Yapılması;

Ölçek uyarlama çalışmalarında yeterli uzman bulunabilirse, kaynak dilden hedef dile çevrilen ve tek forma dönüştürülen ölçeğin her iki dil ve kültüre hâkim, konu hakkında bilgisi olan çeviriciler tarafından hedef dilden kaynak dile geri çeviri çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Erkuş ve Selvi, 2019, s.18). Çeviri çalışmalarının tamamlanabilmesi ve tekrar çeviri çalışmasının ilk aşamasına dönülmemesi için geri çevirilerin ölçeğin orijinali ile uyumlu olması gerekmektedir (Behling ve Law, 2019, s.24). Bu doğrultuda bir önceki aşamada oluşturulan ortak Türkçe form, birinci aşamada hedef dilden kaynak dil çevirilerine ve çevirileri değerlendirme çalışmalarına katılmayan Türkçeye ve Portekizceye hâkim, her iki kültürü de yakından tanıyan birbirinden bağımsız üç uzman tarafından Portekizceye çevrilmiştir. Üç Portekizce çevirinin birbiriyle ve ölçeğin orijinaliyle örtüştüğü her iki dili bilen iki uzman tarafından onaylanarak ölçek çeviri çalışmaları tamamlanmıştır.

Ölçek çeviri çalışmalarına, Türkçe ve Portekizceye hâkim, her iki kültürü de yakından tanıyan birbirinden bağımsız on bir uzman, iki Türk dili uzmanı ve bir uzman okul öncesi öğretmeni olmak üzere on dört uzman dahil edilmiştir.

Çeviri Teste İlk Şeklinin Verilmesi;

Ölçek uyarlama çalışmasında, çeviri işlemlerinin tamamlanmasından sonra, dil geçerliliği uygulamasının yapılması uyarlanan ölçme aracının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılması için gereklidir. Dil geçerliliği uygulamasına hazırlık için önce ölçeğin orijinal test formatına göre şekilsel düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir (Seçer ve Gençdoğan, 2020). Bu aşamada, Türkçe ölçeğe kullanım yönergeleri eklenmiş ve ölçek şekilsel olarak düzenlenerek ilk şekli verilmiştir.

Dil Geçerliliği Uygulaması;

Bir ölçme aracı uyarlamada, ölçüm aracının geçerliliğini artırmak için dil geçerliliği çalışması yapılmaktadır. Dil geçerliliği çalışmasında, ölçeğin hedef dildeki son şekli ve orijinali, her iki dili bilen en az 30 kişilik bir gruba, aynı oturumda arka arkaya veya kısa süre sonra farklı oturumlarda ya da ölçekler yarıya bölünüp karıştırılarak aynı veya farklı oturumlarda uygulanmaktadır. Uygulama sonrası, katılımcıların her iki testin maddelerinden aldıkları puanların korelasyonları + 0,80 ve üzerinde ise o maddenin dil geçerliliği kabul edilmektedir (Erkuş ve Selvi, 2019). Bu çalışmada dil geçerliliği için her iki dili ve kültürü bilen, okul öncesi çocuklarıyla çalışan 5 öğretmen, 10'ar çocuk için ölçeğin orijinalini daha sonra Türkçesini birbirinden bağımsız olarak doldurulmuştur. Elde edilen veriler ile gerçekleştirilen dil geçerliliği hesaplamalarında şu aşamalar izlenmiştir:

- Her iki dil uygulamasının ayrı ayrı iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa güvenirliği hesaplanmıştır (Çizelge 2.4.)
- İki ayrı dilde uygulanan ölçeğin toplam ölçek puanları ve madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiştir (Çizelge 2.5.)
- Ölçeğin Portekizcesine ve Türkçesine verilen cevaplar arasındaki tutarlılık için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Çizelge 2.6.)

Dil geçerliliği hesaplamalarıyla elde edilen veriler Çizelge 2.4'de ve Çizelge 2.5'de sunulmaktadır.

Çizelge 2.4. Dil geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları

Form	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Türkçe	,963	28
Portekizce	,964	28

Çizelge 2.4'e göre her iki dilde de maddeler arası iç tutarlılık düzeyinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

İki ayrı dilde uygulanan ölçeğin toplam ölçek puanları ve madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon testi ile test edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe formundan elde edilen puanlar ile Portekizce formundan elde edilen puanlar arasındaki tutarlılığa korelasyon istatistiği ile bakılmıştır ve sonuçları Çizelge 2.5'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.5. Dil geçerliliğine ilişkin Wilcoxon testi ve Pearson Korelasyon testi sonuçları

	Ortalama	Std. Sapma	Z	p	r	p
TR_m1	3,54	1,34	-1,414	,157	,989	,000
Por_m1	3,58	1,36				
TR_m2	3,76	1,30	-1,414	,157	,988	,000
Por_m2	3,72	1,29				
TR_m3	3,24	1,33	-,577	,564	,983	,000
Por_m3	3,26	1,34				
TR_m4	3,60	1,39	,000	1,000	,990	,000
Por_m4	3,60	1,41				
TR_m5	3,44	1,34	-,816	,414	,967	,000
Por_m5	3,48	1,36				
TR_m6	2,94 ^a	1,41	,000	1,000	1,000	,000
Por_m6	2,94 ^a	1,41				
TR_m7	3,68	1,38	-,577	,564	,984	,000
Por_m7	3,70	1,39				
TR_m8	2,72	1,31	-1,414	,157	,989	,000
Por_m8	2,68	1,32				
TR_m9	3,70	1,45	-,577	,564	,985	,000
Por_m9	3,72	1,41				
TR_m10	3,96	0,97	-,577	,564	,967	,000
Por_m10	3,94	0,96				
TR_m11	3,76	1,44	-1,000	,317	,995	,000
Por_m11	3,74	1,43				
TR_m12	3,48	1,33	-1,000	,317	,994	,000
Por_m12	3,46	1,31				
TR_m13	3,38	1,35	-,447	,655	,972	,000

Çizelge 2.5. (Devam) Dil geçerliliğine ilişkin Wilcoxon testi ve Pearson Korelasyon testi sonuçları

Por_m13	3,40	1,29				
TR_m14	3,20	1,37				
Por_m14	3,20	1,41	,000	1,000	,990	,000
TR_m15	3,28	1,29				
Por_m15	3,24	1,32	-1,414	,157	,989	,000
TR_m16	2,66 ^a	1,21				
Por_m16	2,66 ^a	1,21	,000	1,000	1,000	,000
TR_m17	3,10	1,30				
Por_m17	3,12	1,27	-1,000	,317	,994	,000
TR_m18	3,12	1,38				
Por_m18	3,10	1,40	-1,000	,317	,995	,000
TR_m19	3,36 ^a	1,26				
Por_m19	3,36 ^a	1,26	,000	1,000	1,000	,000
TR_m20	3,60	1,37				
Por_m20	3,62	1,37	-1,000	,317	,995	,000
TR_m21	3,78 ^a	1,50				
Por_m21	3,78 ^a	1,50	,000	1,000	1,000	,000
TR_m22	3,36	1,38				
Por_m22	3,38	1,37	-1,000	,317	,995	,000
TR_m23	3,36 ^a	1,32				
Por_m23	3,36 ^a	1,32	,000	1,000	1,000	,000
TR_m24	3,70	1,45				
Por_m24	3,72	1,46	-1,000	,317	,995	,000
TR_m25	3,82	1,44				
Por_m25	3,76	1,46	-1,342	,180	,977	,000
TR_m26	3,56 ^a	1,40				
Por_m26	3,56 ^a	1,40	,000	1,000	1,000	,000
TR_m27	2,80	1,11				
Por_m27	2,78	1,11	-1,000	,317	,992	,000
TR_m28	3,38	1,47				
Por_m28	3,36	1,47	-1,000	,317	,995	,000
TR_Toplam Ölçek Puanı	3,40	0,95	-,098	,922	,999	,000

^a İki ölçüm birbirine eşittir.

Çizelge 2.5’ye göre Türkçe ve Portekizce her bir madde puanı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p>,005$). Bir başka ifadeyle, iki farklı dilden elde edilen madde ve ölçek puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Türkçe formdan ve Portekizce formdan elde edilen veriler arasındaki korelasyon katsayılarının ise ,967 ile 1,00 arasında değiştiği ortaya çıkmaktadır ($p=,000$). Bir başka ifadeyle Türkçe madde puanları ile Portekizce madde puanları birlikte değişkenlik göstermektedir. Türkçe ve Portekizce madde ve toplam ölçek puanları arasında doğrusal yönlü kuvvetli birer ilişki söz konusudur. Elde edilen bulgular sonucunda ölçeğin dil geçerliliği kabul edilmiştir.

Kapsam Geçerliliği Çalışması;

Kapsam geçerliliği, ölçme aracı maddelerinin içerik olarak ölçülmesi amaçlanan özelliği ne derece yansıttığıdır (DeVellis, 2016). Kapsam geçerliliği oranları Lawshe (1975), tarafından geliştirilen altı aşamalı bir teknik olan Lawshe tekniği ile değerlendirilmektedir. Bu aşamalarda sırasıyla, görüş alınacak alan uzmanların belirlenmesi (5 ila 40 arası) değerlendirme formunun hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, ölçek maddelerinin kapsam geçerliliği oranlarının elde edilmesi, ölçek maddelerine ilişkin kapsam geçerlilik indekslerinin tespit edilmesi, kapsam geçerlilik oranları ve kapsam geçerlilik indeksi değerlerine göre ölçeğe son şeklinin verilmesidir (Lawhse, 1975). Bu doğrultuda kapsam geçerliliği hesaplamaları için on üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. 13 uzman tarafından her bir madde “*uygun*” ve “*uygun değil*” olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye katılan uzmanlar ve uzman sayıları aşağıda belirtilmektedir:

- 1 Türk Dili ve Edebiyatı Uzmanı, 2 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı, 5 Çocuk Gelişimi Uzmanı, 2 Okul Öncesi Öğretmeni, 2 Uzman Psikolog, 1 Çocuk ve Ergen Psikiyatristi.

- Elde edilen verileri ile hesaplanan Kapsam Geçerlilik Oranlarına (KGO) ve Kapsam Geçerlilik İndeksine ilişkin sonuçlara Çizelge 2.6'da yer verilmektedir.

Çizelge 2.6. Kapsam geçerlilik oranlarına ve kapsam geçerlilik indeksine ilişkin sonuçlar

Maddeler	Maddeyi Uygun Bulan Uzman Sayısı	Uzlaşma Oranı (p0)	Kapsam Geçerlik Oranı (KGO)
<u>m1</u>	12	0,92	0,85
<u>m2</u>	12	0,92	0,85
<u>m3</u>	13	1,00	1,00
<u>m4</u>	11	0,85	0,69
<u>m5</u>	13	1,00	1,00
<u>m6</u>	12	0,92	0,85
<u>m7</u>	11	0,85	0,69
<u>m8</u>	13	1,00	1,00
<u>m9</u>	13	1,00	1,00
<u>m10</u>	12	0,92	0,85
<u>m11</u>	12	0,92	0,85
<u>m12</u>	12	0,92	0,85
<u>m13</u>	13	1,00	1,00
<u>m14</u>	13	1,00	1,00
<u>m15</u>	12	0,92	0,85
<u>m16</u>	12	0,92	0,85
<u>m17</u>	13	1,00	1,00
<u>m18</u>	13	1,00	1,00
<u>m19</u>	12	0,92	0,85
<u>m20</u>	12	0,92	0,85
<u>m21</u>	13	1,00	1,00
<u>m22</u>	13	1,00	1,00
<u>m23</u>	13	1,00	1,00
<u>m24</u>	12	0,92	0,85
<u>m25</u>	12	0,92	0,85
<u>m26</u>	11	0,85	0,69
<u>m27</u>	13	1,00	1,00
<u>m28</u>	12	0,92	0,85
<i>Kapsam Geçerlilik İndeksi (KGİ)</i>			<i>0,90</i>

Çizelge 2.6'ya göre her bir maddenin uzmanlar tarafından uyuşma oranları ,85 ile 1,00 arasında değişmektedir. Uzman uyuşma oranlarının her bir madde de yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Maddelerin kapsam geçerlilik oranlarının ,69 ile 1,00 arasında değiştiği görülmektedir. Lawshe (1975)'e göre 13 uzmanın yer aldığı bir değerlendirmede kapsam geçerlilik oranının ,54 değerinden yüksek olması gerekmektedir. Tüm maddelerin kapsam geçerlilik indeksi (KGI) ,90 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan maddelerin uzmanlara göre içerikleri uygun bulunmuştur.

Kapsam Geçerlilik Oranlarına ve Kapsam Geçerlilik İndeksine ilişkin hesaplamaların yanı sıra 13 uzmandan rasgele iki uzman seçilerek, iki uzmanın yapmış oldukları değerlendirmeler arasındaki tutarlılık, uyum katsayısı ve PABAK (Prevalence Adjusted Bias Adjusted Kappa) katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Kappa katsayısına göre daha kuvvetli olan PABAK katsayısı Byrt, Bishop ve Carlin (1993), tarafından önerilmektedir. 13 uzman arasından rasgele seçimle belirlenen uzmanlar 3 ve 7 numaralı uzmanlardır. 28 madde üzerinde rasgele seçilen iki uzmanın uzlaşma oranları Çizelge 2.7'de sunulmaktadır.

Çizelge 2.7. Uzman değerlendirmeleri arasındaki tutarlılık ve Pabak katsayısı sonuçları

			Uzman7		Toplam
			Değil	Uygun	
Uzman3	Değil	n	0	1	1
		%	0,0%	100,0%	100,0%
	Uygun	n	4	23	27
		%	14,8%	85,2%	100,0%
Toplam		n	4	24	28
		%	14,3%	85,7%	100,0%

Çizelge 2.7'ye göre iki uzman 28 maddeden 23'ünde uygun olarak uzlaşmışlardır. Bir başka ifadeyle maddelerin %85'ini uygun olarak

değerlendirmişlerdir. PABAK katsayısı $(2 \cdot P_0) - 1$ formülüyle elde edildiği için uzmanlar arasındaki şanstın arındırılmış uyum ,64 olarak elde edilmiştir.

Her bir madde için hem uyum katsayısının hem de PABAK katsayısının yüksek olduğu, bir başka ifadeyle rasgele seçilen iki uzmanın yapmış olduğu değerlendirmelerinin %100 uyumlu olduğu ve her bir madde üzerinde iki uzmanın uzlaştığı saptanmıştır. Dolayısıyla bu ölçme aracındaki her bir maddenin geçerliliğine ve güvenilirliğine dair istatistiksel kanıtlar elde edilmiştir.

Ön Pilot Uygulama;

Ölçek uyarlama çalışmalarında, pilot çalışmadan önce, örneklemini yansıtacak özellikleri taşıyan bir grup katılımcı (8-10 kişi) ile ön pilot uygulamanın yapılması tavsiye edilmektedir. Ön pilot uygulamanın amacı, pilot uygulamadan önce ölçekteki maddelerin anlaşılabilirliğinin, cevaplanma süresinin ve uygulama yönteminin değerlendirilmesi, anlamsal ve uygulama açısından ortaya çıkan bir aksaklık varsa giderilmesidir (Erkuş ve Selvi, 2019, s19). Bu doğrultuda yirmi okul öncesi öğretmenine ayrı ayrı Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu sunulmuş, ölçekte yer alan yönergelerin ve maddelerin anlaşılabilirliği hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin anlayamadıkları, anlamakta güçlük çektikleri veya anlam karmaşası yaşadıkları bir madde ve yönerge olmadığı, belirlenmiştir.

Pilot Uygulama;

Kline (2014), uyarlama çalışmalarında örneklem büyüklüğünün en az madde sayısının iki katı olması gerektiğini bildirerek, madde sayısının on katı örneklem ile çalışmayı önermektedir. Bu doğrultuda ölçeğin pilot uygulaması için 48-72 aylık çocukların devam ettiği anasınıflarından, en az iki aydır düzenli olarak okula devam eden çocuklar dahil edilerek, 59 okul öncesi öğretmeni 295 çocuk için Çocuğun Güven

Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu' nu doldurmuştur.

Ölçek uyarlaması için pilot çalışmaya katılan öğretmenler ve çocuklarla ilgili demografik bilgilere Çizelge 2.8'de yer verilmektedir.

Çizelge 2.8. Ölçek uyarlaması için pilot çalışmaya katılan öğretmenler ve çocuklarla ilgili demografik bilgiler

Demografik Bilgiler	f	%
Çocuklara İlişkin Bilgiler		
Cinsiyet		
Kız	153	51,9
Erkek	142	48,1
Ay Aralığı		
48-60 Ay	140	47,5
60-72 Ay	155	52,5
Öğretmenlere İlişkin Bilgiler		
Kıdem Yılı		
0-5 yıl	12	20,3
6-10 yıl	25	42,5
11-15 yıl	19	32,5
16-20 yıl	3	5,1
Mezuniyet Derecesi		
Lisans	56	94,9
Yüksek Lisans	3	5,1

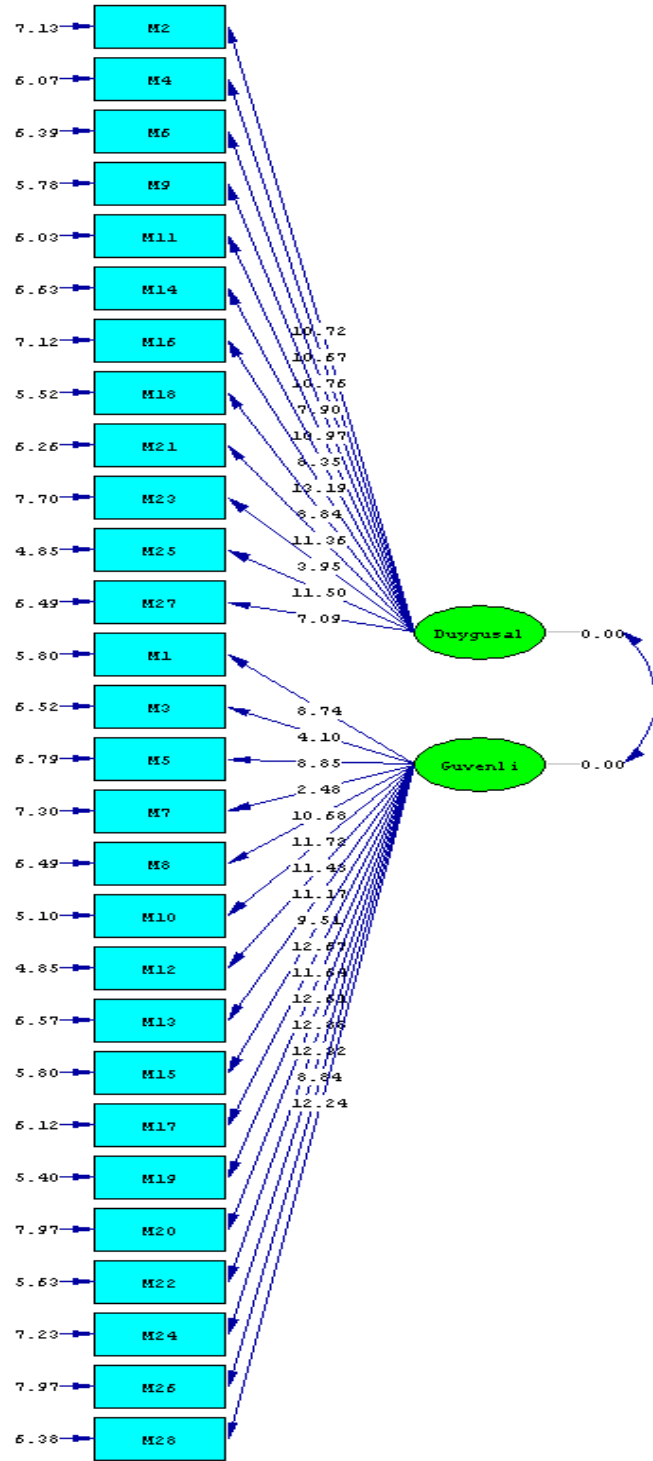
Çizelge 2.8. 'de ölçek uyarlama çalışmasına katılan çocukların %51,9'unun kız, %48,1'inin erkek olduğu, %47,5'inin 48-60 ay aralığında, %52,5'inin 60-72 ay aralığında olduğu görülmektedir. Ölçek uyarlama çalışmasına katılan öğretmenlerin %20,3'ünün 0-5 yıl, %42,5'inin 6-10 yıl, %23,5'inin 11-15 yıl, %5,1'inin 16-20 yıl mesleki deneyime sahip olduğu ve %94,9'unun lisans, %5,1'inin yüksek lisans mezuniyet derecesine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yapı Geçerliliği Çalışması;

Yapı geçerliliği, ölçekten elde edilen sonucun somut olmayan örtük değişkeni ya da temsil ettiği düşünülen yapıyı temsil düzeyini yansıtan geçerlilik türüdür (Behling ve Law, 2019). Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla bu araştırmada öncelikle veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Ölçek uyarlama çalışmalarında, doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenen bir yapının hedef dilde doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek amacıyla yapılmaktadır (Bayram, 2010).

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Geçerlik Sınaması;

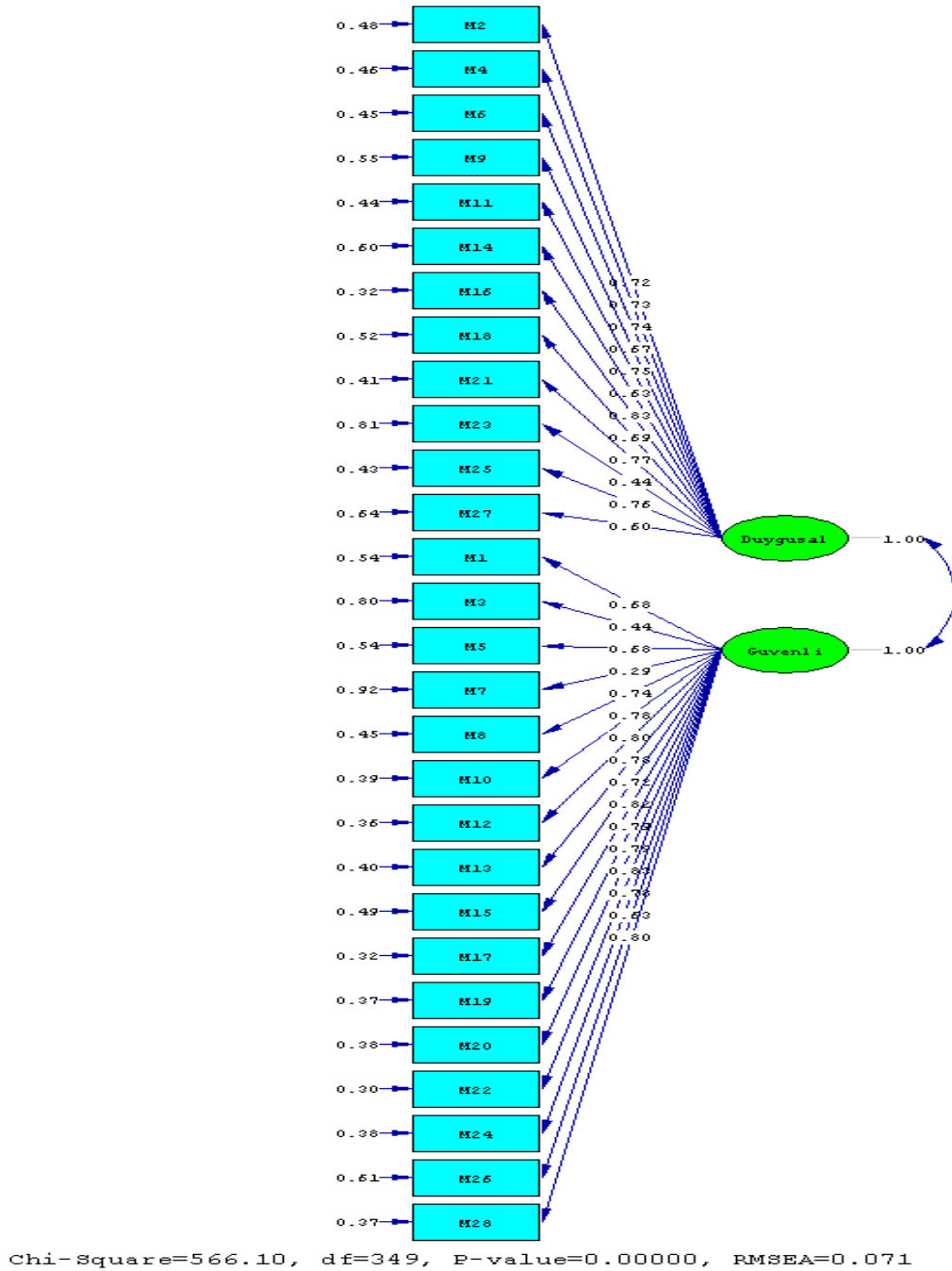
Doğrulayıcı faktör analizi, bir kültürde faktöriyel yapısı belirlenen bir ölçeğin, farklı bir kültüre uyarlama çalışmasında kaynak kültürdeki faktöriyel yapısının var olup olmadığını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen analizdir (Behling ve Law, 2019, s.41). Bu doğrultuda 28 maddelik iki boyutlu ölçek verileri Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmaması sonucunda Ağırlıklandırılmamış Enküçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) yöntemiyle Asimtotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri (Λ), her bir madde ile örtük değişken arasındaki ilişkinin gücünü belirleyen çoklu korelasyonun karesi (r^2) değeri ve ilişkinin manidarlığını gösteren t değerleri Şekil 2.1.'de gösterilmiştir.



Chi-Square=566.10, df=349, P-value=0.00000, RMSEA=0.071

Şekil 2.1. T değerleri

DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin t değerleri $\pm 1,96$ değerinden yüksek bulunarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bir başka ifadeyle, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek bulunamamıştır. Faktör yüklerine ilişkin yol grafiği Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Faktör yüklerine ilişkin yol grafiği

Şekil 2.2’de faktör yüklerinin ,29 ile ,83 arasında olduğu görülmektedir. Uyum indeksleri gözlenen verinin tek boyutlu olan modele uyum gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada 28 maddelik ölçeğin model-veri uyum indeksleri Çizelge 2.9’da gösterilmektedir.

Çizelge 2.9. Ölçek maddelerinin faktör yapısı için uyum iyilik indeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır *	Değer
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	566,10/349 = 1,62
GFI	>,90	,99
CFI	>,90	,99
NFI	>,90	,97
NNFI	>,90	,99
RFI	>,85	,96
S-RMR	<,08	,056
RMSEA	<,08	,071

* (Bentler ve Bonett, 1980, Baumgartner ve Homburg, 1996; Kline, 2014)

Çizelge 2.9’a göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği $X^2(349) = 566,10$ $P < ,01$; Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı (X^2/sd) = 1,62; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)=0,071; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR) =0,056; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)=,99; uyum iyiliği endeksi (GFI)=,99; normlanmış uyum endeksi (NFI)=,97; görel uyum endeksi (RFI)=,96 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur. Şeker ve Gençdoğan (2020), ölçek uyarlama çalışmalarında, DFA ile hedef kültürün faktöriyel yapısının onaylanması durumunda, açıklayıcı faktör analizine gerek kalmadığını ve ölçeğin yapı geçerliliğinin kabul edileceğini bildirmektedir. Elde edilen verilerle 28 maddelik ölçeğin iki boyutlu yapısının yapısal geçerliliği kabul edilmiştir.

Ölçüt Bağıntılı (Ölçütle İlişkili) Geçerlik;

Ölçüt bağıntılı geçerlilik, geçerlilik çalışması yürütülen bir ölçekten elde edilen puanlar ile daha önceden geçerlilik ve güvenilirliği kabul edilmiş, benzer özellikleri ölçen ölçüm araçlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyonun hesaplanmasına dayanan geçerlilik türüdür (Erkuş, 2020). Ölçüt bağıntılı geçerlilik eşzaman (concurrent) geçerliliği ve yordama (predictive) geçerliliği olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu araştırmada eşzaman geçerliliği hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Eşzamanlı geçerlilik, katılımcıların uyarlama/geliştirme çalışmalarının yapıldığı ölçüm aracından aldığı puanlar ile aynı veya ilişkili özellikleri ölçen bir ölçüm aracından aldıkları puanlar arasındaki korelasyonunun hesaplanmasıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2019; s,181).

Bu doğrultuda Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun eşzamanlı geçerlilik çalışmasında;

Ölçeğin Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)'nin duygu düzenleme alt boyutu,

Ölçeğin Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için Öğretmen Öğrenci İlişki Ölçeği (ÖÖİÖ)'nin Yakınlık alt boyutu, ölçeğin toplam puanı için Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği (ÖÖİÖ)'nin toplam puanı kullanılmıştır. Kullanılan ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır:

Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ);

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti (1997), tarafından geliştirilen, Batum ve Yağmurlu (2007), tarafından Türkçeye uyarlanan, okul öncesi dönemden yedi yaşa kadar çocukların bulunulan ortam koşullarına göre duygularını düzenleyip düzenleyemediklerini ve duygusal tepkiselliğini değerlendiren bir ölçüm aracıdır. Ölçek 24 maddeden ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçek Duygu

Düzenleme alt ölçeği, ikinci alt ölçek Değişkenlik-Olumsuzluk alt ölçeğidir. Duygu Düzenleme alt ölçeği, çocukların bulunduğu ortama göre duygu düzenleme becerilerini, Değişkenli-Olumsuzluk alt ölçeği duygusal tepkiselliğin ölçmektedir. Ölçek, anneler ve öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir. Uyarlama çalışmalarında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayılarının duygu düzenleme alt boyutu için ,73, değişkenlik/olumsuzluk alt boyutu içi ise ,75 olduğu saptanmıştır. Ölçek, 4'lü likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan 24'tür (Batum ve Yağmurlu, 2007). Bu araştırmada geçerlilik çalışmaları kapsamında ölçek öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği;

Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği, Pianta (2001), tarafından geliştirilmiş, ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Beyaztürk (2005), tarafından gerçekleştirilmiştir. 4-6 yaş çocuklarına uygulanan ölçek, öğretmenler tarafından her bir öğrenci için ayrı doldurulmakta ve öğretmen-öğrenci ilişkilerine odaklanmaktadır. 28 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeğin Çatışma alt ölçeği, Yakınlık alt ölçeği ve Bağımlılık alt ölçeği olmak üzere üç alt ölçeği bulunmaktadır. Çatışma alt ölçeği, öğrencinin öğretmeni tarafından algılanan olumsuz davranışlarını, olumsuz duygusal etkileşimlerini ve öğretmenin öğrencisiyle olumsuz ilişkilerini değerlendirmektedir. Yakınlık alt ölçeği öğrenci ve öğretmen arasındaki olumlu duygusal etkileşimleri, öğrencinin öğretmeni destekleyici bir yetişkin olarak görüp görmediğini, etkili bir kaynak olarak kullanıp kullanmadığını değerlendirmektedir. Bağımlılık alt ölçeği öğretmenin öğrenciyi kendisine ne kadar bağımlı gördüğünü değerlendirmektedir. Yüksek düzeyde bağımlılık olumsuzluğa işaret etmektedir. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması okul ortamında olumlu nitelikteki ilişkileri ve yakınlık algısını göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında Cronbach Alfa katsayıları çatışma alt ölçeği için ,84, yakınlık alt ölçeği için ,80, bağımlılık alt ölçeği için ,72 ve ölçek toplam puanı için ,86 olarak tespit edilmiştir (Beyaztürk, 2005).

Duygusal Öz Düzenleme Alt Ölçeğinin Ölçüt Geçerliliği;

Duygusal Öz Düzenleme alt boyutunun ölçüt geçerliği çalışmasında odaklanılan Duygusal Öz Düzenleme alt ölçek puanları olup ölçüt puanlar Duygu Düzenleme alt ölçeği puanlarıdır. Her iki alt ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa katsayıları Çizelge 2.10'da gösterilmiştir.

Çizelge 2.10. Duygusal Öz Düzenleme alt ölçeğinin ölçüt geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları

	Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Odaklanılan	Duygusal öz düzenleme	,926	12
Ölçüt	Duygu düzenleme	,917	8

Çizelge 2.10'a göre her iki ölçeğin de iç tutarlılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Duygu Düzenleme alt ölçeğinin ölçek puanları (ölçüt puanlar) ile duygusal Öz Düzenleme alt ölçeğinin ölçek puanları arasındaki tutarlılığa ilişkin korelasyon istatistiği hesaplamaları yapılmış ve sonuçları Çizelge 2.11'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.11. Duygusal Öz Düzenleme alt ölçeğinin ölçüt geçerliliğine ilişkin pearson korelasyon analizi sonuçları

	n	r	p
Duygusal Öz Düzenleme Düzeyi & Duygu Düzenleme Düzeyi	295	,862	,000

Çizelge 2.11'de Duygusal Öz Düzenleme alt ölçek puanları ile Duygu Düzenleme alt ölçek puanları arasında pozitif yönlü ileri düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r = ,862$; $p = ,000$) görülmektedir. Bir başka ifadeyle, Duygusal Öz Düzenleme alt ölçek puanları artarken ölçüt puanlar olan Duygu Düzenleme alt ölçek puanları da artmaktadır veya Duygusal Öz Düzenleme alt ölçek puanları azalırken ölçüt puanlar

olan Duygu Düzenleme alt ölçek puanları da azalmaktadır. Beklenen ve istenildiği yönde korelasyon pozitif ve yüksek bulunmuŗ. Elde edilen bulgular ile duygusal öz düzenleme alt  l eği için ölçüt geçerliliği kabul edilmiŗtir.

Güven Temelli Davranıŗlar Alt  l eğinin  l  t Geçerliliği;

Güven Temelli Davranıŗlar alt  l eğinin ölçüt bağıntlı geçerlilik  alıŗmasında odaklanılan Güven Temelli Davranıŗlar alt ölçek puanları olup ölçüt puanlar  ğretmen- ğrenci İliŗki  l eği'nin Yakınlık alt  l eğine iliŗkin puanlardır. Her iki alt ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa katsayıları  izelge 2.12.'de g sterilmiŗtir.

Çizelge 2.12. Güven Temelli Davranıŗlar alt  l eğinin ölçüt geçerliliğine iliŗkin iç tutarlılık sonuçları

		Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Odaklanılan	Güven Temelli Davranıŗ Puanları	,932	16
Ölçüt	Yakınlık Puanları	,927	10

Çizelge 2.12.'ye göre her iki alt ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Yakınlık alt  l eğine iliŗkin ölçek puanları ( l  t puanlar) ile Güven Temelli Davranıŗlar alt  l eği puanları arasındaki tutarlılığa iliŗkin korelasyon istatistiği hesaplamaları yapılmıŗ ve sonuçları  izelge 2.13.'de g sterilmiŗtir.

Çizelge 2.13. Güven Temelli Davranıŗlar alt  l eğinin ölçüt geçerliliğine iliŗkin pearson korelasyon analizi sonuçları

	n	r	p
Güven Temelli Davranıŗ Düzeyi & Yakınlık Düzeyi	295	,962	,000

Çizelge 2.13’de Güven Temelli Davranışlar alt ölçeği ile Yakınlık alt ölçeği arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($r=,962$; $p=,000$) görülmektedir. Bir başka ifadeyle Güven Temelli Davranışlar alt ölçek puanları artarken ölçüt puanlar olan Yakınlık alt ölçek puanları artmakta veya Güven Temelli Davranışlar alt ölçek puanları azalırken ölçüt puanlar olan Yakınlık alt ölçek puanları da azalmaktadır. Beklenen ve istenildiği yönde korelasyon pozitif ve yüksek bulunmuş. Elde edilen bulgular sonucunda Güven Temelli Davranışlar alt ölçeğinin ölçüt geçerliliği kabul edilmiştir.

Toplam Ölçek Puanına İlişkin Ölçüt Geçerliliği;

Odaklanılan 28 maddelik Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puanları olup, ölçüt puanlar 28 maddelik Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği’nin toplam puanlarıdır. Her iki ölçeğin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa katsayıları Çizelge 2.14’de gösterilmiştir.

Çizelge 2.14. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puan ölçüt geçerliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları

		Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Odaklanılan	Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu	,959	28
Ölçüt	Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Ölçeği	,977	28

Çizelge 2.14’e göre her iki ölçeğin de iç tutarlılık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen-Öğrenci İlişki Ölçeği’nin ölçek puanları (ölçüt puanlar) ile Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen

Formu'nun puanları arasındaki tutarlılığa korelasyon istatistiği ile bakılmış ve sonuçları Çizelge 2.15'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.15. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puan ölçüt geçerliliğine ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

	n	r	p
Toplam Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu Düzeyi & Toplam Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Ölçeği Düzeyi	295	,977	,000

Çizelge 2.15'ye göre, Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puanları ile Öğretmen Öğrenci İlişkileri Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = ,977$; $p = ,000$). Bir başka ifadeyle Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puanları artarken ölçüt puanları olan Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Ölçeği toplam ölçek puanları artmakta veya Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu toplam puanları azalırken ölçüt puanları olan Öğretmen-Öğrenci İlişkileri Ölçeği toplam ölçek puanları da azalmaktadır. Beklenen ve istenildiği yönde korelasyon pozitif ve yüksek bulunmuş, ölçek toplam puanına ilişkin ölçüt geçerliliği kabul edilmiştir.

Ölçeğin Güvenilirlik Çalışması;

Güvenilirlik, bir ölçme aracının eşit koşullarda tekrarlayan ölçümlerde elde edilen değerlerin tutarlılığının göstergesidir. Güvenilirlik hesaplamalarında sıklıkla kullanılan bir yöntem Cronbach (1951)' in geliştirdiği alfa katsayısı yöntemidir. Cronbach yöntemi likert tipi ölçümlerde kullanılması uygun olan bir tekniktir (Cronbach, 1951). Güvenilirlik yöntemlerinden birisi de test tekrar test güvenilirliğidir. Bu güvenilirlik hesaplamasında aynı gruba aynı test belli bir aralıkla

uygulanmakta ve iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon hesaplaması yapılmaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı testin ne derecede ölçüm kararlığı gösterdiğini ortaya koymaktadır. Belirtilen iki uygulama arasında bir ay sürenin olması tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk, 2019, s.182). Bu doğrultuda Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türk kültürüne uyarlanma çalışmasında, ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach yöntemine ve test tekrar test güvenilirliği yöntemine başvurulmuştur. Test tekrar test yönteminde iki uygulama bir ay ara ile yapılmıştır.

Cronbach Alfa Güvenirliği;

Ölçek maddelerinin faktör yükleri ile birlikte madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı Çizelge 2.16'da gösterilmektedir.

Çizelge 2.16. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Cronbach Alfa güvenilirliğine ilişkin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısına ilişkin sonuçlar

	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha
m1	,788	,765	,970
m2	,772	,750	
m3	,776	,750	
m4	,685	,661	
m5	,808	,787	
m6	,653	,634	
m7	,861	,845	
m8	,710	,686	
m9	,787	,769	
m10	,455	,434	
m11	,783	,765	

Çizelge 2.16. (Devam) Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Cronbach Alfa güvenilirliğine ilişkin faktör yükleri, madde toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayısına ilişkin sonuçlar

	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha
m12	,657	,626	
m13	,717	,690	
m14	,484	,467	
m15	,737	,707	
m16	,323	,307	
m17	,786	,762	
m18	,785	,762	
m19	,845	,823	
m20	,842	,820	,970
m21	,733	,711	
m22	,858	,840	
m23	,836	,818	
m24	,846	,824	
m25	,879	,866	
m26	,821	,799	
m27	,657	,636	
m28	,804	,784	

Çizelge 2.16'da maddelerin faktör yüklerinin ,323 ile ,879 arasında değiştiği görölmektedir. Tüm maddelerin faktör yüklerinin 0,30 değerinden yüksek olduğu, madde geçerlilik katsayısı olarak da bilinen madde toplam korelasyonlarının ,307 ile ,866 arasında uygun değerlerde değiştiği saptanmıştır.

28 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,970 olarak belirlenmiş, ölçekten yüksek bir güvenirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında

değişkenlik göstermektedir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Test Tekrar Test Güvenirliği;

Test tekrar test güvenirliliği için tekrarlı uygulamalardan elde edilen ölçek puanları arasındaki kararlılığa korelasyon katsayısı ile bakılmış ve sonuçları Çizelge 2.17'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.17. Test Tekrar Test güvenirliliğine ilişkin Pearson kolerasyonu sonuçları

	n	r	p
Toplam Ölçek Puanı & Tekrar Toplam Ölçek Puanı	50	,996	,000

Çizelge 2.17'ye göre ilk uygulamadan elde edilen ölçek puanları ile ikinci uygulamadan elde edilen ölçek puanları arasında pozitif yönlü, yüksek ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,996$; $p=,000$). Bir başka ifadeyle uygulamalar arasında elde edilen puanlarda yüksek bir kararlılık söz konusudur. Her iki uygulamanın iç tutarlılık anlamında Cronbach Alfa güvenirliliği Çizelge 2.18'de gösterilmiştir.

Çizelge 2.18. Test Tekrar Test güvenirliliğine ilişkin iç tutarlılık sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
İlk uygulama	,969	28
İkinci uygulama	,969	28

Çizelge 2.18'de her iki uygulamada ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin oldukça yüksek ve birbirine eşit olduğu görülmektedir.

2.4. Duygu Düzenleme Destek Programı

60-72 aylık çocuklara yönelik olarak hazırlanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın, çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin deneysel desen ile sınanmasının amaçlandığı bu araştırmada, 60-72 aylık çocuklara yönelik duygu düzenleme destek programı hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Bu bölümde, 60-72 aylık çocuklara yönelik duygu düzenleme destek programının amacı, alt amaçları, programın dayandırıldığı kuramsal temel, programda kullanılan yöntem ve teknikler, programın hazırlanma süreci ve içeriğine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Programın Amacı;

Duygu Düzenleme Destek Programı'nın amacı, 60-72 aylık güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerini destekleyerek bağımsız bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak ve desteklenen duygu düzenleme becerileri aracılığı ile öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine katkıda bulunmaktır.

Program Geliştirme Süreci;

Program geliştirme sürecinde programın felsefi temeli ve kuramsal temeli, program geliştirme modeli başlıklarına yer verilmektedir.

Programın Felsefi Temeli;

Duygu Düzenleme Destek Programı'nın felsefi temelleri İlerlemecilik (Progressivism)'e dayandırılmaktadır. İlerlemecilik, pragmatik felsefenin uygulamada kullanılmasıdır. Pragmatik felsefede esas olan değişimdir. Buna dayanarak

ilerlemeciliğe göre tecrübe sürekli yeniden inşa edilmektedir. Yeniden inşa sürecinde çocuk bir bütün olarak kabul edilmektedir ve bir program çocukların ilgi, kapasite ve özelliklerine uygun olmalıdır. İlerlemecilik, bilginin soyut olarak çocuklara sunulmasını değil, aktif olarak somut yaşantılarla, yaparak yaşayarak yapılandırılması gerektiğini savunmaktadır. Problem çözme yöntemi de bilginin yapılandırılmasının temelini oluşturmaktadır (Demirel, 2020, s.21).

Programın Kuramsal Temeli;

Duygu düzenleme destek programı geliştirilirken ilk önce kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında duygu düzenleme süreç ve modellerinde çoğunlukla ergen ve yetişkinlere odaklanıldığı, özellikle çocuklara yönelik duygu düzenleme süreçleriyle ilgili doğrudan bir model olmadığı göze çarpmıştır.

Duygu Düzenleme Destek Programı, çocuklara uyarlanabileceğine yapılan vurgu nedeniyle Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli'nin kuramsal temellerine dayandırılarak geliştirilmiştir.

Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli (DİB Modeli);

Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli, işlevsel bir duygu düzenleme kavramsallaştırması sağlamak için geliştirilmiştir. Model sağlıklı duygu düzenlemeyi tanımlayarak, duygu düzensizliğinin nasıl olabileceğini açıklamaya yardım etmekte ve etkili duygu düzenlemeyi arttıran müdahaleler için yönlendirmeler sağlamaktadır (Berking ve Whiyney, 2018). Model birbiriyle etkileşim içerisinde yedi aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar şu şekildedir:

Duyguların Bilinçli Bir Şekilde Farkında Olma Becerisi;

Duygu düzenleme süreci, duyguların bilinçli ve doğru şekilde farkında olunmasıyla başlamaktadır. Bu durumun gerçekleşmemesi duygu düzenleme

sürecinde bozulmaya yol açmakta ve olumsuz duyguların devam etmesine neden olmaktadır (Berking ve Whiyney, 2018).

Duyguları Adlandırma ve Doğru Şekilde Tanımlama Becerisi;

Hissedilen duyguları doğru şekilde adlandırma ve tanımlama, deneyimlenen duyguların doğru şekilde kategorileştirilmesini sağlamaktadır. Deneyimlenen duygunun hoş giden veya gitmeyen bir duygu olduğunu adlandırmak ve tanımlamak, uygun duygu düzenleme stratejilerini seçmek ve iyilik halini geliştirmek için önemli görülmektedir (Berking ve Whiyney, 2018).

Bir Duyguya Neyin Neden Olduğunu ve Duyguyu Neyin Sürdürdüğünü Belirleme Becerisi;

Bir duyguya ve duygunun sürmesine neden olan durumun belirlenmesi, olumsuz deneyimlerimizi anlamlandırabilmemiz ve direncimizi sürdürebilmemiz için önemli görülmektedir. Duyguya neden olan içsel veya dışsal faktörlerin farkında olunması, bu faktörlerin değiştirilip değiştirilemeyeceğine karar verilmesi ve içerisinde bulunulan durumun değerlendirilmesi için bir ön koşuldur (Berking ve Whiyney, 2018).

İşlevsel Bir Şekilde Duyguları Aktif Olarak Değiştirme Becerisi;

İşlevsel bir şekilde duyguların aktif olarak değiştirilme becerisi, hissedilen duygunun süresinin, yoğunluğunun veya niteliğinin uygun stratejiler kullanarak, istenen yönde değiştirilmesidir. Kişilerin duygularını aktif olarak değiştirebilmesi, duygusal öz yeterliliğin de gelişmesini sağlamaktadır. Duygusal öz yeterlilik ise duyguların düzenlenebilme becerilerinin gelişmesine ve güçlendirilmesine fırsat sunan, hoş gitmeyen duyguların meydana geldiği, olumsuz ortamları deneyimleme konusunda da isteklilikle sonuçlanmaktadır (Berking ve Whiyney, 2018).

Gerekli Olduğunda Olumsuz Duyguları Kabul ve Tolere Etme Becerisi;

Gerekli olduğunda olumsuz duyguları kabul ve tolere etme becerisi, o anda deneyimlenen hoşla gitmeyen duygular değıştirilemediğinde ya da değıştirilmesi yüksek düzeyde enerji gerektirdiğinde bilinçli olarak onları kabullenmedir. Bu durum, kişilerin kontrol dışı hissetmesinin önüne geçmekte ve işlevsel duygu düzenleme stratejilerinin etkin şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Berking ve Whiyney, 2018).

Olumsuz Duyguları Tetikleme Olası Durumlara Yaklaşma ve Bu Durumlarla Yüzleşme Becerisi;

Olumsuz duyguları tetikleme olası durumlara yaklaşma ve bu durumlarla yüzleşme becerisi, kişilerin hoşla gitmeyen duyguları deneyimlemelerine sebep olan durumlara istekli olarak yaklaşması ve hoşla gitmeyen duygularıyla yüzleşebilmesidir. Bu durum hem mevcut duygu düzenleme becerilerini geliştirmekte hem de yeni duygu düzenleme stratejileri geliştirmede etkili olmaktadır (Berking ve Whiyney, 2018).

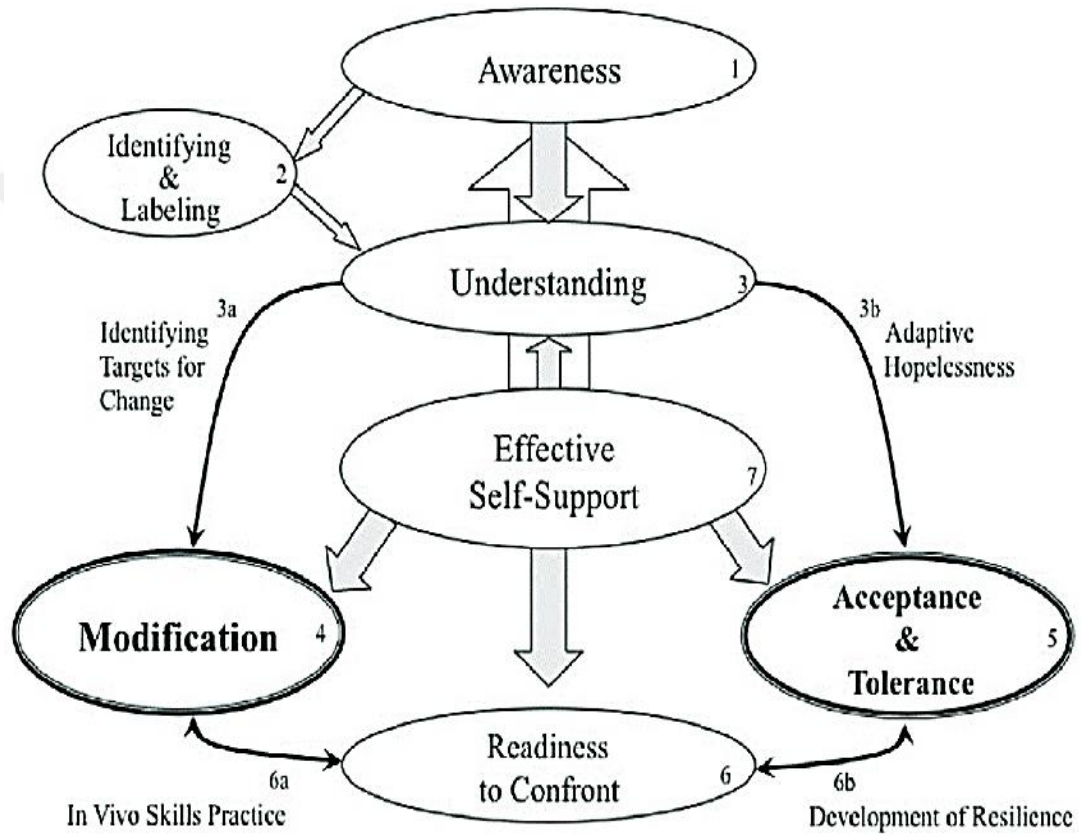
Stres Verici Durumlarda Etkili Öz-Destek Sağlama Becerisi;

Duygu düzenleme süreci boyunca, kişilerin duygu durumlarını dengede tutması önemlidir. Modelde bu duruma etkili öz destek adı verilmektedir. Bireylerin başlangıçta rahatsızlık hissettiren; fakat uzun süreli duygusal rahatlık için gerekli becerileri sürekli kullanması gerekmektedir.

Etkin öz desteğin üç unsuru bulunmaktadır. Bunlardan ilki öz-şefkattir. Öz şefkat, acı çekme veya üzüntü süreçlerinde kişinin kendisine yönelik şefkattir. Öz şefkat, öz eleştiri, suçluluk ve utanç gibi olumsuz duyguların deneyimlenmesinin önüne geçmektedir. Etkin öz desteğin ikinci unsuru öz yatıştırma ve öz cesaretlendirmedir. Öz yatıştırma ve öz cesaretlendirme kişilerin kendisiyle arkadaşla ve sıcak iç konuşmalarını yansıtmaktadır. Bu durum ihtiyaç duyulan enerji ve motivasyonun kaybolmaması için önemlidir. Etkin öz desteğin üçüncü unsuru aktif öz

koçluktur. Aktif öz koçluk, kişilerin hoş gitmeyen duygular deneyimlediklerinde, bu durumdan kurtulmak için çaba sarf ederken kendilerini motive etmeleridir (Berking ve Whiyney, 2018).

Duygularla işlevsel baş etme modelinin işleyişi aşağıdaki şekilde özetlenmektedir:



Şekil 2.3. Duygularla işlevsel baş etme modeli

(https://www.researchgate.net/figure/The-Adaptive-Coping-with-Emotions-Model-https-doiorg-101371-journalpone0205095g001_fig1_328059997)

Program geliştirilirken, Duygularla İşlevsel Baş Etme Modeli aşamalarına, 60-72 aylık çocuklara uygun şekilde somutlaştırılmış uygulamalarla yer verilmiştir.

Program Geliştirme Modeli;

Duygu Düzenleme Destek Programı geliştirilirken, program geliştirme modellerinden Taba-Tyler modeli esas alınmıştır. Tümevarımsal yaklaşımın benimsendiği model sekiz basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; başlama, ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin belirlenmesi, içeriğin seçimi, içeriğin düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirmedir (Alc , 2019, s.82).

Program geliştirme sürecinde, ihtiyaç belirleme aşaması için hazırlıklara başlanmıştır. Öncelikle,  ocukların duygu düzenleme becerileriyle ilgili güçlük yaşadıkları durumların ve desteklenmesi gereken noktaların belirlenmesi amacıyla ihtiyaç belirleme çalışması gerçekleştirilmiştir. İhtiyaç belirleme amacıyla on bir okul öncesi öğretmeniyle bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmede  ocukların hangi durumlar karşısında hoşa gitmeyen duygular deneyimlediklerine, hangi duygularını düzenlemekte güçlük yaşadıklarına, duygularını d zenleyemedikleri durumlarda en çok hangi problem davranışları gösterdiklerine ve duyguların düzenlenmesinde çocukların izlediği stratejilere yönelik sorular yöneltilerek temalar oluşturulmuştur.

Program geliştirmeye yönelik ihtiyaçlar belirlendikten sonra, hedeflerin belirlenmesi aşamasında çocukların elde etmesi hedeflenen kazanımlar ile bu kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir halleri olan göstergeler havuzu hazırlanmıştır. Bu havuzdan, bir program geliştirme uzmanı, bir uzman okul öncesi  ğretmeni, bir uzman  ocuk gelişimcisi ve bir uzman psikolojik danışman ile bir araya gelinerek seçim yapılmıştır. Kazanım ve göstergeler netleştirildikten sonra içerik hazırlığı gerçekleştirilmiştir. İçerik hazırlığında çocukların gelişim özellikleri ve uygulanacak etkinlik türlerinin dağılımı dikkate alınarak program içeriği şekillendirilmiş ve öğrenme yaşantıları kapsamında etkinlikler hazırlanarak son düzenlemeler yapılmıştır.

Programa son şeklinin verilmesinin ardından uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünde;

- 4  ocuk Gelişimi Bölümü  ğretim  yesinin

- 1 Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü Öğretim Üyesinin
- 1 Program Geliştirme Uzmanının
- 1 Uzman Okul Öncesi Öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda programda son düzenlemeler yapılarak, program uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Programda Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri;

Programda aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesinde, materyallerin hazırlanmasında çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.

Aktif öğrenme yöntem ve teknikleri öğrenen kişiye yönelik etkili konu anlatımlarının yanı sıra, öğrenme sürecine etkin katılımın temel alındığı ve bu amaca yönelik hazırlanan bir dizi yöntem ve tekniğin kullanıldığı etkin öğrenme temelli bir yaklaşımdır (Ün-Açıkgöz, 2014; Kardaş ve Uca, 2016). Aktif öğrenme yöntem teknikleri, hazır bilginin eğitimci tarafından aktarıldığı geleneksel öğretim tekniklerinin aksine bilginin öğrenci tarafından yapılandırılarak edinildiği öğrenme tekniğidir. Bu teknikle yaparak, yaşayarak ve yapılandırarak öğrenme esas alındığı için aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanımının bilginin daha kalıcı olması, öğrencilerin kendi öğrenme deneyimlerinin sorumluluğunu almayı öğrenmesi, problem çözme gibi bilişsel işlevlerinin gelişmesi gibi pek çok faydası olduğu bildirilmektedir (Detlor, Booker, Serenko ve Julien, 2012).

Araştırmanın bağımsız değişkeni olan “Duygu Düzenleme Destek Programı”nın içeriği, programda yer alan etkinlikler, kullanılacak materyaller çocukların aktif katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda programın uygulanmasında; 6 (Altı) Düşünce Şapkası, Kum Saati, Siz Olsaydınız Ne Yapardınız? Arkası Yarın, Öykü Oluşturma, Soru-Cevap, Görsel-İşitsel Sunular, Örnek Olay, Canlandırma, Rol Oynama, Problem Çözme, Köşelenme, Sessiz Gösterim, Anahtar

Düşünceyi Bulma, Önceden Bildikleriyle Bağ Kurma ve Hızlı Tur yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

Programda aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasında materyal seçimi ve hazırlığı yapılmıştır. Bu kapsamda programda kullanılan materyaller şu şekildedir; hikâye kitapları, resimli örnek olay kartları, duygu kartları, duygu posterleri, kuklalar, renkli kartonlar, renkli el işi kağıtları, makas, yapıştırıcı, renkli kalem, müzik cd'leri, bilgisayar, projeksiyon cihazı, rol oynama ve canlandırma çalışmaları için karakterlere uygun aksesuarlar.

Duygu Düzenleme Destek Programı'nın İçeriği;

Duygu Düzenleme Destek Programı'nın oturumlara göre kazanım ve göstergeleri ile uygulanan etkinlik çeşitlerine Çizelge 2.19'da yer verilmektedir.

Çizelge 2.19. Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kazanım ve göstergeleri ile uygulanan etkinlik çeşitleri

	Oturum Adı	Kazanımlar	Göstergeler	Uygulanan Etkinlik Türleri
1	Tanışıyoruz	Araştırmacıyla tanışma ve grup dinamiğini sağlayabilme	-Araştırmacıyla etkileşim kurar. -Grupla birlikte araştırmacının yönergelerine uygun davranır.	-Müzik - Oyun -Sanat
2	Duygularla Tanışıyorum	Duyguları öğrenme ve duygu dağarcığı oluşturabilme	-Duygu dağarcığında olan duyguları adlandırır. -Yeni oluşturduğu duygu dağarcığını bağımsız şekilde ifade eder.	-Müzik -Oyun -Sanat
3	Duygularımın Farkındayım ve Onları Adlandırıyorum	Hissedilen duyguların farkına varabilme ve bu duyguları doğru şekilde adlandırabilme.	-Sunulan durumlar karşısında hangi duyguları hissedebileceğini ifade eder. -Sunulan durumlar karşısında hangi duyguları hissedebileceğini doğru şekilde adlandırır.	-Müzik -Matematik -Türkçe -Fen
4	Hoşa Giden Duyguları Deneyimliyorum	Hoşa giden duyguların hangileri olduğunun ve hangi durumlarda ortaya çıktığının farkına varabilme.	-Sevgi, mutluluk, keyif, hoşlanma duygularının hoşa giden duygular olduğunu ifade eder. -Hoşa giden duyguların hangi durumlarda ortaya çıktığını açıklar.	-Sanat -Oyun -Okuma Yazmaya Hazırlık

Çizelge 2.19. (Devam) Duygu Düzenleme Destek Programı’nın kazanım ve göstergeleri ile uygulanan etkinlik çeşitleri

	Oturum Adı	Kazanımlar	Göstergeler	Uygulanan Etkinlik Türleri
5	Hoşa Gitmeyen Duyguları Deneyimliyorum	Hoşa gitmeyen duyguların hangileri olduğunun ve hangi durumlarda ortaya çıktığının farkına varabilme.	-Öfke, korku, üzüntü, kıskanma, mahcubiyet duygularının hoşa gitmeyen duygular olduğunu ifade eder. -Hoşa gitmeyen duyguların hangi durumlarda ortaya çıktığını açıklar.	-Hareket -Oyun -Fen
6	Duygularımın Yoğunluğunun Farkındayım	Duyguların farklı düzeylerde ortaya çıktığını kavrayabilme.	-Duygularının farklı düzeylerde ortaya çıktığının açıklar. -Duygularını yoğun yaşadığı zaman “çok sevindim, çok üzuldüm” gibi sözcüklerle ifade eder. -Duygularının yoğunluğu az olduğunda “az sevindim, az üzuldüm” gibi sözcüklerle ifade eder.	-Hareket -Türkçe -Müzik -Okuma Yazmaya Hazırlık
7	Başkalarının Duygularının Farkındayım	Diğerlerinin hissettiği duyguların farkına varabilme ve adlandırabilme	-Diğerlerinin duyguları olduğunu açıklar. Diğerlerinin hissettiği duyguların hoşa giden duygular olduğunu ifade eder. -Diğerlerinin hissettiği hoşa giden duyguları adlandırır. -Diğerlerinin hissettiği duyguların hoşa gitmeyen duygular olduğunu ifade eder. -Diğerlerinin hissettiği hoşa gitmeyen duygularını adlandırır.	-Türkçe -Oyun -Sanat
8	Neden Böyle Hissediyorsun	Diğerlerinin hoşa giden ve hoşa gitmeyen duygularının hangi durumlar karşısında ortaya çıktığının anlayabilme.	-Diğerlerinin hoşa giden duygularının hangi durumlarda ortaya çıktığını ifade eder. -Diğerlerinin hoşa gitmeyen duygularının hangi durumlarda ortaya çıktığını ifade eder.	-Türkçe -Drama -Hareket
9	Duygularımın Sonuçlarının Farkındayım	Hoşa giden ve hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde sergilediği davranışların sonuçlarının farkına varabilme	-Hoşa giden duygular hissettiğinde sergilediği davranışlarını ifade eder. -Hoşa giden duygular hissettiğinde sergilediği davranışların karşındakine ne hissettirdiğini ifade eder. -Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde sergilediği davranışları ifade eder. -Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde sergilediği davranışların karşındakine ne hissettirdiğini ifade eder. -Duyguları sonucunda gösterdiği davranışların doğru veya yanlış olduğunu ifade eder.	-Türkçe -Drama -Hareket

Çizelge 2.19. (Devam) Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kazanım ve göstergeleri ile uygulanan etkinlik çeşitleri

	Oturum Adı	Kazanımlar	Göstergeler	Uygulanan Etkinlik Türleri
10	Duyguları Görüyorum	Jest ve mimiklerin duyguları ifade etmede bir araç olduğunu, hangi duygular karşısında ne tür jest ve mimikler kullanıldığını kavrayabilme	-Sergilenen jest ve mimikleri gözlemler. -Hoşa giden duygular karşısında kullanılan jest ve mimikleri sergiler. -Hoşa gitmeyen duygular karşısında kullanılan jest ve mimikleri sergiler. -Sergilenen jest ve mimikleri gözlemleyerek hissedilen duyguyu adlandırır	-Oyun -Drama -Müzik -Sanat
11	Duyguları Duyuyorum	Jest ve mimikleri görmeden karşısındakinin ses tonu ve vurgusundan hangi duyguyu hissettiğini anlayabilme.	-Jest ve mimikleri görmeden ses tonundan karşısındakinin hangi duyguyu hissettiğini ifade eder. -Jest ve mimikleri görmeden sesteki vurgudan karşısındakinin hangi duyguyu hissettiğini ifade eder.	-Oyun -Matematik -Türkçe
12	Duygularım Ne İşe Yarar	Hoşa giden ve gitmeyen duyguların olumlu sonuçları olduğunu kavrayabilme.	-Hoşa giden duyguların olası olumlu sonuçları olabileceğini açıklar. -Hoşa giden duyguların olası olumlu sonuçlarını ifade eder. -Hoşa gitmeyen duyguların olumlu sonuçları olabileceğini açıklar. -Hoşa gitmeyen duyguların olası olumlu sonuçlarını ifade eder.	-Türkçe -Okuma Yazmaya Hazırlık -Oyun
13	Duygularımı Kabul Ediyorum	Hoşa giden ve gitmeyen duygularını kabul edebilme.	-Duyguların önemiyle ilgili sorulan sorulara cevap verir. -Hoşa giden duygularını kabul ettiğini açıklar. -Hoşa gitmeyen duygularını kabul ettiğini açıklar.	-Drama -Müzik -Sanat
14	Bana Yardım Eder Misin?	Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde onlarla baş edebilmek için büyüklerinden yardım isteyebilme.	-Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde büyüklerinden yardım ister. -Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde büyüklerinden yardım istemenin yollarını açıklar	-Okuma Yazmaya Hazırlık -Türkçe -Matematik

Çizelge 2.19. (Devam) Duygu Düzenleme Destek Programı’nın kazanım ve göstergeleri ile uygulanan etkinlik çeşitleri

	Oturum Adı	Kazanımlar	Göstergeler	Uygulanan Etkinlik Türleri
15	Nasıl Nefes Alacağımı Biliyorum	Yoğun yaşanan duyguların şiddetini azaltmak için doğru nefes alma tekniklerini bilme ve bağımsız şekilde uygulayabilme	-“Uyarıcı Nefes Alma” tekniğinin kurallarını açıklar. -Yoğun duygular yaşadığında “Uyarıcı Nefes Alma” tekniğini uygular -“Rahatlatici Nefes Alma” tekniğinin kurallarını açıklar. Yoğun duygular yaşadığında -- “Rahatlatici Nefes Alma” tekniğini uygular.	-Matematik -Türkçe -Hareket
16	Uygun Aktiviteyi Seçiyorum	Hoşa gitmeyen duygular hissedildiğinde çeşitli aktivitelerle, hissedilen hoşa gitmeyen duygunun yoğunluğunu azaltabilme.	-Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde, hissettiği hoşa gitmeyen duygunun yoğunluğunu azaltabilmek için çeşitli aktiviteler yapabileceğini açıklar. -Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde, hissettiği hoşa gitmeyen duygunun yoğunluğunu azaltabilmek için yapacağı aktiviteyi seçer ve adlandırır. -Hoşa gitmeyen duygular hissettiğinde, hissettiği hoşa gitmeyen duygunun yoğunluğunu azaltabilmek için seçtiği aktiviteyi uygular.	-Hareket -Sanat -Oyun
17	Uygun Sözcükleri ve Davranışları Seçiyorum	Hoşa gitmeyen duygular hissedildiğinde onları uygun davranış ve sözcüklerle ifade edebilme.	-Hoşa gitmeyen duyguların ne tür davranışlarla ifade edilebileceğinin uygun olduğunu açıklar. -Hoşa gitmeyen duyguların ne tür sözcüklerle ifade edilebileceğinin uygun olduğunu açıklar. -Hoşa gitmeyen duygularını ifade etmek için uygun davranışlar sergiler. -Hoşa gitmeyen duygularını ifade etmek için uygun sözcükler kullanır.	-Sanat -Matematik -Drama
18	Neler Öğrendim Değerlendiriyorum	Program sürecinin değerlendirilmesi	-Program sürecine ilişkin duygularını açıklar. Program sürecinde hatırladıklarını ifade eder. -Program sürecinde neler öğrendiğini açıklar.	-Türkçe -Sanat

2.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine başlamadan önce resmi prosedürler yerine getirilmiştir. Öncelikle, Ankara Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'na yazılı başvuru yapılmıştır. Etik kurul onayının alınmasının ardından Millî Eğitim Bakanlığı, Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Birimi'ne E-Devlet üzerinden başvuru yapılarak gerekli izinler alınmıştır.

Resmi prosedürlerin tamamlanmasından sonra veri toplama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Türkçeye uyarlama çalışmaları kapsamında basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen okullardan veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Uyarlama çalışmalarının ardından veri toplama sürecinin ikinci aşamasında geçilmiştir. Bu aşamada, araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği okullardan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle bir okul belirlenerek, araştırmaya katılacak çocuklar için ön çalışmalar yapılmıştır. Araştırmaya katılacak çocuklar belirlendikten sonra sırasıyla aşağıdaki aşamalarla veri toplama sürecinin ikinci aşamasına devam edilmiştir.

Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği'nin Uygulanması;

Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği ile çocukların bağlanma stilleri belirlenirken, çocuklar teker teker araştırmacı tarafından tanışılarak, yapılacak etkinlik hakkında bilgi verilerek ve onayları alınarak sınıflarından alınmış, görüşme bittikten sonra yine araştırmacı tarafından sınıflarına bırakılmıştır. Bağlanma görüşmeleri için araştırmanın gerçekleştirildiği anaokulunda boş ve aydınlık bir oda tercih edilmiştir. Odaya çocukların boyutlarına uygun iki sandalye ve bir masa yerleştirilmiştir. Çocuklar odaya alınmadan araştırmacı tarafından Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği materyalleri masaya belli bir düzen içinde

yerleştirilmiştir. Ölçek uygulamasından önce çocukların materyalleri incelemeleri için fırsat verilmiş ve sordukları sorular cevaplanmıştır. Çocuklar hazır olduklarını söylediklerinde ise etkinliğe başlanmıştır. Etkinlik sırasında çocuklara süre hakkında hiçbir müdahalede bulunulmamış ve çocuklar hikayeleri sonlandırana kadar ölçek uygulaması devam etmiştir. Uygulama sırasında ses kayıt cihazı ile ses kaydı alınmış ve ses kayıtları daha sonra transkriptlere dönüştürülmüştür. Transkriptler, ölçeğin ayrıntılarına uygun olarak puanlanarak çocukların bağlanma stilleri belirlenmiştir.

Genel Bilgi Formlarının Uygulanması;

Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların ebeveynlerine kapalı zarflar içerisinde numaralandırılarak “Genel Bilgi Formu” gönderilmiş ve yine kapalı zarflar içerisinde toplanmıştır.

Ön-Testlerin Uygulanması;

Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu, deney ve kontrol grubundaki çocukların öğretmenleri tarafından ön-test olarak doldurulmuştur.

Duygu Düzenleme Destek Programı’nın Uygulanması;

Ön-test uygulamasının ardından, deney grubundaki çocuklara 9 hafta boyunca, haftada 2 oturum olmak üzere toplam 18 oturum şeklinde Duygu Düzenleme Destek Programı uygulanmıştır. Program uygulanırken herhangi bir aksaklıkla karşılaşılmamış, çocuklar düzenli olarak oturumlara katılmıştır. Çocukların tamamı etkinliklere katılım konusunda isteklilik göstermiştir ve planlanan etkinliklerin tamamı uygulanmıştır.

Son Testlerin Uygulanması;

Duygu Düzenleme Destek Programı uygulamalarının tamamlanmasından sonra, öğretmenler son-test olarak Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nu deney ve kontrol grubundaki çocuklar için tekrar doldurmuştur.

Kontrol Grubuna Duygu Düzenleme Destek Programı'nın Uygulanması;

Deneyisel araştırmaların etik ilkeleri doğrultusunda, deney ve kontrol gruplarına son testlerin uygulanmasının ardından, kontrol grubuna yedi gün üst üste Duygu Düzenleme Destek Programı'ndan öğretmenlerin önerileri doğrultusunda seçilen etkinlikler uygulanmıştır.

Kalıcılık Testinin Uygulanması;

Uygulanan son-testlerden bir ay sonra deney grubundaki çocuklar için öğretmenler Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nu kalıcılık testi olarak doldurmuştur.

2.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk önce veri setleri, veri kaybı veya tek değişkenli uç değerlerin olup olmadığı açısından incelenmiştir. Veri setlerinde kayıp verilerin veya tek değişkenli uç değerlerin olmadığı tespit edilmiştir. Daha sonra verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin normallik testleri yapılmıştır. Normallik varsayımları incelenirken, deney ve kontrol gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre dağılımları elli çocuktan az olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'ndan aldıkları puanlar çizelge 2.20.'de yer almaktadır.

Çizelge 2.20. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Shapiro-Wilk testi sonuçları

Shapiro Wilk Testi	Bağlanma Stili	Gruplar	Statistic	n	p
Duygusal Öz düzenleme Ön Test	Güvenli	Deney	,940	10	,555
		Kontrol	,764	10	,005
Duygusal Öz düzenleme Ön Test	Kaçınmalı	Deney	,876	25	,118
		Kontrol	,903	25	,233
Duygusal Öz düzenleme Ön Test	Negatif	Deney	,856	15	,068
		Kontrol	,765	15	,005
Güven Temelli Davranışlar Ön Test	Güvenli	Deney	,924	10	,389
		Kontrol	,953	10	,709
Güven Temelli Davranışlar Ön Test	Kaçınmalı	Deney	,960	25	,781
		Kontrol	,940	25	,552
Güven Temelli Davranışlar Ön Test	Negatif	Deney	,967	15	,865
		Kontrol	,928	15	,432
Duygusal Öz Düzenleme Son Test	Güvenli	Deney	,868	10	,095
		Kontrol	,932	10	,466
Duygusal Öz Düzenleme Son Test	Kaçınmalı	Deney	,924	25	,393
		Kontrol	,957	25	,748
Duygusal Öz Düzenleme Son Test	Negatif	Deney	,849	15	,056
		Kontrol	,924	15	,394
Güven Temelli Davranışlar Son Test	Güvenli	Deney	,868	10	,094
		Kontrol	,925	10	,399
Güven Temelli Davranışlar Son Test	Kaçınmalı	Deney	,956	25	,629
		Kontrol	,921	25	,363
Güven Temelli Davranışlar Son Test	Negatif	Deney	,923	15	,385
		Kontrol	,899	15	,215
Duygusal Öz Düzenleme Kalıcılık	Güvenli	Deney	,878	10	,125
	Kaçınmalı	Deney	,877	10	,121
	Negatif	Deney	,915	10	,317
Güven Temelli Davranışlar Kalıcılık	Güvenli	Deney	,945	10	,614
	Kaçınmalı	Deney	,967	10	,859
	Negatif	Deney	,964	10	,829

Çizelge 2.20’de deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve Shapiro-Wilk testi sonuçları yer almaktadır. Çizelgede yer alan sonuçlar doğrultusunda grup karşılaştırmalarında sırasıyla aşağıda verilen testler kullanılmıştır:

Deney ve kontrol gruplarındaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’nun Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki kaçınılmaz bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları ön test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’nun Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu’nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları son test puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda her iki alt boyut için Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları son-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları son-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları son-test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları son-test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları son-test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Kontrol Gruplarındaki negatif Bağlanma Stiline sahip çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Wilcoxon testi, Güven Temelli Davranışlar alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda Bağımlı Örneklem T testi kullanılmıştır.

Deneyisel programdan elde edilen bulguların aynı zamanda etki büyüklüğü hesaplamasına da gidilmiştir. Etki büyüklüğü araştırma sonucunda değişkenler arasında saptanan farklılığın önemine işaret eden bir değeri ortaya koymaktadır (Fritz, Morris ve Richler, 2012). Etki büyüklüğü hesaplamalarında ikiden fazla ortalamanın karşılaştırıldığı durumlarda eta kare (η^2) değerinin hesaplamasının yapılması önerilmektedir (Maxwell ve Delaney, 2000). 0 ile 1 arasında değer alan eta kare (η^2) katsayısının etki büyüklüğü düşük (,01), orta (,06) ve büyük (,14) olarak sınıflanmaktadır (Cohen, 1992). Değer 100 ile çarpıldığında ise bağımlı değişkene ait varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını göstermektedir (Brown, 2008; Richardson, 2011). Etki büyüklüğü hesaplamalarında iki ortalamanın karşılaştırıldığı durumlarda ise ,01 ile ,09 arasında değer alan Cohen d değerinin hesaplanması önerilmektedir. Cohen d değeri düşük (0,2), orta (0,5) ve büyük (0,8) olarak sınıflanmaktadır (Cohen, 1992).

3. BULGULAR

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda deney grubundaki çocuklara ön-test, son-test ve kalıcılık testi olarak, kontrol grubundaki çocuklara ise ön-test ve son-test olarak Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Ölçeği Öğretmen Formu uygulanmıştır. Uygulamalar sonucunda elde edilen veriler, istatistiksel yöntemler kullanılarak analize tabi tutulmuş ve elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

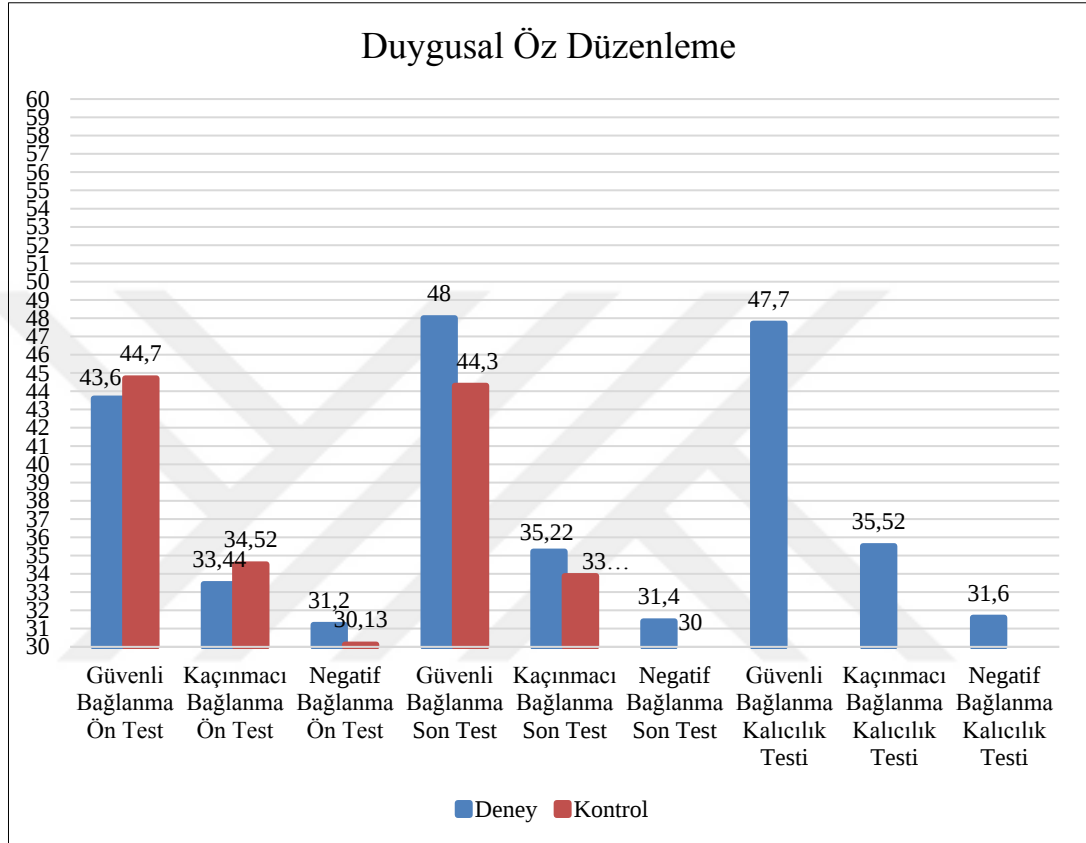
Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'na ait betimsel istatistikler Çizelge 3.1'de yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların Çocukların Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'na ait betimsel istatistikleri

				Ön Test				Son Test			
Bağlanma Stili	Alt Boyut	Grup	n	Min.	Max.	x	s	min	max	x	s
Güvenli	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	10	40,00	46,00	43,60	1,95	44,00	50,00	48,00	2,10
		Kontrol	10	42,00	46,00	44,70	1,25	42,00	46,00	44,30	1,33
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	10	54,00	61,00	57,30	2,26	60,00	65,00	61,80	1,87
		Kontrol	10	54,00	62,00	58,90	2,60	54,00	62,00	59,20	2,44
Kaçınmalı	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	25	29,00	38,00	33,44	2,32	31,00	40,00	35,32	2,42
		Kontrol	25	32,00	38,00	34,52	1,63	30,00	38,00	33,80	2,22
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	25	36,00	48,00	41,60	3,02	33,00	48,00	41,80	3,32
		Kontrol	25	35,00	47,00	42,04	2,95	35,00	47,00	42,48	3,07
Negatif	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	15	28,00	38,00	31,20	3,34	28,00	38,00	31,40	3,24
		Kontrol	15	28,00	35,00	30,13	2,77	24,00	38,00	30,00	41,25
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	15	30,00	37,00	34,53	1,95	30,00	37,00	34,66	1,98
		Kontrol	15	28,00	37,00	33,66	3,03	28,00	37,00	33,86	3,04

Çizelge 3.1 incelendiğinde deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 43,60 iken, son test toplam puan ortalamalarının 48,00'a kadar, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test puan ortalamalarının 57,30 iken son test toplam puan ortalamalarının 61,80'e kadar yükseldiği ortaya çıkmaktadır. Kontrol grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 44,70 iken son test toplam puan ortalamalarının 44,30 olduğu, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkların toplam puan ortalamalarının ise 58,90 iken son test toplam puan ortalamalarının 59,20 olduğu görülmektedir. Kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklara ait betimsel istatistikler incelendiğinde, deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 33,44 iken son test toplam puan ortalamalarının 35,32'ye kadar yükseldiği, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 41,60 iken son test toplam puan ortalamalarının 41,80 olduğu ortaya çıkmaktadır. Kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 34,52 iken son test toplam puan ortalamalarının 33,80 olduğu, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkların ön test toplam puan ortalamalarının ise 42,04, son test toplam puan ortalamalarının 42,48 olduğu görülmektedir. Negatif bağlanma stiline sahip çocuklara ait betimsel istatistikler incelendiğinde deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları toplam puan ortalamalarının 31,20, son test toplam puan ortalamalarının 31,40, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 34,53, son test toplam puan ortalamalarının ise 34,66 olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların ise Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 30,13, son test toplam puan ortalamalarının 30,00, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının 33,66, son test toplam puan ortalamalarının ise 33,86 olduğu görülmektedir.

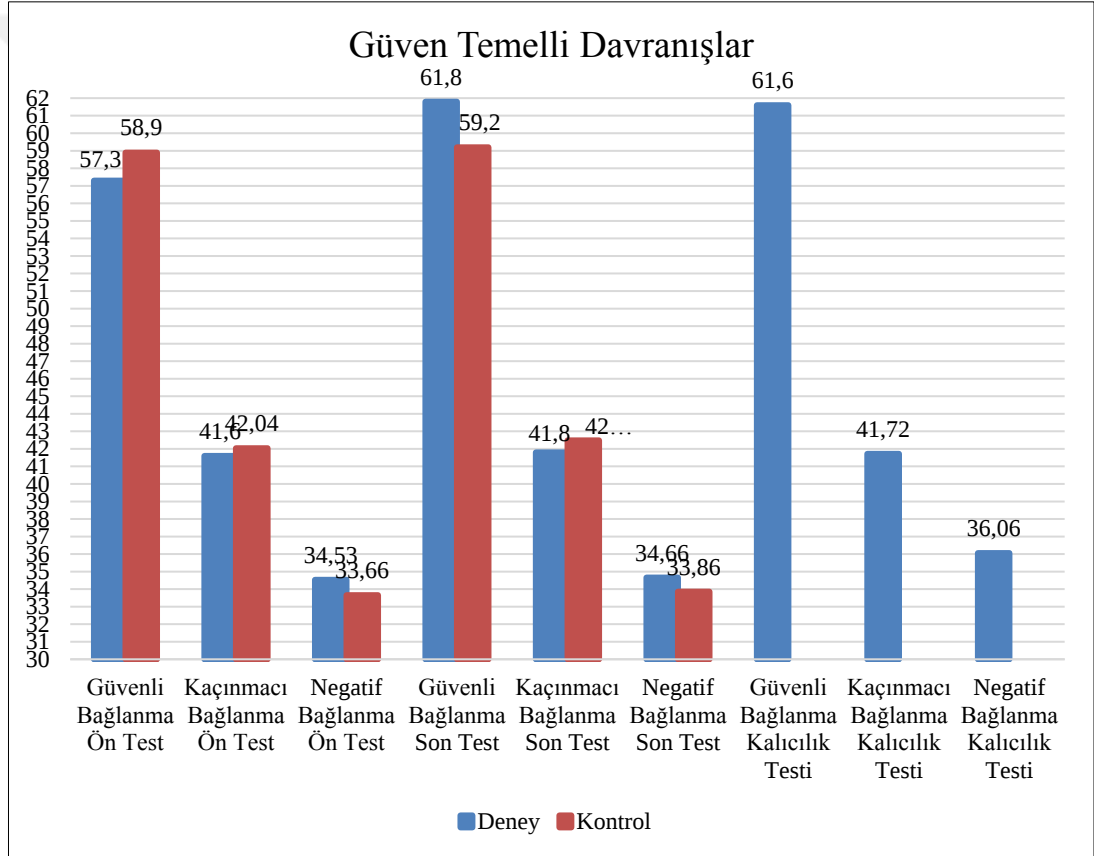
Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutlarına ilişkin ön test (1), son test (2) ve kalıcılık testi (3) toplam puan ortalamalarının değişimi Şekil 3.1 ve Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun güven temelli davranışları ve duygu düzenlemesi derecelendirme ölçeği öğretmen formu duygusal öz düzenleme alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının değişimi

Şekil 3.1 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların son test toplam puan ortalamalarının artış gösterdiği ve kalıcılık testinde bu puan artışın korunduğu, kontrol grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların ise son test toplam puan ortalamalarında herhangi bir artış olmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu toplam puan ortalamalarının

değişimi değerlendirildiğinde, ön test toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların son test toplam puan ortalamalarının yükseldiği ve kalıcılık testinde bu puan artışının korunduğu, kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların son test puanlarında ise bir yükselme olmadığı öne sürülebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların ise ön test toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, son test toplam puan ortalamalarının ve deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların kalıcılık testi puan ortalamalarının her iki grupta da ön test toplam puan ortalamalarına yakın olduğu öne sürülebilir.



Şekil 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun güven temelli davranışları ve duygu düzenlemesi derecelendirme ölçeği öğretmen formu güven temelli davranışlar alt boyutuna ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarının değişimi

Şekil 3.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların son test toplam puan ortalamalarının artış gösterdiği ve kalıcılık testinde bu puan artışın korunduğu, kontrol grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların ise son test toplam puan ortalamalarının ön test toplam puan ortalamalarına oldukça yakın olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutu toplam puan ortalamalarının değişimi değerlendirildiğinde, ön test toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, son test toplam puan ortalamalarının ve deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının ön test toplam puan ortalamalarına yakın olduğu öne sürülebilir. Deney ve kontrol gruplarındaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutu toplam puan ortalamalarının değişimi değerlendirildiğinde, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarla benzer şekilde ön test toplam puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, son test toplam puan ortalamalarının ve deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının ön test toplam puan ortalamalarına yakın olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem T testi sonuçları çizelge 3.2’de sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine Göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem T testi sonuçları

Bağlanma Stili	Ölçek Alt Boyutu	Grup	n	$\bar{x}$	Z / sd	Std. Sapma	U/t	p	Etki Büyüklüğü
Güvenli	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	10	8,90	-1,259	1,69	34,000	,208	,283
		Kontrol	10	12,10					
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	10	57,30	18	2,26	,168	,160	,0656
		Kontrol	10	58,90					
Kaçınmalı	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	25	33,44	48	2,32	-1,897	,064	0,260
		Kontrol	25	34,52					
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	25	41,60	48	3,02	-,520	,605	0,074
		Kontrol	25	42,04					
Negatif	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	15	17,13	-1,047	3,06	88,000	,295	0,231
		Kontrol	15	13,87					
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	15	34,53	28	1,95	,928	,361	0,341
		Kontrol	15	33,66					

Çizelge 3.2'ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ön-test toplam puan ortalamaları ($U=34,000$; $p=,208$; $z=-1,259$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu ön-test toplam puan ortalamaları ($t_{(18)}=,168$; $p=,160$) arasında, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ($t_{(48)}=-1,897$; $p=,064$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ($t_{(48)}=-,520$; $p=,605$) arasında ve negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ($U=88,000$; $p=,295$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ($t_{(28)}=,928$; $p=,361$) arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır.

Cohen d değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için orta, Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için orta, Güven Temelli Davranışlar

alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için orta düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi ve Bağımsız Örneklem T Testi sonuçları çizelge 3.3’de sunulmuştur.

Çizelge 3.3. Deney ve kontrol grubundaki çocukların bağlanma stillerine Göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutları son test puanlarına ilişkin Bağımsız Örneklem T testi sonuçları

Bağlanma Stili	Ölçek Alt Boyutu	Grup	n	$\bar{X}$	sd	Std. Sapma	t	p	Etki Büyüklüğü
Güvenli	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	10	48,00	18	2,10	4,686	,000	0,724
		Kontrol	10	44,30		1,33			
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	10	61,80	18	1,87	2,672	,016	0,513
		Kontrol	10	59,20		2,44			
Kaçınmalı	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	25	35,32	48	2,42	2,187	,034	0,602
		Kontrol	25	33,88		2,22			
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	25	41,80	48	3,32	-,751	,456	0,212
		Kontrol	25	42,48		3,07			
Negatif	Duygusal Öz Düzenleme	Deney	15	31,40	28	3,11	1,909	,067	0,159
		Kontrol	15	30,00		4,25			
	Güven Temelli Davranışlar	Deney	15	34,66	28	1,98	,852	,401	0,311
		Kontrol	15	33,86		3,04			

Çizelge 3.3’ye göre deney ve kontrol gruplarında yer alan güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ($t_{(18)}=4,686$; $p=,000$) arasında ileri düzeyde anlamlı, Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ($t_{(18)}=2,672$; $p=,016$) arasında anlamlı farklılık bulunduğu saptanmıştır. Deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=48,00\pm 2,10$ ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=61,80\pm 1,87$ iken kontrol grubundaki güvenli

bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=44,30\pm1,33$ ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu son test toplam puan ortalamalarından $\bar{x}=59,20\pm2,44$ 'dür.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son test toplam puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t_{(48)}=2,187$; $p=,035$). Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}= 35,32\pm2,42$ iken kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}= 33,88\pm2,22$ 'dir. Deney ve kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($t_{(48)}= -,751$; $p=,456$).

Deney ve kontrol grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son test toplam puan ortalamaları ($t_{(28)}= 1,909$; $p=,067$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları son test toplam puan ortalamaları ($t_{(28)}= -,852$; $p=,401$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Cohen d değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için yüksek düzeyde olduğu, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için yüksek düzeyde ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için orta düzeyde olduğu, negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için düşük düzeyde ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için orta düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Deney grubundaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T Testi sonuçları çizelge 3.4'de sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Deney gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T testi sonuçları

Bağlanma Stili	Ölçek Alt Boyutu	Ön test-Son Test	n	$\bar{x}$	df	Std. Sapma	t	p	Etki Büyüklüğü
Güvenli	Duygusal Öz Düzenleme	Ön Test	10	43,60	9	1,95	-6,736	,000	-0,735
		Son Test	10	48,00		2,10			
	Güven Temelli Davranışlar	Ön Test	10	57,30	9	2,26	-14,643	,000	0,735
		Son Test	10	61,80		1,87			
Kaçınmalı	Duygusal Öz Düzenleme	Ön Test	25	33,44	24	2,32	-10,136	,000	0,793
		Son Test	25	35,32		2,42			
	Güven Temelli Davranışlar	Ön Test	25	41,60	24	3,02	-,679	,503	0,063
		Son Test	25	41,80		3,32			
Negatif	Duygusal Öz Düzenleme	Ön Test	15	31,20	14	3,34	-1,871	0,82	0,060
		Son Test	15	31,40		3,24			
	Güven Temelli Davranışlar	Ön Test	15	34,53	14	1,95	-1,468	,164	0,066
		Son Test	15	34,66		1,98			

Çizelge 3.4.'ye göre deney grubunda yer alan güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ve son-test toplam puan ortalamaları arasında ileri düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(9)}=-6,736$; $p=,000$) ortaya çıkmaktadır. Çocukların ön test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=43,60\pm1,95$ iken son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=48,00\pm2,10$ 'a kadar yükselmiştir. Deney grubunda yer alan güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ve son-test toplam puan ortalamaları arasında da ileri düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(9)}=-6,736$; $p=,000$) saptanmıştır. Çocukların ön test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=57,30\pm2,26$ iken son test toplam puan ortalamaları $\bar{x}=61,80\pm1,87$ 'ye kadar yükselmiştir.

Deney grubunda yer alan kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test ve son-test toplam puan

ortalamları arasında ileri düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu ($t_{(24)}=-10,136$; $p=,000$) ortaya çıkmaktadır. Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların son test toplam puan ortalamaları ($\bar{x}=35,32\pm2,42$), ön test toplam puan ortalamalarından ($\bar{x}=33,44\pm2,32$) anlamlı düzeyde yüksektir. Deney grubunda yer alan kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında ise anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($t_{(24)}=-679$; $p=,503$) ortaya konulmuştur.

Deney grubunda yer alan negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ile son-test toplam puan ortalamaları ($t_{(14)}= -1,871$; $p=,082$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test puan ortalamaları ile son-test puan ortalamaları ($t_{(14)}= -1,468$; $p=,164$) arasında anlamlı farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Cohen d değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için yüksek düzeyde olduğu, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarda etki büyüklüğünün Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için yüksek ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda etki büyüklüğünün Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Kontrol gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test toplam puan ortalamalarına İlişkin Wilcoxon Testi ve Bağımlı Örneklem T Testi sonuçları Çizelge 3.5'de sunulmuştur.

Çizelge 3.5. Kontrol gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları ön test ve son test toplam puan ortalamalarına ilişkin Wilcoxon testi ve Bağımlı Örneklem T testi sonuçları

Bağlanma Stili	Ölçek Alt Boyutu	Ön test-Son Test	n	$\bar{X}$	sd	Std. Sapma	Z/ t	p	Etki Büyüklüğü
Güvenli	Duygusal Öz Düzenleme	Kontrol Ön test	10	44,70	-	1,25	-1,633	,102	0,153
		Kontrol son test	10	44,30		1,33			
	Güven Temelli Davranışlar	Kontrol ön test	10	58,90	9	2,60	-1,000	,343	0,118
		Kontrol son test	10	59,20		2,44			
Kaçınmal	Duygusal Öz Düzenleme	Kontrol Ön test	25	34,52	24	1,63	1,290	,209	0,328
		Kontrol son test	25	33,88		2,22			
	Güven Temelli Davranışlar	Kontrol ön test	25	42,04	24	2,95	-1,963	,061	0,169
		Kontrol son test	25	42,48		3,07			
Negatif	Duygusal Öz Düzenleme	Kontrol Ön test	15	30,13	-	2,77	-,176	,860	0,036
		Kontrol son test	15	30,00		4,25			
	Güven Temelli Davranışlar	Kontrol ön test	15	33,66	14	3,03	-1,871	,082	0,065
		Kontrol son test	15	33,86		3,04			

Çizelge 3.5.'ye göre kontrol grubunda yer alan güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ve son-test toplam puan ortalamaları arasında ($z=-1,633$; $p=,102$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ve son test toplam puan ortalamaları arasında ($t_{(9)} = -1000$; $p=,343$) anlamlı farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Kontrol grubunda yer alan kaçınmal bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ile son-test toplam puan ortalamaları arasında ($t_{(24)} = 1,290$; $p=,209$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son test toplam puan ortalamaları arasında ($t_{(24)} = -1,963$; $p=,061$) da anlamlı farklılık olmadığı ortaya konulmuştur.

Kontrol grubunda yer alan negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları ön test toplam puan ortalamaları ile son-test

toplam puan ortalamaları ($Z=-,176$; $p=,860$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları ön-test toplam puan ortalamaları ile son-test toplam puan ortalamaları ($t_{(14)}= -1,871$; $p=,082$) arasında da anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

Cohen d değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için orta düzeyde ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu için ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

Deney gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T Testi sonuçları çizelge 3.6'da sunulmuştur.

Çizelge 3.6. Deney gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T testi sonuçları

Bağlanma Stili	Ölçek Alt Boyutu	Son test Kalıcılık Testi	n	$\bar{X}$	sd	Std. Sapma	t	p	Etki büyüklüğü
Güvenli	Duygusal Öz Düzenleme	Son Test	10	48,00	9	2,10	1,406	,193	0,150
		Kalıcılık Testi	10	47,70		1,88			
Güvenli	Güven Temelli Davranışlar	Son Test	10	61,80	9	1,87	1,500	,168	0,106
		Kalıcılık Testi	10	61,60		1,89			
Kaçınmalı	Duygusal Öz Düzenleme	Son test	25	35,32	24	2,42	-,775	,446	0,072
		Kalıcılık Testi	25	35,52		3,04			
	Güven Temelli Davranışlar	Son Test	25	41,80	24	3,32	,242	,811	0,024
		Kalıcılık Testi	25	41,72		3,16			

Çizelge 3.6. (Devam) Deney gruplarındaki çocukların bağlanma stillerine göre çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu'nun alt boyutlarından aldıkları son test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin Bağımlı Örneklem T testi sonuçları

Bağlanma Stili	Ölçek Alt Boyutu	Son test Kalıcılık Testi	n	$\bar{X}$	sd	Std. Sapma	t	p	Etki Büyüklüğü
Negatif	Duygusal Öz Düzenleme	Son test	15	31,40	14	3,24	-1,871	,082	0,060
		Kalıcılık Testi	15	31,60		3,37			
	Güven Temelli Davranışlar	Son Test	15	34,66	14	1,98	-2,033	,061	0,491
		Kalıcılık Testi	15	36,06		3,51			

Çizelge 3.6.'ya göre deney grubunda yer alan güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ve kalıcılık testi toplam puan ortalamaları arasında ($t_{(9)}=1,406$; $p=,193$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ve kalıcılık testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı ($t_{(9)}=-6,736$; $p=,193$) ortaya çıkmaktadır.

Deney gruplarındaki kaçınılmaz bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ile kalıcılık testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ($t_{(24)}=-,775$; $p=,446$), benzer şekilde Güven Temelli Davranışlar alt boyutu son test toplam puan ortalamaları ile kalıcılık testi toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılığın olmadığı ($t_{(24)}=-,242$; $p=,811$) ortaya konulmuştur.

Deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son test toplam puan ortalamaları ile kalıcılık testi toplam puan ortalamaları ($t_{(14)}=-1,871$; $p=,082$) ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutundan aldıkları son-test toplam puan ortalamaları ile kalıcılık testi toplam puan ortalamaları ($t_{(14)}=-2,033$; $p=,061$) arasında da anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır.

Cohen d değerleri incelendiğinde etki büyüklüğünün güvenli bağlanma stiline sahip  ocuklarda Duygusal  z Düzenleme alt boyutu ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, kaçınmalı bağlanma stiline sahip  ocuklarda Duygusal  z Düzenleme alt boyutu ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için düşük düzeyde olduğu, negatif bağlanma stiline sahip  ocuklarda Duygusal  z Düzenleme alt boyutu için düşük düzeyde ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutu için orta düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.



4. TARTIŞMA

Bu bölümde, 60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme destek programının, bağlanma stillerine göre çocukların duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

Araştırmanın birinci hipotezi “*Deney ve kontrol gruplarında güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocuklar bulunmadır*” hipotezidir. Çocuklarda bağlanma stilleri genellikle, laboratuvar ortamında veya gözlem yöntemiyle ya da projektif hikâye temelli tekniklerle değerlendirilmektedir. Bağlanma stillerinin bilimsel yöntemler kullanmadan belirlenmesi mümkün değildir. (İlhan-Ildız, Ahmetoğlu ve Akşin-Yavuz, 2017). Bu nedenle, araştırma kapsamında öncelikle araştırmanın gerçekleştirileceği okul örnekleme yöntemleri kullanarak belirlenmiş, araştırmaya dahil edilme kriterlerine sahip çocukların bağlanma stilleri daha sonra projektif hikâye temelli bir teknik ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda, güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocukların tespit edilmesi araştırmanın birinci hipotezini doğrulamaktadır. Bağlanma değerlendirmeleri sonucunda, tek veya iki bağlanma stiline sahip çocuk gruplarının saptanması durumunda, araştırmaya saptanan gruplarla devam edilmesi planlanmıştır.

Güvenli Bağlanma Stiline Sahip Çocuklara İlişkin Bulgular ile İlgili Tartışma;

Araştırmanın ikinci hipotezi “*Duygu Düzenleme Destek Programı, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açar*” hipotezidir.

Araştırmada uygulanan deneysel program sonrasında gerçekleştirilen ölçümler sonucunda, deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde ileri düzeyde ve pozitif yönde anlamlı farklılık meydana geldiği ortaya çıkmaktadır. Ön-

test toplam puan ortalamalarında deney grubuyla anlamlı bir farklılığın olmadığı kontrol grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların ise duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Deneysel programın uygulandığı güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde pozitif yönde anlamlı farklılığın oluşması, kontrol grubunda ise bu süre zarfında anlamlı bir farklılığın meydana gelmemesi deneysel programın güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar üzerindeki etkililiğini kanıtlamaktadır. Deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocuklara uygulanan son-test ile kalıcılık testi toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması da Duygu Düzenleme Destek Programı'nın güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmaya üç bağlanma stiline sahip çocuk grubu dahil edilmiştir. Bunlardan bağlanma düzeyi en yüksek olan grup güvenli bağlanma stiline sahip çocuklardır. Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar, duygu düzenleme becerileri bakımından da diğer bağlanma stillerine sahip çocuklardan avantajlı durumdadır. Erken dönemlerde kurulan güvenli bağlanma ilişkisi, duygu düzenleme becerileri için de sağlam temeller oluşturmaktadır. Duygu düzenleme becerilerinin temellerinin atıldığı bebeklik döneminde annelerle sağlanan yakınlık, olumsuz duygular deneyimlendiğinde anneler tarafında sunulan rahatlık ve anneler tarafından modellenen duyguların uygun şekilde ifade biçimleri güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Crugnola ve ark., 2011; Denham, Bassett ve Zinsser, 2012). Literatürde duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaların çoğunda duygu düzenleme becerileri ile bağlanma güvenliği arasındaki pozitif anlamlı ilişkiye dikkat çekilmektedir. Fernandes ve arkadaşları (2021), okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri boylamsal araştırmalarında çocukların hem annelerine hem de babalarına bağlanma düzeylerinin, duygu düzenleme becerileri üzerinde önemli etkileri olduğunu, çocukların bağlanma güvenlikleri yükseldikçe duygu düzenleme becerilerinin de yükseldiğini ortaya koymuşlardır. Zimmer-Gembeck ve arkadaşları (2017), bağlanma ile duygu

düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerinin ilişkisinin incelendiği, çalışma grubu olarak bebeklik, ilk çocukluk, orta çocukluk ve ergenlik dönemindeki katılımcıları içeren yirmi üç araştırma ile meta analiz çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda, ele alınan araştırmalarda bağlanmanın duygu düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerinin en az bir alt boyut ile ilişkisi olduğunu, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme ve başa çıkma becerilerinde güçlük yaşadığını, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların bu beceriler üzerinde pozitif yönde etkisi olduğunu bildirmişlerdir. Şahin ve Arı (2015), 6 yaş çocuklarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma stillerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocuklarından anlamlı derecede yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olduğunu saptamışlardır. Ural ve arkadaşları (2015), annelerine güvenli bağlanan çocukların duygu düzenleme becerilerinin daha yüksek olduğunu, değişkenlik ve olumsuzluk duygularının ise daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Colle ve Del Giudice (2011), yedi yaş çocuklarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında güvenli bağlanma stiline sahip çocukların en yüksek yeniden değerlendirme gibi bilişsel duygu düzenleme stratejileri puanlarına sahip olduklarını, organize olmamış bağlanma stiline sahip çocukların ise en düşük bilişsel duygu düzenleme stratejilerine sahip olduğunu belirlemişlerdir ve bağlanma stillerinin duygu düzenleme ile diğer duygusal beceriler üzerindeki etkisine vurgu yapmışlardır. Waters ve arkadaşları (2010), yetmiş üç anne ve dört buçuk yaş çocuklarıyla yaptıkları araştırmalarında, anneleriyle güvenli bağlanma ilişkisi içerisinde olan çocukların olumsuz duygular hakkında konuşmaktan kaçınma oranlarının daha düşük olduğunu, olumsuz duyguları anlama becerilerinin güvensiz bağlanan çocuklardan daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu nedenle, duygu düzenleme becerilerinin sağlam temellere dayandığı güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin ileri düzeyde anlamlı şekilde farklılaştığı ve bu farklılaşmanın kalıcı olduğu düşünülmektedir.

Deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinin uygulanan deneysel program sonrasında duygu düzenleme becerilerinde olduğu gibi ileri düzeyde anlamlı ve pozitif yönde şekilde

farklılaştığı, bu farklılaşmanın kalıcı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerle kurulan ilişkilerin çocukların gelişimleri için önemi birçok kaynakta vurgulanmaktadır. Öğretmenlerle güven temelli ilişkiler, çocukların öğretmenlerine karşı sergiledikleri bağlanma davranışlarını göstermektedir (Dias, Soares ve Freire, 2004; Pianta ve Stuhlman, 2004). Çocukların, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının ikincil bağlanma figürü olarak öğretmenlerine bağlandıkları ve öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkilerin çocukların akademik, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerine önemli katkıları olduğu vurgulanmaktadır (Howes ve Ritchie, 1999; Sabol ve Pianta, 2012). Goldberg ve Iruka (2022), araştırmaları sonucunda olumlu öğretmen-çocuk ilişkilerinin çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkisini kanıtlayan bulgulara ulaşmışlardır.

Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar aynı zamanda anneleri ile sevgi ve güven temelli tatmin edici ilişkiler kuran, annelerini güvenli üs ve güvenli sığınak olarak kabul eden, sıkıntılı durumlarda annelerinin yardım edeceğinden ve yanlarında olacağından emin olan, duyarlı ve tutarlı davranışları olan annelere sahip çocuklardır (Bartholomew, 1990; Lopez ve Brennan, 2000). Anne ile kurulan bağlanma ilişkisi aynı zamanda çocukların içsel çalışan modellerini şekillendirmektedir. İçsel çalışan modeller, bakım verenle kurulan ilişkinin niteliğine bağlı olarak gelişen inançlar sistemidir. Bu inançların temelinde ise bakım verenleri güvenli üs ve güvenli sığınak olarak kabul edebilme veya edememe yatmaktadır (Bowlby, 1969; Ainsworth ve ark.,1978). Bu nedenle güvenli bağlanma stiline sahip çocuklar aynı zamanda kendileriyle ve diğerleriyle ilgili olumlu içsel çalışan modellere sahip, kendilerini sevmeye ve değer görmeye layık olarak hisseden ve başkalarını güvenilir kişiler olarak kabul eden çocuklardır (Bartholomew, 1990; Hazan ve Shaver, 1994). İçsel çalışan modellerin kararlılığına bağlanma kuramlarında vurgu yapılmaktadır. Bu nedenle birincil bağlanma figürü olan annelerle kurulan bağlanma ilişkisinin diğer bağlanma figürlerine de genelleneceği vurgulanmaktadır. Bowlby (1988), güvenli bağlanma ilişkisinin çocuklara sevgiyi verebilen ve talep edebilen bir yapı kazandırdığını bildirmektedir. Literatürde çocukların bakım verenleriyle kurdukları bağlanma ilişkisinin öğretmenleriyle kurdukları bağlanma ilişkisini etkilediğine dair literatürde pek çok kanıt bulunmaktadır. Verschueren ve Spilt (2021), anaokulu

çocuklarının annelerine bağlanma güvenliği ile öğretmenlerine bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi de inceledikleri araştırmalarında, bağlanma güvenliği arttıkça çocukların öğretmenlerine olan bağımlılığını azaldığını, bağlanma güvenliği düşük çocukların öğretmenlerine daha yüksek düzeyde bağımlılık sergilediklerini ortaya koymuşlardır. Park (2018), lise öğrencileriyle yaptığı araştırmasında, öğrencilerin annelerine ve öğretmenlerine bağlanma düzeyleri arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Pianta, Nimetz ve Bennett (1997), araştırmalarında okul öncesi dönem çocuklarının annelerine bağlanma güvenlikleriyle öğretmenlerine bağlanma güvenlikleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu ve bu tutarlılığın çocukların ilk bağlanma ilişkisini farklı rollerdeki diğer bağlanma figürlerine de sergilediklerinin kanıtı olduğunu bildirmektedir. Goossens ve van IJzendoorn (1990), ise bakım evindeki bebeklerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında diğer araştırma bulgularından farklı olarak hem anneleriyle hem de babalarıyla güvenli bağlanma ilişkisi kuramayan bebeklerin yarısından fazlasının, yuvadaki bakım verenlerine güvenli bağlandığını tespit etmiştir. Çocukların öğretmenleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kurulabilmesi için, öğretmenlerin sevgi dolu ve duyarlı olması, bağlanma güvenliği için gerekli yakınlığı sağlaması gerektiği bildirilmektedir (Verschueren ve Koomen, 2012; Ahnert ve ark., 2021). Bu durumun öğretmen-çocuk ilişkilerinin farklı dinamikleri sonucunda ortaya çıktığı düşünülebilir.

Literatür ve kuramsal alt yapı değerlendirildiğinde, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların, sahip oldukları, bağlanma güvenlikleri ve sosyal ilişkilerine taşıdıkları olumlu benlik ve başkaları algılarının yüksek olmasının öğretmenleriyle güven temelli ilişkiler kurmaya onları yatkın hale getirdiği, aynı zamanla, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların pozitif duygusal alt yapılarının sevgiyi alma ve aktarma davranışlarını da olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya aynı zamanda düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere sahip çocuklar dahil edilmiştir. Genellikle düşük ekonomik düzey, anne ve babanın öğrenim düzeyi düşüklüğü, kırsaldan kente göç eden aileler (Anthony, King ve Austin, 2011), ebeveynlerin çocuklarıyla kurdukları iletişim eksikliği (Fernald, Marchman ve Weisleder, 2013), ebeveyn duyarlılığındaki yetersizlik (Tarabulsy ve ark., 2005) ile

karakterize edilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeyle karakterize edilen durumlar değerlendirildiğinde her birinin bağlanma kuramında anne-çocuk bağlanması için birer risk faktörü olduğu görülmektedir (Bowlby, 1952;1977). Bowlby (1969; 1980) aynı zamanda, anne ile kurulan bağlanma ilişkisinin koruyucu etkisini vurgulayarak, bağlanma güvenliğinin çocukları çevresel risk faktörlerine karşı daha dayanıklı kıldığını bildirmektedir.

Bağlanma ilişkisinin koruyuculuğunun etkisinin, öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkiler için de geçerli olduğu düşünülebilir. İkincil bağlanma figürleri olan öğretmenleriyle güven temelli ilişkileri farklılaşan yalnızca güvenli bağlanma stiline sahip çocuklardır. Bağlanma ilişkisinin kurulduğu bir figür olan öğretmenlerle ilişkilerin farklılaşmasında, çocukların anneleriyle kurdukları bağlanma ilişkisinin niteliğinin, düşük sosyo-ekonomik düzeyin risk faktörlerine karşı güvenli bağlanma stiline sahip çocukları koruyabildiği öne sürülebilir.

Tüm bunların etkisiyle güvenli bağlanma stiline sahip çocukların desteklenen duygu düzenleme becerilerinin, kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda daha yüksek olan duygu düzenleme becerileri ile duygu düzenleme becerileriyle oldukça güçlü ilişkisi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir parçası olan çocuğun güven temelli davranışları üzerinde ileri düzeyde anlamlı farklılığa yol açtığı ve bu farklılığın kalıcı olduğu düşünülmektedir.

Güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarla ilgili elde edilen bulgular ile araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığı ortaya çıkmaktadır.

Kaçınmalı Bağlanma Stiline Sahip Çocuklarla İlgili Bulgulara Ait Tartışma;

Araştırmanın üçüncü hipotezi, “*Duygu Düzenleme Destek Programı, kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açar ve kalıcı bir etki gösterir*” hipotezidir.

Araştırmada deneysel program sonrasında gerçekleştirilen ölçümler sonucunda, deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde pozitif yönde ve ileri düzeyde anlamlı bir farklılığın meydana geldiği ortaya çıkmaktadır. Ön-test toplam puan ortalamalarının, deney grubuyla anlamlı düzeyde farklılığı olmayan kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların ise bu süreçte duygu düzenleme becerilerinde istatistiksel bir farklılığın olmadığı son-test sonuçlarında görülmektedir. Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde ileri düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir farklılığın meydana gelmesi, kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemesi Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutundan aldıkları son-test ve kalıcılık testi sonuçları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Bu durum Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olduğunu da ortaya koymaktadır.

Araştırmaya dahil edilen ikinci grup kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklardır. Anneler ile kurulan bağlanma ilişkisi, duygusal temelli bir ilişkidir ve kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklar güvensiz bağlanma stilleri altında sınıflanmaktadır. Güvensiz bağlanma da olumsuz duygu düzenleme süreçlerini doğurmaktadır (Carlson ve Sroufe, 1995). Ainsworth ve arkadaşları (1978), Yabancı Durum Deneyi'nde kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların annelerine karşı oldukça sınırlı olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler sergilediklerini tespit ederek, bu çocukların bakım verenleri tarafından reddedici muameleye maruz kaldıkları için deneyimledikleri duygularını bastırma mekanizması geliştirdiklerini vurgulamaktadır (Ainsworth ve ark., 1978; Cassidy, 1994). Araştırmalarda da güvensiz bağlanma stilleri ile duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki ortaya koyulmuştur. Kerns ve Brumariu (2014), güvensiz bağlanma stillerine sahip çocukların kaygı ve içselleştirilmiş davranış bozuklukları gibi duygusal sorunları daha sık yaşadıklarını

bildirmektedir. Brenning, Soenens, Braet ve Bosmans (2012), kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların daha karmaşık duygulara sahip olduklarını ve olumsuz duygularını bastırma stratejileri kullandıklarını belirlemişlerdir.

Güvensiz bağlanmanın duygu düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkisine rağmen deneysel programa katılan kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin ileri düzeyde anlamlı pozitif yönde farklılaşması ve bu farklılığın kalıcılığının olması, okul öncesi dönemde güvensiz bağlanma ile ilişkili duygu düzenleme becerilerindeki yetersizliğin telafi edilebileceğini gösterdiği düşünülebilir. Yerli ve yabancı literatürde, duygu düzenleme becerileri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişki sıklıkla incelendiği görülmektedir; fakat duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi ve bağlanma stillerine göre bu etkinin değerlendirilmesini konu alan bir çalışmaya yapılan taramalarda rastlanmamıştır. Literatürde duygu düzenleme becerileri eğitim veya destek programlarının da sınırlılık gösterdiği tespit edilmiştir. Desteklenen duygu düzenleme becerilerinin etkililiğini inceleyen sınırlı sayıda araştırmada, duygu düzenleme becerilerinde anlamlı farklılıklar meydana geldiği saptanmıştır. Vatan (2020), sekiz üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği deneysel çalışmasında duygu düzenleme eğitiminin etkililiğini değerlendirmiştir. Üç oturum olarak gerçekleştirilen eğitim sonucunda, katılımcıların duygu düzenleme becerilerinde pozitif yönde anlamlı farklılık saptanmıştır. Mestci, Gökkaya ve Ormankıran (2019), 60-72 aylık çocuklara yönelik duygu düzenleme eğitiminin, çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda duygu düzenleme eğitiminin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Özbay (2008), öfke kontrol eğitiminin ergenler üzerindeki etkisini değerlendirdiği tez çalışmasına kapalı ceza infaz kurumunda bulunan suça yönelmiş 16-21 yaş arasındaki 140 ergeni dahil etmiştir. Araştırma sonucunda öfke kontrol programının ergenlerin öfke kontrolleri üzerinde kısa süreli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul öncesi dönem, çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişiminin devam ettiği zaman dilimidir. Bu dönemde çocuklara sunulacak gelişimsel desteğin

önemi ve etkililiği çoğu araştırmada vurgulanmaktadır (Gündüz ve Duran, 2016; Zorlu ve Öğütölmüş, 2020). Araştırma bulguları ve okul öncesi dönemin çocukların gelişimlerdeki önemi ile kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların ileri düzeyde anlamlı pozitif yönde farklılaşan ve bu farklılaşmanın kalıcı olduğu duygu düzenleme becerileri değeriendirildiğinde destek veya eğitim programlarının önemi ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın bir diğeri bulgusu da kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların öğretmenlerine karşı sergiledikleri güven temelli davranışların deneysel program sonrasında anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır. Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutuna ilişkin ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmaktadır. Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutu son-test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların da Güven Temelli Davranışlar alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında bir farklılık saptanamamıştır. Bu sonuçlar, Duygu Düzenleme Destek Programı'nın kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymaktadır.

Kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklar, genellikle duyarsız, fiziksel temastan kaçınan ve ihtiyaçlarına tepkisiz kalan annelere sahip, anneleriyle güven temelli ve tatmin edici ilişkiler kuramayan, anneleriyle yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkisiyle kendileri ve başkalarıyla ilgili olumsuz içsel çalışan modeller geliştiren, kendilerini değeri hissetmeyen ve başkalarını güvenilir bulmayan çocuklardır. Kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların, birincil bağlanma figürleriyle geliştirdikleri olumsuz içsel temsiller, diğeri bağlanma figürleri ile kurdukları ilişkilere de taşınmaktadır (Bowlby, 1969; Ainsworth ve ark., 1978; Cassidy, 1994). Bununla birlikte, Pianta, Nimetz ve Bennett (1997), çocukların anneleri ve öğretmenleriyle kurdukları ilişki arasındaki uyumu ve bu uyumun anasınıfındaki çocuk davranışlarına yansımalarını değeriendirdikleri araştırmalarında,

anne-çocuk ilişkisindeki duygusal sorunların, çocuk ve öğretmenler arasındaki güven temelli ilişkilerle orta düzeyde negatif yönde ilişki içerisinde olduğunu ve anne ile etkileşim kalitesinin, çocukların duygusal uyumlarında, öğretmen-çocuk etkileşiminden daha etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri deneysel program sonrası ileri düzeyde anlamlı yönde farklılaşsa da anne ile kurulan bağlanma ilişkisinin niteliğinin baskın etkilerinin çocukların öğretmenleriyle kurdukları güven temelli ilişkilerinde ki farklılaşmanın önündeki bir diğer engel olduğu ileri sürülebilir. Kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklar ile ilgili elde edilen veriler ile araştırmanın üçüncü hipotezinin doğrulanmadığı ortaya çıkmaktadır.

Negatif Bağlanma Stiline Sahip Çocuklara İlişkin Bulgulara Ait Tartışma;

Araştırmanın dördüncü hipotezi, “*Duygu Düzenleme Destek Programı, negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açar ve kalıcı bir etki gösterir*” hipotezidir.

Araştırmada, duygu düzenleme destek programı uygulaması öncesinde gerçekleştirilen ön-test sonuçları ile sonrasında gerçekleştirilen son-test sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmaktadır. Deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarına ilişkin son-test ve kalıcılık testi sonuçları arasında ve kontrol grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların ön-test ve son-test sonuçları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırma sonuçları, duygu düzenleme destek programının negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Seven (2006), negatif bağlanma stiline sahip çocukların kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklardan daha düşük bağlanma puanlarına sahip çocuklar olduğunu, bu çocukların organize olmamış bağlanma stiline sahip olarak da kabul edilemeyeceğini bildirmektedir. Cassidy (1988), negatif bağlanma stiline sahip çocukların annelerinin kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklara göre daha olumsuz davranışlara sahip olduklarını, anneleri tarafından daha çok reddedici davranışlara maruz kaldıklarını, anneleriyle sevgiye dayalı ve tatmin edici ilişkiler kuramadıkları için sıkıntılı durumlarda kendi kendilerine yetme stratejisini daha çok kullandıklarını veya daha çok tepkisiz kaldıklarını vurgulamaktadır. Bu çocukların kendilerine ve başkalarına ait içsel çalışan modelleri de karmaşıktır ve dünyayı tuhaf bir yer olarak algılamaktadırlar (Cassidy, 1988). Ruppert (2014), anneleri ile bağlanma ilişkisinin kurulmasında başarısız olan çocukların ciddi duygusal problemler yaşayabileceğini bildirmektedir.

Negatif bağlanma stiline sahip çocuklardan daha yüksek bağlanma güvenliğine sahip olan; fakat benzer şekilde güvensiz bağlanma stilleri altında sınıflanan kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ileri düzeyde anlamlı ve pozitif yönde farklılaşırken, negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. Bu durumun, okul öncesi dönemde güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri üzerindeki olumsuz etkisinin dışarıdan destek veya müdahale ile belli bir düzeye kadar telafi edilebildiğini, bağlanma güvenliği belli bir sınırın altında kaldığında telafi edilemediği ya da telafi edilmesi için daha farklı uygulamalara ihtiyaç duyulduğunu gösterdiği düşünülmektedir.

Bağlanma literatüründe dikkat çeken bir husus da önde gelen bazı bağlanma araştırmacılarının, bağlanma ilişkisinin bir duygu düzenleme stratejisi olduğunu bildirmesidir. Bu düşünceye göre, bağlanma ilişkisi duygu yelpazesinde olan duygularla ilgili ilk deneyimlerin elde edilmesini, duyguların anlamlarının keşfedilmesini sağlamaktadır (Main, Kaplan ve Cassidy, 1985; Cassidy, 1994). Bu düşünceden yola çıkarak, bağlanma düzeyi en düşük olan negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde bir farklılık oluşmamasının bağlanma

ilişkisiyle, duygu düzenleme sürecinin ayrılmaz bir bütün olduğunun kanıtı olduğu düşünülebilir.

Deneysel program kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocuklarda olduğu gibi negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileriyle yakından ilişkili olan ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinin önemli bir parçası olan çocukların öğretmenleriyle güven temelli ilişkilerinde de anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır. Öğretmenlerle kurulan güven temelli ilişkilerde yalnızca güvenli bağlanma stiline sahip çocuklarda farklılaşma olmuştur. Bu farklılık ileri düzeyde anlamlı ve kalıcıyken, güvensiz bağlanma stilleri altında sınıflanan kaçınmalı ve negatif bağlanma stiline sahip çocuklarda meydana gelmeyen farklılık temel bakım verenlerle kurulan ilk bağlanma ilişkisinin önemini gözler önüne sermektedir.

Marvin ve Britner (2008), okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma figürlerini güvenli üs ve güvenli sığınak olarak kullanma ihtiyaçlarının bebeklik dönemindeki kadar olmasa dahi devam ettiğini bildirmektedir. Annelerini güvenli üs ve güvenli sığınak olarak kullanamayan güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların, öğretmenlerini de aynı amaçla kullanamayacağı vurgulanmaktadır (Bergin ve Bergin, 2009). Bağlanma figürlerini güvenli üs ve güvenli sığınak olarak kullanamamanın bir olumsuz etkisi de bağımlılıktır. İhtiyaç duyduklarında veya sıkıntılı zamanlarında güvenli üs ve güvenli sığınak olarak öğretmenlerini kullanamayan çocuklar keşif davranışları yapamamakta, bağımsız hareket edememekte ve öğretmenlerine bağımlı şekilde hareket etmektedir. Çocukların sürekli iletişim içerisinde olma ve onay bekleme gibi bağımlı davranışlarının, öğretmenlerin öfkeli hissetmesine veya daha otoriter davranışlar sergilemesine neden olduğu bildirilmektedir (Sroufe, 1996). Granot (2014), okul dönemindeki çocuklar ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği araştırmasında güvenli öğretmen-öğrenci bağlanmasının öğretmen-öğrenci arasındaki kabul ve yakınlık davranışlarıyla, güvensiz bağlanmanın ise öğretmen-öğrenci çatışması ve bağımlılığıyla ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bağlanma teorisi ve araştırmaları, öğretmen-öğrenci yakınlığı ve güven temelli ilişkilerinde öğretmen tutumlarının belirleyici rolünü vurgulamaktadır (Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn ve Juffer, 2003; Buyse, Verschueren ve Doumen, 2011). Literatürden yola

çıkarak, güvensiz bağlanma stiline etkisiyle ortaya çıkan bağımlı davranışlar sonucunda, öğretmenlerin davranışlarının ve tutumlarının olumsuz etkilemesinin de kaçınılmaz ve negatif bağlanma stiline sahip çocukların güven temelli ilişkilerinde bir farklılık meydana gelmemesine neden olduğu düşünülebilir.

Çocukların bağlanma stilleri aynı zamanda okula karşı tutumlarını da etkilemektedir. Güvenli bağlanan çocukların okula uyum (Bus and van IJzendoorn 1988), duygusal esneklik (Kerns, Tomich, Laspelmeier ve Contreras, 2000) becerilerinde güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklara göre daha iyi olduğunu bildirmektedir. Güvensiz bağlanma stiline sahip çocukların olumsuz durumlarda öfke duygularının ön plana çıktığı, okul ortamındaki değişikliklere olumsuz tepkiler verdikleri (Sroufe, 1996) bildirilmektedir. Jones, Eisenberg, Fabes ve Mackinnon (2002), olumsuz duygularının ön planda olduğu birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar öğrenim gören öğrencilere karşı öğretmenlerinin de olumsuz tutumlara sahip olduğunu, olumlu duyguları ön planda olan öğrencilerin öğretmenleri tarafından daha popüler olarak kabul edildiğini belirlemişlerdir. Okula karşı geliştirilen olumsuz tutumların da öğretmenlerle olan güven temelli ilişkilerin farklılaşmasının önündeki bir engel olduğu ileri sürülebilir.

Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla düşük sosyo-ekonomik koşullardaki ailelere sahip çocuklar araştırmaya dahil edilmiştir. De France ve Evans (2021), araştırmalarında, erken dönemdeki ergenlerin duygu düzenleme becerilerinin olumsuz sosyo-ekonomik koşullardan negatif yönde etkilendiğini tespit etmiştir. Howes ve Ritchie (1999), araştırmalarında olumsuz sosyo-ekonomik koşullardaki ailelere sahip okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, araştırmaya dahil edilen çocukların çoğunluğunun öğretmenleriyle güvenli bağlanma ilişkisi kurmadığını, öğretmenlerin ise yoksul çocuklarla yakın ve uyumlu bir ilişki kurmakta güçlük çektiklerini belirleyerek, olumsuz sosyo-ekonomik koşulların çocukların duygu ve davranışları üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Çocukların gelişimlerinde her biri birer risk faktörü olan düşük sosyo-ekonomik koşulların bileşenlerinin çocukların duygusal becerilerini olumsuz yönde etkilediği ve bağlanma güvenliği düştükçe duygu düzenleme becerilerinin farklılaşmaya dirençli hale geldiği

düşünülebilir. Güvenli bağlanma stiline ve kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşması, en düşük bağlanma puanlarına sahip olan negatif bağlanma stiline sahip çocukların farklılaşmaması aynı zamanda bağlanma ilişkisinin, sosyo-ekonomik koşulların olumsuz etkisine karşı koruyucu bir tampon görevi gördüğünün ispatı olarak görülebilir.

Negatif bağlanma stiline sahip çocuklar ile ilgili elde edilen veriler, araştırmanın dördüncü hipotezinin doğrulanmadığını ortaya koymaktadır.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan duygu düzenleme destek programının, çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerinde etkisinin olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırmaya üç bağlanma stiline sahip çocuklar dahil edilmiştir. Bu bağlanma stilleri güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanmadır. Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın etkisi üç bağlanma stiline her birisi için farklı olmuştur. Bağlanma stillerine göre elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

Güvenli Bağlanma Stiline Sahip Çocuklara İlişkin Sonuçlar;

Deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ileri düzeyde anlamlı farklılık ($p=,000$) meydana gelirken, son-test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($p>,05$) meydana gelmemiştir. Benzer şekilde deney grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ileri düzeyde anlamlı farklılık ($p=,000$) meydana gelirken, son-test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık ($p>,05$) meydana gelmemiştir. Deney grubundaki çocukların Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutları ön-test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı kontrol grubundaki güvenli bağlanma stiline sahip çocukların ise ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($p>,05$) meydana gelmemiştir. Uygulanan deneysel program, güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde istatistiksel olarak anlamlı ve kalıcı bir farklılığa yol açmıştır.

Kaçınmalı Bağlanma Stiline Sahip Çocuklara İlişkin Sonuçlar;

Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ileri düzeyde anlamlı farklılık meydana gelirken ($p=,000$), son-test ve kalıcılık testi arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmemiştir ($p>,05$). Deney grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların Güven Temelli Davranışlar alt boyutu ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık meydana gelmemiştir ($p>,05$). Deney grubundaki çocukların Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutları ön-test toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı kontrol grubundaki kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların ise ön-test ve son-test sonuçları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>,05$). Uygulanan deneysel program kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde istatistiksel olarak ileri derecede anlamlı ve kalıcı bir etkiye yol açarken, güven temelli davranışlarında anlamlı bir farklılığa yol açamamıştır.

Negatif Bağlanma Stiline Sahip Çocuklara İlişkin Sonuçlar;

Deney grubundaki negatif bağlanma stiline sahip çocukların Duygusal Öz Düzenleme ve Güven Temelli Davranışlar alt boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test toplam puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>,05$). Uygulanan deneysel program negatif bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerilerinde ve güven temelli davranışlarında anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sunulan öneriler şu şekildedir:

Araştırmacılara Yönelik Öneriler;

- Güvensiz bağlanma stiline sahip çocuklar için ev temelli duygu düzenleme destek ve müdahale programları hazırlanabilir. Ev temelli müdahale programlarıyla, okul temelli destek ve müdahale programlarının organize şekilde yürütülmesi etkililiği artırabilir.
- Güvensiz bağlanma stilinin, olumsuz duygusal etkilerinin en aza indirilebilmesi için daha erken dönemlerde duygu düzenlemeyle ilgili destek veya müdahale programları uygulanabilir.
- Duygu düzenleme destek ve eğitim programlarına çocukların yanı sıra öğretmenlerde dahil edilebilir. Öğretmenlerin konu hakkındaki bilinçlilik düzeyinin artırılması ile sınıf içi uygulamaların devamlılığı sağlanabilir.
- Bağlanma için risk faktörü taşıyan aileler tespit edilerek, bu ailelere gerekirse ev temelli olmak üzere doğum öncesi dönemden itibaren bağlanma temelli destek programlarının uygulanması ile bağlanma ilişkisinin kalitesi artırılabilir.
- Konuyla ilgili boylamsal çalışmaların gerçekleştirilmesi ile duygu düzenleme ve bağlanma ilişkisinin çocukların gelişimlerindeki uzun süreli sonuçları değerlendirilebilir.

Çocuklarla Çalışan Profesyonellere İlişkin Öneriler;

- İlk bağlanma ilişkisi temel bakım verenler olan annelerle kurulmaktadır. Bu ilişkinin kurulmasında beslenme ve temel ihtiyaçların karşılanması kadar önemli, hatta çoğu zaman daha da önemli olan unsurlar anne duyarlılığı, tutarlılığı ve sıcaklığıdır. Annelerin bağlanmanın kurulmasında kritik dönemler olan ilk üç yıl boyunca bebeklerin fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarını bir bütün halinde karşılaması önemlidir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir.

- Anne duyarlılığı, sıcaklığı ve yanıt vericiliği ilk yıllarda bağlanma ilişkisinin kalitesini belirlediği gibi, duygu düzenleme becerilerinin kalitesini de belirlemektedir. Bu nedenle özellikle ilk yıllarda annelerin duygusal ulaşılabilirliği ve yanıt verebilirliği oldukça önemlidir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir.
- Anneler kadar babalar da çocukların gelişiminde yadsılamaz bir öneme sahiptir. İlk yıllarda bir kültür özelliği olarak da daha çok anneler tarafından bakım sağlanması nedeniyle, annelerle daha fazla etkileşim kurulsa da bu zaman diliminde ve daha sonraki dönemlerde babalarla kurulan ilişkinin kalitesi de oldukça önemlidir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir.
- Birincil bağlanma figürleri anneler olsa da bebeklik döneminden itibaren babalarla da bağlanma ilişkisi kurulmaktadır. On sekiz aylık bebeklerin hem anneleri hem de babalarıyla bağlanma ilişkisi kurduğu bilinmektedir. Anneler ve babalarla kurulan bağlanma ilişkisi birbirine benzese de anne ve baba davranış ve tutumlarına bağlı olarak bağlanma güvenlikleri farklılaşabilmektedir. Bu nedenle, babaların bebeklik dönemindeki hassas, duyarlı davranışları ve bakım verme davranışları önemlidir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir.
- Çocukların ilk yıllarda temelleri atılan duygu düzenleme becerilerinin gelişimine, bağlanma ilişkisinde olduğu gibi babalarında önemli katkıları bulunmaktadır. Babaların da duygusal ulaşılabilirliği ve tutumları duygu düzenleme becerilerinin gelişiminde oldukça önemlidir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir.
- Aile iklimi çocukların duygusal yaşantılarının önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle annelerin babaların kendi aralarındaki sevgi ve güven temelli ilişkileri çocuklarına da yansıyacaktır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuk

yetiştirme sorumluluğu ile aile içi iletişime özen göstermeleri önemlidir. Çocuklarla çalışan profesyonellerin ebeveynleri bu konuda bilgilendirmesi gerekmektedir.

- Sosyo-ekonomik yönden dezavantajı ailelere yönelik stres faktörlerini azaltıcı iş istihdamı ve kaynaklara erişim rehberliği gibi destek faaliyetleri sağlanabilir.
- Anne ve çocuk sağlığı merkezleri tarafından, gebelik dönemindeki anne takibi boyunca bilinçli ebeveynlikle ilgili eğitimler düzenlenebilir.
- Bağlanmanın kurulmasında kritik dönemler yaşamın ilk üç yılıdır. Bu dönemde annelere yönelik eğitimler veya bilinçlendirme toplantıları düzenlenebilir.
- Bağlanma konusuyla ilgili annelere yönelik eğitim ve müdahale programları doğum öncesi döneme kadar dayandırılabilir. Bu şekilde erken müdahalenin ilk basamağı olan önleyici çalışmalar mümkün olabilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler;

- Öğretmenler, çocukların yaşamlarındaki en önemli yetişkin figürleri arasında yer almaktadır ve öğretmenlerin, çocukların gelişimi üzerindeki etkileri oldukça önemlidir. Ebeveynlerin tutum ve davranışları gibi öğretmenlerin tutum ve davranışları da çocukların gelişimlerini oldukça yakından etkilemektedir. Öğretmenlerin bu bilinçlilik düzeyine sahip olması gerekmektedir.
- Öğretmenler, ebeveynlerden sonra ve ebeveynlerin yokluğunda çocukların bağlanma ilişkisi kurduğu figürlerdir. Ebeveyn duyarlılığı ve ulaşılabilirliği gibi bağlanma için gerekli davranış ve tutumlar öğretmen-çocuk bağlanması için de önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olması, tutarlı davranışlara sahip olması, çocuklara sevgi ile yaklaşması gerekmektedir.

- Okul öncesi öğretmenler, çocukların ilk öğretmenleri olması nedeniyle özellikle çocukların diğer öğretmenleriyle olan deneyimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Okul öncesi dönemde öğretmenleriyle çatışmalı ve güven temeline oturtturulmamış ilişkileri olan çocukların, diğer öğrenim kademelerinde öğretmenleriyle yakın ilişkiler kuramamaları daha olasıdır. Bu nedenle özellikle, okul öncesi öğretmenlerinin duyarlılık ve tutarlılık konusunda daha hassas davranmaları gerekmektedir.
- Kadınların çalışma hayatına katılım oranları gün geçtikçe artmaktadır. Bu durum hem okul öncesi eğitime katılan çocuk sayısını artırmakta hem de eğitime katılım yaşını erkene çekmektedir. Temel ihtiyaçlarının giderilmesinde bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyabilen ve bir yetişkini güvenli üs olarak kullanma ihtiyacının devam ettiği okul öncesi dönemde bu nedenle öğretmenlerin tutum ve davranışları daha da önemli hale gelmektedir. Öğretmenlerin, çocuklara sevgiyi koşulsuz bir şekilde vermesi gerekmektedir.

ÖZET

60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırmada, 60-72 aylık çocuklara uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programı'nın çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Ön-test, son-test, kalıcılık testi, kontrol gruplu yarı deneysel desen ile tasarlanan araştırmanın çalışma grubu güvenli, kaçınmalı ve negatif bağlanma stillerine sahip 100 çocuktan oluşmuştur (50 çocuk deney grubu, 50 çocuk kontrol grubu). Araştırma kapsamında ölçüm aracı olarak çocuklar ve ailelere ait bilgilerin edinilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", çocukların duygu düzenleme ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla "Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu" ve bağlanma stillerini belirlemek amacıyla "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği" kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri ise "60-72 Aylık Çocuklara Yönelik Duygu Düzenleme Destek Programı" ile desteklenmiştir. Araştırma sonucunda güvenli bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri ileri düzeyde anlamlı ve pozitif yönde farklılaşmıştır ($p=,000$). Kaçınmalı bağlanma stiline sahip çocukların duygu düzenleme becerileri ileri düzeyde anlamlı ve pozitif yönde farklılaşırken ($p=,000$), öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir ($p>,05$). Negatif bağlanma stiline sahip çocukların ise duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>,05$). Araştırma sonucunda, elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara, çocuklarla çalışan profesyonellere ve öğretmenlere, öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma Stilleri, Duygu Düzenleme, Güven Temelli İlişkiler, Okul Öncesi, Öğretmen.

SUMMARY

A Study of The Impact of Emotion Regulation Support Program Applied to 60-72 Month-Old Children on Their Emotion Regulation Skills and Security-Based Relations with Teachers

The goal of this study is to analyze the impact of emotion regulation support program applied to 60-72 month-old children on their emotion regulation skills and security-based relations with teachers in the context of attachment styles. Research group of this semi-experimental study, designed with pre- test, post-test, persistence test, control group, constitute 100 children having secure, avoidant and negative attachment styles (50 children experiment group, 50 children control group). Measurement tool used in the context of the study are “General Data Form” designed by the author to collect data of children and families, “Rating Scale For Children’s Security-Based Behaviours and Emotion Regulation Skills Teacher Form” to assess children’s emotion regulation skills and security-based relations with teachers and “Incomplete Stories with Doll Family Scale” to identify their attachment styles. Children’s emotion regulation skills were supported with “Emotion Regulation Support Program for 60-72 month-old Children”. As a result of the study, emotion regulation skills and security-based relations with teachers improved significantly and positively in children who had secure attachment style ($p=,000$). Emotion regulation skills of children with avoidant attachment style differed significantly and positively ($p=,000$) while no significant change was observed in their security-based relations with teachers ($p>,05$). On the other hand, no significant change took place in children with negative attachment style in the context of their emotion regulation skills and security-based relations with teachers ($p>,05$). As a result of the study and considering the findings, several recommendations are presented to researchers, professionals working with children and teachers.

Keywords: Attachment Styles, Emotion Regulation, Preschool, Security-Based Relations, Teacher.

KAYNAKLAR

- AHMETOGLU, E., ILHAN-ILDIZ, G., ACAR, I. H., ENCINGER, A. (2018). Children's emotion regulation and attachment to parents: Parental emotion socialization as a moderator. *Social Behavior and Personality: an international journal*, **46**(6), 969-984.
- AHNERT, L., ECKSTEIN-MADRY, T., PISKERNIK, B., PORGES, S. W., LAMB, M. E. (2021). Infants' stress responses and protest behaviors at childcare entry and the role of care providers. *Developmental Psychobiology*, **63**(6), e22156.
- AINSWORTH, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore. Johns Hopkins University Press.
- AINSWORTH, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, **44**(4), 709-716.
- AINSWORTH, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds across the life cycle. C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, & P. Marris (Ed.) *Attachment Across the Life Cycle*, New York: Routledge, 33-51.
- AINSWORTH, M. D. S., BLEHAR, M. C., WATERS, E., WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*, Psychology: New York.
- AKANDERE, M. (2003). *Eğitici okul oyunları*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- AKBAĞ, M., ÜMMET, D. (2018). Ana-babaya bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide temel psikolojik ihtiyaçların doyumunun aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **8**(50), 59-85.
- ALCI, B. (2019). Eğitimde program tasarımı ve modeller. Ed. Şeker, H. (5. Basım). *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar ve Yaklaşımlar* (s.71-88), Anı Yayıncılık: Ankara.
- ALDAO, A., NOLEN-HOEKSEMA, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: A transdiagnostic examination. *Behaviour Research and Therapy*, **48**(10), 974-983.
- ALLEN, J. P., LAND, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.) *Handbook of Attachment; Theory, Research, and Clinical Applications* (pp.319-335). New York, NY: The Guilford Press.
- ANTHONY, E. K., KING, B., AUSTIN, M. J. (2011). Reducing child poverty by promoting child well-being: identifying best practices in a time of great need. *Child and Youth Services Review*, **33**(10), 1999-2009.
- ARSLAN, E., DURMUSOGLU-SALTALI, N., YILMAZ, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, **39**(9), 1281-1287.
- ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C., SMITH, E. E., BEM, D. J., NOLEN-HOEKSEMA, S. (1999). Stress-health and coping. Hilgard's introduction to psychology. 13th ed. New York: Harcourt College Publishers, 486-504.

- BAKER, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, **100**(1), 57-70.
- BAKERMANS-KRANENBURG, M. J., VAN IJZENDOORN, M. H., JUFFER, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, **129**(2), 195.
- BARAN, G., YURTERİ-TİRYAKİ, A. (2016). Aile yaşam döngüsü. Baran, G. (Ed.) Aile Yaşam Dinamiği (s.1-24). Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- BARNETT, D., GANIBAN, J., CICCETTI, D. (1999). Maltreatment, negative expressivity, and the development of Type D attachments from 12 to 24 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 97-118.
- BARNETT, D., VONDRA, J. I. (1999). Atypical patterns of early attachment: theory, research, and current directions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **64** (3),1-24.
- BARTHOLOMEW, K. (1990). Avoidance of intimacy: An attachment perspective. *Journal of Social and Personal relationships*, **7**(2), 147-178.
- BARTHOLOMEW, K., HOROWITZ, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, **61**(2), 226.
- BAŞAL, H. A. (2012). Gelişim ve psikoloji-nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebiliriz. Bursa: Ekin Kitabevi Yayınları.
- BATUM, P., YAGMURLU, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology*, **25**, 272-294.
- BAUMGARTNER, H., HOMBURG, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, **13**(2), 139-161.
- BAYRAM, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş, Ekin Kitabevi, Bursa.
- BEATTIE, M. T. (2008). Bağlanma kuramı ve nörobiyolojik kendilik gelişimi açısından kişilik bozuklukları. H. Şentürk (çev.), İstanbul: Litera Yayıncılık.
- BEE, H., BOYD, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- BEHLING, O., LAW, S. K. (2019). Ölçeklerin ve diğer ölçme araçlarının uyarlanması problemleri ve çözümleri. (Çev. Edt. Özer, A.). Anı Yayıncılık: Ankara.
- BEISHUIZEN, J. J., HOF, E., VAN PUTTEN, C. M., BOUWMEESTER, S., ASSCHER, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *British Journal of Educational Psychology*, **71**(2), 185-201.
- BELSKY, J. (2005). The developmental and evolutionary psychology of intergenerational transmission of attachment. *Attachment and Bonding: A New Synthesis*, 169-198.

- BELSKY, J., CASSIDY, J. (1994). Attachment and close relationships: An individual-difference perspective. *Psychological Inquiry*, 5(1), 27-30.
- BENES, F. M. (2004). Images in psychiatry. *The American Journal of Psychiatry*, 161, 1967.
- BENTLER, P. M., BONETT, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588.
- BERGIN, C., BERGIN, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141-170.
- BERK, E. L. (2013). Bebekler ve çocuklar: doğum öncesinden orta çocukluğa. Erdoğan, I.N., (Çev. Ed.), (Basım 7), (164-266-278), Nobel Akademik: Ankara.
- BERKING, M., WHITLEY, B. (2018). Kuramsal gözden geçirme ve kavramsallaştırmalar. Çev. Kâhya, Y. (1. Basım). Duygulanım Düzenleme Eğitimi, Çev. Ed. Vatan, S., Nobel Akademik Yayıncılık: İstanbul.
- BERLIN, L. J., CASSIDY, J. (2003). Mothers' self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children's emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495.
- BEYAZKÜRK, D. (2005). Biriktirilmiş olumlu deneyimler (Banking Time) müdahale programının okulöncesi öğrenci öğretmen ilişkileri üzerindeki etkisi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- BIRCH, S. H., LADD, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934.
- BİLGE, Y., SEZGİN, E. (2020). Anne ve çocuk duygu düzenleme arasındaki ilişkide annenin kişilik özelliklerinin ve bağlanma stillerinin aracı rolü. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(3).
- BLAIR, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111.
- BLAIR, C., DIAMOND, A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: The promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology*, 20(3), 899-911.
- BOHNERT, A. M., CRNIC, K. A., LIM, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- BOUCHARD, K. L., SMITH, J. D. (2017). Teacher-student relationship quality and children's bullying experiences with peers: Reflecting on the mesosystem. In *The Educational Forum* (Vol. 81, No. 1, pp. 108-125). Routledge.
- BOWLBY, J. (1944). Forty-four juvenile thieves: Their characters and homelife. *International Journal of Psycho-Analysis*, 25, 19-53.

- BOWLBY, J. (1952). *Maternal care and mental health*. 2, (11-30), World Health Organization: Geneva.
- BOWLBY, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 39, 350-373.
- BOWLBY, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment, New York: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1973). Separation anxiety and anger, attachment and loss. The Tavistock Institute of Human Relations, Volume II, United States of America.
- BOWLBY, J. (1977). The making and breaking of affectional bonds. I: Aetiology and psychopathology in the light of attachment theory II: Some principles of psychotherapy. *British Journal of Psychiatry*, 130.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss, loss sadness and depression*. Volume III, A Member of the Perseus Books Group, New York.
- BOWLBY, J. (1982). Attachment and loss: Sadness and depression. *Marriage and Family*, **44** (1), 248-250. doi: 10.2307/351282
- BOWLBY, J. (1988). A secure base: parent-child attachment and healthy human development (118-125). A Member of the Perseus Books Group, United States of America.
- BRADLEY, R. H., CORWYN, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, **53**(1), 371-399.
- BRENNING, K. M., SOENENS, B., BRAET, C., BOSMANS, G. U. Y. (2012). Attachment and depressive symptoms in middle childhood and early adolescence: Testing the validity of the emotion regulation model of attachment. *Personal Relationships*, **19**(3), 445-464.
- BRETHERTON, I, MUNHOLLAND, K. A. (1999). *Handbook of attachment*, second edition: Theory, research, and clinical applications. Jude Cassidy and Phillip R. Shaver (Ed.), Internal Working Models in Attachment Relationships (102-122), New York: Guilford
- BRETHERTON, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, **11**(3), 237-252.
- BRETHERTON, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, **28** (5), 759-775.
- BRETHERTON, I. (1995). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. In S. Goldberg, R. Muir, & J. Kerr (Eds.), *Attachment theory: Social, Developmental, and Clinical Perspectives* (pp. 45–84). Analytic Press, Inc. (Reprinted in modified form from "Developmental Psychology," 28, 1992, pp. 759–775)
- BRETHERTON, I. (1997). Bowlby's legacy to developmental psychology. *Child Psychiatry and Human Development*, **28**(1), 33-43.
- BRETHERTON, I., BEEGHL Y. M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906--921.

- BRODY, L. R., HALL, J. A. (2010). Gender, emotion, and socialization. In *Handbook of Gender Research in Psychology* (pp. 429-454). Springer, New York, NY.
- BROWN, J. D. (2008). Effect size and eta squared. *JALT Testing & Evaluation SIG News*, 12(2), 38-43.
- BUS, A. G., VAN IJENDOORN, M. H. (1988). Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 1262-1272.
- BUSS, K. A., BROOKER, R. J, LEUTY, M. (2008). Girls most of the time, boys some of the time: Gender differences in toddlers' use of maternal proximity and comfort seeking. *Infancy*, 13(1), 1-29.
- BUYSE, E., VERSCHUEREN, K., DOUMEN, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development*, 20(1), 33-50.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2016). Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi (5. Baskı). Pegem Akademi: Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2019). Sosyal bilimler için veri analizi kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum. (25. Basım). Pegem Akademi: Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., AKGÜN, Ö. E., DEMİREL, F., KARADENİZ, Ş., ÇAKMAK, E. K. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- BYRT, T., BISHOP, J., CARLIN, J. B. (1993). Bias, prevalence and kappa. *Journal of Clinical Epidemiology*, 46(5), 423-429.
- CALKINS, S. D., FOX, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: Multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and Psychopathology*, 14(3), 477-498.
- CALKINS, S. D., HILL, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of Emotion Regulation*, 229-248.
- CALKINS, S. D., LEERKES, E. M. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self-regulation. *Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*, 324-339.
- CALKINS, S. D., SMITH, C. L., GILL, K. L., JOHNSON, M. C. (1998). Maternal interactive style across contexts: Relations to emotional, behavioral and physiological regulation during toddlerhood. *Social Development*, 7(3), 350-369.
- CAMPOS, J. J., BARRETT, K. C., LAMB, M. E., GOLDSMITH, H. H., STENBERG, C. (1983). Socioemotional development. E. H. Mussen (Ed.), *Infancy and Developmental Psychobiology*, (793-915), New York: Wiley.
- CAMPOS, J. J., BERTENTHAL, B. I., KERMOIAN, R. (1992). Early experience and emotional development: the emergence of wariness of heights. *Psychological Science*, 3(1), 61-64.

- CARLSON, E. A., SROUFE, L. A. (1995). Contribution of attachment theory to developmental psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Wiley Series on Personality Processes. Developmental Psychopathology*, Vol. 1. Theory and Methods (pp. 581-617). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- CASSIDY, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, **59**, 121-134.
- CASSIDY, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **59** (2-3), 228-249.
- CASSIDY, J. (2008). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 3-22). The Guilford Press.
- CASSIDY, J., BERLIN, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, **65**(4), 971-991.
- CASSIDY, J., SHAVER, P. (1999). The nature of child's ties. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*, Shaver (Eds.), (320), Guilford: New York
- CHAPLIN, T. M., CASEY, J., SINHA, R., MAYES, L. C. (2010). Gender differences in caregiver emotion socialization of low-income toddlers. *New Directions for Child and Adolescent Development*, **2010**(128), 11-27.
- CHESS, S., THOMAS, A. (1991). Temperament and the concept of goodness of fit. *Explorations in Temperament* (pp. 15-28). Springer, Boston, MA.
- COHEN, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, **112**(1), 155-165.
- COLE, P. M., ARMSTRONG, L. M., PEMBERTON, C. K. (2010). The role of language in the development of emotion regulation. In S. D. Calkins & M. A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 59-77). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-004>
- COLE, P. M., DENNIS, T. A., SMITH-SIMON, K. E., COHEN, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, **18**(2), 324-352.
- COLE, P. M., MARTIN, S. E., DENNIS, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, **75**(2), 317-333.
- COLE, P. M., MICHEL, M. K., TETI, L. O. D. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 73-100.
- COLLE, L., DEL-GIUDICE, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, **20**(1), 51-72.
- COLLIE, R. J., SHAPKA, J. D., PERRY, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, **48**(10), 1034-1048.

- COLLINS, N. L., READ, S. J. (1990). Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, **58**(4), 644.
- COMMODARI, E. (2013). Preschool teacher attachment and attention skills. *SpringerPlus*, **2**(1), 1-12.
- CONGER, R. D., DOGAN, S. J. (2007). Social Class and Socialization in Families. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 433-460). The Guilford Press.
- COOLEY, J. L., FITE, P. J. (2016). Peer victimization and forms of aggression during middle childhood: The role of emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **44**(3), 535-546.
- COWIE, H. (2012). *From birth to sixteen*. Routledge, New York.
- CRITTENDEN, P. M. (1995). Attachment and psychopathology. S. Goldberg, R. Muir ve J. Kerr (Ed.), *Attachment Theory: Social, Developmental and Clinical Perspectives* (367-406).
- CRONBACH, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, **16**(3), 297-334.
- CROSNOE, R., JOHNSON, M. K., ELDER, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, **85**(5), 1259-1274.
- CRUGNOLA, C. R., TAMBELLI, R., SPINELLI, M., GAZZOTTI, S., CAPRIN, C., ALBIZZATI, A. (2011). Attachment patterns and emotion regulation strategies in the second year. *Infant Behavior and Development*, **34**(1), 136-151.
- CÜCELOĞLU D (2013). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- CYR, C., VAN IJZENDOORN, M. H. (2007). Attachment in the schools: toward attachment-based curricula. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, **3**, 95-118.
- ÇELİK, S., TORAMAN, S. Ö., ÇELİK, K. (2018). Öğrenci başarısının derse katılım ve öğretmen yakınlığıyla ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **26**(1), 209-217.
- DAMAR, M. (2019). Orta çocukluk döneminde sosyal davranış ve sosyal beceriler ile anne-çocuk bağlanma durumu ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, **14**(2).
- DAVIES, D. (2004). *Child Development* 2nd Ed. New York: Guilford Press.
- DAVIS-KEAN, P. E., JAGER, J., ANDREW COLLINS, W. (2009). The self in action: An emerging link between self-beliefs and behaviors in middle childhood. *Child Development Perspectives*, **3**(3), 184-188.
- DE FRANCE, K., EVANS, G. W. (2021). Expanding context in the role of emotion regulation in mental health: How socioeconomic status (SES) and developmental stage matter. *Emotion*, **21**(4), 772-782. <https://doi.org/10.1037/emo0000743>.

- DE WOLFF, M. S., VAN IJZENDOORN, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, **68**(4), 571-591.
- DEMİREL, Ö. (2020). Program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. (28. Basım), Pegem Akademi: Ankara.
- DEMİRKAYA, P. N. (2013). Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- DEMULDER, E., DENHAM, S., SCHMIDT, M., MITCHELL, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental Psychology*, **36**(2), 274–282. doi: 10.1037/00121649.36.2.274.
- DENHAM, S. A. (1998). Emotional development in young children. Guilford Press.
- DENHAM, S. A. (2006). The Emotional basis of learning and development in early childhood education. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 85–103). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- DENHAM, S. A., BASSETT, H. H., ZINSSER, K. (2012). Computerizing social-emotional assessment for school readiness: First steps toward an assessment battery for early childhood settings. *The Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, **3**(2).
- DENHAM, S. A., BASSETT, H. H., ZINSSER, K., WYATT, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant Child Development*, **23**, 426-454.
- DENHAM, S. A., WEISSBERG, R. P. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. In E. Chesebrough, P. King, T. P. Gullota, & M. Bloom (Eds.), *A Blueprint for the Promotion of Prosocial Behavior in Early Childhood* (pp. 1351). New York: Kluwer/Plenum.
- DENOLLET, J., NYKLIČEK, I., VINGERHOETS, A. J. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In *Emotion Regulation* (pp. 3-11). Springer, Boston, MA.
- DERRYBERRY, D., ROTHBART, M. K. (1988). Arousal, affect, and attention as components of temperament. *Journal of Personality and Social Psychology*, **55**(6), 958.
- DETLOR, B., BOOKER, L., SERENKO, A., JULIEN, H. (2012). Student perceptions of information literacy instruction: The importance of active learning. *Education for Information*, **29**(2), 147-161.
- DEVELLIS, R. F. (2016). Scale development: Theory and applications (4th ed.). Sage Publications.
- DIAMOND, A., BARNETT, W. S., THOMAS, J., MUNRO, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, **318**(5855), 1387-1388.

- DIAS, P., SOARES, I., FREIRE, T. (2004). Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores. *Rev. Port. Educ.* 7, 191-207.
- DIEHL, M., ELNICK, A. B., BOURBEAU, L. S., LABOUIVIE-VIEF, G. (1998). Adult attachment styles: Their relations to family context and personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 16-56.
- DING, Y. H., XU, X., WANG, Z. Y., LI, H. R., WANG, W. P. (2014). The relation of infant attachment to attachment and cognitive and behavioural outcomes in early childhood. *Early Human Development*, 90(9), 459-464.
- DOMARADZKA, E., FAJKOWSKA, M. (2018). Cognitive emotion regulation strategies in anxiety and depression understood as types of personality. *Frontiers in Psychology*, 9, 856.
- DONLEY, M. G. (1993). Attachment and the emotional unit. *Family Process*, 32(1), 3- 20.
- DOUMEN, S., VERSCHUEREN, K., BUYSE, E., GERMEIJS, V., LUYCKX, K., SOENENS, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 588-599.
- DRAKE, K., BELSKY, J., FEARON, R. M. (2014). From early attachment to engagement with learning in school: the role of self-regulation and persistence. *Developmental Psychology*, 50(5), 1350.
- DRISCOLL, K., PIANITA, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood & Infant Psychology*, (7).
- DUNN, J., BRETHERTON, I., MUNN, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23(1), 132.
- EISENBERG, N., GERSHOFF, E. T., FABES, R. A., SHEPARD, S. A., CUMBERLAND, A. J., LOSOYA, S. H., ... MURPHY, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475.
- EISENBERG, N., SPINRAD, T. L., CUMBERLAND, A. (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317-333.
- EISENBERG, N., SPINRAD, T. L., EGGUM, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495-525.
- ERIKSEN, E. V., BRU, E. (2022). Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-15.
- ERKUŞ, A. (2020). Kâğıt kaleme dayalı veri toplama araçları. (7. Basım), Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci: Araştırmaya Düşünsel Hazırlık Araştırmalarda Merak Edilenler Bilim ve Bilimsel Yöntem. Seçkin Yayıncılık: Ankara.

- ERKUŞ, A., SERVİ, H. (2019). Psikolojide ölçme araçlarının uyarlanması. Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme III: Ölçek Uyarlama ve Norm Geliştirme. Pegem Akademi: Ankara. ISBN: 978-605-241-659-4.
- ESCHENBECK, H., KOHLMANN, C. W., LOHAUS, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, **28**(1), 18-26.
- ETZION-CARASSO, A., OPPENHEIM, D. (2000). Open mother–pre-schooler communication: Relations with early secure attachment. *Attachment & Human Development*, **2**(3), 347-370
- FABES, R. A., EISENBERG, N., JONES, S., SMITH, M., GUTHRIE, I., POULIN, R., ... FRIEDMAN, J. (1999). Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child Development*, **70**(2), 432-442.
- FAGOT, B. I., KAVANAGH, K. (1993). Parenting during the second year: Effects of children's age, sex, and attachment classification. *Child Development*, **64**(1), 258-271
- FEARON, R. P., BAKERMANS-KRANENBURG, M. J., VAN IJZENDOORN, M. H., LAPSLEY, A. M., ROISMAN, G. I. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, **81**(2), 435-456.
- FERNALD, A., MARCHMAN, V. A., WEISLEDER, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, **16**(2), 234-248.
- FERNANDES, C., FERNANDES, M. S., SANTOS, A. J., ANTUNES, M., MONTEIRO, L., VAUGHN, B. E., VERISSIMO, M. (2021). Early attachment to mothers and fathers: Contributions to preschoolers' emotional regulation. *Frontiers in Psychology*, **12**, 2395.
- FIVUSH, R., HADEN, C. A., REESE, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development*, **77**(6), 1568-1588.
- FLANNAGAN, D., HARDEE, S.D. (1994). Talk about preschoolers' interpersonal relationships: Patterns related to culture, SES, and gender of child. *Merrill-Palmer Quarterly*
- FLORES, P. J. (2001). Addiction as an attachment disorder: Implications for group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, **51**(1), 63- 81.
- FLORES, P. J. (2004). Addiction as an attachment disorder. Jason Aronson.
- FONAGY, P. (1999). The understanding of mental states, mother-infant interaction and the development of the self, **26** (37-50). *Les Cahiers Psychiatriques: Special Issue in Honor of Bertrand Cramer*.
- FONAGY, P., TARGET, M. (2005). Bridging the transmission gap: An end to an important mystery of attachment research? *Attachment and Human Development*, 333- 343.

- FRALEY, R. C., SHAVER, P. R. (2000). Adult romantic attachment: Theoretical developments, emerging controversies, and unanswered questions. *Review of General Psychology*, **4**(2), 132-154.
- FRANKEL, K. A., BATES, J. E. (1990). Mother-toddler problem solving: Antecedents in attachment, home behavior, and temperament. *Child Development*, **61**(3), 810-819.
- FRIED, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, **36**(3), 117-127.
- FRITZ, C. O., MORRIS, P. E., RICHLER, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, **141**(1), 2.
- FUJIKI, M., BRINTON, B., CLARKE, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech & Hearing Services in Schools; Rockville*, **33**(2), 102.
- GAIONI, S. J., HOFFMAN, H. S., DEPAULO, P., STRATTON, V. N. (1978). Imprinting in older ducklings: Some tests of a reinforcement model. *Animal Learning & Behavior*, **6**(1), 19-26.
- GALVAN, A., HARE, T. A., PARRA, C. E., PENN, J., VOSS, H., GLOVER, G., CASEY, B. J. (2006). Earlier development of the accumbens relative to orbitofrontal cortex might underlie risk-taking behavior in adolescents. *Journal of Neuroscience*, **26**(25), 6885-6892.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire—development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, **41**(6), 1045-1053.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN, P. H. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, **30**, 1311-1327.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., VAN ETTEN, M. (2005). Specificity of relations between adolescents' cognitive emotion regulation strategies and internalizing and externalizing psychopathology. *Journal of Adolescence*, **28**(5), 619-631.
- GERSHOFF, E. T., ABER, J. L., RAVER, C. C. (2003). Income, parenting, and investment predictors of change in children's social and cognitive development from K to 1st grade. Unpublished Manuscript.
- GESTWICKI, C. (2011). Developmentally appropriate practice; Curriculum and development in early education (4th ed.). CA: Wadsworth, Cengage Learning
- GIANINO, A., TRONICK, E. Z. (1988). The mutual regulation model: The infant's self and interactive regulation and coping defense capacities. In T. Field, P. McCabe, & N. Schneiderman, (Eds.), *Stress and coping across development* (pp. 47–68). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GNEPP, J., HESS, D. L. (1986). Children's understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, **22**(1), 103.

- GOGINENI, R., FALLON, A. E. (2013). The adoptive father. In Brabender, VM. and Fallon, AE. (Eds.) Working with adoptive parents: Research, theory, and therapeutic interventions. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- GOLDBERG, M. J., IRUKA, I. U. (2022). The Role of teacher–child relationship quality in black and latino boys’ positive development. *Early Childhood Education Journal*, 1-15.
- GOLDBERG, W. A., EASTERBROOKS, M. (1984). Role of marital quality in toddler development. *Developmental Psychology*, **20**(3), 504.
- GOLDSMITH, H. H., CAMPOS, J. (1982). Toward a theory of infant temperament. Attachment and Affiliative Systems (s.161-193), New York: Plenum Press
- GOLEMAN, D. (2011). Emotional mastery. *Leadership Excellence*, **28**(6), 12-13.
- GOOSSENS, F. A, VAN IJZENDOORN, M. H. (1990). Quality of infants' attachments to professional caregivers: Relation to infant-parent attachment and day-care characteristics. *Child Development*, **61**(3), 832-837.
- GÖRGÜ, E. (2018). Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların annelerinin bağlanma biçimleri, kişilik özellikleri ve çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **18**(1), 186-209.
- GRANOT, D. (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: A variable centered and person centered analytical approaches. *American Journal of Educational Research*, **2**(11):1005-1014. doi: 10.12691/education-2-11-2.
- GRANOT, D., MAYSELESS, O. (2001). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, **25**, 530-541.
- GRATZ, K. L., ROEMER, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, **26**(1), 41-54.
- GROSS, D., HARRIS, P. L. (1988). False beliefs about emotion: Children's understanding of misleading emotional displays. *International Journal of Behavioral Development*, **11**(4), 475-488.
- GROSS, J. J. (1998a). Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, **74**(1), 224.
- GROSS, J. J. (1998b). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, **2**(3), 271-299.
- GROSS, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, **39**(3), 281-291.
- GROSS, J. J. (2013). Emotion regulation: taking stock and moving forward. *Emotion*, **13**(3), 359.

- GROSS, J. J., JAZAIERI, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: An affective science perspective. *Clin. Psychol. Sci.* **2**(8) 387–401.
- GROSS, J. J., LEVENSON, R. W. (1997). Hiding feelings: the acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Journal of Abnormal Psychology*, **106**(1), 95.
- GROSS, J. J., RICHARDS, J. M., JOHN, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. <chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fmedia.rickhanson.net%2FPapers%2FEmotRegDaily%2520Life.pdf&cflen=1338308&chunk=true> (08.02.2022).
- GROSS, J. J., THOMPSON, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp. 3-24). New York: Guilford Press.
- GROSSMANN, K., GROSSMANN, K. E., FREMMER-BOMBIK, E., KINDLER, H., SCHEURER-ENGLISCH, H., ZIMMERMAN, P. (2002). The uniqueness of the childfather attachment relationship: Fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development*, **11**, 307-331.
- GUNNAR, M. R., SEBANC, A. M., TOUT, K., DONZELLA, B., VAN DULMEN, M. M. (2003). Peer rejection, temperament, and cortisol activity in preschoolers. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, **43**(4), 346-368.
- GÜNDÜZ, H. B., DURAN, A. (2016). Okul öncesinde liderlik eğitimi: Geleceğin liderleri eğitim programının etkililiği. *International Online Journal of Educational Sciences*, **8**(1).
- GÜNEŞ, A. (2014). Güvenli bağlanma. Erdem, F. (Ed.), 4.Basım, Timaş: İstanbul.
- HAMBLETON, R. K., PATSULA, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: myths to be avoided an guidelines for improving test adaptation practies 1, 2.(online).
- HAMRE, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, **72**(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- HARGREAVES, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, **16**(8), 811-826.
- HARLOW, H. F. (1958). The nature of love. *The American Psychologist*, **13**(12), 673- 685.
- HARLOW, H. F. (1963). Mice motivation in monkeys and men. F. L. Ruch (Ed.), *Psychology and Life*, Chicago: Scott, Foresman, 589-594
- HARLOW, H. F., ZIMMERMANN, R. R. (1958). The development of affectional responses in infant monkeys. *Proceedings of the American Philosophical Society*, **102**(5), 501-509.
- HAZAN, C., SHAVER, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, **52**(3), 511-524.

- HAZAN, C., SHAVER, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5(1), 1-22.
- HERRENKOHL, T. I., HONG, S., KLÍKA, J. B., HERRENKOHL, R. C., RUSSO, M. J. (2013). Developmental impacts of child abuse and neglect related to adult mental health, substance use, and physical health. *Journal of Family Violence*, 28(2), 191-199.
- HINNEN, C., SANDERMAN, R., SPRANGERS, M. A. (2009). Adult attachment as mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 16(1), 10-21.
- HOLMES, J. (1993). Attachment theory: A biological basis for psychotherapy. *The British Journal of Psychiatry*, 163, 430-438.
- HOWES, C. (1999). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment* (pp. 671– 687). New York: Milford Press.
- HOWES, C., HAMILTON, C. E. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63(4), 867-878.
- HOWES, C., MATHESON, C. C., HAMILTON, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65(1), 264-273.
- HOWES, C., RITCHIE, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11(2), 251–268. <https://doi.org/10.1017/S0954579499002047>.
- HOWSE, R. B., CALKINS, S. D., ANASTOPOULOS, A. D., KEANE, S. P., SHELTON, T. L. (2003). Regulatory contributors to children's kindergarten achievement. *Early Education and Development*, 14(1), 101-120.
- <https://www.researchgate.net/publication/328059997> The assessment of successful emotion regulation skills use Development and validation of an English version of the Emotion Regulation Skills Questionnaire).
- HUGHES, D., (2007). Attachment focused family therapy. New York: W.W. Norton & Company.
- HUGHES, E. K., GULLONE, E. (2011). Emotion regulation moderates relationships between body image concerns and psychological symptomatology. *Body Image*, 8(3), 224-231.
- HUGHES, J. N., CAVELL, T. A. (1999). Influence of the teacher-student relationship in childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.
- ILHAN-ILDIZ, G., AHMETOGLU, E., YAVUZ, E. A. (2017). Assessment of attachment in children. *Educational Research and Practice*, 256, Prof. Dr. Irina KOLEVA, Assoc. Prof. Dr. Gökhan DUMAN (ed.), Educational Research and Practice, St. Kliment Ohridski University Press: Bulgaria.

- ILHAN-ILDIZ, G., BUTUN-AYHAN, A. (2019). Emotion regulation in children. Recent Studies in Health Sciences, 170. Recent Studies in Health Sciences, Yayın Yeri: ST. KLIMENT OHRIDSKI UNIVERSITY PRESS, Editör: Plamen Milchev CHERNOPOLSKI, Nelya Lukpanovna SHAPEKOVA.
- IZARD, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Springer Science & Business Media.
- JAEGER, E., HAHN, N. B., WEINRAUB, M. (2000). Attachment in adult daughters of alcoholic fathers. *Addiction*, **95**(2), 267-276.
- JAZAIERI, H., URRY, H. L., GROSS, J. J. (2013). Affective disturbance and psychopathology: An emotion regulation perspective. *Journal of Experimental Psychopathology*, 4, 584–599. doi: 10.5127/jep.030312
- JONES, S., EISENBERG, N., FABES, R. A., MACKINNON, D. P. (2002). Parents' reactions to elementary school children's negative emotions: Relations to social and emotional functioning at school. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 133-159.
- JOORMANN, J., YOON, K. L., SIEMER, M. (2010). Cognition and emotion regulation. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (pp. 174–203). The Guilford Press.
- KAGAN, J. (2002). The contribution of temperament to developmental profiles In: Lewis M. editor. *Child and Adolescent Psychiatry A Comprehensive Textbook*. 3rd ed. Philadelphia (USA): Lippincott Williams ve Wilkins, p.211-20.
- KARDAŞ, M. N., UCA, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **2016**(7), 118-130.
- KATZ, L. F., WINDECKER-NELSON, B. (2004). Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: Links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, **32**(4), 385-398.
- KERNS, K. A., BRUMARIU, L. E. (2014). Is insecure parent–child attachment a risk factor for the development of anxiety in childhood or adolescence? *Child Development Perspectives*, **8**(1), 12-17.
- KERNS, K. A., KLEPAC, L., COLE, A. (1996). Peer relationships and preadolescents' perceptions of security in the child mother relationship. *Developmental Psychology*, **32**(3), 457-466.
- KERNS, K. A., TOMICH, P. L., ASPELMEIER, J. E., CONTRERAS, J. M. (2000). Attachment-based assessments of parentchild relationships in middle childhood. *Developmental Psychology*, **36**(5), 614-626
- KESKIN, P. K. (2013). 7/24 anneye güvenli bağlanma. 3. Basım, Boyut: İstanbul.

- KIDWELL, S. L., YOUNG, M. E., HINKLE, L. D., RATLIFF, A. D., MARCUM, M. E., MARTIN, C. N. (2010). Emotional competence and behavior problems: Differences across preschool assessment of attachment classifications. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, **15**(3), 391-406.
- KILDAN, A. O. (2011). Öğretmen-çocuk ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 103-120.
- KIM-SPOON, J., CICCETTI, D., ROGOSCH, F. A. (2013). A longitudinal study of emotion regulation, emotion lability-negativity, and internalizing symptomatology in maltreated and nonmaltreated children. *Child Development*, **84**(2), 512-527.
- KLINE, P. (2014). 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**(1), 135-146.
- KOÇYİĞİT, S., YILMAZ, E., SEZER, T. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, **12**(1), 209-218.
- KOOLE, S. L. (2009). The Psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, **23**(1), 4-41
- KOOLE, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review (pp. 138-177). Psychology Press.
- KOOMEN, H. M., HOEKSMAN, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, **93**(3), 1319-1334. <https://doi.org/10.2466/pr0.2003.93.3f.1319>
- KOPP, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Development Psychology*, **18**, 19
- KOPP, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*, **25**(3), 343.
- KRAUSE, A., SMITH, J. D. (2022). Peer aggression and conflictual teacher-student relationships: A meta-analysis. *School Mental Health*, 1-22.
- KWON, K., HANRAHAN, A. R., KUPZYK, K. A. (2017). Emotional expressivity and emotion regulation: Relation to academic functioning among elementary school children. *School Psychology Quarterly*, **32**(1), 75.
- LADD, G. W., BUHS, E. S., SEID, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, (1982), 255-279.
- LAWSHE, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, **28**(4), 563-575.
- LEWIS, M., FEIRING, C. (1989). Infant, mother, and mother-infant interaction behavior and subsequent attachment. *Child Development*, **60**(4), 831-837.

- LIBEN, L. S., BIGLER, R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation: Conceptualizing, measuring, and evaluating constructs and pathways. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **67**(2), 269.
- LIEM-JOAN, H., BOUDEWYN-ARNE, C. (1999). Contextualizing the effects of childhood sexual abuse on adult self-and social functioning: An attachment theory perspective. *Child Abuse & Neglect*, **23**(11), 1141-1157.
- LINSEY, E. W., COLWELL, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, **33**(1), 39-53.
- LONGOBARDI, C., SETTANNI, M., LIN, S., FABRIS, M. A. (2021). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology*, **91**(2), 547-562.
- LOPEZ, F. G., BRENNAN, K. A. (2000). Dynamic processes underlying adult attachment organization: toward an attachment theoretical perspective on the healthy and effective self. *Journal of Counseling Psychology*, **47**(3), 283.
- LORENZ, K. (1935). Der kumpan in der umwelt des vogels. Der artgenosse als auslösendes moment sozialer verhaltensweisen. *Journal für Ornithologie. Beiblatt (Leipzig)*. **83** (137-213), 289-413.
- LORENZ, K. Z. (1958). The evolution of behavior. *Scientific American*, **199**(6), 67-82.
- LØVAAS, M. E. S., SUND, A. M., PATRAS, J., MARTINSEN, K., HJEMDAL, O., NEUMER, S. P., ... REINFJELL, T. (2018). Emotion regulation and its relation to symptoms of anxiety and depression in children aged 8–12 years: Does parental gender play a differentiating role? *BMC Psychology*, **6**(1), 1-11.
- LYONS-RUTH, K., BRONFMAN, E., PARSONS, E. (1999). Maternal frightened, frightening, or atypical behavior and disorganized infant attachment patterns. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **64**(3), 67-96.
- MA, L., LIU, J., LI, B. (2022). The association between teacher-student relationship and academic achievement: The moderating effect of parental involvement. *Psychology in the Schools*, **59**(2), 281-296.
- MACCOBY, E. E. (1980). Work and human development. *Professional Psychology: Research and Practice*, **70**(7), 719 – 721.
- MACKLEM, G. L. (2008). The importance of emotional regulation in child and adolescent functioning and school success. In *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children* (pp. 1-12). Springer, Boston, MA.
- MAIN, M., GOLDWYN, R., HESSE, E. (1998). Adult attachment scoring and classification system. Unpublished manuscript, University of California at Berkeley, 97.
- MAIN, M., KAPLAN, N., CASSIDY, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, **50** (1-2), 66-104.

- MAIN, M., SOLOMON, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective Development in Infancy* (pp. 95–124). Ablex Publishing.
- MAIN, M., SOLOMON, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganised/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in The Preschool Years* (pp. 121–160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- MAIN, M., STADTMAN, J. (1981). Infant response to rejection of physical contact by the mother: aggression, avoidance, and conflict. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 292–307.
- MANZESKE, D. P., STRIGHT, A. D. (2009). Parenting styles and emotion regulation: The role of behavioral and psychological control during young adulthood. *Journal of Adult Development*, 16(4), 223.
- MARVIN, R. S., BRITNER, P. A. (2008). Normative development: the ontogeny of attachment. In: Cassidy J. and Shaver PR (eds) *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications*. 2nd ed. New York: Guilford Press, pp. 44–67.
- MATERSON, F. M. (2013). Bağlanma kuramı ve nörobiyolojik kendinlik açısından kişilik bozuklukları,2, Masterson,F.M (Ed.),Şentürk,Ş. (Çev.) Litera: İstanbul.
- MAXWELL, S. E., DELANEY, H. D. (2000). Designing experiments and analyzing data: A model comparison perspective. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MCLAUGHLIN, K. A., HATZENBUEHLER, M. L., MENNIN, D. S., NOLEN-HOEKSEMA, S. (2011). Emotion dysregulation and adolescent psychopathology: A Prospective Study. *Behaviour Research and Therapy*, 49(9), 544-554.
- MEEHAN, B. T., HUGHES, J. N., CAVELL, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
- MEINS, E. (1997). Security of attachment and maternal tutoring strategies: Interaction within the zone of proximal development. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(2), 129-144.
- MEREDITH, P. J., STRONG, J., FEENEY, J. A. (2007). Adult attachment variables predict depression before and after treatment for chronic pain. *European Journal of Pain*, 11(2), 164-170.
- MERRELL, K. W., GUELDNER, B. A. (2010). Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success. New York, NY: The Guilford Press.
- MESTCİ, S., GÖKKAYA, F., ORMANKIRAN, B. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerini geliştirmede duygu düzenleme eğitiminin etkililiği: Bir pilot çalışma. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 56-71.

- MIKULINCER, M., SHAVER, P. R. (2005). Attachment theory and emotions in close relationships: Exploring the attachment-related dynamics of emotional reactions to relational events. *Personal Relationships*, **12**(2), 149-168.
- MIKULINCER, M., SHAVER, P. R., PEREG, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment related strategies. *Motivation and Emotion*, **27**(2), 77-102.
- MORRIS, A. S., SILK, J. S., STEINBERG, L., SESSA, F. M., AVENEVOLI, S., ESSEX, M. J. (2002). Temperamental vulnerability and negative parenting as interacting predictors of child adjustment. *Journal of Marriage and Family*, **64**(2), 461-471.
- MORRIS, A.S., SILK, J. S., STEINBERG, L., MYERS, S.S., ROBINSON, L.R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, **16**, 361-388.
- MORRIS, M. G., GOULD, R. W. (1963). Role reversal: A necessary concept in dealing with the "battered child syndrome. In *The Neglected Battered Child Syndrome* (pp. 29- 49). New York: Child Welfare League of America
- MORRIS, M. G., GOULD, R. W. (1963). Role reversal-a necessary concept in dealing with the battered-child syndrome. *American Journal of Orthopsychiatry*, **33**(2), 298-299.
- MOSS, E., PARENT, S., GOSSELIN, C., ROUSSEAU, D., ST-LAURENT, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, **8**(3), 511-525.
- MOVAHED-ABTAHI, M., KERNS, K. A. (2017). Attachment and emotion regulation in middle childhood: changes in affect and vagal tone during a social stress task. *Attachment & Human Development*, **19**(3), 221-242.
- MURPHY, T. P., LAIBLE, D. J. (2013). The influence of attachment security on preschool children's empathic concern. *International Journal of Behavioral Development*, **37**(5), 436-440.
- NEUHAUS, R., MCCORMICK, M., O'CONNOR, E. (2021). The mediating role of child-teacher dependency in the association between early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood. *Attachment & Human Development*, **23**(5), 523-539.
- NISSEN, H., HAWKINS, C. J. (2010). Promoting emotional competence in the preschool classroom. *Childhood Education*, **86**(4), 255-259.
- NOLEN-HOEKSEMA, S., ALDAO, A. (2011). Gender and age differences in emotion regulation strategies and their relationship to depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, **51**(6), 704-708.
- NTOUROU, K., CONTURE, E. G., WALDEN, T. A. (2013). Emotional reactivity and regulation in preschool-age children who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, **38**(3), 260-274.
- O'CONNOR, E., MCCARTNEY, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, **98**(1), 87.

- OGUNDELE, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9.
- ORTA, M., SÜMER, N. (2016) Anne duyarlılığı ve erken dönem bağlanma-temelli ebeveynlik destek ve müdahale programları. *Türk Psikoloji Yazıları*, 38, 54-73.
- ÖZBAY, Ö. (2008). Öfke kontrolü eğitim programının etkililiğinin tutuklu bir grup ergen örnekleminde incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÖZDENK, Ç. (2007). 6 yaş grubu öğrencilerinin psikomotor gelişimlerinin sağlanmasında oyunun yeri ve önemi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- ÖZKALE, U. (2019). Epistemolojik inanç ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(2), 96-114.
- PANFILE, T. M., LAIBLE, D. J. (2012). Attachment security and child's empathy: The mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 1-21.
- PANFILE, T. M., LAIBLE, D. J., EYE, J. L. (2012). Conflict frequency within mother-child dyads across contexts: Links with attachment security and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 147-155.
- PAPALIA, D. E., OLDS, S. W., FELDMAN, R. D. (2004). A child's World. New York: The McGraw-Hill Companies.
- PARK, G. K. (2018). Attachment in secondary education: Effects of Student attachment bonds with parents and teachers on student motivation. University of Central Oklahoma.
- PATTERSON, R. J., MORAN, G. (1988). Attachment theory, personality development, and psychotherapy. *Clinical Psychology Review*, 8(6), 611-636.
- PEDERSON, D. R., MORAN, G., SITKO, C., CAMPBELL, K., GHESQUIRE, K., ACTON, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: AQ-sort study. *Child Development*, 61(6), 1974-1983.
- PIANTA, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32(1), 15-31.
- PIANTA, R. C. (2001). Students, teachers and relationship support: Professional manual. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.
- PIANTA, R. C., NIMETZ, S. L., BENNETT, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 263-280.
- PIANTA, R. C., STUHLMAN, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458.
- PIETROMONACO, P. R., BARRETT, L. F. (2000). The internal working models concept: What do we really know? *Review of General Psychology*, 4(2), 155-175.

- PINCUS, D., FRIEDMAN, A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: Transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7, 223-240.
- RAIKES, H. A., THOMPSON, R. A. (2008). Attachment security and parenting quality predict children's problem-solving, attributions, and loneliness with peers. *Attachment & Human Development*, 10(3), 319-344.
- RAMANI, G. B., BROWNELL, C. A., CAMPBELL, S. B. (2010). Positive and negative peer interaction in 3-and 4-year-olds in relation to regulation and dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(3), 218-250.
- REISS, F., MEYROSE, A. K., OTTO, C., LAMPERT, T., KLASSEN, F., RAVENS-SIEBERER, U. (2019). Socioeconomic status, stressful life situations and mental health problems in children and adolescents: Results of the German BELLA cohort-study. *PloS one*, 14(3), e0213700.
- REPETTI, R. L., TAYLOR, S. E., SEEMAN, T. E. (2002). Risky families: family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330.
- RICE, K. G., MIRZADEH, S. A. (2000). Perfectionism, attachment, and adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 47(2), 238.
- RICHARDSON, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6(2), 135-147.
- RISI, S., GERHARDSTEIN, R., KISTNER, J. (2003). Children's classroom peer relationships and subsequent educational outcomes. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 351-361.
- ROSENBERG, J., WILCOX, W. B. (2006). The importance of fathers in the healthy development of children. US Department Health and Human Services, Administration for Children and Families, Administration on Children, Youth and Families, Children's Bureau, Office of Child Abuse and Neglect.
- ROSENSTEIN, D. S., HOROWITZ, H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(2) 244.
- ROSENTHAL, N. L., KOBAK, R. (2010). Assessing adolescents' attachment hierarchies: Differences across developmental periods and associations with individual adaptation. *Journal of Research on Adolescence*, 20(3), 678-706.
- ROTHBART, M. K., BATES, J. (1998). Temperament. In N. Eisenberg (Ed.), *Social, Emotional, and Personality Development: Vol. 3. Handbook of Child Psychology* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- RUDASILL, K. M., REIO J. R, T. G., STIPANOVIC, N., TAYLOR, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412.

- RUPPERT, M. S. (2014). Self-efficacy, conventional cognitive coping, and the strain-delinquency relationship: A test of general strain theory. The University of Iowa.
- RUTTER, M. (1979). Maternal Deprivation, 1072–1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, 50, 283–305.
- SAARNI, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment, and Application At Home, School, and in the Workplace* (pp. 68–91). Jossey-Bass.
- SAARNI, C., CAMPOS, J. J., CAMRAS, L. A., WITHERINGTON, D. (2006). Emotional development: action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 226–299). John Wiley & Sons, Inc.
- SABOL, T. J., PIANITA, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- SALA, M. N., PONS, F., MOLINA, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32(4), 440-453.
- SANCHIS-SANCHIS, A., GRAU, M. D., MOLINER, A. R., MORALES-MURILLO, C. P. (2020). Effects of age and gender in emotion regulation of children and adolescents. *Frontiers in Psychology*, 11, 946.
- SANTROCK, J. W. (2011). Yaşam boyu gelişim, Çev. Editörü; Galip Yüksel (13. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SCHRIER, A. M., HARLOW, H. F. (1958). Effect of reserpine on avoidance of humans by Rhesus monkeys. *The Journal of General Psychology*, 59(2), 149-155.
- SEVEN, S. (2006). 6 Yaş Çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- SHAVER, P. R., COLLINS, N., CLARK, C. L. (1996). Attachment styles and internal working models of self and relationship partners. Knowledge structures in close relationships. *A Social Psychological Approach*, 25-61.
- SHIELDS, A., CICHETTI, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- SILK, J. S., STEINBERG, L., MORRIS, A. S. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74(6), 1869-1880.
- SILVER, R. B., MEASELLE, J. R., ARMSTRONG, J.M., ESSEX, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher–child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43(1), 39-60.

- SPANGLER, G., ZIMMERMANN, P. (2014). Emotional and adrenocortical regulation in early adolescence: Prediction by attachment security and disorganization in infancy. *International Journal of Behavioral Development*, **38**(2), 142-154.
- SPERLING, M. B., BERMAN, W.H. (EDS) (1994). Attachment in adults: Clinical and developmental perspectives. Guilford Press.
- SPINRAD, T. L., STIFTER, C. A., DONELAN-MCCALL, N., TURNER, L. (2004). Mothers' regulation strategies in response to toddlers' affect: Links to later emotion self-regulation. *Social Development*, **13**(1), 40-55.
- SROUFE, A. (1996). Emotional Development. Cambridge: Cambridge University Press.
- SROUFE, L. A., (1985). Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament. *Child Development*, **56**(1), 1- 14.
- STACK, D. M., SERBIN, L. A., ENNS, L. N., RUTTLE, P. L., BARRIEAU, L. (2010). Parental effects on children's emotional development over time and across generations. *Infants & Young Children*, **23**(1), 52-69.
- SUGISHITA, K., KITAGAWA, M. (2019). Promoting mother-to-baby attachment to prevent postpartum depression: *An Intervention Study*, **4**(1), 15-20. doi: 10.17140/WHOJ-4-128
- SUMBAŞ, E., SEZER, Ö. (2017). Ortaokul öğrencilerinin anne babaya bağlılıklarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, **18**(1), 288-310.
- SUTTON, R. E. (2004). Teaching under high-stakes testing: Dilemmas and decisions of a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, **55**(5), 463-475.
- SÜMER, N., ANAFARTA-ŞENDAĞ, M. A., (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, **24**(63), 86-101.
- SÜMER, N., ORUÇLULAR, Y., ÇAPAR, T. (2015). Bağlanma ve bağımlılık: Kuramsal çerçeve ve derleme çalışması. *Bağımlılık Dergisi*, **16**(4), 192-209.
- SÜMER, N., SAYIL, M., KAZAK-BERUMENT, S. (2016). Anne duyarlılığı ve çocuklarda bağlanma. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- ŞAHİN, G., ARI, R. (2015). Okul öncesi çocukların duygu düzenleme becerilerinin bağlanma örüntüleri açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 1-12.
- ŞAHİN, G., ARI, R. (2016). Okul öncesi çocukların yürütücü işlevleri ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 1-9.
- ŞEKER, H., GENÇDOĞAN, B. (2020). Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (2. Basım) Ankara: Nobel Yayınları.
- TAJIK-PARVINCHI, D. J., FARMUS, L., CRIBBIE, R., ALBAUM, C., WEISS, J. A. (2020). Clinical and parental predictors of emotion regulation following cognitive behaviour therapy in children with autism. *Autism*, **24**(4), 851-866.

- TAKEUCHI, D. T., WILLIAMS, D. R., ADAIR, R. K. (1991). Economic stress in the family and children's emotional and behavioral problems. *Journal of Marriage and the Family*, 1031-1041.
- TANI, F., CASTAGNA, V., PONTI, L. (2018). Women who had positive relationships with their own mothers reported good attachments to their first child before and after birth. *Acta Paediatrica*, **107**(4), 633-637.
- TARABULSY, G. M., BERNIER, A., PROVOST, M. A., MARANDA, J., LAROSE, S., MOSS, E., ... TESSIER, R. (2005). Another look inside the gap: ecological contributions to the transmission of attachment in a sample of adolescent mother-infant dyads. *Developmental Psychology*, **41**(1), 212.
- TARULLO, A. R., OBRADOVIĆ, J., GUNNAR, M. R. (2009). Self-control and the developing brain. *Zero to Three*, **29**(3), 31.
- TDK (2022). Türk dil kurumu sözlükleri (<https://sozluk.gov.tr/> 09.02.2022).
- TEKİN-İFTAR, E., KIRCAALİ İFTAR, G., KURT, O., AKMANOĞLU, N., DEĞİRMENCİ, H. D., ODLUYURT, S., ... KUTLU, M. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. Ankara: Vize Yayıncılık.
- THOMAS, A., CHESS, S. (1977). Temperament and development. New York: Brunner/Mazel
- THOMPSON, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. In R. A. Thompson (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socio-emotional development (pp. 367–467). University of Nebraska Press.
- THOMPSON, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, **3**(4), 269-307.
- THOMPSON, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25-52.
- THOMPSON, R. A. (1999). Early attachment and later development. J. Cassidy and, P.R. Shaver (Eds.), Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Application, (265-286), New York: The Guilford Press.
- THOMPSON, R. A., CALKINS, S. D. (1996). The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*, **8**(1), 163-182.
- THOMPSON, R. A., MEYER, S. (2007). The socialization of emotion regulation in the family. In J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation (pp. 249–268). New York, NY: Guilford.
- TOŠIĆ, M., BAUCAL, A., STEFANOVIĆ-STANOJEVIĆ, T. (2013). The relationship between attachment and cognitive development. *Journal of the Institute of Educational Research*, **45**(1), 42-61.
- TRAWICK-SMITH, J. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı, (Çev. Ed. B. Akman), Nobel Yayıncılık, Ankara.

- TREBOUX, D., CROWELL, J. A., WATERS, E. (2004). When "new" meets "old": Configurations of adult attachment representations and their implications for marital functioning. *Developmental Psychology*, **40**(2), 295
- TRENTACOSTA, C. J., IZARD, C. E., MOSTOW, A. J., FINE, S. E. (2006). Children's emotional competence and attentional competence in early elementary school. *School Psychology Quarterly*, **21**(2), 148.
- TRONICK, E. Z. (2018). Emotions and emotional communication in infants. *Parent-Infant Psychodynamics*, 35-53.
- TULPAR, L. B., AKTAN, Z. D., YARDIMCI, E. (2019). 4-6 yaş aralığındaki çocukların bağlanma stillerinin ve duygu düzenleme becerilerinin incelenmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi*, **1**(2), 57-73.
- UCCULA, A., ENNA, M., MULATTI, C. (2020). Care vs food as an emotional regulation strategy in elementary school children: The role of the attachment style. *The Journal of Genetic Psychology*, **181**(5), 336-347.
- UNGER, J. A. M., DE LUCA, R. V. (2014). The relationship between childhood physical abuse and adult attachment styles. *Journal of Family Violence*, **29**(3), 223-234.
- URAL, O., GÜVEN, G., SEZER, T., AZKESKİN, K. E., YLMAZ, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, **1**(2), 589-598.
- ÜN AÇIKGÖZ, K. (2014). Aktif öğrenme. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- VAN DER HORST, F. C., LEROY, H. A., VAN DER VEER, R. (2008). When strangers meet: John Bowlby and Harry Harlow on attachment behavior. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, **42**(4), 370-388.
- VAN IJZENDOORN, M. H. VAN-SAGI, A., LAMBERMON, M.W.E. (1992). The multiple caretaker pmbox: Data from Holland and Israel. *New Directions for Child Development*, 57,5-25.
- VAN IJZENDOORN, M. H., GOLDBERG, S., KROONENBERG, P. M., FRENKEL, O. J. (1992). The relative effects of maternal and child problems on the quality of attachment: A meta-analysis of attachment in clinical samples. *Child Development*, **63**(4), 840-858.
- VAN IJZENDOORN, M. H., SCHUENGEL, C., BAKERMANS-KRANENBURG, M. J. (1999). Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, **11**(2), 225-250.
- VAN LJZENDOORN, M. H. (2005). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychol Bull*, **117**(3), 387-403.
- VATAN, S. (2020). Duygu düzenleme eğitiminin duygu düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **21**(4), 396-402.

- VAUGHN, B. E., BOST, K. K., VAN IJZENDOORN, M. H. (2008). Attachment and temperament: Additive and interactive influences on behavior, affect, and cognition during infancy and childhood. In P. Shaver & J. Cassidy (Eds.), *Handbook of Attachment* (2nd ed., pp. 192–216). New York: Guilford Pres.
- VERISSIMO, M., TORRES, N., SILVA, F., FERNANDES, C., VAUGHN, B. E., SANTOS, A. J. (2017). Children's representations of attachment and positive teacher–child relationships. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2270.
- VERSCHUEREN, K., KOOMEN, M. Y. H. (2012). Teacher–child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 205–211. doi: 10.1080/14616734.2012.672260.
- VERSCHUEREN, K., SPILT, J. L. (2021). Understanding the origins of child-teacher dependency: Mother-child attachment security and temperamental inhibition as antecedents. *Attachment & Human Development*, *23*(5), 504–522.
- VOLLING, B. L., BELSKY, J. (1992). The contribution of mother-child and father-child relationships to the quality of sibling interaction: A longitudinal study. *Child Development*, *63*(5), 1209–1222.
- WAGSTAFF, C. R., FLETCHER, D., HANTON, S. (2012). Exploring emotion abilities and regulation strategies in sport organizations. *Sport, Exercise and Performance Psychology*, *1*, 262–282.
- WATERS, E., HAMILTON, C. E., WEINFELD, N. S. (2000). The stability of attachment security from infancy to adolescence and early adulthood: General introduction. *Child Development*, *71*(3), 678–680.
- WATERS, E., WIPPMAN, J., SROUFE, L. A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 821–829.
- WATERS, S. F., VIRMANI, E. A., THOMPSON, R. A., MEYER, S., RAIKES, H. A., JOCHEM, R. (2010). Emotion regulation and attachment: Unpacking two constructs and their association. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *32*(1), 37–47.
- WAXLER, C. Z. YARROW, M.R., KING, R. A. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, *50*(2), 319–330
- WEINFELD, N. S., SROUFE, L. A., EGELAND, B., CARLSON, E. A. (1999). The nature of individual differences in infant–caregiver attachment. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 68–88). New York, NY, US: The Guilford Press.
- WERNER, H., ZAHN, S., TITZE, K., WALITZA, S., ZULAUF-LOGOZ, M. (2015). Concordance of attachment representations in preschool siblings assessed by the attachment story completion task. *Journal of Child and Family Studies*, *24*(3), 576–590.

- WERNER, K., GROSS, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology: A Transdiagnostic Approach to Etiology and Treatment* (pp. 13–37). The Guilford Press.
- WIDEN, S. C., RUSSELL, J. A. (2008). Children acquire emotion categories gradually. *Cognitive Development*, **23**(2), 291-312.
- WILHELM, K., TIETZE, T. (2016). Difficult doctor–patient interactions: applying principles of attachment-based care. *Medicine Today*, **17**(1-2), 36-44.
- WOLKIND, S., HALL, F., PAWLBY, S. (1977). Individual differences in mothering behaviour: a combined epidemiological and observational approach. *Epidemiological Approaches in Child Psychiatry*, 107-124.
- YAVUZER, H. (2002). Çocuk psikolojisi (22. bs.). *İstanbul: Remzi Kitapevi*.
- YAZGAN-İNANÇ, B., BİLGİN, M., KILIÇ-ATICI, M. (2012). Gelişim psikolojisi: Çocuk ve ergen gelişimi. Pegem Akademi: Ankara
- ZAHN-WAXLER, C., SHIRTCLIFF, E. A., MARCEAU, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: Gender and psychopathology. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, **4**, 275-303.
- ZAJAC, K., KOBAK, R. (2006). Attachment. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 379–389). National Association of School Psychologists.
- ZALEWSKI, M., LENGUA, L. J., WILSON, A. C., TRANCIK, A., BAZINET, A. (2011). Emotion regulation profiles, temperament, and adjustment problems in preadolescents. *Child Development*, **82**(3), 951-966.
- ZEMAN, J., CASSANO, M. PERRY-PARRISH, STEGALL, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents, *Developmental Behavioral Pediatric*, **27**(2), 155, 168.
- ZEMAN, J., CASSANO, M., PERRY-PARRISH, C., STECAL, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, **27**(2), 155-168
- ZHANG, T., SU, M., HONG, B., WANG, C., LI K. (2021). Interaction of emotional regulation and outdoor thermal perception: A pilot study in a cold region of China. *Building and Environment*, **198**, 107870.
- ZIMMER-GEMBECK, M. J., WEBB, H. J., PEPPING, C. A., SWAN, K., MERLO, O., SKINNER, E. A., ... DUNBAR, M. (2017). Is parent–child attachment a correlate of children's emotion regulation and coping? *International Journal of Behavioral Development*, **41**(1), 74-93.
- ZIMMERMANN, P., IWANSKI, A. (2014). Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International journal of Behavioral Development*, **38**(2), 182-194.

ZORLU, H., ÖĞÜLMÜŞ, S. (2020). Ben sorun çözebilirim (BSÇ) programının etkililiği: Okul öncesi dönemi çocukları üzerinde deneysel bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **21**(1), 270-283. doi: 10.17679/inuefd.521367



EKLER

Ek-1. Ölçek Uyarlama Çalışması Kapsamında Öğretmenleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmanın Adı: 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Bağlanma Stillerine göre Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Sayın Öğretmen;

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında tarafımda yürütülen yukarıda adı geçen çalışmanın ilk aşaması olan “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun Türkçeye uyarlama çalışmasına katılmaya davet edilmektesiniz. Bu araştırmaya katılabilmeniz için onayınız gerekmektedir. Bu onaydan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmeniz, kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer araştırmaya katılmak isterseniz bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocuklarına uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocuklarınızın bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın ilk aşamasında “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılacaktır. Bu aşamada desteğinize ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek öğretmenlerin çocuklarla ilgili gözlemlerine dayanmaktadır ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile sizlerle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek ile her çocuk ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Çalışmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda, sınıfınızdaki çocukların velilerine, çocuklarının sizler tarafından nasıl ve hangi amaçla değerlendirileceğine ilişkin aydınlatılmış onam formu gönderilecektir. Velilerinin araştırmaya katılmasına izin verdiği çocuklar için sizin tarafınızdan “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun doldurulması istenecektir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakmak isteyebilirsiniz. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz ya da yarıda bırakmak istemeniz durumunda

hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmanın sizin sağlığını ve öğrencilerinizin sağlığına herhangi bir zararı olmayacaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bana numaralı telefonda ya da e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki beyan kısmındaki ilgili yere adınızı ve soyadını yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Öğretmen ait Beyan

Sayın Gökçen İLHAN ILDIZ tarafından, doktora tez çalışması olarak, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilecek olan araştırmanın ilk aşaması olan “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun Türkçeye uyarlaması amacıyla bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile “60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilecek araştırmanın ilk aşaması olan “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun Türkçeye uyarlama isimli araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ek-2. Ölçek Uyarlama Çalışması Kapsamında Veliler İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmanın Adı: 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Bağlanma Stillerine göre Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Sayın Veli;

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında tarafımda yürütülen yukarıda adı geçen çalışmaya ölçek uyarlama çalışması kapsamında katılmaya çocuğunuz davet edilmektedir. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılabilmesi için onayınız gerekmektedir. Bu onaydan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmeniz, kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasına onay verirsiniz bu formu imzalamanız gerekmektedir

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak “Duygu Düzenleme Destek Programı” ‘nın çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın ilk aşamasında “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nın Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılacaktır. Bu aşamada desteğinize ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçek öğretmenlerin çocuklarla ilgili gözlemlerine dayanmaktadır ve çocukların duygu düzenleme becerileri ile öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek ile her çocuk ayrı ayrı değerlendirilmektedir.

Çocuğunuzun çalışmaya katılmasını kabul etmeniz durumunda, öğretmenleri tarafından çocuğunuz için “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” doldurulacaktır. Sizlerden ise öğrenim düzeyiniz, çocuğunuzun kardeş sayısı, doğum sırası gibi demografik bilgileri içeren “Demografik Bilgi Formu”nu doldurmanız istenecektir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmemeniz durumunda siz ve çocuğunuz hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmanın sizin sağlığınıza ya da çocuğunuzun sağlığına herhangi bir zararı olmayacaktır. Çocuğunuza ilişkin değerlendirme sonuçları bireysel olarak sizinle hemen paylaşılacaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma

yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bananumaralı telefonda ya da e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıda beyan kısmındaki ilgili yere çocuğunuzla ve sizinle ilgili bilgilerini yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

(Veliye ait Beyan)

Sayın Gökçen İLHAN ILDIZ tarafından, doktora tez çalışması olarak, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile gerçekleştirilecek olan araştırmanın ilk aşaması olan, “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun Türkçeye uyarlaması amacıyla bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu çalışma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanacak Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı araştırmanın ilk aşaması olan “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nun Türkçeye uyarlaması çalışmasına çocuğumun katılmasını kabul ediyorum.

Ek-3. Deney Grubundaki Çocukların Öğretmenleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmanın Adı: 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Bağlanma Stilllerine göre Çocukların Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Sayın Öğretmen;

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında tarafımda yürütülen yukarıda adı geçen çalışmaya katılmaya davet edilmektesiniz. Bu araştırmaya katılabilmeniz için onayınız gerekmektedir. Bu onaydan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmeniz, kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer araştırmaya katılmak isterseniz bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir.

Bu araştırmaya katılmayı onaylamanız durumunda, sınıfınızdaki çocukların ebeveynlerine, çocuklarının araştırmaya katılmalarına ilişkin aydınlatılmış onam formu gönderilecektir. Çalışmaya deney grubu olarak 25 çocuk dahil edilecektir. Ebeveyninin çalışmaya katılmasına izin verdiği çocuklara tarafımdan “Duygu Düzenleme Destek Programı” 9 hafta boyunca haftada iki gün ve 40 dakika süreyle uygulanacaktır. Çocukların bağlanma stilleri bireysel olarak hikaye tamamlama tekniği olan “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği” ile yine tarafımda değerlendirilecektir. Sizden ise çocukların duygu düzenleme becerileri ve sizlerle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nu doldurmanız istenecektir. Ölçek ile her çocuk ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Ölçeğin aynı çocuk için tarafınızdan üç ayrı zamanda doldurulması gerekmektedir. Ölçek ilk olarak ön-test olarak deneysel çalışmaya, Duygu Düzenleme Destek Programı uygulanmaya, başlamadan önce, ikinci olarak son-test olarak program uygulaması tamamlandıktan sonra, üçüncü olarak ise kalıcılık testi olarak program uygulamasının bitiminden bir ay sonra doldurulacaktır.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakmak isteyebilirsiniz. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz ya da yarım bırakmak istemeniz durumunda hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmanın sizin sağlığınıza ve öğrencilerinizin sağlığına herhangi bir zararı olmayacaktır. Bu

araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan çekilmeniz halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bananumaralı telefonda ya da e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıda beyan kısmındaki ilgili yere adınızı ve soyadını yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Öğretmen ait Beyan

Sayın Gökçen İLHAN ILDIZ tarafından, doktora tez çalışması olarak, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanacak Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ek-4. Deney Grubundaki Çocukların Ebeveynleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmanın Adı: 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Sayın Ebeveyn;

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında tarafımda yürütülen yukarıda adı geçen çalışmaya katılmaya çocuğunuz davet edilmektedir. Çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için sizlerin onayı gerekmektedir. Bu onaydan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmeniz, kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasını isterseniz bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılabilmesi için 60-72 ay aralığında olması, tipik gelişim göstermesi, tam ebeveynli aileye sahip olması (ebeveynlerin sağ ve birlikte olması) ve herhangi bir kronik hastalığının olmaması gerekmektedir.

Araştırmaya deney grubu kapsamında 25 çocuk dahil edilecektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda, çocuğunuza okulunda araştırmaya katılacak diğer çocuklarla birlikte tarafımdan, 9 hafta süresince, haftada 2 gün 40'ar dakika "Duygu Düzenleme Destek Programı" uygulanacaktır. Program kapsamında çocuklarınızın duygu düzenleme becerileri Drama, Türkçe, Müzik, Sanat ve Oyun etkinlikleri ile desteklenecektir. Çocuğunuzun duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak "Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu" ile; bağlanma stili ise bireysel olarak, hikâye tamamlama tekniği olan "Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği" ile tarafımda değerlendirilecektir. Sizlerden ise öğrenim düzeyiniz, çocuğunuzun kardeş sayısı, doğum sırası gibi demografik bilgileri içeren "Demografik Bilgi Formu" 'nu doldurmanız istenecektir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakmasını isteyebilirsiniz. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmemeniz, araştırmayı yarıda bırakmasını istemeniz veya çocuğunuzun araştırmaya katılmak istememesi ve

araştırmayı yarım bırakmak istemesi durumunda siz ve çocuğunuz hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Araştırmadan, sizin veya çocuğunuzun isteği ile çekilmeniz durumunda, sizinle ve çocuğunuzla ilgili veriler kullanılmayacaktır. Bu araştırmanın sizin sağlığınıza ya da çocuğunuzun sağlığına herhangi bir zararı olmayacaktır. Çocuğunuza ilişkin değerlendirme sonuçları bireysel olarak sizinle hemen paylaşılacaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da bilgilerin gizliliği korunacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılması için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve katıldığı için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bananumaralı telefonda ya da e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıda beyan kısmındaki ilgili yere çocuğunuzla ve sizinle ilgili bilgilerini yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

(Veliye ait Beyan)

Sayın Gökçen İLHAN ILDIZ tarafından, doktora tez çalışması olarak, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile çocuğumun “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanacak Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmaya katılmasını kabul ediyorum.

Ek-5. Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmenleri İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmanın Adı: 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Sayın Öğretmen;

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında tarafımda yürütülen yukarıda adı geçen çalışmaya katılmaya davet edilmektesiniz. Bu araştırmaya katılabilmeniz için onayınız gerekmektedir. Bu onaydan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmeniz, kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer araştırmaya katılmak isterseniz bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma kapsamında 25 çocuk deney, 25 çocuk kontrol grubu olmak üzere 50 kişilik iki grup belirlenecektir. Sizin sınıfınızdan kontrol grubu oluşturulması planlanmaktadır. Deney grubunda olan çocuklara “Duygu Düzenleme Destek Programı” 9 hafta boyunca haftada iki gün 40 dakika süreyle uygulanacaktır. Kontrol grubunda olan çocuklar, uygulanan “Duygu Düzenleme Destek Programı” ‘nın çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerine etkisi değerlendirileceği için bu süre zarfında okul programlarına devam edecek, tarafımdan herhangi bir uygulamaya tabi tutulmayacaklardır. Deney ve Kontrol gruplarındaki çocuklara, deney grubuna “Duygu Düzenleme Destek Programı” uygulanmaya başlamadan önce (ön-test) ve uygulandıktan sonra (son-test) uygulanacaktır ve çocukların bağlanma stilleri bireysel olarak hikâye tamamlama tekniği olan “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikayeleri Ölçeği” ile tarafımda değerlendirilecektir.

Bu araştırmaya katılmayı onaylamanız durumunda, sınıfınızdaki çocukların ebeveynlerine, çocuklarının araştırmaya katılmalarına ilişkin aydınlatılmış onam formu gönderilecektir. Ebeveyninin çalışmaya katılmasına izin verdiği çocuklar için tarafınızdan çocukların duygu düzenleme becerileri ve sizlerle olan güven temelli ilişkilerini değerlendirmek amacıyla “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” ‘nu doldurmanız istenecektir. Ölçek her çocuk için ayrı ayrı doldurulmaktadır. Ölçeği iki ayrı zamanda doldurmanız gerekmektedir. Ölçek ilk olarak ön-test olarak deney grubuyla deneysel çalışmaya,

Duygu Düzenleme Destek Programı uygulanmaya, başlamadan önce, ikinci olarak son-test olarak program uygulaması tamamlandıktan sonra tarafınızdan doldurulacaktır. Deney grubuyla olan çalışmanın ardından bilimsel araştırmaların etik ilkeleri doğrultusunda, kontrol grubundaki çocuklara da “Duygu Düzenleme Destek Programı” üç hafta süresince hızlandırılmış biçimde uygulanacaktır. Program kapsamında çocukların duygu düzenleme becerileri araştırmacı tarafından planlanan Drama, Türkçe, Müzik, Sanat ve Oyun etkinlikleri ile desteklenecektir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakmak isteyebilirsiniz. Araştırmaya katılmayı kabul etmemeniz ya da yarımda bırakmak istemeniz durumunda hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmanın sizin sağlığınıza ve  ğrencilerinizin sağlığına herhangi bir zararı olmayacaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Araştırmadan  ekilmeniz halinde, sizinle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Sizden elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bananumaralı telefonda ya da e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Bu araştırmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıda beyan kısmındaki ilgili yere adınızı ve soyadını yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

Öğretmen ait Beyan

Sayın Gökçen  LHAN ILDIZ tarafından, doktora tez çalışması olarak, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi ama ı ile bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile “60-72 Aylık  ocuklara Uygulanacak Duygu Düzenleme Destek Programının  ocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Ek-6. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velileri İçin Aydınlatılmış Onam Formu

ARAŞTIRMA BİLGİLENDİRME FORMU

Araştırmanın Adı: 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi

Sayın Ebeveyn;

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak, Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN danışmanlığında tarafımda yürütülen yukarıda adı geçen çalışmaya katılmaya çocuğunuz davet edilmektedir. Çocuğunuzun araştırmaya katılabilmesi için sizlerin onayı gerekmektedir. Bu onaydan önce araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgilendirilmeniz, kararınızı bu bilgilendirme çerçevesinde özgürce vermeniz gerekmektedir. Aşağıdaki bilgileri lütfen dikkatlice okuyunuz, sorularınız olursa sorunuz ve açık yanıtlar isteyiniz. Eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasını isterseniz bu formu imzalamanız gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocuklarını bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesidir. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılabilmesi için 60-72 ay aralığında olması, tipik gelişim göstermesi, tam ebeveynli aileye sahip olması (ebeveynlerin sağ ve birlikte olması) ve herhangi bir kronik hastalığının olmaması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında 25 öğrenci deney, 25 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 50 kişilik iki grup belirlenecektir. Deney grubunda olan çocuklara tarafımda “Duygu Düzenleme Destek Programı” 9 hafta boyunca haftada iki gün 40 dakika süreyle uygulanacaktır. Kontrol grubunda olan çocuklar, uygulanan “Duygu Düzenleme Destek Programı”nın çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerileri ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkileri üzerine etkisi değerlendirileceği için bu süre zarfında okul programlarına devam edecek, tarafımdan herhangi bir uygulamaya tabi tutulmayacaklardır. Deney ve Kontrol gruplarına “Duygu Düzenleme Destek Programı” uygulanmaya başlamadan önce (ön-test) ve uyguladıktan sonra (son-test) uygulanacaktır. Öntest ve son test olarak çocuğunuzun öğretmeni tarafından “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” doldurulacaktır. Çocuğunuzun bağlanma stili ise bireysel olarak hikâye tamamlama tekniği ile değerlendirilecektir.

Araştırmaya çocuğunuzun kontrol grubunda katılmasını kabul ederseniz, sizlerden öğrenim düzeyiniz, çocuğunuzun kardeş sayısı, doğum sırası gibi demografik bilgileri içeren “Demografik Bilgi Formu”nu doldurmanız istenecektir. Öğretmenleri tarafından ise çocuğunuz için “Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve

Duygu Düzenlemesi Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu” doldurulacaktır. Deney grubuyla olan çalışmanın ardından çocuğunuza da okulunda, kontrol grubu olarak çalışmaya katılan diğer çocuklarla birlikte tarafımda, bilimsel araştırmaların etik ilkeleri doğrultusunda “Duygu Düzenleme Destek Programı” üç hafta boyun süre hızlandırılmış biçimde uygulanacaktır. Program kapsamında çocuğunuzun duygu düzenleme becerileri araştırmacı tarafından planlanan Drama, Türkçe, Müzik, Sanat ve Oyun etkinlikleri ile desteklenecektir.

Bu araştırmada yer almak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çocuğunuzun araştırmada yer almasını reddedebilirsiniz ya da başladıktan sonra yarıda bırakmasını isteyebilirsiniz. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmemeniz, araştırmayı yarıda bırakmasını istemeniz veya çocuğunuzun araştırmaya katılmak istememesi ve araştırmayı yarıda bırakmak istemesi durumunda siz ve çocuğunuz hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Araştırmadan, sizin veya çocuğunuzun isteği ile çekilmeniz durumunda, sizinle ve çocuğunuzla ilgili veriler kullanılmayacaktır. Bu araştırmanın sizin sağlığınıza ya da çocuğunuzun sağlığına herhangi bir zararı olmayacaktır. Çocuğunuza ilişkin değerlendirme sonuçları bireysel olarak sizinle hemen paylaşılacaktır. Bu araştırmanın sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Elde edilen tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da bilgilerin gizliliği korunacaktır. Çocuğunuzun araştırmaya katılması için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve katıldığı için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bana 0 numaralı telefonda ya da e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıda beyan kısmındaki ilgili yere çocuğunuzla ve sizinle ilgili bilgilerini yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

(Veliye ait Beyan)

Sayın Gökçen İLHAN İLDİZ tarafından, doktora tez çalışması olarak, 60-72 aylık çocuklara uygulanacak duygu düzenleme destek programının çocukların bağlanma stillerine göre duygu düzenleme becerilerine ve öğretmenleriyle olan güven temelli ilişkilerine etkisinin incelenmesi amacı ile bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile çocuğumun “60-72 Aylık Çocuklara Uygulanacak Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi” isimli araştırmaya katılmasını kabul ediyorum.

Ek-7. Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Sayın Veli;

Bu form sizinle ve çocuğunuzla ilgili birtakım bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz tüm bilgiler gizli tutulacak, araştırma yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunacaktır. İşbirliğiniz için teşekkür ederim.

1. Çocuğunuzun Cinsiyeti:

- a) Kız
- b) Erkek

2. Çocuğunuzun kardeş sayısı?

- a) Tek Çocuk
- b) 2 Kardeş
- c) 3 Kardeş
- d) 4 Kardeş ve Üzeri

3. Aile Tipiniz?

- a) Çekirdek Aile (Anne- Baba ve Çocuklardan Oluşan)
- b) Geniş Aile (Anne-Baba-Çocuklar ve Yakın Akrabaların Birlikte Yaşadığı)

4. Çocuğunuzun doğum sırası?

- a) İlk çocuk
- b) Ortanca veya ortancalardan biri
- c) Son çocuk

5. Anne öğrenim düzeyi?

- a) Okur-yazar veya ilkokul
- b) Ortaokul
- c) Lise
- d) Üniversite
- e) Lisansüstü

6. Baba öğrenim düzeyi?

- a) Okur-yazar veya ilkokul
- b) Ortaokul
- c) Lise
- d) Üniversite
- e) Lisansüstü

7. Ailenizin aylık toplam geliri?

Lütfen belirtiniz.....



Ek-8. Çocuğun Güven Temelli Davranışları ve Duygu Düzenlemesi
Derecelendirme Ölçeği Öğretmen Formu

Değerli öğretmenim, bu ölçek öğrencinizin sizinle kurmuş olduğu ilişkide göstermiş olabileceği veya hâlen göstermekte olduğu bir dizi davranış hakkındaki fikirlerinizi değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Ölçek dahilinde belirtilen ifadelerin büyük bir kısmı çocuğun öğretmen(leri) ya da akran(ları) ile ilişkisinde gösterdiği davranışlara atıfta bulunmaktadır. Aşağıda yer alan her bir ifade ile ilgili olarak öğrencinizin son aylardaki davranış biçimine uygun sayıyı işaretleyiniz.

1= Kesinlikle Katılmıyorum 2= Katılmıyorum 3= Ne Katılıyorum Ne katılmıyorum
4= Katılıyorum 5= Kesinlikle Katılıyorum

		1	2	3	4	5
1	Üzgün ya da endişeli olduğunda onu sakinleştirmemi kabul eder.					
2	Güvenliği ile ilgili alınan tedbirlere uyum sağlar (örn. okul çevresinden ayrılmamak ya da duvardan atlamamak).					
3	Diğer kişiler (örn. sınıf arkadaşları) ile sürdürdüğü ilişkilerine yönelik endişelerini benimle konuşur.					
4	Beni kırıcı ifadelerde bulunur.					
5	Bana kendiliğinden sevgi gösterir.					
6	Suçlanma kaygısı ile yaşadığı kötü deneyimleri benden gizler.					
7	Bana karşı soğuk ve kayıtsızdır.					
8	Sınıf arkadaşları ile arkadaşça ilişkiler kurabilir.					
9	Beni yapmaması gereken davranışları yapmakla tehdit eder.					
10	Zor bir durumla karşılaştığında benden yardım ister.					
11	Kendinden daha zayıf ve savunmasız gördüğü sınıf arkadaşlarına karşı düşmanca ve saldırganca davranışlarda bulunur.					
12	Bir şeyi ilk kez yapabildiğinde benim de onayımı almaya çalışır.					
13	Korktuğunda veya üzüldüğünde benimle fiziksel temas kurarak kolayca sakinleşir.					
14	Yaptığı hataları ya da yaşadığı olumsuzlukları onu sevmeyeceğim korkusuyla benden gizler.					
15	Ona yapacağı bir şeyin güvenli olduğunu veya bir sorunla karşılaşmayacağını söylediğinde onu denemekten çekinmez.					
16	Sorunları olduğunda (örn. üzgün veya canı sıkın olduğu hallerde) yalnız kalmayı tercih eder.					
17	Canı yandığında ya da üzüldüğünde benim yanıma gelmek ister.					
18	Arkadaşları ona saldırgan davranışlarda bulunduğu yaşadığı sorunları şiddet göstermeden çözmeye çalışır.					
19	Başkalarının onu dışladığı durumlarda bana güvenir.					

		1	2	3	4	5
20	Sınıfla birlikte daha önce görmedikleri bir yeri gezmeye gittiğinde orayı tanımaya çalışır.					
21	Bana öfkeyle bağırır.					
22	Üzgün ve canı sıkkın olduğu durumlarda benden yardım ister.					
23	Gerektiğinde (örn. onun dikkatini başka yöne çektiğinde) dürtülerini kontrol etmeye çalışır.					
24	Başından geçen olumlu veya eğlenceli deneyimlerini bana anlatmaktan hoşlanır.					
25	Uzun zamandan beri bana kızgındır.					
26	Yeni bir şey öğrendiğinde, o konu hakkında daha fazla bilgi edinmeyi (örneğin, sorular sorarak) ister.					
27	Gerektiğinde (örn. arkadaşları onunla alay ettiğinde) duygularını kontrol edebilir.					
28	Sınıf arkadaşlarına karşı duygusal açıdan oldukça uzaktır.					

Ek-9. Etik Kurul Onayı



T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurul Başkanlığı

05.11.2020

Sayı : 56786525-050,04,04 / 76054
Konu : Etik Kurul Sorun Hakkında

Seyin Göçmen L.HANILDIZ
Sağlık Bilimleri Enstitüsü

İlg : 26/08/2020 tarihli başvurunuz.

"50-72 Ayık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerileri ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı teziniz ile ilgili olarak Ankara Üniversitesi Etik Kurulunun 30/10/2020 tarihli toplantısında alınan 13/247 sayılı kararın bir örneği ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Ercan BAYAZITLI
Rektor a.
Rektor Yardımcısı

EK_9P
Karar Örneği (1 sayfa)

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :30/10/2020
Toplantı Sayısı :16
Karar Sayısı :247

247-Universitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi **Gökçen İlhan İldız**'ın "60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerileri ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi ile ilgili 28/09/2020 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda **Gökçen İlhan İldız**'ın "60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destek Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerileri ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezi ile ilgili COVID-19 salgını nedeniyle, çalışma takviminiz de dahil araştırmanızda oluşabilecek tüm değişikliklerin Etik Kurulumuza yazılı olarak bildirilmesi, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
30/10/2020

Prof.Dr.Muhazrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek-10. Millî Eğitim Bakanlığı Onayı



T.C.
TEKİRDAĞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-43996270-44-19343887
Konu : Anket Uygulaması

19/01/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Ankara Üniversitesinin 09.12.2020 tarih ve 7472 sayılı yazısı.

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk gelişimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Gökçen İLHAN İLDİZ'in 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Duygu Düzenleme Destekleme Programının Çocukların Bağlanma Stillerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerine ve Öğretmenleriyle Olan Güven Temelli İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi" konulu anketi ilimizde bulunan tüm resmi ve özel anaokulu ve ilkokullarda öğrenim gören gönüllü öğrenciler ile öğretmenlere yönelik uygulamak isteği, ilgi yazı ile Müdürlüğümüze bildirilmiştir.

Söz konusu araştırma uygulaması, Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 07.01.2021 tarih ve 18886949 sayılı yazısı ile uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonu tarafından anketin uygulanmasında bir sakınca görülmediği, yapılacak çalışmalar sonucunda hazırlanacak raporun Müdürlüğümüze gönderilmesinin uygun olacağı bildirilmiştir.

Bu kapsamda onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan anket sorularının eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, veli izinleri alınarak, okul/kurum müdürünün koordinesinde ve kontrolünde, gönüllülük esas olmak kaydıyla, yukarıda belirtilen söz konusu İlçedeki Okullarda gönüllü öğrenciler ile öğretmenlere yönelik, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı "Araştırma, Yarıştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" konulu genelgesine göre gerçekleştirilmesi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Ersan ULUSAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Abdullah KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Uygulama Ölçekleri (6 Sayfa)
- 2-İl İnceleme Raporu (1 Sayfa)
- 3-RAM Görüş Yazısı (1 Sayfa)
- 4- Dilekçe Örneği (1 Sayfa)

Adres : 100. Yıl Mh. İnci Sk. No:15

Telefon No : 0 (282) 261 21 20
E-Posta: stratejigelistirme59@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Hulusi DİNÇER

İnternet Adresi: [tekirdag.meb.gov.tr](https://www.tekirdag.meb.gov.tr)

Unvan : Memur
Faks:2822618722

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 09fe-e245-3277-a6ec-6384 kodu ile teyit edilebilir.



Ek-11. Duygu Düzenleme Destek Programı'nın Uygulama Sürecine İlişkin Görseller







