BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ VE SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMLERİ İLE BAĞLANMA BİÇİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hüsniye MÜMÜNOĞLU
0000-0002-4563-3368

BURSA – 2023

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ VE SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİMLERİ İLE BAĞLANMA BİÇİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Hüsniye MÜMÜNOĞLU

0000-0002-4563-3368

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Hüsniye MÜMÜNOĞLU

Tarih: 24/02/2023

i

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

"Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri İle Bağlanma Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Hüsniye MÜMÜNOĞLU

Danışman
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL

ii

YÜKSEK LİSANS BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: …/…/…

Tez Başlığı / Konusu:
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri İle Bağlanma Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 124 sayfalık kısmına ilişkin, 29/12/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı benzerlik tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8' dir.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç
2- Alıntılar hariç/dahil
3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Hüsniye MÜMÜNOĞLU
Öğrenci No: 802082019
Anabilim Dalı: Temel Eğitim
Programı: Okul Öncesi Eğitim
Statüsü: ☒ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman
Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
(tarih)

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802082019 numara ile kayıtlı Hüsniye MÜMÜNOĞLU' nun hazırladığı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri İle Bağlanma Biçimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 24/02/2023 günü 13:00- 14:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (**başarılı/~~başarısız~~**) olduğuna (**oybirliği/~~oy çokluğu~~**) ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN
Bursa Uludağ Üniversitesi

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Bursa UludağÜniversitesi

Üye
Doç. Dr. Gülçin GÜVEN
Marmara Üniversitesi

iv

ÖN SÖZ

Süreç boyunca bilgisiyle bana yol gösteren, ilgisini ve desteğini hep hissettiğim kıymetli danışman hocam Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Uygulama yaptığım okulların idarecilerine ve öğretmenlerine desteklerinden ötürü teşekkür ederim. Ayrıca çalışmamı sürdürürken beni yüreklendiren tüm dostlarıma teşekkür ederim.

Adını taşımaktan gurur duyduğum ancak hiç göremeden kaybettiğim anneme ve beni büyütebilmek için yaşına rağmen canla başla mücadele eden anneanneme teşekkür ederim.

Ve bugüne gelmemdeki en büyük sebep, doğumumla birlikte hayatını bana adayan, benim için dolup taşan sevgisine hayran olduğum, kalbimi sevgi tohumlarıyla yeşerten, bana hem anne hem baba olan kıymetli dedem merhum Kemal DEMİRAL'a teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak bu hayattaki en büyük şansım sevgili eşim Batuhan MÜMÜNOĞLU' na her koşulda yanımda olduğu ve desteğini hiçbir zaman esirgemediği için teşekkür ederim.

Hüsniye Mümünoğlu

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Hüsniye MÜMÜNOĞLU
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim
Bilim Dalı	Okul Öncesi Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	123
Mezuniyet Tarihi	24 / 02 / 2023
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ VE SOSYAL- DUYGUSAL GELİŞİMLERİ İLE BAĞLANMA BİÇİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri ile bağlanma biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlanmaktadır. Araştırma tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Bursa merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki resmi anaokullarına ve anasınıflarına devam etmekte olan 60-71 aylık 201 okul öncesi dönem çocuğu ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Bu kapsamda üç ilkokula bağlı anasınıfları ve bir anaokulunda uygulama yapılmıştır. Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla gruplu karşılaştırmaları da Kruskall-Wallis Testi aracılığıyla incelenmiştir. Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği toplam puanından elde edilen veriler, normal dağılım göstermesi ve değişkenlerin de normal dağılması nedeniyle parametrik testlerden t testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Çocukların bağlanma biçimlerinin değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla da çapraz tablo (ki kare-kay kare) analizi yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri ile bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri arasında bir ilişki bulunmazken çocukların bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimlerinin bağlanma biçimlerine göre farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada sosyal

duygusal gelişime ilişkin farklı alt boyutların çocuğun cinsiyeti, anneöğrenim düzeyi, ailenin gelir düzeyi gibi değişkenlere göre farklılaştığı, bakış açısı alma becerisinin ise yalnızca anne ve babanın yaşına göre farklılaştığı, bağlanma biçimlerinin ise çocuğun cinsiyeti ve babanın yaşından etkilendiği ancak anne ve babanın yaşı, annenin öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyinden etkilenmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, bakış açısı alma, okulöncesi eğitim, sosyal duygusal gelişim

ABSTRACT

Name and Surname	Hüsniye MÜMÜNOĞLU
Unıversıty	Bursa Uludağ Unıversity
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Basic Education
Branch	Preschool Education
Degree Awarded	Master
Page Number	123
Degree Date	24 / 02 / 2023
Supervizor	Doç. Dr. Pınar BAĞÇELİ KAHRAMAN

AN EXAMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S PERSPECTIVE-TAKING SKILLS, SOCIAL-EMOTIONAL DEVELOPMENT, AND ATTACHMENT STYLES IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

This study aims to examine the perspective-taking skills, social-emotional development, and attachment styles of preschool children in terms of various variables. The study was conducted using the causal comparison model, one of the survey models. The population of the study consisted of 201 preschool children aged 60-71 months attending official kindergartens and nursery schools and their mothers in the central Nilüfer, Osmangazi, and Yıldırım districts of Bursa province. The research group of the study was determined through convenience sampling. In this context, the implementation was conducted in a total of four schools, three of which were kindergartens attached to primary schools and one kindergarten. The Mann-Whitney U Test and the Kruskall-Wallis Test were used to examine whether there was a significant difference between the total and subscale mean scores obtained from the scale since the data were not normally distributed. The data obtained from the total score of The Vineland Socio-Emotional Early Childhood Scale were analyzed with t-test and ANOVA, which are parametric tests since the data and the variables were also normally distributed. In order to determine whether children's attachment styles changed according to the variables, a crosstab (chi-square-squared) analysis was conducted. Furthermore, Spearman Correlation analysis was used in this study to examine the relationship between preschool children's attachment styles and their perspective-taking skills and social-emotional development. When the data obtained were examined, no relationship was found between perspective-taking skills and the social-emotional development of preschool children, and it was also determined that children's perspective-taking skills and social-emotional development did not vary according to

attachment styles. In the study, it was found that different sub-dimensions of social-emotional development varied according to variables such as the sex of the child, mother's education level, and family income level; perspective-taking skills varied only according to the age of the mother and father; attachment styles were affected by the sex of the child and the age of the father, but not by the age of the mother and father, mother's education level, and family income level.

Keywords: Attachment, Perspective Taking, Preschool Education, Social Emotional Development

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ v
ÖZET vi
ABSTRACT viii

1.BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu 1
1.2. Araştırma Soruları 2
1.3. Amaç 2
1.4. Önem 3
1.5. Varsayımlar 3
1.6. Sınırlılıklar 3
1.7. Tanımlar 4

2.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim 5
2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişimin Önemi: 6
2.1.2. Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Kavramlar: 6
2.1.3. 0-3 Yaş Arası Sosyal Duygusal Gelişim: 10
2.1.4. 3-6 Yaş Arası Sosyal Duygusal Gelişim 12
2.1.5. Sosyal Duygusal Alan İle İlgili Gelişim Kuramları 13
2.2. Bağlanma 18
2.2.1. Bağlanmanın Tanımı ve Bağlanma Kuramı 18
2.2.2. Bağlanmanın Oluşumu 19
2.2.3. Çocukluk Döneminde Bağlanma 21
2.2.4. Yabancı Durum Deneyi 21
2.2.5. Bağlanma Biçimleri 21
2.2.6.Yetişkinlik Döneminde Bağlanma 22
2.2.7. Bağlanmayı Etkileyen Faktörler 23
2.3. Bakış Açısı Alma 24
2.3.1. Empati Kavramı 24
2.3.2. Empatinin Gelişimi 25
2.3.3. Empati ve Sempati 26
2.3.4. Bakış Açısı Alma 26

2.4. İlgili Araştırmalar 27
2.4.1. Sosyal Duygusal Gelişim İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 27
2.4.2. Bağlanma İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 29
2.4.3. Bakış Açısı Alma İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 30
2.4.4. Sosyal Duygusal Gelişim İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 31
2.4.5. Bakış Açısı Alma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 31
2.4.6. Bağlanma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 33

3.BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 36
3.2. Çalışma Grubu 36
3.3. Veri Toplama Araçları 38
3.3.1. Güvenli Yer Senaryoları Testi 38
3.3.2.Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi 39
3.3.3. Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği 39
3.4. Verilerin Analizi 40

4.BÖLÜM

BULGULAR

4.1. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Arasında İlişki Var Mıdır? " Sorusuna İlişkin Bulgular 43

4.2. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Bağlanma Biçimlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?" 'Sorusuna İlişkin Bulgular 44

4.3. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?" Sorusuna İlişkin Bulgular 46

4.4. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Cinsiyet İle İlişkili Midir?" Sorusuna İlişkin Bulgular 48

4.5."Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Annenin Yaşına Göre Farklılaşmakta Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular 48

4.6. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Annenin Yaşı İle İlişkili Midir?" ' Sorusuna İlişkin Bulgular 50

4.7. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Babanın Yaşına Göre Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular 50

4.8."Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Babanın Yaşı İle İlişkili Midir?" Sorusuna İlişkin Bulgular 53

4.9."Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular 53

4.10.“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Anne Öğrenim düzeyi İle İlişkili Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular 55
4.11. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Babanın Öğrenim düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular 55
4.12. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Baba Öğrenim düzeyi İle İlişkili Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular 58
4.13.“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Şekilleri İle Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular 58

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma 61
5.2. Öneriler 70
KAYNAKÇA 72
EKLER 91
EK-1 Etik Kurul İzni 91
Ek-2 İl Milli Eğitim İzni 92
EK-3 Aile Kişisel Bilgi Formu 93
EK- 4 Güvenli Yer Senaryoları Testi 93
Ek - 5 Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği 95
Ek -6 Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi 96

Şekiller Listesi

Şekil *Sayfa*

Şekil 1. Davranışsal bağlanma sistemi……20

Tablolar Listesi

Tablo *Sayfa*

Tablo 1. Çalışma grubunun frekans ve yüzde değerleri……..36
Tablo 2. Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeği, bakış açısı alma testi ve oyuncak öykü tamamlama testi alt boyutlarına ilişkin normallik değerleri……...41
Tablo 3. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği, çocuklar için bakış açısı alma testi ve oyuncak öykü tamamlama testi ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları.42
Tablo 4. Örneklem grubunun bağlanma biçimlerine yönelik istatistik sonuçları……...…43
Tablo 5. Bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişim arasındaki ilişkiye yönelik Spearman testi sonuçları…….....43
Tablo 6. Bağlanma biçimlerine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin Man Whitney U testi sonuçları……..44
Tablo 7. Bağlanma biçimlerine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin Man Whitney U testi sonuçları…….45
Tablo 8. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının bağlanma biçimlerine göre t testi sonuçları…….....46
Tablo 9. Cinsiyete göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları……..46
Tablo 10. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları .. 47
Tablo 11. Cinsiyete göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları……..47
Tablo 12. Cinsiyete göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X2 Kare Testi Sonuçları.....48
Tablo 13. Annelerin yaşına göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi……..48
Tablo 14. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının annenin yaşına göre varyans analizi sonuçları…….....49
Tablo 15. Annelerin yaşına göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi……49
Tablo 16. Annelerin yaşına göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X2 Kare Testi Sonuçları…….....50
Tablo 17. Babaların yaşına göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi……..50
Tablo 18. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının babanın yaşına göre varyans analizi sonuçları…….....51
Tablo 19. Babaların yaşına göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi……51
Tablo 20. Babaların yaşlarına göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X2 testi sonuçları 53
Tablo 21. Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi……..53
Tablo 22. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre varyans analizi sonuçları…….54
Tablo 23. Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi……..54
Tablo 24. Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X2 testi sonuçları……..55
Tablo 25. Babaların eğitim düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi……..55
Tablo 26. Babaların eğitim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi……..56
Tablo 27. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının babaların eğitim düzeyine göre varyans analizi sonuçları…….57
Tablo 28. Babaların eğitim düzeyine göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X2 testi sonuçları……..58

Tablo 29. Aile gelir düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi……..58
Tablo 30. Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının aile gelir düzeyine göre varyans analizi sonuçları……..59
Tablo 31. Aile gelir düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi……..59
Tablo 32. Aile gelir düzeyine göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin KWH testi…….....60

1.BÖLÜM
GİRİŞ

Gelişim fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönleri il bir bütün olmakla birlikte okul öncesi dönemde gelişim çocuğun doğuştan sahip olduğu ya da çevrenin oluşturduğu bazı faktörlerden etkilenmektedir. Ancak gelişimin etkilendiği en önemli çevresel faktör ailedir. Büyük çoğunluğu okul öncesi dönemde şekillenen sosyal duygusal gelişimin üzerinde ailenin etkisi kaçınılamaz bir gerçektir (Kandır ve Alpan, 2008).

Çocukluk döneminde önemli bir yeri olan okul öncesi eğitim sosyal duygusal ilişkilerin resmi bir çatı altında kurulduğu ilk yerdir (Öztürk ve Tortop, 2019). Bu dönemde ebeveynler çocukla olumlu iletişim kurarak bu alandaki gelişimini destekleyeceklerdir (Tüzün ve Sayar, 2006). Erken çocukluk döneminde ebeveynler ile kurulan ilişki ve bağlanma sonraki yıllarda bireylerin kişilik gelişimlerinin sağlıklı olabilmesinde, devam eden ilişkilerini şekillendirmesinde etkili olabilmektedir. Bağlanma şekli bireyin çocukluğu ve ergenliği boyunca akranlarıyla, yetişkinlik döneminde eş ve arkadaşlarıyla ve anne- baba olma sürecinde çocuğuyla arasındaki ilişkiyi etkileyebilmektedir (Evirgen Geniş ve Gözün Kahraman, 2018; Sümer ve Şendağ, 2009).

1.1.Problem Durumu

Toplum aileden başlayarak gelişimini sağlam sosyal temeller üzerine kurmaktadır. Bu nedenle yeni nesillerin sağlıklı ve güvenli bir ailede yetişmesi toplum açısından önemlidir (Mutlu, 2020). Yapılan araştırmalar çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı davranışların yetişkinlikte inanç ve değerlerini, kişilik yapısını, alışkanlık ve tavırlarını şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Sağlıklı bir kişilik gelişiminin oluşumunda en önemli faktörlerden biri erken yıllarda oluşan bağlanma ilişkisinin niteliğidir (Evirgen Geniş, 2017). Bireyin diğerleriyle kurduğu duygusal bağ olarak ifade edilen bağlanma, bireyin diğer insanlarla kurduğu ilişkileri şekillendiren bir fenomendir (Hamilton, 2000). Aile ve akrabalık ilişkileri, arkadaşlıklar, romantik ilişkiler gibi her türlü ilişki bireyin anlayışı, başkalarının davranışlarına yönelik farkındalığı ve bu davranışları tahmin etme becerisinden etkilenmektedir (Ruby ve Decety, 2003). Bu özellik empatinin ilk aşaması olarak görülen ‘‘Bakış Açısı Alma Becerisi’’ olarak tanımlanmaktadır (Tan Niam, 2003). Toplumsal ilişkilerin sağlıklı olabilmesi için çocukların küçük yaşlardan başlayarak bakış açısı alma becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Bakış açısına sahip bireylerin oluşturduğu toplumlarda sağlıklı bir şekilde çatışmalar çözülebilmekte ve empatik bir toplum olma yolunda ilerlemeler sağlanmaktadır (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

1.2. Araştırma Soruları

1. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri bağlanma biçimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri cinsiyet ile ilişkili midir?
5. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri annenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
6. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri annenin yaşı ile ilişkili midir?
7. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri babanın yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri babanın yaşı ile ilişkili midir?
9. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
10. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri anne öğrenim düzeyi ile ilişkili midir?
11. Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri babanın öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
12. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri baba öğrenim düzeyi ile ilişkili midir?
13. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma şekilleri ile bakış açısı alma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimleri ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
14. Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri ailenin gelir düzeyi ile ilişkili midir?

1.3. Amaç

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri ile bağlanma biçimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Bursa merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki resmi anaokullarına ve anasınıflarına devam etmekte olan çocukların ve ebeveynlerinin görüşleri doğrultusunda çocukların cinsiyetlerine, anne ve babanın eğitim düzeylerine, anne ve babanın yaşına, ailenin gelir düzeyine göre çocukların bağlanma, bakış açısı alma ve sosyal duygusal gelişimleri değerlendirilmeye çalışılıp, yapılan değerlendirmeler doğrultusunda öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

1.4. Önem

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri ile bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişim üzerine yapılan araştırmalar (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018; Bayrakçı, 2013; Bozgün ve Baytemir, 2019; Buğan ve diğerleri, 2022; Kandır ve Alpan, 2008; Kalkan ve Rakap, 2021; Kaya Bican ve Sarıtaş Atalar, 2017; Kuru Turaşlı ve Zembat, 2013; Pekşen Akça ve Baran, 2022; Yılmaz ve diğerleri, 2021) bağlanma biçimleri üzerine yapılan araştırmalar (Bayındır 2016; Derin, 2021; Doğanay Koç ve Gültekin Akduman, 2017; Evirgen ve Gözün Kahraman, 2018; Görünmez 2006; Güloğlu ve Karaırmak, 2017; Görgü, 2015; Görgü, 2018; Mutlu, 2020; Ural ve diğerleri, 2015), bakış açısı alma becerisi üzerine yapılan araştırmalar (Aras,2020; Aslan ve Akyol, 2016; Bal ve Temel, 2014; Cantekin ve Gültekin Akduman, 2020; Halavurt, 2019; Önem ve Coşkun, 2020; Şahin, 2018; Şen,2018, Yıldız ve Güney Karaman, 2017), sosyal duygusal gelişim ve bakış açısı alma becerisi üstüne (Coşkun, 2019; Genal, 2018; Öztürk ve Tortop, 2019), bağlanma ve bakış açısı alma becerisi üstüne (Mutlu, 2020) yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak okul öncesi eğitim alan beş yaş grubu çocuklarda sosyal duygusal gelişim, bağlanma ve bakış açısı alma becerisi üzerine yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmaması literatürde mevcut bir boşluğun olduğunu düşündürtmektedir. Ayrıca bağlanmayı konu alan araştırmaların da sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan da araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu araştırma okul öncesi dönem çocuklarında sosyal duygusal gelişim, bağlanma ve bakış açısı alma becerisini incelemesi sebebiyle yapılan benzer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonucunda elde edilecek verilerin literatürdeki boşluğu gidereceği ve yeni yapılacak çalışmalara rehber olacağı düşünülmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırma kapsamındaki çocukların ve ebeveynlerinin araştırmaya gönüllü olarak katıldığı
2. Araştırma kapsamındaki çocukların ve ebeveynlerinin, konu üzerinde görüşlerini objektif olarak ortaya koyduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı,
2. Bursa İli Osmangazi, Nilüfer ve Yıldırım ilçesindeki MEB' e bağlı resmi anaokullarına ve anasınıflarına devam eden 201 okul öncesi dönem çocuğu ve onların ebeveynleri,
3. Veri toplama aracı olarak ''Oyuncak Öykü Tamamlama Testi'' , "Bakış Açısı Akma Testi'' ve "Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'' ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Sosyal gelişim: Kişinin yıllar boyunca diğer insanlarla, toplumsal kurum ve kuruluşlarla, geleneklerle vb. girdiği etkileşim sonucu ortaya çıkan değişimi sosyal gelişim olarak ifade edilmektedir (Ulusoy, 2002).

Duygusal gelişim: Çocuğun kendi duygularını farkına varabilmesi, ifade edebilmesi, kontrol edebilmesi bununla birlikte başkalarının duygularını anlama, yorumlama ve bu duygulara cevap verebilme becerisi olarak tanımlanabilir (Özdemir ve diğerleri, 2021).

Bakış açısı alma: Bakış açısı alma, başkasının niyetleri, arzuları, algıları ve zihinsel durumlarına hassasiyet göstermek olarak tanımlanabilir (Surtees ve diğerleri 2012).

Bağlanma: İki insan arasında meydana gelen yakın duygusal bağ olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2014).

2.BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde sosyal duygusal gelişim, bakış açısı alma ve bağlanma konularına yönelik alan yazın bilgisine ve araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Sosyal-Duygusal Gelişim

Gelişim, büyümekte olan organizmanın nörolojik ve fizyolojik yapısında, dokularının bileşiminde ve yapısında, sosyal etkileşim şekilleriyle düşünme becerilerinde, süreç içerisinde meydana gelen düzenli ve sürekli değişim olarak ifade edilebilir. Psikoloji alanındaki bakış açısına göre gelişim alanları bilişsel, fiziksel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal olmak üzere beş alandan meydana gelmektedir. Bu gelişimsel süreç, farklı yaşlar ve farklı zamanlarla açıklanmasına rağmen, erken çocukluk dönemi olarak isimlendirilen 0-8 yaş arası dönemde çocuğun bilişsel, fiziksel, psikomotor becerilerinin artmasıyla birlikte çocuğun sosyal duygusal gelişimi de artmaktadır (Küçükturan, 2020; Weissberg ve diğerleri, 2013). Psikoloji alanındaki bakış açısına göre gelişim alanları bilişsel, fiziksel, psikomotor, dil, sosyal ve duygusal olmak üzere beş alandan meydana gelmektedir. Bireyin kurduğu ilişkileri yani sosyal gelişimi, duygusal gelişimini en çok etkileyen faktörlerden biridir. Duygusal gelişim öğrenme ve olgunlaşma sonucu oluşmakta ve biyolojik temellere dayanmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için ise sosyal etkileşim şarttır. Duygusal ve sosyal gelişim birbirinden ayrı düşünülmemekle birlikte, birbiriyle etkileşim içinde olan iki gelişim alanıdır. Bu bağlamda araştırmacılar " sosyal- duygusal'' terimini kullanmaktadır (Bayhan ve Artan, 2004; Kandır ve Alpan, 2008). Çocukların bu yıllarda çevrelerinde olup bitenlere karşı merak duyduğu, incelediği, çoğu zaman meraklarını gidermek için sosyal etkileşim başlatma ve çevresindeki kişilerle etkileşime girmeye yönelik pek çok davranış örüntüleri sergilediği gözlenir. Çocukların doğal merakları neticesinde sergilediği bu eğilim ya da davranışlar, bilişsel, dil, fiziksel, psikomotor gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal ve duygusal gelişim alanlarında da deneyimler kazanmasına fırsat vermektedir. Çocuklara gelişim alanlarının tamamını destekleyici deneyim imkânları sunulması hem çocuk hem de toplum için büyük öneme sahiptir (Karaoğlu ve Ünüvar, 2017). Çocuğun sosyalleşebilmesi ve içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için diğer kişilerle sağlıklı ve yakın ilişkiler kurma, sosyal duygusal tepkilerini düzenleme, farklı duygularını ifade etme, empati, bağımsızlık ve olumlu benlik algısı gösterme, işbirliği ve paylaşma gibi sosyal-duygusal becerilere sahip olması gerekmektedir (Arslan Çiftçi ve Uyanık Balat, 2018). Çocukluk dönemi hayatın ilk beş yılının hızlı bir gelişme gösterdiği ve öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu bir dönem olduğu gibi, çocukların sevgiye ve ilgiye de en çok ihtiyacının olduğu bir dönemdir. Aynı zamanda bu dönem çevreden gelen

etkilere de çocuğun en açık olduğu dönem olarak ifade edilebilir. Bu durum çocuğun içinde yaşadığı aile ortamının, eğer gönderilme imkânı varsa, okul öncesi eğitim kurumunun, yakın çevre ve iletişim araçları ile gelen etkinliklerin ne kadar önemli olduğunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır (Oktay, 1990).

2.1.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişimin Önemi:

En genel tanımı ile doğumdan okula başlayıncaya kadar geçen süreye ‘‘okul öncesi dönem’’ bu dönemde yapılan eğitsel faaliyetlerin tümüne de ‘‘okul öncesi eğitim’’ denilmektedir (Oktay, 1990). Çocukların ileriki yaşamları üzerine etkilerine ve genel gelişimleri üzerinde sosyal duygusal gelişimin etkisine yönelik yapılan araştırmalar, bilim insanlarını okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimini desteklemek amacıyla programlar geliştirmeye yöneltmiştir (Hollingswort ve Winter, 2013). Son yılarda bu alanda ABD’ de eğitimin beceri gelişimine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bunun nedeni sosyal duygusal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir beceriler olmasıdır. Bu becerilerin bir süreç içerisinde ortaya çıkması ve öğrenilmesi de okulların bu alandaki önemini ortaya koymaktadır (Weissberg ve diğerleri, 2013). Her alanda olduğu gibi sosyal duygusal alanda da okul öncesi dönemin gelişimsel açıdan kritik bir önemi bulunmaktadır (Ekinci Vural, 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal-duygusal gelişim, çocukları güven, empati ve zekaya hazırlamada, güven duygusunun oluşumunda, başkalarıyla bağlantı kurabilmede ve iletişim amacıyla dili kullanabilmede temel oluşturduğundan, çocuk gelişiminde önemli bir bileşendir (Aryani ve diğerleri, 2018).

Anaokulunda çocuğun kendi kişiliğine karşı olumlu bir tutum geliştirmesi okul öncesi eğitimin amaçlarından biridir. Okul öncesi eğitim sırasında anlamlı ve mutlu yaşantılara sahip olan çocuğun kendine yönelik olumlu duygularla ilköğretime başlaması ve bunun sonucunda başarı olasılığı artacaktır (Yavuzer, 2013). Erikson, okul öncesi dönemin uygun çevresel koşulların sağlandığı takdirde bağımsızlık, girişimcilik, kendine güven ve özerklik gibi kişilik gelişimi üzerinde olumlu etkilere sahip duyguların kazanılmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Bu dönemde sosyal ve duygusal becerilerin gelişimi uzun vadeli okul ve yaşam başarısı için de oldukça önemlidir (Ferreira ve diğerleri, 2021; Orçan, 2021).

2.1.2. Sosyal Duygusal Gelişimle İlgili Kavramlar:

2.1.2.1. Sosyal Beceriler: Gelişimin ilk yıllarında sosyal gelişimin önemi nedeniyle, tüm çocukların sosyal becerileri öğrenmesi ve uygulaması gerekir. Sosyal beceriler başkaları ve çevre ile olumlu etkileşimi teşvik eden, çocukların içinde yer aldıkları sosyal ortamda kabul edilmelerine ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine katkı sağlayan duygu, düşünce, tutum ve davranışlardır. Bu becerilerden bazıları empati gösterme, grup faaliyetlerine katılım,

cömertlik, yardımseverlik, başkalarıyla iletişim kurma, müzakere etme ve problem çözmeyi içerir. Okul öncesi dönemin sosyal beceri özelliklerine bakıldığında çocuğun diğer insanlara olumlu bir şekilde yaklaşması, başka çocuklarla sözsüz iletişim kurması, isteklerini açıkça ifade etmesi, ihtiyaçlarını ve haklarını uygun şekilde dile getirmesi, grup etkinliklerine katılması beklenmektedir. Bununla birlikte çocuğun konuşmak için sırasını beklemesi, başkalarıyla bilgi alışverişinde bulunması, bir konuda tartışmaya girip, girdiği tartışmayı uygun bir şekilde bitirerek karşısındaki kişi ile uzlaşması da beklenen sosyal beceri özellikleri arasındadır (Bacanlı, 2002). Çevreleri ile sağlıklı ilişkiler kurabilen çocuklar bu becerilere sahiptir. Sosyal beceriler çocukların sosyalleşmesini sağlarken, aynı zamanda içerisinde bulunulan toplumun sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesinde de etkilidir. Bireyler arası ilişkiler ne kadar sağlıklı olursa, toplumsal yapıda o ölçüde güçlü olacaktır (Akbaş, 2019; Lynch ve Simpson, 2010).

***2.1.2.2. Sosyal Yeterlik*:** Kişinin sosyal durum ve ortamlarda olumlu sosyal becerileri gerçekleştirebilmek için uygun ve etkili bir şekilde hareket etme yeteneği olarak tanımlanmasının haricinde akranları ve ailesiyle olumlu ilişkiler içinde bulunması ve kendisiyle ilgili olumlu hissetmesi olarak tanımlanabilir (Kamaraj, 2004). Sosyal yeterlilik, olumlu davranış yoluyla etkileşim sürecinde sosyal ilişkileri sürdürme yeteneğidir (Porhomenko, 2014). Sosyal açıdan yeterli birey, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilme ve bu ilişkileri devam ettirebilme becerisine sahiptir (Cohen ve diğerleri, 2006). Sosyal açıdan yeterlik kavramında dikkatle dinleme, başkalarına düşünceli bir şekilde yanıt verme, sözel olmayan davranışları ve sözlü nitelikleri (örneğin, ses tonu, ses düzeyi ve hızı) doğru bir şekilde tanıma, paylaşma ve işbirliği yapma, uygun atılganlık ve kişinin kendi duygu ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme gibi beceriler temel niteliklerdir (Feldman, 2004).

***2.1.2.3. Sosyal Olgunluk*:** Sosyal olgunluk konusunda üzerinde durulması gereken en önemli noktalardan biri çocuğun özgür, bağımsız ve kendine güvenen bir çocuk olarak yetişmesini sağlamaktır. Sosyal olgunluğa sahip bir çocuğun ailesindeki yetişkinlerle ya da evden uzakta geçirdiği olumlu deneyimlerle okuldaki ilk yaşantılarının üstesinden gelmesi beklenmektedir. Yaşının gerektirdiği temel bakım becerilerini kendisinin yerine getirebilmesi ve kendisini ifade edebilmesi gerekmektedir. Ailesinin dışında farklı bireyler ile iletişim kuran çocuklar, kabul edici ve olumlu tutumlarla karşılaşırlarsa yeni kurdukları ilişkilerinde güvenli olabilirler (Uyanık Balat, 2004).

***2.1.2.4. Sosyalleşme*:** Bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek için gerekli olan bilgi ve becerilere doğuştan sahip olmamakla beraber yetenek ve zekâ açısından da sıfır noktasında başlamamaktadır. Doğuştan gelen yetenek ve zekânın beceri, davranış, değer ve bilgi boyutuna gelebilmesi için kişinin kendi özgünlüğünü bozmadan yaşadığı topluma uyumlu bir hale

gelebilmesi ve sosyal bir ortamda yetişmesi gerekmektedir. Doğumla başlayıp ölüme kadar giden bu sürece sosyalleşme adı verilmektedir (Özpolat, 2010). Sosyalleşme sürecinde bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları durumlar ve bu bunlara yönelik sahip oldukları geçmiş yaşantılarının etkisi ile ortaya çıkardıkları davranışlar oldukça önemlidir (Günindi, 2011). Tekrar ve taklit etme sosyalleşme sürecinde oldukça önemlidir. Çocuklar doğru ve yanlış davranışları deneme ve yanılma yoluyla öğrenirken, aynı hataları tekrar yapmamayı da öğrenirler. Saygı duydukları, takdir ettikleri kişileri kendilerine rol model alan çocuklar onların davranışlarını taklit ederler. Bu davranışlar sosyalleşme sürecinde rol öğrenme açısından önemli bir durumdur (Özkalp, 2019). Sosyalleşme sürecini çocuklar model alarak ya da izleyerek gerçekleştirseler de bu süreçte okul öncesi eğitimin yeri oldukça önemlidir. Bu dönemde çocukların kendi akranlarıyla ve yetişkinlerle ortak işler yürütmeleri ve görevlerini yerine getirmeleri beklenir. Bu sebeple birlikte vakit geçirilmesi, doğru davranışların onaylanarak desteklenmesi ve doğru olmayanların uygun bir dille düzeltilmesi sosyal gelişim açısından oldukça önemlidir (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015).

***2.1.2.5. Kişilik*:** Doğduğu andan itibaren çocuğun ihtiyaçları çevresindeki insanlar tarafından karşılanmaya başlar. Çocuğun, kendi kendine yetebilmesi için belli bir zamana ihtiyacı vardır. Bu sebeple başkaları tarafından bakılmaya, rehberliğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. İnsanın doğuştan sahip olduğu kalıtımsal özellikler ve bu yönlendirmeler bireyin kişilik yapısını oluşturur (Oktay, 1990). Bir insanın kalıtımla getirdiği ve çevre tarafından kazandığı özelliklerin tümü kişilik olarak ifade edilebilir. İnsanın alışkanlık haline getirdiği, kalıplaştırdığı duygu, davranış ve tutumlarının tamamı kişiliği oluşturur (Yörükoğlu, 1986). Psikolojide kişilik kavramı insanın tutum, ilgi, yetenek, çevreye uyum, konuşma tarzı, dış görünüş gibi özeliklerini barındıran ahenkli ve kendine has bir bütün olarak tanımlanmaktadır (Tatlılıoğlu, 2015). Modern psikoloji tarihine bakıldığında Freud, Erikson, Adler, Jung gibi birçok bilim insanı farklı öngörülerde bulunmuş ve uzun yıllar süren çalışmalar sonucu bunları bilimsel temellere dayandırmaya çalışmıştır. Freud' a göre insan 5-6 yaşlarında kişilik gelişiminin temellerini atmakta ve kişiliğini bu temeller üzerine inşa etmektedir. Adler, Dollard ve Miller gibi bazı kuramcılar bu konuda ona katılırken Jung ise kişilik gelişiminin yaşam boyu devam ettiğini ileri sürmektedir. Erikson ve Fromm gibi başka pek çok kuramcı da Jung' un bu görüşüne katılmaktadır (Çetinkaya, 2020). Kuramların yanında nesnel kriterlere göre kişiliği tanımlayan modeller de bulunmaktadır (Digman, 1990). McCrae ve Costa tarafından geliştirilen "Beş Faktörlü Kişilik Modeli" tüm kişilik özelliklerini geniş kapsamlı bir şekilde açıklayarak kendi bünyesinde toplamıştır (McCrae ve Costa, 2006). Modele göre kişilik dışadönüklük, açıklık, geçimlik, sorumluluk ve duygusal denge olmak üzere beş boyuttan

oluşmaktadır (Digman, 1990). Dışadönüklük iletişim, bağ kurabilme ve ekip olabilmeyi, farklı görülere hoşgörülü bir şekilde yaklaşabilmeyi; duygusal denge kişinin sakinliğini koruyabilme ve strese tolerans gösterebilme becerisini; geçimlilik iletişim kurulan farklı bireylerle uyumlu olabilmeyi, sorumluluk kriteri ise bireyin, disiplinli, azimli ve başarabilmeye yönelik inançlı olmasını karşılamaktadır (Cengizler, 2016).

***2.1.2.6. Benlik*:** Demir (2013)'e göre benlik en genel tanımıyla kişinin kendine yönelik bilinç algılarından oluşan düşünce becerisi olarak ifade edilebilir. Kişinin manevi duygularının farkında olması, kendini tanıması, kendisi ile ilgili düşüncelerini ve nasıl düşündüğünü düşünebilmesi benlik kavramının bileşenlerindendir. Bu bilince sahip kişiler kendilerini tarafsız bir şekilde denetleyebilir ve değerlendirebilirler. Kişiler ne yapmak istediğinin, kim olduğunun farkındalığına sahiptir (Bacanlı, 2002). Benlik kavramı bireylerin sosyal ilişkilerini etkileyen ve onların sosyal ilişkilerinden etkilenen bir kavram olmakla birlikte dışsal ve içsel uyaranlardan da etkilenmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003; Demir, 2013). Özellikle okul öncesi dönemde 5 yaş civarında benlik kavramı ile bireysel ve toplumsal ilişkilerin, okulda, evde ve toplum içerisinde uyumunun daha belirgin hale geldiği görülür (Yavuzer, 2013). Sosyal çevresindeki kişilerin kendine ait düşünceleri kişiliğine katar, kendini onların gördüğü gibi görmeye başlar. Benlik kavramının oluşmasında başta anne- baba olmak üzere sosyal çevrenin etkisi oldukça fazladır. Çocuk, zihninde canlandırdığı benlik kavramını ilk önce anne, baba ve arkadaşlarından öğrenir. Çocuğun çevresindeki kişiler kendisi iletişim kurarken olumlu sıfatlar kullanıyorsa benlik gelişimi olumlu yönde, olumsuz sıfatlar kullanıyorsa benlik gelişimi olumsuz yönde ilerlemektedir. Olumsuz benlik algısına sahip çocuklar kendine karşı güvensiz ve düşük ve benlik saygısına sahip olabilmektedir. Fakat çocuk ebeveynleri ile olumlu iletişim kurabiliyorsa kendini tanır, geliştirir ve kendisi ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olabilir (Kaya, 1997). Olumlu benlik algısına sahip kişiler kendilerini değerli, önemli, başarılı ve güvenli hissetmektedir (Altunay ve Öz, 2006).

***2.1.2.7. Mizaç*:** Biyolojik temellere dayanan bireysel farklılıklar olarak ifade edilen mizaç, değişmeyen kalıcı özellikleri de yansıtmaktadır (Sanson ve diğerleri, 2004). Bir diğer tanımıyla kalıtım ile belirlenen kişiliğin duygusal özellikleridir. Çabuk sinirlenmek, neşeli olmak, içe dönük olmak, dışa dönük olmak gibi özellikler mizacımızı yansıtmaktadır (Kaya, 1997). Çocuğun özellikle sosyal duygusal gelişimi üzerinde mizacın etkisi oldukça fazladır (Prior ve diğerleri, 2000). Mizacın sosyal gelişim üzerindeki etkilerini açıklayan çeşitli modeller öne sürülmüştür. İlk model sosyal gelişim üzerinde mizacın direkt doğrusal etkisi olduğunu ileri sürerken, ikinci model mizacın dolaylı ya da aracılı etkilerinden, üçüncü model çocuğun çevre ile olan uyumunu temel alan mizacın etkileşimli yapısından bahsetmektedir.

Dördüncü model ise çocukların mizaçları, sağlık durumları ve bilişsel kapasiteleri, aile ve ebeveynin şartları gibi gelişim yollarını açıklamayı ve tahmin etmeyi içeren transaksiyonel model olarak adlandırılmaktadır (Sanson ve diğerleri, 2004).

Thomas ve diğerleri (1963), New York boylamsal çalışmasında dikkat, tepki yoğunluğu, duyusal eşik, duygu durum niteliği, aktivite düzeyi, uyum sağlayabilirlik, yaklaşma- kaçınma, sebat etme ve ritmiklik olmak üzere dokuz farklı mizaç boyutundan söz etmişlerdir. Dikkat boyutu bir iş üzerinde, dışarıdaki uyaranlardan etkilenmeden dikkatini sürdürmeyi ifade etmektedir. Tepki yoğunluğu, olumlu ya da olumsuz bir duruma karşı verilen tepkinin enerjisi olarak belirtilmektedir. Duyusal eşik, çocuğun koku ve ses gibi çevresel uyaranlara karşı verdiği tepki olarak tanımlanmaktadır. Duygu durum niteliği, çocukların neşeli ya da üzgün özellikler sergilemesine sebep olan ruh halini ifade etmektedir. Aktivite düzeyi nicelik ve nitelik bakımından motor becerilerinin ölçülebilirliği olarak tanımlanmaktadır. Uyum sağlayabilirlik plandaki ve rutinlerdeki değişimlere kolaylıkla ayak uydurabilmesi anlamına gelirken, yaklaşma- kaçınma boyutu çocuğun yeni ortamlara girdiğinde verdiği tepki olarak belirtilmektedir. Sebat etme bir etkinlik sırasında çocuğun karşılaştığı zorluklarla başa çıkma düzeyi olarak ifade edilmektedir. Ritmiklik ise çocuğun günlük biyolojik fonksiyonlarının tahmin edilebilirliği olarak tanımlanmaktadır (Thomas ve diğerleri 1963). Bu boyutlardan yola çıkarak "zor'', "kolay'' ve "tedbirli'' olmak üzere üç mizaç özelliği ortaya atılmıştır. Kolay mizaca sahip çocuklar genellikle, mutlu, sakin, kendine güvenen bireyleri temsil ederken zor mizaca sahip çocuklar söz dinlemeyen, huzursuz ve dikkatsiz çocukları temsil etmektedir. İtaatkar, utangaç ve yetişkinlerce kabul gören çocuklar ise tedbirli mizaca sahip çocuklar olarak ifade edilmektedir (Zentner ve Bates, 2008).

2.1.3. 0-3 Yaş Arası Sosyal Duygusal Gelişim: Yaşamın ilk iki yılında anne ve bebeğin arasındaki ilişki yaşamın temelini oluşturur. Anne stresli ve endişeli ise bebeğin huzursuzluk duyması, mutlu ise kendisini değerli hissetmesi kaçınılmazdır. Bebekler bu gibi durumlarda huzursuzluklarını ağlayarak, mutluluklarını belli eden sesler çıkararak, gülümseyerek duygularını belli etmeye çalışırlar (Satıcı, 2020). Bebeklerde 5-6 hafta arasında tepki şeklinde sesli ifadelerin ve istemsiz gülümsemenin gelişmeye başladığı görülmektedir (Lavelli ve Fogel, 2005; Yavuzer, 2013). 3. aydan itibaren ise günlük rutinlere, tanıdık durumlara tepki verirken, bakım verenin bebekle konuşması, dokunması ve sarılması bebeğin gülümsemesini sağlamaktadır (Yavuzer, 2013). Bu durum istemli gülümseme ve sosyal gülümsemenin başladığını göstermektedir. 3. aydan itibaren üzüntü, 4. aydan itibaren kızgınlık duygusu bakım verenin bebekle ilgilenme düzeyine göre değişmeye başlarken, 6. aydan itibaren korku duygusu gelişmeye başlamaktadır (Alessandri ve diğerleri, 1990). Ayrılık

kaygısı ve yabancı kaygısı da 6. ay civarında oluşmaktadır (Koçyiğit ve Fırat, 2020). Yaklaşık bir yaşın bitimine doğru çocuğun yürümeye başladığı dönemlerde, ona güvenli bir ortam sunulduğunda çocuk meraklarını daha kolay karşılarken; bunun zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimine olumlu katkı sunduğu unutulmamalıdır. Duygusal anlamda mutlu olan bir yaş çocuğu oynamak isteyen yetişkinlere yaklaşırken yabancı kaygısı da azalmaya başlamaktadır (Oktay, 1990).

İki yaş civarında olumlu duyguların aksine olumsuz duygular daha sık görülmektedir. Bu dönemde oldukça meraklı olan çocuk " neden '' ve "niçin'' (Yavuzer, 2013) sorularını sıklıkla sorarken dış dünyada gördüğü her şeye ilgi duyar. Gördüğü eşyalarla oynamak, onları ellemek ister. Bu fırsatı bulamadığında ağlayarak, tepinerek hoşnutsuzluğunu göstermeye çalışır (Oktay, 1990). Özellikle iki yaşın sonlarına doğru eşyalar sosyal ilişki için bir araç olarak görülür. Bütün bu ilişkiler sonucunda taklit, utanma, rekabet, otoritenin kabulü, ilgi çekme gibi sosyal tepkiler gelişmeye başlar. Yetişkin desteğiyle birlikte basit faaliyetler yapmaya başlayan iki yaş çocuğu sosyal ilişki kurabilen ve aile faaliyetlerine katılan etkin bir birey olmaya başlar. İlk arkadaşlık ilişkilerinin başladığı iki yaş civarında çocuklarda bağımsızlık duygusu da gelişmeye başlar. Anne babanın desteği ile geliştirilen bu davranış türlerinin tamamı sosyalleşme olgusunun ilk aşamalarını oluşturur (Yavuzer, 2013).

Üç yaş itibarıyla çocukta rekabet, merak ve cesaret duyguları gelişmeye başlar. Aynı zamanda bulunduğu çevre tarafından onaylanmayan duygularını da kontrol etmeye çalışır (Ekinci Vural, 2018). Çocuklara kazandırılan duygularını kontrol etme becerisi, öfkelerini uygun yollarla ifade etmelerine olanak tanıyacaktır (Ergin, 2015). Üç yaştan itibaren aynı cinsiyetten akranlarla oyun oynama davranışı oldukça sık görülmeye başlar (Schrepferman ve diğerleri, 2006). Yine bu dönemde çocuklar ikili gruplar halinde oynarken daha kalabalık gruplarda oyun oynamayı da tercih edebilirler. Cinsiyet tercihi aynı cinsiyetten farklı cinsiyete zamanla geçiş gösterir. Bu yaş döneminde akran tarafından kabul edilme çocuklar için önemlidir. Ayrıca işbirliğine dayalı oyunlar oynanmaya başlanmıştır. Taklit ederek oynamanın yerini yavaş yavaş karşılıklı veya paralel oyun almıştır (Gülay Ogelman, 2016). İki yaş kadar olmasa da üç yaş çocuğu büyük ölçüde benmerkezcidir, paylaşmayı, kurallara uymayı, isteklerinin yerine getirilmesi için sabırlı olmayı yavaş yavaş öğrenmeye başlar. Yaşıtlarıyla birlikte oynamayı sevse bile bunu uzun süre devam ettiremez. Çocuk oyun sırasında bazen lider olmanın hazzını yaşarken, bazen de grubun koyduğu kurallara uymada zorluk çektiği için oyun dışı kalmanın üzüntüsünü yaşar. Arkadaşıyla oyuncağını paylaşmak zorunda kaldığında ya da sevdiği veya sevmediği akranlarıyla oyun tecrübelerini yaşadığında hem sosyal hem de

duygusal deneyimler edinir. Bunlar çocuğun toplumsallaşma sürecinde ilk gerçek deneyimleridir (Oktay, 1990).

2.1.4. 3-6 Yaş Arası Sosyal Duygusal Gelişim: Okul öncesi çağındaki çocukların sosyal ve duygusal gelişimi, çocukların akranlarıyla sosyal ilişkilerinin gelişiminde önemli bir bileşendir (Jucan ve Simian, 2015). 3-6 yaş çocuğun önce ailede daha sonra okulda sosyalleşme deneyimleri yaşadığı sosyal duygusal gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönemdeki deneyimler ileriki yaşlarda çocukların sosyal ilişkilerini temellendirmesi açısından önemlidir. Bu dönemde çocuklar toplum içerisinde nasıl davranması gerektiğini ve insan ilişkilerini öğrenmeye başlarlar. Bu sebeple ilk toplumsal deneyimleri yaşadığı okul öncesi eğitim kurumları ve kurumlarda çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi oldukça önemlidir (Ekinci Vural, 2018).

Bu dönemde çocuklarda cinsiyet rolü farkındalığı gelişmeye başlar. Çoğu çocuk bir ya da iki arkadaşa sahiptir. Çocuklar sosyal ilişkilerinde daha esnek bir yapıya sahiptirler, sınıftaki diğer çocuklarla oynamak isteyebilirler. En sevilen arkadaşları hemcinslerinden oluşurken erkekler ve kızlar arasında da arkadaşlık ilişkileri gelişmeye başlamıştır. Oyun gruplarının küçük ve çok örgütlenmemesi sebebiyle sık sık değiştiği görülür. Bu dönemde aynı zamanda ahlaki yargıların temellerinin atıldığı görülmektedir. Okula gidişle beraber vicdan gelişimi başlar. Çocukların hatalı bir davranışta bulunduklarında bunu anladıkları, yalan söylediklerinde suçlandıkları görülür. Bu durumlar çocukların yaşıtlarıyla geçinme becerisi geliştirmesini gerektirir. Bu beceriler ileriki yıllarda sosyal ilişkilerinin temelini oluşturacaktır. Çünkü çocuk aile ortamından çıkmakta ve kendi başına başkalarıyla iletişim kurmaktadır (Bacanlı, 1997). Çocuk çevresi ve kendisi ile çelişki içinde değildir. beş yaş civarında güven duygusu ve soğukkanlılık beş yaş civarında gelişmeye başlamıştır. Bireysel ve toplumsal ilişkiler, benlik kavramı, evde, okulda, toplum içinde uyum belirgin olarak görülür. Arkadaşlarını kendi seçerken onlarla işbirliği yapmaya, sıkıntı içerisindeki arkadaşlarını rahatlatmaya, onların duygularını paylaşmaya çalışır (Yavuzer, 2013). Beş yaş çocuğun ilginç dönemlerindendir. Bu yaş çocuğu genellikle neşeli ve canlıdır. Yetişkinleri memnun etmekten, kendisine verilen rolleri ve görevleri yerine getirmekten hoşlanır. Altı yaş civarında ise okul öncesi dönem biterken okul dönemi başlar. Bu dönemde çocuklar sosyal olarak ailesine bağlı olsa da öğretmen ve arkadaşları onun için oldukça önemlidir. Yetişkinlere bağlılığı azalırken arkadaşları ile beraber olmayı daha çok ister (Oktay, 1990). Arkadaşlıklar, okul öncesi çocukların okul ve sonraki yaşam için önemli olan etkileşim becerilerini geliştirebilecekleri önemli bağlamlardır ve aynı zamanda çocukların uyumu ve refahı için önemlidir (Buysse ve diğerleri, 2003).

2.1.5. Sosyal Duygusal Alan İle İlgili Gelişim Kuramları

2.1.5.1. Psikososyal Gelişim Kuramı:

*2.1.5.1.1. Temel Güven- Temel Güvensizlik***:** Bu evrede bebeğin bakımından sorumlu kişiler ile arasındaki ilişki bu dönemin yapısını oluşturur. Zamanında ve düzenli olarak bebeğin ihtiyaçlarının karşılanması bebeğin yaşadığı dünyaya güven duymasına ve kişiliğini bu emeller üzerinde şekillendirmesine yardımcı olur (Karaduman, 2018). Dünyaya gelen bireyler güven duygusu olmadan hayatta kalamazlar. Temel güven duygusu hayatın bize getirdiği olumsuz durumlara karşı umudun yani güvenilir desteğin olması olarak ifade edilebilir. Güvensizlik hissinin olduğu durumlarda hayata kalmak oldukça zordur. Güvensizlik hissine sahip olduğumuz durumlarda bu yaşamı boyunca kişileri sevgi ve dostluktan mahrum bırakabilir. İlerleyen zamanla birlikte insan bedeni eski gücünü kaybeder ve ortaya çıkan düşkünlük halleri umutsuzluğa yol açabilir. Bununla birlikte bireyler kendi becerilerinden şüphe duymaya, kendilerine güvenmemeye başlarlar (Erikson, 1997/2014).

2.1.5.1.2. Özerklik- Kuşku ve Utanç: Çocuklar iki yaş civarında iradelerini sergilemeye, yeteneklerini keşfetmeye başlarlar. Bir şeyler yapma iradesi ve isteği taşırlar, yapabileceklerini gösterirler. İstek ve iradeleri ne kadar güçlü ise kendi başlarına o kadar çok şey yapmak isterler. Anne babalar ise çocuklarının bu denemelerinin başarıya ulaşmasını umarlar (Erikson, 1997/2014). Ebeveynler çocukların bazı görevleri tek başına yapmalarına imkân sağlamalı, başarısız oldukları durumlarda desteklemelidir. Çocuğu azarlamaktan ve cezalandırmaktan kaçınmalıdır (Karaoğlu, 2018). Ancak durum kontrolden çıktığında çocuklarda özgüven kaybı ve kendini güvende hissetmeme gibi durumlar ortaya çıkabilir Çocuk kendi beceri ve yeteneklerine yönelik utanç ve şüphe hissedebilir. Bu dönemde oluşan şüpheler ilerleyen yaşlarda tekrar oraya çıkabilir (Erikson, 1997/2014).

Bu dönemin diğer bir önemli süreci tuvalet eğitimidir. Bebekler tutma- bırakma eyleminin ne şekilde yapıldığını öğrenirler. Daha önce bu konuda hiçbir deneyimi olmayan çocuk, bedeni üzerinde bilinçli olarak denetim kurmaya başlar (Karaoğlu, 2018). Çocuklar bu durumu kendini denetleme ve uygulama becerisi olarak görürler. Bedenlerine, çevrede olanlara karşı oldukça meraklı ve öğrenmeye isteklidirler (Güngör, 2005). Bu dönemde katı kurallar, yaptırımlar uygulayan ebeveynler çocukların özerklik girişiminden utanç duymasına sebep olurlar (Arı, 2005).

2.1.5.1.3. Girişim- Suçluluk: Bu dönemde merak duygusu yoğundur, çocuklar sürekli olarak sorular sorarlar (Erikson, 1997/2014). Dil ve motor gelişimine bağlı olarak çocuk çevresini araştırır, girişkenlik eğilimi artar. Bu eğilimin artması için çocukların araştırmasına, farklı deneyimler yaşamasına ve keşfetmesine imkân verilmelidir (Ekinci Vural, 2018).

Cinsiyet farkındalığı da bu dönemde oluşmaktadır. Eğer ebeveynler çocuğun cinselliğe yönelik sorularını uygun şekilde cevaplarsa girişimcilik duygusunu desteklemiş olurlar. Fakat engelleyici bir tutum sergilerlerse çocuk bu konulara yönelik merakının suç olduğunu düşünür (Bacanlı, 2002).

2.1.5.4. Azim- Yetersizlik: Bu dönemde çocuklar öğrenmeye oldukça meraklı ve isteklidir. Okula başlama yıllarını da içine alan bu dönem kişinin yapmak istediklerini özgüven ve yaratıcılık dışında başarılı olmak için yetkinliklerini de keşfetmeye başlar (Erikson, 1997/2014). Bu dönem hesap, okuma yazma gibi konuların öğrenildiği, aile bireylerine arkadaşların ve öğretmenin dâhil olduğu dönemdir (Bacanlı, 2002). Çocuğun okula başlamasıyla anne babanın çocuk üzerindeki etkisi azalırken öğretmen ve akranlarının etkisi artar. Çocuğa karşı beklentiler oluşmaya başlar (Arı, 2005). Çevre, okul ve aile tarafından çocuğun girişimlerinin desteklenmesi kimlik gelişimi açısından oldukça önemlidir (Ekinci Vural, 2018). Çocuklar bilgi edinirken kendilerini diğer çocuklar ile karşılaştırıp çalışkan olup olmadığına yönelik bir karara varmaya çalışırlar. Çocuğun bu şekilde karşılaştırma yapılarak değerlendirilmesi tavsiye edilmese de anne baba, tanıdıklar, öğretmenler bu karşılaştırmayı yaparlar. Ancak burada önemli olan çocuğun yanlışları değil doğruları üzerine odaklanmaktır. Çocuğun iyi yaptığı iş bulunarak aşağılık duygusuna kapılmaması sağlanabilir (Bacanlı, 2002).

*2.1.5.1.5. Kimlik- Kimlik Karmaşası***:** Her bebek doğuştan bir kimliğe sahiptir ve bu kimlik onu başkalarından ayırır. Bu dönemde en büyük sorun başkalarının olduğumuzu düşündüğü kişi ile bizim olduğumuz kişi arasındaki farklılıktır. Yaşam içerisinde farklı rollere girerek gerçekleştirmek, olmak istediğimiz rollerin denemelerini yaparız. Bu dönemde önemli olan kim olduğumuza dair gerçek bir farkındalığa sahip olmaktır (Erikson, 1997/2014). Bu dönemde kimlik arayışı farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Birey bedenindeki değişimlerin kendi akranlarında da olup olmadığını anlamaya çalışır. Bu durum güven duygularına önem verme, mahremiyet, akran grubuna yönelmeyi doğurur. Bireyler farklı alanlara yönelerek öykü, resim, şiir gibi farklı yollarla kendini ifade etmeye çalışır. Erikson hayatın en çok bu dönemi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatan kişiler kimlik duygusuna sahip olurken, atlatamayanlar rol karmaşası yaşamaktadır (Bacanlı, 2002).

*2.1.5.1.6. Yakınlık Kurma- Soyutlanma***:** Genellikle genç yetişkinlik olarak adlandırılan bu dönemde kişi aile ve eş standartlarını oluştururken duygusal bağımsızlığını da kazanmaya çalışır (Bacanlı, 2002). Yetişkinliğe doğru ilerledikçe insanlar duygusal ilişkiler yaşamaya başlarlar. Bireyler geliştirmiş olduğu kimlikleri başkaları ile paylaşmaya hazırdırlar. Bu duyguları yaşamak kişiye doyum ve haz verir. Bu dönemi yaşamayan kişiler yoksunluk ve soyutlanma hisleriyle karşılaşırlar (Erikson, 1997/2014).

2.1.5.1.7. Üretkenlik- Durağanlık: İnsan yaşamının en uzun zaman aralığını oluşturan dönemdir. Kişinin aile kurduğu, çalıştığı, üretmek adına daha çok enerji ve zaman harcadığı bu dönem en az otuz yıl sürmektedir. Bu dönemde kişiler aile ve iş ilişkileri, başkaları ile ilgilenme onların bakımını sağlama gibi sorumluluklarla karşılaşırlar. Bireylerin en yakınlarının çevresinde olduğu, başkalarıyla ilgilenmek ilgi görmek için harika bir dönemdir. Kişiler bir yere ait olmak ve ihtiyaç duyulmak, üretmek isterler. Çalışmaya oldukça fazla zaman ayırırlar. Farklı toplumsal etkinliklere katılırlar. Tüm bunlar bir bütünlük taşıdığında kişiler doyuma ulaşır ve gelişir. Ancak bu dönemin gerekliliklerini yerine getiremeyen, kendini başkalarıyla olmaktan, bakım vermekten, üretmekten çeken kişi kendini ihtiyaç duyulmayan, işe yaramayan biri olarak görebilir (Erikson, 1997/2014).

2.1.5.1.8. Benlik Bütünlüğü- Umutsuzluk: Bu evrede kişi geriye dönük bir muhasebeye girer. Geçmiş yaşantısını iyi ya da kötü olarak değerlendirir, içsel bütünlüğüne ulaşmaya çalışır (Erikson, 1997/2014). Kişi yaşamını yaşanmaya değer olarak değerlendirirse, yaşadığı iyi ya da kötü durumlarla barışabilirse benlik bütünlüğüne ulaşır. Eğer pişmanlıklarla dolu bir hayat yaşadığını düşünüyorsa umutsuzluğa kapılır. Çünkü geriye dönüp bu durumu düzeltme şansı yoktur (Bacanlı, 2002).

2.1.5.2. Psikoseksüel Gelişim Kuramı: Freud'a göre kişilik id, ego ve süperego olmak üzere üç bileşenden oluşur ve bu bileşenler beş aşamalı psikoseksüel gelişim kuramına aktarılırlar. İd kavramı doğuştan gelen biyolojik ihtiyaçları ve içgüdüleri temsil eder. Küçük çocukların acıktığında ve altını ıslattığında ihtiyaçlarının karşılanması için ağlaması gibi davranışlar id' i temsil etmektedir. Ego ise çocuğun hatırlama, öğrenme gibi davranışlarını içerir. Ego geliştikçe çocuğun doğuştan getirdiği, id' den gelen gerçekçi olmayan istekler kontrol altına alınmaya başlar. Süperego ise Süperego ise kişinin toplum tarafından benimsenen ahlak kurallarına uyumu, vicdanı ve ideal benliği olarak tanımlanabilir. Çocuklar kabul edilmeyen davranışlar karşısında suçluluk ve utanç duyarlar. İd ve Süperego arasındaki bütünleştirme Ego ile sağlanmakladır. Ego id 'den gelen istekleri süperego süzgecinden geçirerek doyuma ulaşmaya çalışır. Süperego ise kişinin toplum tarafından benimsenen ahlak kurallarına uyumu, vicdanı ve ideal benliği olarak tanımlanabilir. Kafasına göre davranıp, toplumsal kuralları görmezden gelen kişilerde "id'' baskın iken, sürekli akılcı davranmaya çalışan kişilerde "ego'' baskındır. Sürekli olarak diğer insanlarla ilişkilerini ve ahlak kurallarını düşünen kişilerde ise "süperego'' baskındır (Bacanlı, 1997; Schaffer ve Kipp, 2007).

2.5.2.1. Psikoseksüel Gelişimin Evreleri:Psikoseksüel gelişim evreleri beş aşamadan oluşmaktadır (Scultz ve Schultz, 2009/2001):

2.5.2.1.1. Oral Dönem: Ağız ve çevresi haz merkezi olarak bilinmektedir. Bebek ağız çevresi ile gerçekleştirdiği ısırma, emme ve çiğneme davranışlarından haz alır ve doyuma ulaşır. Bu doyum neticesinde kendini güvende hisseder.

2.5.2.2. Anal Dönem: 1-3 yaş aralığını kapsayan anal dönemde cinsel dürtülerin doyurulması oldukça önemlidir. Dışkı kontrolü ve boşaltımı bunun ilk adımıdır. Bu dönemde tuvalet eğitimi ve ebeveyn davranışları çocuğun ilerleyen yaşamında kişilik özelliklerini etkilemektedir.

2.5.2.3. Fallik Dönem: 3-6 yaş arasının kapsayan bu dönemde genital gölge haz merkezi olarak konumlanmıştır. Karşı cinsten ebeveyne ilgi bu dönemde sıklıkla görülürken kız çocuklar oedipus, erkek çocuklar ise elektra kompleksi yaşamaya başlarlar.

2.5.2.4. Latent (Gizil) Dönem: Cinsellikle ilgili isteklerin bastırıldığı, çocukların yaratıcılık ve sosyal etkinliklere yöneldiği bir dönemdir. Bu dönemde sosyal ilişkiler gelişmeye başlar.

2.5.2.5. Genital Dönem: Cinsel yönelimlerin tekrar ortaya çıktığı, bireylerin karşı cinsten bireylerle ilişkiye girdiği, kişilik gelişiminin sağlıklı tamamlanmasına bağlı olarak kişinin olgunluğa eriştiği dönemdir.

2.1.5.3. Sosyal Öğrenme Kuramı: Bandura davranışlarının diğer insanları gözlemleme ve onları model alma ile oluştuğunu ifade etmektedir (Bayrakçı, 2007). İnsanlar düşünce kalıplarını, duygusal tepkilerini ve davranışlarını ve bu tepkilerin meydana geldiği koşulları gözlemlediklerinde, tekrarlayan kalıpları fark etmeye başlarlar. İnsanlar, bulundukları durum ile düşünce ve eylemleri arasındaki ortak noktaları bularak, kendileri için önemli olan durumları öğrenebilirler. Bir başka deyişle insanlar, özellikle de çocuklar kişilerin davranışlarını ve çevrelerini gözlemlerler. Gözlemleri sonucunda olumlu davranışları ya da pekiştirilen davranışları taklit ederler. Taklit edilen davranışın ödüllendirilmesi, kişinin koşullanmasını sağlar. Koşullanma sonucunda insanlar bu davranışı yeri ve zamanı geldiğinde tekrar ederler (Bandura, 1991).

Gözlem yoluyla öğrenmede Bandura dikkat, hatırlama, uygulama, pekiştirme ve güdüleme olmak üzere dört öge bulunduğunu belirtmiştir (Bacanlı, 1997). Gözlem yoluyla öğrenmenin ilk basamağı dikkattir. Model alınan davranışın tam olarak öğrenilebilmesi için belirli özelliklerine dikkat edilmesi ve algılanması gerekmektedir. Model alınan durumların basit, sade olması, gözlemcinin amacına uygun olması dikkati arttırıcı etkilerdendir. Gözlemcinin algılama düzeyi ve geçmişte aldığı ödül ya da cezalar da dikkat sürecini etkilemektedir. Ayrıca modelin yaşı, statüsü, cinsiyeti, modele duyulan hayranlık da dikkat sürecini etkileyen etmenler arasındadır. Dikkat sürecinden sonra gelen hatırlama süreci gözlenen bilginin

sembolleştirilerek kodlandığı ve saklandığı süreci ifade etmektedir. Depolanan bilgilerin tekrar edilmesi ya da davranışa dönüştürülmesi gerekmektedir. Üçüncü bileşen olan uygulama sürecinde birey öğrendiklerini performansa dönüştürür. Bireyler model aldığı davranış ile kendi davranışını karşılaştırır, kendi davranışı ile model davranış arasındaki benzerlik ve farklılıkları analiz eder. Bu süreç gözlemcinin davranışı ile model alınan davranış benzeyinceye kadar sürer. Son aşama olan güdüleme veya pekiştirme sürecinde ise model alınan davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir. Çünkü herhangi bir davranılışı pekiştirilen gözlemci, bu davranışı taklit etmeye devam eder (Kan, 2014). Sosyal öğrenme kuramında öğrenme davranışını üç faktörden etkilendiği ifade edilmektedir. Bunlar model alınan kişi, model alınan davranış ve model alınan davranışın özellikleridir (Serinsu ve Doğan, 2020). Gözlenen davranışlar gözleyen kişi için olumlu sonuçlar oluştururssa, gözlemci bu davranışları yapmak için güdülenir. Aynı zamanda olumsuz davranış tarafından cezalandırılan bir modeli izleyen bir gözlemci de bu davranışı taklit etmez ya da benzer bir davranışta bulunmaz. Bu durum özellikle bir toplumda kurallara uymayan kişilerin istenmeyen davranışlarını engellemede oldukça etkilidir (Kan, 2014).

***2.1.5.4. Sosyo- Kültürel Kuram*:** Vygotsky ortaya koyduğu Sosyo- Kültürel Gelişim Kuramında, konuşma diliyle beraber bilişsel gelişimin sağlanması konusunda toplum ve kültüre vurgu yapar (Ünveren Kapanadze, 2019). Her kültür çocuğun gelişimini " uygun bir sırada'' ve "uygun bir sıklıkta'' gerçekleştirmekle sorumludur (Erikson, 1997/2014). Vygotsky' e göre düşünce sosyal deneyimler tarafından şekillenir ve biliş sosyal bir olgu olarak karşımıza çıkar. Zihnin sosyal olarak yapılandırılıp oluşmasında dilin rolü oldukça büyüktür. Çünkü insanlarla zihinsel ilişkilerin kurulmasında kullanılan araç dildir. Vygotsky' e göre sosyalleşme sürecinde bilinçli olarak desteklenen çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi ivme kazanacaktır (Oktay, 1990). Dolayısıyla çocukların gelişiminde yetişkinlerin katkıları büyüktür. Çocukları bilişsel olarak güçlendirecek, anlamlı birtakım etkinlikler sunan yetişkinler, çocukların bu etkinlikleri başarmalarında onlara yardımcı olurlar (Ünveren- Kapanadze, 2019). Vygotsky erken çocukluk döneminde etkili bir öğretim için eğitimcilerin her etkinlikte çocukların sosyal etkileşimini arttırması gerektiğini belirtir. Çocuk yakın çevresinin yanında farklı yetişkinlerle bir araya gelmeli ve sosyal etkileşimde bulunmalıdır (Merdin, 2018). Sosyal etkileşimlerin sonuçları, kişilerin davranışlarının belirleyicileri olarak hareket ederler (Burkholder ve Pelaez, 2000).

Vygotsky kuramında yakınsak gelişim alanı (proximal zone) kavramından bahsetmektedir. Gelişimsel olarak belli bir seviyede olan çocuğun tek başına gerçekleştirebileceği ya da gerçekleştiremeyeceği davranışların bulunduğunu, kendi başına gerçekleştirilemeyen, bir yetişkinin desteği ile başarılabilen davranışlara proximal davranışlar

denildiğini belirtmektedir (Bacanlı, 1997). Kendisinden daha yetkin kişilerle iletişim kuran çocuklar farklı düşünce şekilleri ve davranışları öğrenirler (Schaffer ve Kipp, 2007).

2.2. Bağlanma

2.2.1. Bağlanmanın Tanımı ve Bağlanma Kuramı: İki insan arasında meydana gelen yakın duygusal bağ bağlanma olarak tanımlanmaktadır. Bowlby yaşamın ilk yılında bakım verenin hassasiyetinin ve bağlanmanın önemini vurgulamıştır. Bowlby' e göre bakım verenler ve bebekler bağlanma davranışının ortaya çıkmasında donanımlıdırlar (Santrock, 2014). Bebekler ve küçük çocukların kendilerini güvende hissedebilmeleri ve davranışlarının sonuçlarının sorumluluğunu üstlenebilmeleri için ebeveynlerine karşı güven duygusu hissetmeleri gerekmektedir. Çocukların değişime olan açıklığı, çevrelerindeki dünyayı merak etmelerine, keşfetmelerine ve öğrenmelerine neden olur. Ancak öğrenmenin kendisi güvensizlik içerir. Çocuklar keşfederken huzursuz olduklarında ya da korktuklarında, bir ebeveyn figürüne geri dönebilirse, rahatlık ve güvence alacaklarından emin olurlarsa güven duygusu kazanırlar. Böylece ebeveynin uygunluğu, çocuğa keşfedebileceği ve öğrenebileceği güvenli bir temel sağlar (Ainshworth ve Bowlby, 1991). Bağlanma kuramının temel noktası bebeğin dış dünyayı gözlemleyip, emniyet duygularıyla annesine geri dönüşler yapabileceği güvenli bir ortam oluşturmasıdır (Tüzün ve Sayar, 2006).

Bowlby bağlanmanın birincil güdüleme sistemi olduğunu, bebeklerin genetik olarak programlanmış bir bağlanma sistemi ile dünyaya geldiğini söylemektedir. Bu sistem bebeği az sayıda ve seçici bir şekilde bağlanma ilişkisi kurmaya yöneltir. Kurulan bu bağlanma ilişkileri bebeği;

1. Bebeğin bağlanma figürüne yakınlaşmasına
2. Bebeğin rahatsız edici bir uyaranla karşılaşması sırasında bağlanma figürünce yatıştırılabileceği güvenli bir liman aramaya
3. Bağlanma ilişkisine yönelik olumlu bir içsel temsil oluşturmaya yönlendirir (Görgü, 2015).

Bağlanma modelinin temeli psikanalitik kurama ve etoloji çalışmalarına dayanmaktadır. John Bowlby ve Mary Ainsworth modelin en etkin araştırmacıları olarak bilinmektedir (Karaduman, 2018). Bowlby' nin geliştirdiği bağlanma kuramı içgüdüler gibi soyut ve gözlenmesi mümkün olmayan bir alandan anne bebek ilişkisinin oluştuğu gözlenebilir, davranışsal bir alana çekmesi ve annenin bebeğin bakım sürecindeki önemini vurgulaması açısından önem taşımaktadır (Görgü, 2015). Bowlby, etolojik literatüre olan merakı neticesinde erken yaştaki kuşların ayrılık sıkıntısı ve yakınlık arayışına yönelik yapılan araştırmaların küçük çocuklara yönelik yapılan araştırmalarla benzer olduğunu bulmuştur. Ayrıca etolojik araştırmanın, bir klinisyeninkine benzer bir başlangıç noktası olan, hayvanın doğal ortamında

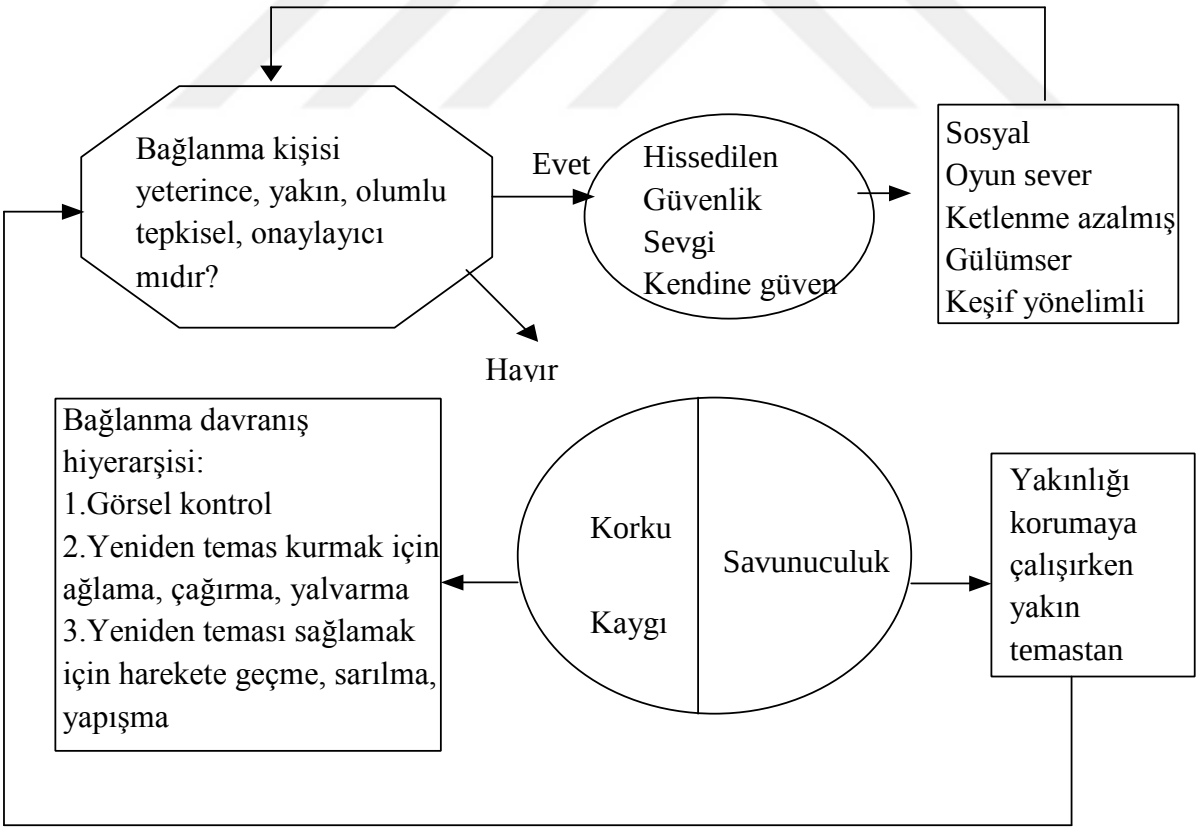
saha gözlemleriyle başlaması gerçeğinden etkilenmiştir. Etolojik okuması onu evrimsel biyolojiye ve ayrıca sistem teorisine götürmüştür. 1950'lerin başlarında Bowlby, Dünya Sağlık Örgütü tarafından her yıl toplanan, çocuğun psikobiyolojisi üzerine uluslararası ve disiplinler arası bir çalışma grubuna katılmıştır. Etoloji konusundaki rehberi ise 1954'te Tavistock Enstitüsü'nde seminerlere katılmaya başlayan Robert Hinde olmuştur. Bowlby, özellikle Harlow 'un bebek maymunlarla yaptığı çalışma da dahil olmak üzere, hayvan araştırmaları literatürüne daha fazla ilgi duymaya başlamış Harlow' un maymunlarla yaptığı, Hinde 'in bebek al yanaklı maymunların anneleriyle etkileşimini incelediği araştırmalar; Bowlby' nin erken anne çocuk etkileşimine yönelik yürüttüğü çalışmalarını derinden etkilemeye başlamıştır. Etologların diğer türlerle ilgili gözlemlerinden çok etkilenmesine rağmen, Bowlby çocukları ve aileleri görmeye ve bireysel ve aile psikoterapisi uygulamaya devam ederek bir klinisyen olarak kariyerine devam etmiştir (Ainshworth ve Bowlby, 1991).

Bağlanma teorisinin gelişimine bakıldığında 1930'larda, Bowlby' nin anne kaybı veya yoksunluğu ile sonraki kişilik gelişimi arasındaki bağlantıya artan ilgisi ve Ainsworth' ün güvenlik teorisine olan ilgisi ile başlar (Bretherton,1992). 1939 yılında 2. Dünya savaşı 'nın başlamasıyla Bowlby çocuk psikiyatristi olarak kariyerini kesintiye uğratmış, çocukları ve aileleri görmeye ve bireysel ve aile psikoterapisi uygulamaya devam ederek bir klinisyen olarak kalmıştır. Ayrıca, 20 yıl boyunca bir bebek kliniğinde anne grubunu yöneterek ve oradaki anne-çocuk etkileşimine ilişkin gayri resmi gözlemlerinden ve annelerin çocuklarının davranışlarıyla ilgili raporlarından çok şey öğrenmiştir. İlk olarak bağlanma kuramı 1958 yılında Bowlby tarafından yayınlanan "Çocuğun Annesine Bağının Doğası'' ardından 1959 yılında yayınlanan "Ayrılık Kaygısı'' ve 1960 yılında yayınlanan '' Bebeklik ve Erken Çocuklukta Keder ve Matem'' olmak üzere üç makale ile gündeme gelmiştir (Ainshworth ve Bowlby, 1991).

2.2.2. Bağlanmanın Oluşumu: Bowlby bağlanma davranışının biyolojik olduğunu ifade etmiştir. Bebekler bakım veren kişinin ilgisini üzerinde tutmak için ağlar, gülümser, yürür, mırıldanır, sarılır. Bu durum bebeğin hayatta kalma şansını uzun vadede arttırmaktadır (Santrock, 2014). Davranışçı ve psikanalitik yaklaşıma göre bağlanmanın oluşumunda annenin bebeği beslemesinin önemi üzerinde durulmuştur. Ancak bağlanma davranışının oluşumunda beslenmenin tek başına yeterli olmadığı bilinmektedir. Bebekler bilişsel olarak yakın çevresindeki ve annesindeki algısal farklılıkları görmeye başladıkça yakın olma ve bağlanma davranışları birbirini izlemektedir. Özellikle Piaget' in bahsettiği 2-7 yaş arasında kazanılan nesne devamlılığından sonra bebek, bakım veren kişi ile aynı ortamda olmasa dahi onun varlığını bilmekte ve anne- bebek arasındaki bağlanmanın gücü de giderek artmaktadır (Görünmez, 2006).

Bağlanma aniden ortaya çıkmaz. Bebeğin insanlara yönelik genel tercihinden bakım veren kişi ile ortaklığa doğru birçok aşamadan geçer (Santrock, 2014). Bowlby bağlanmanın oluşumunu dört aşamada incelemiştir. Birinci aşamada doğumdan iki aya kadar olan süre içerisinde bebeklerin insan figürüne karşı bağlanma davranışı sergilediğini ifade etmiştir. Bebeğin etrafındaki anne, baba, kardeşler, yabancı kişiler bebeğin ağlama ya da gülümseme davranışını ortaya çıkarırlar. İkinci aşamada iki aydan yedi aya kadar olan süreyi kapsamaktadır. Bu süre içinde tanıdık olan ve olmayan kişiler öğrenilmeye başlanmıştır. Bağlanma genel olarak bakım veren kişiye odaklanmaya başlar. Yedinci ay ile yirmi dördüncü ayı kapsayan üçüncü evrede ise özgün bağlanmalar oluşmaya başlar. Bebekler hareket yeteneklerinin artışıyla birlikte anne baba gibi düzeni olarak bakım verenleri ile iletişimini arttırır. Son olarak yirmi dördüncü ay sonrasını kapsayan dördüncü evrede çocuklar eylemlerini gerçekleştirirken başkalarının duygu, düşünce ve planlarını da dikkate alarak hareket etmeye başlarlar (Schaffer, 1996; akt. Santrock, 2014).

Aşağıda Görünmez, (2006) tarafından oluşturulan bağlanmanın davranışsal hiyerarşisine yönelik şekil verilmiştir:



Şekil 1.

Davranışsal bağlanma sistemi (Görünmez, 2006)

2.2.3. Çocukluk Döneminde Bağlanma: Mary Ainsworth' un 18-24 ay arası bebeklerle yaptığı "Yabancı Durum Deneyi'' çalışması sonucunda bağlanma biçimleri ortaya çıkmıştır. İki çalışma sonucunda bu bağlanma biçimlerine ulaşan Ainsworth, çalışmanın ilk serisini Ganda' da 1-24 ay arası bebeklerle, ikinci serisini ise Baltimore' da tamamlamıştır. Ainsworth bu çalışmalarla Yabancı durum deneyi ve ev gözlemleri ile anne- bebek etkileşimini gözlemlemiştir (Karaduman, 2018). Yaptığı bu araştırma sonucunda güvenli, güvensiz ve kaçınan olmak üzere üç bağlanma örüntüsünü ortaya çıkarmıştır (Pekduman, 2021).

2.2.4. Yabancı Durum Deneyi: Ainsworth ve arkadaşları 1969 yılında bebeğin anneden ayrı yabancı birine karşı tepkilerini anlamak amacıyla ''Yabancı Durum Deneyi''ni geliştirmişlerdir. Deneyde anne ya da bakım veren kişi ile bebek arasındaki ilişki laboratuvar ortamında gözlemlenmiştir. Bebekler bakım verenleri ve yabancı kişi ile sırasıyla tanışma, ayrılma ve yeniden bir araya gelmeyi barındıran bir seri olaydan geçerler. Çeşitli oyuncakların olduğu laboratuvarda, bebek, bakım veren kişi ya da anne ve yabancı kişi aynı ortamda bulunmaktadır. Bir süre sonra anne ortamdan ayırılır. Bebeğin yabancı kişi ile aynı ortamda kaldığı durumda verdiği tepkiler ile annenin tekrar ortama girdiğinde verdiği tepkiler incelenir. Deneyde güvenli bağlanan bebeklerin anne ortamdan ayrıldığında daha çabuk sakinleştiği, güvensiz bağlanan bebeklerin sakinleşmekte zorluk yaşadıkları ifade edilmiştir (Burger, 2006; Santrock, 2014).

2.2.5. Bağlanma Biçimleri:

2.2.5.1. Güvenli Bağlanma: Güvenli bağlanan bebekler çevreyi keşfetmek için bakım veren kişiyi bir güvenlik üssü gibi görürler (Santrock, 2014). Bowlby Yabancı Ortam Deneyi' nde anneleri ile birlikte bir odada olan çocuklar odadaki oyuncakları incelemiş, daha fazla keşfetme davranışı göstermiştir. Annelerinin odadan ayrılması ile hafif bir kaygı duyan çocuklar, annelerinin odaya girmesi ile yeniden iletişime geçerler ve mutluluk davranışı sergilerler (Bayındır, 2016; Karaduman, 2018). Bu guruptaki bebekler diğer bebeklere göre daha az ağlamışlardır. Kucağa alınmaktan hoşlanmakla birlikte kucaktan indirildiklerinde yine oynamaya devam ederler (Görgü, 2015). Anne hassasiyeti ve güvenli bağlanma arasında önemli derecede bir ilişki olduğu, hassas annelerinin bebeklerinin daha güvenli bağlandığı görülürken daha az hassas olan annelerin bebeklerinde güvensiz bağlanma görüldüğü tespit edilmiştir. Annelerin bebekleri meme ile beslerken gösterdikleri hoşnutluğunda bebeklerin güvenli bağlanmasını etkilediği belirtilmiştir (Demirdağ, 2017).

2.2.5.2. Güvensiz Kaçınan Bağlanma: Bu bağlanma biçiminde bebekler güvensizliklerini bakım verenden kaçınarak göstermişlerdir. Yabancı durum deneyinde bebekler bakım verenin odadan ayrılmasına ya da yeniden odaya gelmesine yönelik herhangi

bir tepkide bulunmamışlar, bakım verenle oldukça az iletişime geçmişlerdir (Santrock, 2014). Yabancılarla uyumlu ilişkiler kurarken, onlarla aynı ortamda bulunsalar da odadaki oyuncaklarla oyuna devam etmişlerdir (Pekdoğan, 2021).

2.2.5.3. Güvensiz Dirençli Bağlanma: Deney esnasında anne kucağında dahi sıklıkla ağlama davranışı gösteren çocuklar ise güvensiz /dirençli bağlanma biçimine sahip olarak nitelendirilmiştir (Pekdoğan, 2021). Bu gruptaki bebekler anneyle daha fazla temas etmek istemekte, oyun odasını keşfetmek yerine bakım verene kaygılı bir şekilde yapışmaktadır. Anne odadan ayrıldığında şiddetli bir ağlama davranışı sergilerler ve anne geldiğinde ise onu kendilerine yaklaştırmak istemezler (Görgü, 2015; Santrock; 2014).

2.2.6.Yetişkinlik Döneminde Bağlanma: Çocukluk döneminde anne ve babaya bağlanma yoğun şekilde yaşanırken, özellikle ergenlik ve yetişkinlik döneminde aile dışındaki kişiler de bağlanma figürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik döneminde arkadaşlara, yetişkinlik döneminde ise romantik ilişkideki kişilere bağlanma görülmektedir (Morsünbül ve Çok, 2011). Yetişkinlik döneminde bağlanma 1985 yılında Main ve diğerleri tarafından, 1987 yılında Hazan ve Shaver tarafından ve 1991 yılında ise Bartholomew ve Horowitz tarafından çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Bağlanma ile ilgili ilk çalışmalar Main ve arkadaşları bireylerin çocukluk dönemi bağlanma biçimleri üzerine yoğunlaşarak yapılmıştır (Main ve diğerleri, 1985). Buna karşın Hazan ve Shaver erişkinlik dönemindeki bağlanma biçimlerini Ainsworth ’un ele aldığı bebeklik dönemi bağlanma biçimlerine benzer olduğunu belirtmiş ve yetişkinlerin içinde bulundukları romantik ilişkileri bağlanma biçimlerine dâhil etmişlerdir. Hazan ve Shaver’e (1991) göre yetişkinlik döneminde bağlanma güvenli, kaçınan ve kaygılı/kararsız olmak üzere üç biçimde karşımıza çıkmaktadır. Bu sınıflandırmada güvenli bağlanmaya sahip yetişkinler ilişkilerinde mutlu ve güvenlidir. Eşlerinin hatalarını kabul ederler. Güvenli bağlanan bireyler iş aktivitelerinden hoşlanırlar ve başarısızlık korkularından kurtulabilme yeteneğine sahiptirler. İş hayatına değer vermelerine rağmen, ilişkilerine daha fazla değer verme eğilimindedirler ve genellikle işin bu ilişkilere müdahale etmesine izin vermezler. Güvenli bağlanan bireyler genellikle işi, karşılanmayan aşk ihtiyaçlarını karşılamak için veya işi sosyal etkileşimden kaçınmak için kullanmazlar (Hazan ve Shaver, 1991). Kaygılı/kararsız bağlanmaya sahip bireyler başkalarının kendileri ile yakınlık kurmada isteksiz olduğunu ve düşünen, takıntılı ve kıskanç, sürekli duygusal inişler çıkışlar yaşayan (Morsünbül ve Çok, 2011), duygusal ilişkilerine yönelik kaygıları sıklıkla iş performansını etkileyen ve sıklıkla düşük performans nedeniyle iş hayatında reddedilmekten korkan bir kişilik yapısına sahiptir. Ayrıca, iş yerindeki ana motivasyonlarının başkalarından saygı ve hayranlık kazanmak olduğunu gösterebilecek şekilde, övgüden sonra gevşeme eğilimindedirler. Kaçınan bağlanma

biçimine sahip yetişkinler ise sosyal etkileşimden ve insanlar ile ilişki kurmaktan kaçınmak için iş aktivitelerini kullanırlar. İşin arkadaş sahibi olmayı ve sosyal yaşamı engellediğini düşünerek yakınlık kurmaktan korktukları bu yolu tercih ederler (Hazan ve Shaver, 1991). Tüm bunlardan yola çıkarak yetişkinlik döneminde güvenli bağlanan bireylerin kimlik gelişimlerinin daha olumlu yönde olduğu, güvensiz bağlanma biçimine sahip bireylerin ise risk davranışlarda bulunduğu söylenebilir (Morsünbül ve Çok, 2011).

Bartholomew ve Horowitz'in (1991) sınıflandırmasına bakıldığında ise bağlanmayı korkulu, güvenli, saplantılı ve kayıtsız olmak üzere dört başlıkta ele almıştır. Güvenli bağlanma biçimine sahip yetişkinlerin kendilerine ve çevrelerindeki diğer insanlara karşı değerlilik ve sevilirlik duygusu yüksektir. Özgüvenleri yüksektir ve rahatlıkla yakın ilişkiler kurabilirler. Saplantılı bağlanma biçimine sahip bireyler diğer insanların olumlu düşünmelerine rağmen kendilerine yönelik bir değersizlik algısı yaşarlar, diğer insanlar tarafından onaylanmaya ihtiyaç duyarlar. Korkulu bağlanma biçimine sahip bireyler ise çevrelerindeki insanların güvenilmez olduğu inancına sahiptirler. Kayıtsız bağlanma biçimine sahip bireyler ise kendilerine değer verirler ancak çevrelerindeki insanların sevilmez olduğunu düşünürler (Bartholomew ve Horowitz, 1991).

2.2.7. Bağlanmayı Etkileyen Faktörler: Bağlanmayı etkileyen faktörler arasında doğum öncesinden başlayarak doğum ve doğum sonrası süreci kapsayan birçok neden bulunmaktadır (Alan ve Ege, 2013). Bebek ve anne arasındaki bağlanmada hamileliği istemek, hamileliği planlamak, hamileliği kabul etmek, hamilelik sırasında fetal hareketleri hissetmek, bir birey olarak fetüsü kabul etmek, doğum yapmak, bebek ile göz teması kurmak, bebek ile tensel temasta bulunmak ve bebeğin bakımını sağlamak olmak üzere dokuz faktörden bahsedilmektedir (Peppers ve Knapp, 1980). Doğum sonrasında emzirme süreci anne bebek bağlanmasını etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Scharfe, 2012). Bebek, bağlanma figürünün yakın ve duyarlı olduğunu algıladığında, kendini güvende hisseder ve rahatlar ve girişken davranışlarda bulunur. Bununla birlikte, kendine yönelik bir tehdit algıladığında, çocuk kendini güvensiz hisseder ve bakım veren kişiyi arar. Bebeğin acıktığında karnının doyurulması, altı kirlendiğinde değiştirilmesi gibi temel ihtiyaçlarının karşılanması bebek ve bakım veren kişi arasındaki ilişkiyi güçlendirmektedir (Fraley ve diğerleri, 2005).

Bireyler bebeklik, çocukluk, ergenlik ya da yaşlılık gibi yaşamlarının her döneminde iletişim halinde oldukları bireylere karşı bağlanma davranışı göstermektedir (Doğanay Koç ve Gültekin Akduman, 2017). Bağlanma kuramına göre bakım veren kişi ile çocuk arasında kurulan nitelikli ilişki, çocuğun güvenlik ihtiyacını gidermesinde önemli bir rol oynamaktadır (Koçak ve Karasu, 2016). Anne- bebek bağlanmasında meydana gelen aksamalar bebeğin hem

yaşadığı dönemde hem de sonraki hayatında psikolojik olarak zor süreçler yaşamasına sebep olabilir (Tüzün ve Sayar, 2006). Anneler, doğumdan sonra bebeklerini hala kendilerinin bir parçası olarak görebilirler. Annelerin bu durumun üstesinden gelmeleri için belli bir zamana ihtiyaçları vardır. Ancak babaların böyle bir zamana ihtiyaçları yoktur. Babanın doğum sonrası asıl ilgilendiği durum bebek ile bağ kurmanın yanı sıra anneye verdiği destek ve bebeğin sağlıklı olmasıdır. Bu süreçte babanın bebek ile fiziksel temasta bulunması, duygusal bağ kurmasına yardımcı olmaktadır (Bell ve diğerleri, 1998).

Bebeklik döneminde kurulan bağ, anne, baba, öğretmen, arkadaş, yakın çevre ile girdiği uyumlu birliktelik ve ilişki ile yakından ilgilidir. Doğar doğmaz kurulan bu kişinin kendisini mutlu ve güvende hissetmesi açısından önemlidir. İnsan hayatı boyunca diğer bireylerle iletişim kuran sosyal bir varlıktır. Bireylerin ilerleyen yıllarda kurduğu iletişimin niteliğini etkileyen faktörlerden biri bağlanmadır (Subaşı ve Kazan, 2020).

2.3. Bakış Açısı Alma

Bakış açısı alma becerisi bireyin bir başkasına ait davranışlarını gözlemleme, bir sonraki davranışı hakkında tahmin yürütme ya da kişinin karşılaşabileceği özel duygulara veya düşüncelere göre yanıt verme olarak tanımlanabilir (LeBlanc ve diğerleri, 2003).

2.3.1. Empati Kavramı: Empati kavramının birçok farklı tanımı bulunmaktadır (Kesicioğlu ve Güven, 2014).Empatiye yönelik birçok farklı çalışması bulunan Rogers (1983)' e göre empatik bir yaklaşımla karşılaşan bir insan için bunun anlamı kendisine değer verilmesi ve olduğu gibi kabul edilmesidir (Rogers, 1983). Yunan dilinden Türkçe' ye geçmiş olan empati kavramı Dökmen (2011)'e göre karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerini, kendini onun yerine koyarak anlamaktır. Yapılan tüm tanımlar birbirinden farklı noktalara işaret etseler de, ‘’bireyin karşısındakini anlaması’’ noktasında buluştukları söylenebilir (Bilge ve Bilge, 2017). Empati kavramı ile ilgili literatüre bakıldığında bazı kavramların bilişsel boyuta bazı kavramların ise duygusal boyuta yöneldiği görülmektedir (Karadeniz, 2022). Kişinin karşısındakinin düşündüklerini anlayabilmesi bilişsel bakış açısı alma, hissettiklerini anlayabiliyorsa duygusal bakış açısı almaya girer (Dökmen, 2011).

Tarhan (2017) empatinin yedi seviyede görüldüğünü belirtmiştir:

1. Yüzeysel Empati: Yüzeysel empati geliştiren kişi ‘’Seni anlıyorum, kafana takma’’ gibi sözleri sıklıkla kullanarak karşı tarafa yardım ediyormuş izlenimi verir. Karşı tarafa yardım ediyormuş gibi görünür.

2. Ben Seviyesi: Kendisini karşıdaki kişiye akıl veren olarak gören bu seviyedeki insanlar ‘’Eğer yerinde olsaydım’’ gibi cümleleri sıklıkla kullanırlar.

3. Sen Seviyesi: Karşı taraf için emir verme niteliği taşıyan bu seviyede karşıdaki kişinin nasıl davranacağına ya da neler yapacağına yönelik fikirler sunulur.
4. Biz Seviyesi: Bir gruba ait olan kişilerce grup içi ilişkinin olduğu ancak grup dışındaki bireylerin yok sayıldığı empati seviyesidir.
5. Toplumsal Empati: Empatinin olması gereken seviyesi olarak adlandırılabilir. Karşıdaki kişinin ön yargısız, tüm yönleriyle kabul edildiği evredir.
6. Evrensel Empati: Evreni ve dünyayı, dünyada yaşayan tüm canlıları tek tek düşünen empati seviyesidir.
7. Zamanlar Üstü Empati: Gelecek zamanı, hatta kıyameti düşünerek hareket edilen evredir.

2.3.2. Empatinin Gelişimi: Empatinin bebeklikten başlayarak yaş ilerledikçe geliştiğine dair birçok araştırma yapılmıştır. Bebeklerin diğer bebeklerin ağlamasına karşı verdiği tepki basit bir tepki olmamakla beraber empatinin çok erken dönemde geliştiği şeklinde yorumlanmaktadır (Yüksel, 2015). Empatinin erken çocukluk döneminde hızla gelişmesi küçük çocukların başkalarının duygularını doğru bir şekilde anlamasını ve onlara yardımcı olmasını kolaylaştırır (Takamatsu, 2022). Erken yaşta çocuklar, sıkıntılarının başka bir çocuğun sıkıntısından kaynaklandığının henüz farkında değillerdir ve bu nedenle, başkalarının neden olduğu sıkıntıya kendilerininmiş gibi tepki vermektedirler (Decety, 2010). Singer (2006), bir bebeğin ağlamasını duyan diğer bebeğin de ağlamasını duyuşsal empati ile tanımlamış, insanların öncelikle duyuşsal empati kurduklarını, daha sonra beyin gelişimine bağlı olarak bilişsel empati kurduklarını ifade etmiştir. Empatinin gelişimi dört aşamadan oluşmaktadır:
1. Evrensel Empati: 0-1 yaş aralığını kapsayan bu dönemde çocuk henüz ben-sen ayrımını yapamamaktadır. Çocuk kendisini annesinin bir parçası gibi görürken başkalarının sıkıntılarını sanki kendi sıkıntıymış gibi algılar. Büyüdükçe yüz ifadelerinin ayrımına varmaya ve duygular arası bağlantılar oluşturmaya başlar.
2. Benmerkezci Empati: Çocuk kendini diğerlerinden bağımsız bir varlık olarak algılamaya başlasa da diğer çocukların farklı ihtiyaçları olabileceğinin bilincinde değildir. Benmerkezci anlayış devam ederken, diğer bireylerin sıkıntılarına karşı daha az sıkıntı hissederek onların duyguları ile ilgilenme becerisi geliştirmeye başlamışlardır.
3. Diğerlerinin Duygularına Yönelik Empati: 2-3 yaş arası bu dönemde çocuklar herkesin kendi iç dünyası olduğunu fark etmişlerdir. Yaşanan olaylara diğer insanların farklı farklı tepkiler verebileceğini anlamaya başlarlar ve başkasının bakış açısı ile bakmaya yönelik yetenekleri de gelişmeye başlar.
4. Diğerlerinin Genel Durumu İçin Empati: Son çocukluk ve ergenlik dönemini içine alan bu aşamada çocuklar insanların farklı kimliklere ve farklı geçmiş yaşantılara sahip olabileceğinin

bilincinde olurlar. Yaşanan bir olayı yalnızca görülebilen ipuçlarına göre değerlendirmezler (Hoffman 2000: akt. Yüksel, 2015).

2.3.3. Empati ve Sempati: Empatiye en çok benzetilen ya da empati ile en çok karıştırılan kavram sempatidir. Bunun sebebi iki kavramın da kişinin başkalarının duygularını anlaması ve duygularına önem vermesidir (Karamuk, 2015). Karşısındakine sempati duyan kişiler, o insanın sahip olduğu düşünce ve duygularının aynısına sahip demektir. Yani karşısındaki kişi acı çekiyorsa ya da seviniyorsa onunla birlikte acı çeker ya da sevinir. Empatide ise karşısındaki kişi ile aynı duygu ve düşüncede olmak değil, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmak esastır (Dökmen, 2001). Başkalarının düşüncelerini, duygularını motivasyonlarını ve niyetlerini anlamak, bakış açısı kazanmak için de esastır. Empati ve bakış açısı alma genellikle birlikte incelenir ve ilişkili kavramlar olarak görülür (Gagnon, 2012).

2.3.4. Bakış Açısı Alma: En önemli sosyal-bilişsel yeteneklerden biri, başka birinin bakış açısını alma yeteneğidir. İnsanlar başkalarının bir nesne veya olay hakkında nasıl algıladığını, düşündüğünü veya hissettiğini hayal edebilir. Belirli bir kişinin o anda ne algıladığını, düşündüğünü veya hissettiğini anlamaya yardımcı olur (Moll ve Meltzoff, 2001). Bir ve aynı nesne veya olayın, kişinin bakış açısına bağlı olarak birden çok şekilde görülebileceği veya yorumlanabileceği genel ve temel bir anlayışı yansıtır. Bakış açısı alma, başkasının niyetleri, arzuları, algıları ve zihinsel durumlarına hassasiyet göstermek olarak tanımlanabilir (Surtees ve diğerleri 2012). Çocuğun başkasındaki ya da kendisindeki bilgi durumlarını anlamasını içeren bir olgudur (Heagle ve Rehfeldt, 2006). Diğer bir tanımla bir başkasının bakış açısından görme yeteneği başkasının yeteneklerini, niteliklerini, beklentilerini, duygularını ve potansiyel tepkilerini çıkarsama becerisini gerektirmektedir (Selman, 1971). Bakış açısı alma becerisi, bireylerin karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncelerini anlamasını sağlayan önemli bir sosyal beceridir. Toplumların sağlıklı olabilmesi için bu becerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Bakış açısına sahip toplumlarda çatışmalar daha rahat çözülebilmekte ve empatik toplum yapısı oluşabilmektedir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016). Empatinin bir alt boyutu olarak kabul edilen bakış açısı alma becerisinin üç alt başlığı bulunmaktadır:

***2.3.4.1. Algısal Bakış Açısı Alma*:** Algısal bakış açısı alma becerisi iki seviyeden oluşan başka bir kişinin görsel deneyimini tahmin etme yeteneğidir. İlk seviyede çocuktan bir nesneyi başka bir kişinin göremeyeceği şekilde konumlandırmasının veya başka bir kişinin bir hedef nesneyi görüp göremediğine karar vermesi istenirken ikinci seviyede çocuklardan bir nesnenin başka bir konumdan nasıl görüneceğini tahmin etmeleri beklenmektedir (Michelon ve Zackls,

2006). Piaget ve Inhelder "üç dağ deneyi'' isimli deneylerinde bir masa üzerine üç adet dağ, sandalyede oturan bir çocuk ve bir oyuncak koymuşlardır. Masa üzerinde oyuncağın konumu değiştirilerek, bulunduğu konumdan dağın nerelerini görebildiği sorulmuştur. Çocukların verdikleri yanıtlardan yola çıkarak erken dönemde çocukların algısal bakış açısı alma becerisi kazanamadığına yönelik bir çıkarımda bulunmuşlardır (Flavell, 2004).

***2.3.4.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma*:** Bilişsel açısı alma, başka bir kişinin bakış açısından nesneleri zihninde nasıl algıladığını anlayabilme olarak ifade edilirken, bir başkasının bakış açısı ile kendi bakış açsını birleştirmeyi de içermektedir (Hinnant ve Brien, 2007). Zihinselleştirmenin birçok potansiyel boyutu vardır. Bunlardan biri, çocuğun bir başkasının bakış açısının etkisini dikkate alması gerekip gerekmediği ile çocuğun diğer birey hakkında bilişsel bir anlayışa sahip olup olmadığı (Örneğin bireyin ne yapıp yapmadığını bilmek) ile ilgilidir. Zihinselleştirmenin bir başka boyutu, çocuğun bireylerin farklı bakış açılarına sahip olup olamayacağının farkına varması ile de ilgilidir (Abbot Smith ve diğerleri, 2020). Taylor (1988)'e göre bilişsel bakış açısında çocuklar önce bir nesneye yönelik iç görü kazanırlar, nesneleri diğer bireylerin şu anda gördüğü gibi görürler ve daha sonra farklı insanların aynı nesneye ilişkin farklı görsel bakış açılarına sahip olabileceğini anlarlar.

***2.3.4.3. Duygusal Bakış Açısı Alma*:** Duygular, deneyimlerimizi değerlendirdiğimiz ve durumlara göre hareket etmeye hazır olduğumuz hızlı değerlendirmelere izin veren biyolojik olarak tanımlanabilir (Cole ve diğerleri, 2004). Sevinç sevgi ve coşku olumlu duyguları içerirken, suçluluk, kaygı, öfke ve üzüntü olumsuz duyguları içermektedir (Santrock, 2014). Duygusal bakış açısı, diğer insanların yaşadığı duygusal deneyimleri ve yaşadığı hisleri tanıma olarak tanımlanabilir (Şener, 1996). Diğer bir deyişle bir başkasının duygularını anlamayı içermektedir (Hinnant ve Brien, 2007). Duyguları anlama çocukların başkalarının duygularını ve bu duyguların kendininkinden farklı olduğunda da anlama kapasitesi olarak ifade edilebilir (Ziv ve diğerleri, 2013). Duyguları anlama, çocukların duygularını gösterme biçimlerini kontrol etmelerine, başkalarının duygu gösterimlerini yanıt verme ve onları yorumlamalarına ve koşulların duyguları nasıl etkileyebileceğini tahmin etmelerine olanak sağlamaktadır (Liao ve diğerleri, 2014).

2.4. İlgili Araştırmalar

2.4.1. Sosyal Duygusal Gelişim İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Ceylan ve Ömeroğlu (2012) 90 çocuk ve anneleri ile yaptıkları araştırmalarında çocukların yaratıcı drama eğitimi alma durumlarına göre sosyal duygusal gelişimlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Ön test son test kontrol gruplu yöntem ile yapılan araştırmada Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği kullanılmıştır. Ön test aşamasında anneler ile bireysel

görüşmeler yapılarak ölçek uygulanmış ve çocukların alacağı yaratıcı drama eğitimi hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Annelere her hafta sınıfta yapılan yaratıcı drama eğitimleri ile ilgili bilgilendirmeler içeren mektup gönderilmiş, ayda bir kez de sosyal duygusal gelişim ile ilgili grup toplantıları düzenlenmiştir. Deney grubunda eğitim alan iki sınıfa 12 hafta süresince 45 dakikalık eğitim verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise günlük programlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda uygulanan yaratıcı drama eğitimi uygulanan grubun sosyal duygusal davranış puanlarında anlamlı farklılık meydana gelmiştir. Araştırmacılar bu durumu çocukların drama eğitiminde farklı rollere girerek yardımlaşma, sorumluluk alma, iletişim kurma gibi becerileri kazanmanın etkili olabileceği şeklinde yorumlamışlardır.

Ural ve diğerleri (2015) okul öncesi dönemde çocukların duygu düzenleme, sosyal yetkinlik ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarında 60-72 aylık okul öncesi eğitim alan 200 çocuk ile çalışmışlardır. Araştırma sonunda annelerine güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre içe dönüklük, anksiyete düzeylerinin daha düşük olduğunu, erkek çocukların kız çocuklara göre daha çok güvensiz bağlanma biçimine sahip olduğunu ve anneye bağlanma biçimine göre duygu düzenleme becerilerinin farklılaştığını belirtmişlerdir.

Salı (2015), çocukların sosyal duygusal olgunlukları ve yaratıcılıkları arasındaki ilişkiye yönelik anasınıfı ve bağımsız anaokulunda eğitim alan 194 öğrenci ile yürüttüğü araştırmasında Genel Bilgi Formu, Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Testi, Torrance Yaratıcı Düşünme Ölçeği' ni kullanmıştır. Araştırma neticesinde elde edilen sonuçlara göre yaratıcılık puanlarının büyük bir bölümü ile sosyal duygusal olgunluk ölçeğinin tüm alt boyutları arasında olumlu bir ilişkinin olduğu, sosyal duygusal olgunluk puanı arttıkça yaratıcılığın da arttığı görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyete göre yaratıcılığın kapamaya direnç alt boyutu bağımsız anaokulunda eğitim alan çocuklar lehine yaratıcılık puanında anlamlı fark yarattığı, yine sosyal duygusal olgunluk ölçeğinin alt boyutlarından olan boş zaman ve oyun, bağımsız anaokulunda eğitim alan çocukların cinsiyetine göre sosyal duygusal olgunluk puanında anlamlı fark oluşturduğu belirtilmiştir.

Buğan ve diğerleri (2022), okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal duygusal gelişimleri ile ilişkili mizaç, duyguları anlama ve dil becerisi gelişiminin davranış problemleri ve sosyal yetkinlik üzerindeki yordama gücünü anlamak amacıyla 223 çocuk ve çocukların anneleri ile 48 okul öncesi öğretmeninden oluşan örneklem gurubu ile bir araştırma yürütmüşlerdir. Veri toplama aracı olarak öğretmenler tarafında doldurulan Sosyal Davranış Ve Yetkinlik Ölçeği, anneler tarafından doldurulan Çocuk Davranış Listesi/ Çok Kısa Formu ve Çocuk Davranışı Değerlendirme Ölçeği ile çocuklara yönelik Türkçe Erken Dil Gelişim

Testi ve Duygu Anlama Testi kullanmışlardır. Araştırmaya göre duyguları anlama becerisi sosyal yetkinliği anlamlı derecede yordarken mizacın alt boyutlarından ‘’çaba gerektiren kontrol’’ ve dil gelişiminin marjinal derecede yordadığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda mizacın alt boyutlarından mizacın alt boyutlarından ‘’çaba gerektiren kontrol’’ ve ‘’olumsuz duygulanım’ içselleştirme ve dışsallaştırma problemlerini anlamlı derecede yordarken, dil gelişiminin de dışsallaştırma problemlerini yordadığı saptanmıştır.

2.4.2. Bağlanma İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Evirgen Geniş ve Gözün Kahraman (2018) okul öncesi dönemde benlik algısı ve bağlanma arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde yaptıkları araştırmalarında veri toplama aracı olarak Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği ve Purdue Okul Öncesi Çocukları İçin Benlik Kavramı Ölçeği kullanmışlardır araştırmanın örneklem grubunu 60-72 aylık 140 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre çocukların bağlanma düzeyleri ve benlik algıları arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bağlanma durumuna bakıldığında çocukların büyük çoğunluğunun kaçınma bağlanmasına sahip olduğu, bunu güvenli bağlanmanın izlediği ve en düşük oranda da olumsuz bağlanmaya sahip çocukların olduğu tespit edilmiştir.

Öztürk ve Tortop (2019) 4-6 yaş grubu okul öncesi eğitim alan 100 öğrenci ile yaptıkları ilişkisel tarama modelindeki araştırmalarında çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyleri ve oyun davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda bağlanma stillerinin oyun ve sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir. Ayrıca çocukların bağlanma stilleri, cinsiyeti ve annelerinin mesleğine göre sosyal beceri düzeylerinin değiştiği, oyun davranışlarının ise bağlanma stiline göre değiştiği ifade edilmiştir.

Mutlu (2020), 60-72 aylık tam ailelerde ve parçalanmış ailelerde yaşamını devam ettiren çocukların bakış açısı alma ve bağlanma becerilerini incelemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örnekleminde tam aileye ve parçalanmış aileye sahip çocukların sayısı eşit olup, toplam 66 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, araştırmacı tarafından oluşturulan ‘’Bilgi Formu’’, çocuklara bireysel olarak uygulanan ‘’Bakış Açısı Alma Testi’’ ve “Tamamlanmamış Oyuncak Bebek Ailesi Hikâyeleri Ölçeği’’ kullanılmıştır Her bir çocuk ile çalışma süresinin ortalama 35 dakika olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre parçalanmış ailede yaşayan çocukların tam ailede yaşayan çocuklara göre daha az güvenli bağlanma biçimine sahip olduğu, tam ailede yaşayan çocukların parçalanmış ailedeki çocuklara göre bakış açısı alma boyutlarından algısal ve duygusal alanda anlamlı olarak daha yüksek puana sahip oldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte çocukların bağlanma

ve bakış açısı alma becerilerinin kardeş sayısı, yaş, cinsiyet gibi faktörler arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmediği ifade edilmektedir.

2.4.3. Bakış Açısı Alma İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar: Coşkun (2019) çocukların bakış açısı alma ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 4-5 yaş grubu toplam 153 çocuğun dahil edildiği araştırmada kişisel bilgi formu, Bakış Açısı Alma Testi ve Wally Sosyal Problem Çözme Testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda Bilişsel ve algısal bakış açısı alma ile sosyal problem çözme becerisi arasında herhangi bir ilişki bulunmazken Duygusal Bakış Açısı Alma ve Sosyal Problem Çözme toplam puanları arasında orta derecede pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal problem çözme becerilerinin yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, anne baba eğitim, durumu, çalışma durumu gibi değişkenler göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak duygusal bakış açısı alma puanlarının kız çocuklarında erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Şen, (2018) okul öncesi eğitim almanın çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında örneklem grubu 200 çocuk olarak belirlenmiştir. Bu çocuklardan 54'ü kız, 46'sı erkek olmak üzere toplam 100 çocuk okul öncesi eğitime devam ederken, 51'i kız, 49'u erkek olmak üzere toplam 100 çocuk okul öncesi eğitim almamaktadır. Araştırmada araştırmacı tarafından oluşturulan Görüşme Kayıt Formu ve Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi " veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda anne babanın mesleği, eğitim durumu ve çocuğun cinsiyeti gibi değişkenlerin bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı görülmüştür. Üç yaş grubu çocuklarının okul öncesi eğitime devam etme durumuna göre bakış açısı alma puanları arasında anlamlı bir farklılık meydana gelmezken dört, beş ve altı yaş grubu çocukların bakış açısı alma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmış; okul öncesi eğitime devam etmeyen çocukların bakış açısı alma puanlarının, okul öncesi eğitime devam eden dört, beş ve altı yaş çocuklarının bakış açısı alma puanlarına göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Cantekin ve Gültekin Akduman (2020), çocukların bakış açısı alma ve duyguları yönetme becerilerine duyguları yönetme eğitim programının etkisini incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada ön test ve son test gruplu deneysel yöntem kullanmışlardır. Araştırmanın örneklemi 20 deney 20 kontrol olmak üzere 40 öğrenciden oluşmaktadır. Her iki gruba da ön testler uygulandıktan sonra deney grubuna 12 hafta boyunca haftada iki gün toplam 24 oturumla duyguları yönetme eğitim programı uygulanmıştır. Uygulama sonrası kontrol ve deney grubuna son test uygulanmış, ardından beş hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Araştırma sonucuna

göre uygulanan eğitim programının çocukların duyguları yönetme becerileri ve bakış açkısı alma becerilerinde etkili olduğu ve kalıcı sonuçlar verdiği tespit edilmiştir.

2.4.4. Sosyal Duygusal Gelişim İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Weitzman ve diğerleri (2011) tarafından çocuklarının sosyal duygusal gelişimi açısından endişeli bir tutum sergileyen ebeveynler ve çocuklarının sosyal-duygusal problemler yaşama arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada sosyal duygusal alanda problemler yasan çocukları belirlemek amacıyla anneler tarafından doldurulan sosyal duygusal değerlendirme ölçeği kullanılmıştır (Brief Infant-Toddler Social Emotional Assessment) . Ölçekle birlikte annelere çocuklarının gelişimine dair duydukları endişeye yönelik 3 soru yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda toplamda annelerden %30.4‟ünün çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik endişe duyduğu ve çocukların %42.1‟inin sosyal-duygusal gelişim açısından risk altında bulunduğu belirtilmiştir. Çocukların sosyal duygusal problemlere sahip olup olmamasıyla annelerin endişe duyması arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış, Annelerin duyduğu endişen risk altındaki çocukları belirlemede geçerli olmazken; no5rmal gelişim gösteren çocukları klinik olarak sosyal-duygusal problemlere sahip olan çocuklardan anlamlı olarak ayırt ettiği ifade edilmiştir.

King ve La Paro (2018) tarafından yapılan araştırmada sosyal duygusal becerilerin erken dönemde desteklenmesinin çocukların uzun dönemli gelişimsel iyiliğini sağlayacağı düşüncesini temel alarak yürümeye başlayan çocuklar ile çalıştıkları araştırmalarında, çocukların sosyal duygusal becerileri ile öğretmenlerin sınıf içinde duygu azaltmaya yönelik dil kullanımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Duygu azaltmaya yönelik dil kullanımı çocukların duygularını dile getirmekte cesaretlerinin kırılması, yetişkinler ile çocukların duyguları arasına mesafe konulması olarak tanımlanmıştır. Araştırma serbest oyun zamanında çocuk ile öğretmen arasındaki iletişim kayıt altına alınarak yapılmış ve video kayıtlarının analiz edilmesiyle değerlendirilmiştir. Bebek -Yürümeye Başlayan Çocuk Sosyal-Duygusal Değerlendirme Aracı- Kısa Formu (The Brief Infant Toddler Social- Emotional Assessment-BITSEA) ile çocukların sosyal duygusal becerileri ise ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, çocukların cinsiyeti, yaşı ve program kalitesi sabit tutulduğunda, çocukların sosyal duygusal becerileri ile öğretmenin duygu azaltmaya yönelik dil kullanımı ile arasında negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur.

2.4.5. Bakış Açısı Alma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Moll ve Meltzoff (2011), 4-5 yaş dönemindeki çocukların görsel bakış açısı alma becerilerine yönelik 24 çocuk ile yaptıkları araştırmada çocuklara iki farklı deney uygulamışlardır. Uygulanan deneylerde çocukların farklı renklere sahip filtreler ve beyaz objeler kullanarak objelerin farklı

kişilerin bakış açısından farklı renklerde göründüğünü anlayıp anlamadıklarını incelemişlerdir. Yapılan inceleme sonucunda örneklem grubundaki çocukların başkalarının görsel bakış açılarını anlayabildiklerini tespit etmişlerdir.

Tanas ve Szarek (2021) 5-6 yaş arası 77 (39 erkek, 38 kız) çocuk ile yaptıkları araştırmada görsel/uzamsal bakış açısı alma becerisi ile psikolojik bakış açısı alma ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Mevcut çalışmada, asıl test bölümünden önce, çocukların her biri görev fikrini açıklayan kısa bir eğitimden geçmiştir. "Çocukların sosyal anlayışı – öğretmen raporu' 'ölçeği öğretmenler tarafından doldurulurken çocuklara Yardım görevi, zihinsel dönüşüm görevi, çocuklar için zihinsel katlanma testi, mutlu-üzgün testi, Simon diyor ki gibi bir dizi test kullanılmıştır. Tüm çocuklar anaokulunda iki ayrı araştırmacı tarafından essiz bir odada test edilmiştir. Tamamlanması çocuklar için hem zaman alıcı hem de yorucu olan çalışmada birçok farklı test kullandığımız için işlem her çocuk için iki seansa ayrılmış, seanslar genellikle ardışık günlerde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda görsel-uzaysal bakış açısı alma ile sosyal beceriler arasında belirli bir ilişki olduğu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda görsel- uzamsal bakış açısı almanın cinsiyet faktöründen etkilenmediği belirtilmiştir.

Cigala ve Mori (2015) tarafından psikolojik olarak kötü muamele görmüş çocukların bakış açısı alma becerilerini ve okul ortamındaki sosyal uyumlarını incelemeye yönelik 2022 yılında yapılan araştırmada, 206'sı kötü muamele görmeyen aile ortamlarından ve 43'ü psikolojik olarak kötü muamele gören ailelerde yetişmiş olmak üzere 249 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında kötü muamele gören ve görmeyen çocuklar prososyal davranış v e bakış açkısı alma becerileri açısından çok değişkeni bir analiz ile karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda kötü muamele gören çocuk grubunun daha düşük duygusal bakış açısı alma, daha düşük toplum yanlısı davranış sıklığı ve akranlarına karşı daha yüksek saldırgan davranışlar gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında kötü muamele gören 43 çocuğa bakış açısı alma, olumlu sosyal davranış ve saldırganlığa yönelik bir ön test uygulanmıştır. Ardından her biri 45 dakika süren üç haftalık sıklıkta toplam dokuz oturumdan oluşan, başkalarının görsel, duyuşsal ve bilişsel bakış açısını üstlenme yeteneklerini geliştirmeye yönelik hikâye okuma, yansıtma/tartışma, dramatizasyon, çizim gibi etkinlikler yaptırılmıştır. Eğitimin ardından son test aşamasında çocukların bakış açısı alma ve olumlu sosyal davranış becerileri ile akranlara karşı saldırganlık yeniden değerlendirilmiştir. Araştırmacılar çocukların akranlarına yönelik olumlu sosyal davranış olarak ifade edilen sosyal adaptasyonunun, duygusal bakış açısı alma yeteneğinden önemli ölçüde etkilendiğini, görsel bakış açısı alma becerisinin, sosyal uyumla daha az ilişkili göründüğünü ifade etmişlerdir.

Araştırmaya göre çocukların geçmişinde psikolojik kötü muamelenin varlığının, okuldaki akranlarla ilişkilerde daha düşük uyumsal işlevsellik ile de ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

2.4.6. Bağlanma İle İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar: Mehler ve diğerleri (2011) yaptıkları doğumdan sonraki üç saat içinde annelerini gören bebeklerin güvenli bir bağlanma davranışı oluşturup oluşturmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu çalışmada düşük doğum ağırlıklı erken doğmuş 62 bebek oluşturmaktadır. Araştırmada annelerin annenin sosyal durumu ve gebelik öyküsü ve yaşı alınmıştır. Bebeklerin ise hastanede kaşı süresi, ventilasyon süresi ve yeni doğan temel verileri kaydedilmiştir. Annelere üç farklı zamanda depresyon, yarı yapılandırılmış görüşme ve sosyal destek anketi uygulanmıştır. Bebekler ise Bayley bebek gelişimi ölçeklerinin ikinci baskısı kullanılarak incelenmiştir. Bebeklerin %3,2'si güvensiz-kararsız, %33,9'u güvensiz-kaçınan, %53,2'si güvenli ve %9,7'si güvensiz-düzensiz bağlanma davranışı göstermiştir. Doğumdan sonraki üç saat içinde anneleri ile temas eden prematüre bebeklerin güvenli bağlanma oranının erken teması olmayan prematüre bebeklere göre daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir.

Ştefan ve Avram (2019), okul öncesi çocukların empatik bakış açısı alma becerileri üzerinde bağlanma durumunun etkilerini incelemeye yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın örneklem grubu 3-5 yaş arası 212 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bağlanma biçimlerini ölçmek amacıyla "Bağlanma Hikayeleri Testi'' (The Attachment Story Completion Task) ve bakış açısı becerilerini ölçmek amacıyla "Çocuklar İçin Empatik Gelişim Ölçeği'' kullanılmıştır. Bağlanmaya yönelik verilerin toplandığı ilk aşama sırasında üç çocuk hikâyelere yeteri dilsel gelişimleri olmaması sebebiyle cevap veremediği için, bakış açısı almaya yönelik verilerin toplandığı ikinci aşamada ise on çocuk müsait olamadıkları için örneklem grubundan çıkarılmıştır. Araştırmaya göre güvenli bağlanan çocukların, duygusal, bilişsel ve davranışsal empatik bakış açısı almada kaçıngan bağlanan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte güvenli bağlanan çocukların, kararsız bağlanan çocuklara kıyasla davranışsal empatik bakış açısı alma becerilerinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Stefan ve Negrean (2021), bağlanmadaki bireysel farklılıkların çocukların genel ve duygu düzenleme becerilerini ne ölçüde etkilediğini boylamsal olarak araştırmışlardır. Çalışmaya okul öncesi çağındaki 229 çocuk katılmıştır. Araştırmada çocuklara bireysel olarak uygulanan "Bağlanma Hikayeleri Testi'' (The Attachment Story Completion Task) ve çocukların sözel yeteneğini ölçen "NEPSY Nörolojik Değerlendirme-2'' testi ile öğretmenler ve ebeveynler tarafından doldurulan "Duygu Düzenleme Becerileri Anketi'' kullanılmıştır. İlk verilerin toplanmasından yedi ay sonra ölçümler tekrarlanmıştır. Araştırma sonucuna göre,

güvensiz kaçınan veya düzensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara kıyasla daha sık öz düzenleme yaptıkları görülmüştür. Duygu düzenleme stratejilerine bakıldığında özellikle öfke ve üzüntü ile ilgili olarak, güvenli olarak sınıflandırılan çocuklara kıyasla, kaçınan bağlanma biçimine sahip çocukların yetişkin yardımına daha az başvurdukları belirtilmiştir. Ayrıca kaçınan bağlanmaya sahip çocuklar, güvenli bağlanan akranlarından daha fazla aşırı düzenlemeye girmedikleri, güvenli bağlanan çocukların, hem genel olarak olumsuz duygular hem de öğretmenlerin derecelendirmelerine dayalı olarak özellikle öfke, üzüntü ve korku ile ilgili olarak güvensiz- düzensiz bağlanan okul öncesi çocuklara kıyasla daha az yetersiz düzenlemeye başvurdukları ifade edilmiştir.

Kallitsoglou ve diğerleri (2022), 4-6 yaş arası 50 çocuk ile bağlanma biçimlerine yönelik yürüttükleri çalışmalarında veri toplama aracı olarak çocuklara bireysel olarak uygulanan Manchaster öykü testi, ebeveynler tarafından doldurulan Güçler ve Güçlükler (SDQ)Anketi ve çocuklar tarafından çizilen aile resimlerini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda aile çizimine dayalı bağlanma güvenliği sınıflandırmasının çocukların SDQ ebeveyn ölçeklerinden aldıkları puanlarla ilişkisini incelemektir. Güvenli olmayan çizimleri olan çocukların daha yüksek puan aldığı, ancak örneklem gurubunun özellikleri ve ilişkili davranış güçlükleri ele alındığında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirtilmiştir. Bu bulguyu araştırmacılar çizime dayalı sınıflandırmanın çocukların sosyal ve duygusal zorluklarla baş edebilme becerisinde bağımsız olarak ilişkili olmadığını ve davranış sorunları ile çizime dayalı bağlanma sınıflandırması arasında ilişki bulan çalışmalarla uyumlu olmadığı şeklinde yorumlamışlardır.

Kammermeier ve Perez (2020) 5 yaşındaki çocuklarda bağlanma güvenliği ile yüzdeki duygusal ifadelere dikkat arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitim alan 49 çocuk ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bağlanma Hikayeleri Testi'' (Attachment Story Completion Task), "Yüz İfadelerine Dikkat''(Attention to Facial Expressions) ve "Almancaya Uyarlanmış Duygusallık-Etkinlik-Sosyallik Mizaç Envanteri '' (The German version of the EAS) kullanılmıştır. Öncelikle her çocuk için "Bağlanma Hikayeleri Testi'' (Attachment Story Completion Task) kullanılarak çocukların beş öyküye verdiği yanıtlar neticesinde bağlanma biçimi puanı hesaplanmıştır. Ardından çocuklar ekrandan yaklaşık 60 cm uzaklıkta bir sandalyeye oturtularak iki kadına ait nötr, kızgın, korkmuş, üzgün ve mutlu yüz ifadeleri aynı sırayla tek tek 10 saniye boyunca gösterilmiştir. Beş farklı duygusal ifadeyi gösteren on yüz uyaranının sunumu sırasında çocukların bakış verilerini toplamak için göz izleme teknolojisi kullanılmış, çocukların nötr, olumsuz ve olumlu yüz ifadelerine dikkat süreleri değerlendirilmiştir. Sonrasında anneler

tarafından Almancaya Uyarlanmış Duygusallık-Etkinlik-Sosyallik Mizaç Envanteri doldurulmuştur. Araştırma soncuda çocukların korkulu, üzgün ve nötr yüz ifadelerinin dikkat süreleri ile ilişkili olduğu ve bağlanmanın temel dikkat süreçleriyle ilgili olduğuna dair teorik önerileri desteklediği ifade edilmiştir. Bağlanma ile mutlu yüz ifadesine dikkat süresi arasında bir ilişki olmadığı ancak güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre nötr ve olumsuz yüz ifadelerine daha uzun baktığı belirtilmiştir.

3.BÖLÜM
YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem ve veri toplama araçların gibi araştırmanın metodolojisine ait bilgiler yer almaktadır. İlk olarak araştırma modelinden bahsedilmiştir. Veri toplama araçlarından bahsedilmiş, veri toplama süreci detaylı olarak anlatılmıştır. Son olarak araştırma boyunca toplanan verilerin analizine yönelik bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bir grubun belli özelliklerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırma tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli ile yapılan araştırmalarda var olan bir olay ya da durumun nedenleri ile bu nedenleri etkileyen durum ya da değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

Bir grubun belli özelliklerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar tarama araştırmaları olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırma tarama modellerinden nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma modeli ile yapılan araştırmalarda var olan bir olay ya da durumun nedenleri ile bu nedenleri etkileyen durum ya da değişkenleri belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri ile bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Bu araştırmanın evrenini Bursa ili merkez ilçelerinde eğitim görmekte olan okul öncesi dönem çocukları ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Uygun örneklemede gönüllü, kolayca erişilebilen insanlar araştırmaya dâhil edilir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu amaç kapsamında araştırmanın çalışma grubunu Bursa merkez Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerindeki resmi anaokullarına ve anasınıflarına devam etmekte olan 60-71 aylık 201 okul öncesi dönem çocuğu ve onların anneleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında üçü ilkokula bağlı anasınıfı biri ise anaokulu olmak üzere toplam dört okulda uygulama yapılmıştır. Bursa ili şehir merkezinde yaklaşık olarak 68.000 okul öncesi dönem çocuğu eğitim görmektedir (MEB İstatistikleri, 2021/2022). Araştırma için örneklem büyüklüğü güç analizi ile yapılmış, 0.03 hata büyüklüğünde, 0.95 güven aralığında çocuk için 101, anne için 101 olmak üzere toplam 202 olarak belirlenmiştir.

Çocukların ve annelerinin seçimi ise basit seçkisiz örnekleme yoluyla yapılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede evrende bulunan tüm birimler örnekleme seçilmek için bağımsız ve eşit şansa sahiptirler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bursa ili Yıldırım ilçesinde 80, Bursa ili Osmangazi ilçesinde 100, Bursa ili Nilüfer ilçesinde 130 okul öncesi dönem çocuğu olmak üzere toplam 310 anaokulu dönem çocuğu ve onların ebeveynlerine ulaşılmış, ancak ebeveyn tarafından araştırmaya izin verilmemesi, ebeveyn tarafından doldurulması gereken formların doldurularak araştırmacıya gönderilmemesi ya da formların eksik doldurulmasından kaynaklı olarak 109 çocuk araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubunun frekans ve yüzde değerleri

	Yıldırım		Osmangazi		Nilüfer	
Cinsiyet	f	%	f	%	f	%
Kız	32	45.7	37	53.6	23	45.8
Erkek	38	54.3	32	46.4	39	54.2
Annenin Yaşı						
20-30	24	34.3	9	13.7	7	12.3
31-40	40	57.1	51	47.4	47	42.6
40 ve üstü	6	8.6	9	7.9	8	7.1
Babanın Yaşı						
20-30	11	15.7	2	2.9	4	6.5
31-40	41	58.6	45	65.2	39	62.9
40 ve üstü	18	25.7	20	28.9	19	30.6
Anne Öğrenim Düzeyi						
Okuryazar	10	14.3	5	7.2	1	1.6
İlkokul	41	58.6	28	40.6	8	12.9
Lise	13	18.6	19	27.5	12	19.4
Üniversite/Yüksekokul	6	8.6	17	24.6	41	66.1
Baba Öğrenim Düzeyi						
Okuryazar	5	7.1	4	5.8	0	0
İlkokul	26	37.1	15	21.7	6	9.7
Lise	31	44.3	26	37.7	7	11.3
Üniversite/Yüksekokul	8	11.4	24	34.8	49	79.0
Gelir Düzeyi						

Düşük	13	18.6	10	14.5	2	7.7
Orta	53	75.7	49	71.0	44	45.0
Orta Üstü	4	5.7	10	14.5	16	9.3

Tablo 1' e bakıldığında; araştırmaya katılan çocukların Yıldırım ilçesinde %45.7'sinin kız, 54.3' ünün erkek, Osmangazi ilçesinde %53.6' sının kız, %46.4' ünün erkek, Nilüfer ilçesinde ise %45.8' inin kız, %54.2' sinin erkek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan annelerin yaş dağılımına bakıldığında Yıldırım ilçesinde %57.1, Osmangazi ilçesinde %47.4 ve Nilüfer ilçesinde % 42.6 olmak üzere büyük çoğunluğun 31- 40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan babaların yaş dağılımına bakıldığında Yıldırım ilçesinde %58.6, Osmangazi ilçesinde % 65.2 ve Nilüfer ilçesinde %62.9 olmak üzere büyük çoğunluğunun 31-40 yaş arası olduğu görülmektedir. Annelerin öğrenim düzeyine bakıldığında Yıldırım ilçesinde (%58.6) ve Osmangazi ilçesinde(%40.6) annelerin büyük çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu görülürken Nilüfer ilçesindeki annelerin büyük çoğunluğunun ise (%66.1) yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Babaların öğrenim düzeyine bakıldığında Yıldırım ilçesindeki babaların 54.3' ü lise, %37.1' i ilkokul mezunu, Osmangazi ilçesinde araştırmaya katılan babaların %37.7' si lise,%34.8' i üniversite ya da yüksekokul mezunu ve Nilüfer ilçesinde araştırmaya katılan babaların büyük çoğunluğunun (%79.0) üniversite ya da yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Ailelerin gelir durumuna bakıldığında Yıldırım ilçesi (%75.7), Osmangazi ilçesi (%71.0) ve Nilüfer ilçesi (45.0) olmak üzere ailelerin büyük çoğunluğunun orta gelir düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ebeveynler tarafından doldurulacak olan, çocukların ve kendilerinin demografik bilgilerini içeren, toplam dört sorudan oluşan Aile Kişisel Bilgi Formu, Granot ve Mayseless (2001) tarafından geliştirilen ve Uluç (2005) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan ''Güvenli Yer Senaryoları Testi'', Sparrow ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen ve Ceylan (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanan ''Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'' ve Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen ''Bakış Açısı Alma Testi'' kullanılmıştır.

3.3.1. Güvenli Yer Senaryoları Testi: Isınma öyküsü ile başlayan ölçeğin tamamı 6 öyküden oluşmaktadır. Öyküler sıralaması şu şekildedir : (1) Kahvaltı sırasında dökülen meyve suyu öyküsü ; (2) Parkta gezinirken kayadan düşerek incinen çocuk öyküsü (3) Uyku vaktinde yatağına giderken korkan çocuk öyküsü; (4) Çocuklarını bir süre bakıcıya bırakarak evden ayrılan anne babanın öyküsü ve çocuğun anne ve babasıyla yeniden bir araya gelme öyküsü (5). Açık bir biçimde duyguların ifade edilmesi, çocuk ve ebeveyn ilişkisinin yapısı, öykü içerisinde

meydana gelen çatışmaların olumlu şekilde çözülmesi ve öykünün temasıyla çocuğun aktardıklarının tutarlılık olması kodlama sırasında dikkate alınan ölçütlerdir. Genel sınıflama sırasında alınan yanıtlardan üç ve daha fazla güvensiz öykü içeren sonuçlar güvensiz olarak sınıflanmaktadır. Yargıcılar arası uzlaşım katsayısı genel bağlanma sınıflaması için (iki yargıcı için) .91, her bir öykünün sınıflanması için ise iki yargıcı arası uzlaşım katsayının .78 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür (Granot ve Mayeseless 2001). Güvenli Yer Senaryolarının Değerlendirilmesi Ölçeği 'nin Türkçeye uyarlanan formunda genel bağlanma sınıflaması için yargıcılar arası güvenirliğin Kappa = .83 (n = 45, p<.001) ve her bir öykü için yargıcılar arası güvenirliğin Kappa = .81 ile 1.0 (n=45, p<.001) arasında değiştiği belirlenmiştir (Uluç, 2005). Yapılan bu çalışmadan elde edilen analiz sonuçlarına bakıldığında ''Güvenli Yer Senaryoları Testi' 'nin tüm öykülerine yapılan analiz sonucu Cronbach- Alpha değeri .75 bulunmuştur.

3.3.2.Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi: Ölçek '' Algısal Bakış Açısı Alma'', '' Bilişsel Bakış Açısı Alma'' ve ''Duygusal Bakış Açısı Alma'' olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Bilişsel Bakış Açısı alma ve Algısal Bakış Açısı Alma boyutları dörder maddeden oluşurken Duygusal Bakış Açısı Alma boyutu her bir duygu ile ilgili (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) dörder madde olmak üzere toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Çocuk, gösterilen resimlerdeki ana karakterin duygusunu (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) doğru şekilde ifade ederse "1" puan, yanlış ifade ederse "0" puan almaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan "24", en düşük puan ise "0"dır. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği için KR-20 katsayısı .71, test-tekrar test güvenirliği ise .91 olarak belirlenmiştir (Aslan ve Köksal Akyol, 2016). Yapılan bu araştırmada ise "Algısal Bakış Açısı Alma'' alt boyutuna yapılan analiz sonucunda Cronbach- Alpha değeri .60, "Bilişsel Bakış Açısı alma'' alt boyutuna yapılan analiz sonucunda Cronbach- Alpha değeri .76 ve "Duygusal Bakış Açısı Alma'' alt boyutuna yapılan analiz sonucu Cronbach- Alpha değeri .77 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği: 1998 yılında Sparrow ve diğerleri tarafından geliştirilen ve Ceylan ve Ömeroğlu (2009) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek doğum ile beş yaş on bir aylık çocukların sosyal duygusal gelişimini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Çocuğun davranışlarına yönelik soruların bulunduğu ölçekte boş zaman ve oyun, kişiler arası iletişim becerileri, uyum sağlama becerisi alanlarında günlük yaşamdaki sosyal duygusal davranışların bulunduğu üç bölüm bulunmaktadır. Kişiler arası iletişim becerisi bölümünde 24, oyun ve boş zaman becerisi bölümünde 24, uyum sağlama becerisi bölümüne ise 34 madde olmak üzere ölçeğin tamamı 82 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sosyal etkileşim, dikkat etme, ilişki kurma, duygusal ifadeleri anlama, gözlemleme ve öz kontrol davranışları gibi becerileri ölçmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık

katsayıları (Cronbach alfa değeri) doğumdan bir yaşına kadar olan çocuklarda Kişilerarası İlişkiler alt boyutunda .78, Oyun ve Boş Zaman alt boyutunda .88'dir. Bir yaşta Kişilerarası İlişkiler alt boyutunda .77, Oyun ve Boş Zaman alt boyutunda .84'dür. İki yaşta Kişilerarası İlişkiler alt boyutunda .62, Oyun ve Boş Zaman alt boyutunda .64 ' tür. Baş Etme Becerileri alt boyutunda .83'dür. Üç yaşta Kişilerarası İlişkiler alt boyutunda .62, Oyun ve Boş Zaman alt boyutunda .64, Baş Etme Becerileri Ölçeği .85'dir. Dört yaşta Kişilerarası İlişkiler alt boyutunda .70, Oyun ve Boş Zaman alt boyutunda .74, Baş Etme Becerileri Ölçeği .80 olarak belirlenmiştir (Ceylan, 2009). 60-71 ay arası çocuklarla yapılan bu çalışmada ise "Kişilerarası İlişkiler'' alt boyutuna yapılan analiz sonucu Cronbach- Alpha değeri .77, "Oyun ve boş zaman'' alt boyutuna yapılan analiz sonucu Cronbach- Alpha değeri .76 ve "Uyum sağlama'' alt boyutuna yapılan analiz sonucu Cronbach- Alpha değeri .86 olarak tespit edilmiştir.

Veri toplama sürecine başlamadan önce Bursa Uludağ Üniversitesi Etik kurulundan gerekli izinler alınmış, sonrasında araştırmanın içeriğine yönelik bir rapor hazırlanmış ve uygulama yapılmak istenen okullara dilekçe ile başvurarak okul müdürlüklerinin izinleri alınmıştır. Ardından araştırmanın okullarda uygulanacak olması sebebiyle İl Milli Eğitim Müdürlüğü' ne araştırmanın amacı, içeriği, kullanılan ölçme araçları, uygulama yapılmak istenen okullar ve gerekli izinlerin yer aldığı ayrıntılı bir araştırma önerisi iletilerek izin istenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü izni çıktıktan sonra verilerin toplama sürecine başlanmıştır.

Araştırma Bursa ili Yıldırım ilçesinde uygulanmaya başlanmış, ardından Nilüfer ilçesinde uygulamaya devam edilmiş ve son olarak da Osmangazi ilçesinde uygulama yapılmıştır. Ölçeklerin uygulama sürecinin başlangıcında ailelerin gönüllülük kriterine bağlı kalarak araştırmaya katılım sağlamalarına yönelik hem kendileri hem de çocukları için izinleri alınmış, izin vermeyen ailelerin çocukları araştırmaya dâhil edilmemiştir. Öncelikle izin veren ailelerden "Kişisel Bilgi Formu'' ve "Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği'' ni doldurmaları istenmiş, ölçeği dolduran ailelerin çocuklarına "Bakış Açısı Alma Testi'' ve "Güvenli Yer Senaryoları Testi" uygulanmıştır.

Ölçeklerin uygulanması sırasında bulunulan kurumda sessiz, sakin, dikkat dağıtıcı unsurların olmadığı bir alan belirlenerek her çocuk ile bireysel çalışılmıştır. Bir çocuk ile yapılan çalışmalar ortalama 45-50 dakika arası sürmüştür.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde SPSS-22 paket programı kullanılmıştır. Analizlerin yapılmasında kullanılacak yöntemleri belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Yapılan Kolmogrov- Smirnov normallik değerlendirmelerinde verilerin normal dağılım göstermediği,

yalnızca Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 2.

Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeği, bakış açısı alma testi ve oyuncak öykü tamamlama testi alt boyutlarına ilişkin normallik değerleri

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
Alt boyutlar	Statistic	df	Sig.
Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	,410	201	,000
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	,222	201	,000
Bakış Açısı Alma Duygusal Toplam	,146	201	,000
Bakış Açısı Alma Toplam	,120	201	,000
Vineland Kişiler Arası İlişkiler	,099	201	,000
Vineland Oyun Ve Boş Zaman	,100	201	,000
Vineland Uyum Sağlama	,103	201	,000
Vineland Toplam	,058	201	,095
Bağlanma	,360	,201	,000

Ölçekten elde edilen toplam puan ortalamaları ve alt ölçek puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U Testi ve ikiden fazla gruplu karşılaştırmaları da Kruskall-Wallis Testi aracılığıyla incelenmiştir. Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği toplam puanından elde edilen veriler, normal dağılım göstermesi ve değişkenlerin de normal dağılması nedeniyle parametrik testlerden t testi ve ANOVA ile incelenmiştir. Çocukların bağlanma biçimlerinin değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla da çapraz tablo (ki kare-kay kare) analizi yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri ile bakış açısı alma becerileri ve sosyal duygusal gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır.

4.BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya yönelik toplanan verilerin analizine yer verilmiştir.

Tablo 3.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği, çocuklar için bakış açısı alma testi ve oyuncak öykü tamamlama testi ölçeği alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Alt boyutlar	X	ss	N
Vineland Kişiler Arası İlişkiler	25,72	4,57515	201
Vineland Oyun Ve Boş Zaman	17,88	3,96099	201
Vineland Uyum Sağlama	46,71	7,27505	201
Vineland Toplam	90,31	13,15121	201
Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	3,51	,86666	201
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	2,62	1,42741	201
Bakış Açısı Alma Duygusal Toplam	12,58	2,99087	201
Bakış Açısı Alma Toplam	18,71	4,09737	201
Bağlanma	1,54	,49985	201

Tablo 3' te "Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği", "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi" ve "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" ölçeği alt boyutlarına ilişkin X, ss, ve N değerleri veriliştir. Tablo incelendiğinde Vineland Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği toplam puan ortalamasının 90,31, "Kişiler Arası İlişkiler" alt boyutu puan ortalamasının 25,72, "Oyun ve Boş Zaman" alt boyutu puan ortalamasının 17,88 ve "Uyum Sağlama" alt boyutu puan ortalamasının 46,71 olduğu görülmektedir. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi toplam puan ortalamasının 18,71 "Algısal Bakış Açısı Alma" alt boyutu puan ortalamasının 3,5124, "Bilişsel Bakış Açısı Alma" alt boyutu puan ortalamasının 2,62 ve "Duygusal Bakış Açısı Alma" alt boyutu puan ortalamasının 12,577 olduğu görülmektedir. Oyuncak Öykü Tamamlama Testi bağlanma alt boyutunun puan ortalaması 1,54 olarak belirlenmiştir.

Tablo 4.

Örneklem grubunun bağlanma biçimlerine yönelik istatistik sonuçları

Bağlanma	N	%
Güvenli	93	46,26
Güvensiz	108	53,73
Toplam	201	100

Tablo 4' te çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin istatistik sonuçları verilmiştir. Tabloya göre araştırmaya katılan çocuklardan %46,26'sının güvenli bağlanma biçimine sahip olduğu, %53,73' ünün ise güvensiz bağlanma biçimine sahip olduğu görülmektedir.

4.1. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Arasında İlişki Var Mıdır? " Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişim arasındaki ilişkiye yönelik Spearman testi sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
Vineland	r	1,000	,533**	,506**	,796**	,102	-,061	,008	-,021
Kişiler Arası	p	.	,000	,000	,000	,152	,391	,911	,769
İlişkiler (1)	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Vineland	r	,533**	1,000	,411**	,714**	,030	,117	,057	,088
Oyun Ve	p	,000	.	,000	,000	,673	,098	,420	,213
Boş	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Zaman (2)									
Vineland	r	,506**	,411**	1,000	,863**	,091	-,017	,030	,029
Uyum	p	,000	,000	.	,000	,197	,805	,677	,684
Sağlama (3)	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Vineland Toplam (4)	r	,796**	,714**	,863**	1,000	,078	,009	,017	,019
	p	,000	,000	,000	.	,270	,898	,807	,787
	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Bakış Açısı	r	,102	,030	,091	,078	1,000	,135	,213**	,376**
Alma	p	,152	,673	,197	,270	.	,056	,002	,000
Algısal	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Toplam (5)									

Bakış Açısı	r	-,061	,117	-,017	,009	,135	1,000	,455**	,707**
Alma	p	,391	,098	,805	,898	,056	.	,000	,000
Bilişsel	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Toplam (6)									
Bakış Açısı	r	,008	,057	,030	,017	,213**	,455**	1,000	,927**
Alma	p	,911	,420	,677	,807	,002	,000	.	,000
Duygusal	n	201	201	201	201	201	201	201	201
Toplam (7)									
Bakış Açısı	r	-,021	,088	,029	,019	,376**	,707**	,927**	1,000
Alma	p	,769	,213	,684	,787	,000	,000	,000	.
Toplam (8)	n	201	201	201	201	201	201	201	201

Tablo 5'e bakıldığında "Kişiler Arası İlişkiler" (r=.533; p<.05) ile "Oyun ve Boş Zaman" (r=.506; p<.05) ve "Uyum Sağlama"(r=.506; p<.05) alt boyutları ve Vineland Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği toplam puanları arasında (r=.706; p<.05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Ölçeğinin "Algısal Bakış Açısı Alma" alt boyutunun (r=.2013; p<.05) Duygusal Bakış Açısı Alma ve Bakış Açısı alma toplam puanları arasında (r=.376; p<.05), "Duygusal Bakış Açısı Alma" ile "Bilişsel Bakış Açısı Alma alt boyutu" (r=.455; p<.05) ve bakış açısı alma toplam puanları arasında (r=.927; p<.05),"Bilişsel Bakış Açısı Alma" alt boyutu ile bakış açısı alma toplam puanları arasında (r=.707; p<.05) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

4.2. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Bağlanma Biçimlerine Göre Farklılaşmakta Mıdır?" 'Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 6.

Bağlanma biçimlerine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin Man Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Bağlanma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	Güvenli	93	104,41	9710,50	4704,500	.340
	Güvensiz	108	98,06	10590,50		
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	Güvenli	93	104,19	9689,50	4725,500	.453
	Güvensiz	108	98,25	10611,50		

	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Duygusal Toplam	Güvenli	93	105,68	9828,50	4586,000	.285
	Güvensiz	108	96,97	10472,50		
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Toplam	Güvenli	93	106,07	9864,50	4550,000	.250
	Güvensiz	108	96,63	10436,50		
	Toplam	201	104,22			

Tablo 6' ya bakıldığında çocukların bakış açısı alma becerilerinin "Algısal Bakış Açısı Alma" (p=.340; p>.05), "Bilişsel Bakış Açısı Alma (p=.453; p>.05) ve "Duygusal Bakış Açısı Alma" (p=.250; p>.05) alt boyutlarında bağlanma biçimlerine göre farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 7.

Bağlanma biçimlerine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin Man Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Vineland Kişiler Arası İlişkiler	Güvenli	93	104,13	9684,50	4730,50	.477
	Güvensiz	108	98,30	10616,50	0	
	Toplam	201				
Vineland Oyun Ve Boş Zaman	Güvenli	93	106,90	9942,00	4473,00	.180
	Güvensiz	108	95,92	10359,00	0	
	Toplam	201				
Vineland Uyum Saglama	Güvenli	93	99,46	9250,00	4879,00	.728
	Güvensiz	108	102,32	11051,00	0	
	Toplam	201				

Tablo 7' de bağlanma biçimlerine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin Man Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında çocukların bağlanma biçimlerine göre sosyal duygusal gelişimlerinde "Kişiler Arası İlişkiler" (p=.477; p>.05), "Oyun ve Boş Zaman (p=.180; p>.05) ve "Uyum Sağlama (p= .728; p>.05) alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 8.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının bağlanma biçimlerine göre t testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	Sd	t	P
Vineland	Kız	93	90,93	12,53	199	.626	.532
Toplam	Erkek	108	89,76	13,69			

Tablo 8 incelendiğinde Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının bağlanma biçimine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (p=.532; p> .05).

4.3. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 9.

Cinsiyete göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Vineland Kişiler Arası İlişkiler	Kız	92	100,04	9204,00	4926,000	.830
	Erkek	109	101,81	11097,00		
	Toplam	201				
Vineland Oyun Ve Boş Zaman	Kız	92	101,54	9342,00	4964,000	.903
	Erkek	109	100,54	10959,00		
	Toplam	201				
Vineland Uyum Sağlama	Kız	92	109,41	10066,00	4240,000	.059
	Erkek	109	93,90	10235,00		
	Toplam	201				

Tablo 9'da cinsiyet değişkenine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin değişip değişmediğine yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik "Kişiler arası ilişkiler'' (p=.830, p>.05), "Oyun ve Boş Zaman''

(p=.903, p>.05) ve "Uyum Sağlama (p=.059, p>.05)" alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	X	ss	Sd	t	p
Vineland	Kız	92	91,2609	12,95119	199	.943	.347
Toplam	Erkek	109	89,5046	89,5046			

Tablo 10'da Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği toplam puanlarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları verilmiştir. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (t=.943, p>.05).

Tablo 11.

Cinsiyete göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bakış Açısı Alma	Kız	92	104,22	9588,50	4717,500	.373
Algısal Toplam	Erkek	109	98,28	10712,50		
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma	Kız	92	98,14	9028,50	4750,500	.505
Bilişsel Toplam	Erkek	109	103,42	11272,50		
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma	Kız	92	104,47	9611,00	4695,000	.433
Duygusal Toplam	Erkek	109	98,07	10690,00		
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma	Kız	92	102,93	9470,00	4836,000	.664
Toplam	Erkek	109	99,37	10831,00		
	Toplam	201	104,22			

Tablo 11' de Bakış Açısı Alma ölçeği alt boyutları ile ölçeğin toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonuçları verilmiştir. "Algısal Bakış Açısı Alma" (p=.373, p>.05), "Bilişsel Bakış Açısı Alma" (p=.505, p>.05), "Duygusal Bakış Açısı Alma" (p=.433, p>.05) alt boyutları ile Bakış açısı

alma toplam puanlarının (p=.664, p>.05) cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

4.4. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Cinsiyet İle İlişkili Midir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 12.

Cinsiyete göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X^2 Kare Testi Sonuçları

Bağlanma	Kız	Erkek	Toplam	X^2	sd	p
Güvenli	50	43	93	4.454	1	.035*
Güvensiz	42	66	108			
Toplam	92	109	201			

*p<.05

Tablo 12' de görüldüğü gibi; çocukların bağlanma biçimlerinin cinsiyetlerine bağlı olarak değiştiği saptanmıştır (X^2= 4.454; p<.05). Erkek çocukların 66'sının kız çocukların da 42'sinin güvensiz bağlandıkları, erkek çocukların 43'ünün, kız çocukların ise 50'sinin güvenli bağlandıkları belirlenmiştir.

4.5."Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Annenin Yaşına Göre Farklılaşmakta Mıdır?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 13.

Annelerin yaşına göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	N	Sıra Ortalaması	sd	KW H	p	Anlamlı Fark
Vineland	20-30	40	91,19	2,04	.360	-
Kişiler	31-40	138	104,90	1		
Arası İlişkiler	41-50	23	94,67			
	Toplam	201				
Vineland	20-30	40	70,58	13,9	.001*	20-30 ile
Oyun Ve	31-40	138	109,41	85		31-40 yaş arası
Boş Zaman	41-50	23	103,46			
	Toplam	201				
Vineland	20-30	40	103,80	1,06	.587	-
Uyum	31-40	138	98,48	7		
Sağlama	41-50	23	111,24			
	Toplam	201				

*p<.05

Tablo 13'de çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin annenin yaşına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis test sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında "Kişiler Arası İlişkiler" (p=.360, p>.05) ve "Uyum Sağlama" (p=.587, p>.05) alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma görülmezken "Oyun ve Boş Zaman" alt boyutunda (p=.001, p<.05) farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılığın 20-30 ile 31-40 yaş arasındaki farklılaşmadan kaynaklandığı görülmektedir.

Tablo 14.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının annenin yaşına göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	t	p
Vineland Toplam	Gruplararası	590,704	2	295,352	1,720	.182
	Gruplariçi	34000,172	198	171,718		
	Toplam	34590,876	200			

Tablo 14' de çocukların sosyal duygusal gelişimleri toplam puanlarının annenin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren varyans analizi sonuçları verilmiştir. Tabloya göre Vineland Sosyal Duygusal Gelişim Ölçeği toplam puanlarının annenin yaşına göre farklılaşmadığı (t= 1,720, p=.182, p>.05) görülmüştür.

Tablo 15.

Annelerin yaşına göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	P	Anlamlı Fark
Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	20-30	40	80,00	9,920	.007*	20-30 yaş arası- 31-40 yaş arası, 20-30 yaş arası 41-50 yaş arası
	31-40	138	106,18			
	41-50	23	106,41			
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	20-30	40	84,06	4,900	.086	-
	31-40	138	104,19			
	41-50	23	111,30			
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Duygusal Toplam	2020-30	40	88,01	7,191	.027*	20-30 yaş arası- 41-50 yaş arası
	31-40	138	100,22			

	41-50	23	128,24			
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Toplam	120-30	40	82,15	8,743	.013*	20-30 yaş arası-41-50 yaş arası
	31-40	138	102,22			
	41-50	23	126,48			
	Toplam	201				

*p<.05

Tablo 15' de çocukların bakış açısı alma becerilerinin anneleri yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis test sonuçları verilmiştir. "Bilişsel Bakış Açısı Alma" (p=.086, p<.05) alt boyutunda bir farklılaşma görülmezken "Algısal Bakış Açısı Alma", (p=.007, p<.05) alt boyutunda 20-30 yaş arası ile 31- 40 yaş arası ve 20-30 yaş arası ile 41-50 yaş arasında farklılık gösterdiği "Duygusal Bakış Açısı Alma" (p=.027, p<.05) alt boyutu ve bakış açısı alma ölçeği toplam puanlarının (p=.013, p<.05) 20-30 yaş arası ile 41-50 yaş arası annelerde farklılaştığı görülmektedir.

4.6. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Annenin Yaşı İle İlişkili Midir?" ' Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 16.

Annelerin yaşına göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X2 Kare Testi Sonuçları

Bağlanma	21-30	31-40	41-50	Toplam	X^2	sd	p
Güvenli	15	69	9	93	2.481	2	.289
Güvensiz	25	69	14	108			
Toplam	40	138	23	201			

Tablo 16'ya bakıldığında annelerin yaşına göre çocukların bağlanma biçimlerinin farklılaşmadığı (X^2=2.481; p>.05) görülmektedir.

4.7. "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Babanın Yaşına Göre Farklılaşmakta Mıdır? Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 17.

Babaların yaşına göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Babanın yaşı	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
Vineland Kişiler Arası İlişkiler	20-30	17	84,88	4,57515	2,152	.541
	31-40	126	103,43			
	41 üstü	58	100,44			
	Toplam	201				
Vineland Oyun Ve Boş Zaman	20-30	17	76,65	3,96099	3,824	.281
	31-40	126	105,21			
	41 üstü	58	98,99			
	Toplam	201				
Vineland Uyum Sağlama	20-30	17	98,47	7,27505	,213	.975
	31-40	126	100,81			
	41 üstü	58	102,15			
	Toplam	201				

Tablo 17'de çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin babaların yaşına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan Kruskall Wallis test sonuçları verilmiştir. Tabloya göre Vineland sosyal duygusal gelişim ölçeği alt boyutlarının babanın yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p>.05).

Tablo 18.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının babanın yaşına göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Vineland Toplam	Gruplararası	373,095	3	124,365	,716	.544
	Gruplariçi	34217,780	197	173,694		
	Toplam	34590,876	200			

Tablo 18'e bakıldığında Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği toplam puanlarının babaların yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p=.544, p>.05).

Tablo 19.

Babaların yaşına göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Babanın Yaşı	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
	20-30	17	73,91				

Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	31-40	126	102,01	,86666	6,540	.038*	20-30 ile 31-40, 20-30 ile 41-50 yaş arası
	41 üstü	58	106,75				
	Toplam	201					
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	20-30	17	78,50	1,42741	3,672	.159	-
	31-40	126	100,80				
	41 üstü	58	108,03				
	Toplam	201					
Bakış Açısı Alma Duygusal Toplam	20-30	17	74,26	2,99087	10,397	.006*	20-30 ile 41-50, 20-30 ile 51-60, 31-40 ile 41-50 31-40 ile 51-60, 41-50 ile 51-60 yaş arası
	31-40	126	96,17				
	41 üstü	58	119,32				
	Toplam	201					
Bakış Açısı Alma Toplam	20-30	17	69,68	4,09737	10,158	.006*	20-30 ile 31-40, 20-30 ile 41-50, 20-30 ile 51-60, 31-40 ile 41-50, 31-40 ile 51-60, 41-50 ile 51-60 yaş arası
	31-40	126	97,59				
	41 üstü	58	117,59				

*<.05

Tablo 19’ da çocukların bakış açısı alma becerilerinin babaların yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Kruskall Wallis test sonuçları verilmiştir. Tabloya göre “Bilişsel Bakış Açısı Alma” alt boyutunda herhangi bir farklılaşma görülmezken, “Algısal Bakış Açısı Alma” ($p=.038$, $p<.05$) alt boyutu ile “Duygusal Bakış Açısı Alma” ($p=.006$, $p<.05$) alt boyutlarının ve bakış açısı alma ölçeği toplam puanlarının ($p=.006$, $p<.05$) babaların yaşına göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılığa “Algısal Bakış Açısı Alma” alt boyutunda 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası ve 20-30 yaş arası ile 41-50 yaş arasında meydana gelen farklılaşmadan kaynaklandığı, “Duygusal Bakış Açısı Alma” alt boyutunda 20-30 yaş arası ile 41-50 yaş arası, 20-30 yaş arası ile 51-60 yaş arası, 31-40 yaş arası ile 41-50 yaş arası, 31-40 yaş arası ile 51-60 yaş arası, 41-50 yaş arası ile 51-60 yaş arasında meydana gelen farklılaşmadan kaynaklandığı, bakış açısı alma toplam puanlarında ise 20-30 yaş arası ile 31-40 yaş arası, 20-30 yaş arası ile 41-50 yaş arası, 20-30 yaş arası ile 51-60 yaş arası, 31-40 yaş arası ile 41-50 yaş arası, 31-40 yaş arası ile 51-60 yaş arası, 41-50 yaş arası ile 51-60 yaş arasında meydana gelen farklılaşmadan kaynaklandığı görülmektedir.

4.8.“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Babanın Yaşı İle İlişkili Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 20.

Babaların yaşlarına göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X^2 testi sonuçları

Bağlanma	21-30	31-40	41-50	Toplam	X^2	sd	p
Güvenli	12	52	28	92	5.162	2	.590
Güvensiz	5	73	31	109			
Toplam	17	125	59	201			

Tablo 20’ ye bakıldığında çocukların bağlanma biçimlerinin babaların yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan X^2 test sonuçları verilmiştir. Tabloya göre babaların yaşına göre çocukların bağlanma biçimlerinin farklılık göstermediği görülmektedir (X^2 = 5.162, p> .05).

4.9.“Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri annenin öğrenim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 21.

Annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p	Anlamlı Fark
Vineland Kişiler Arası İlişkiler	Okuryazar	16	76,13	4,57515	5,870	.118	-
	İlkokul mezunu	77	95,07				
	Lise mezunu	44	111,19				
	Üniversite/yüksekokul	64	107,34				
	Toplam	201					
Vineland Oyun Ve BoşZaman	Okuryazar	16	88,13	3,96099	12,538	.006*	Okuryazar-lise, okuryazar-üniversite/yüksekokul, ilkokul- lise, ilkokul-üniversite/yüksekokul
	İlkokul mezunu	77	105,38				
	Lise mezunu	44	109,94				
	Üniversite/yüksekokul	64	92,80				
	Toplam	201					
Vineland Uyum	Okuryazar	16	88,13	7,27505	3,543	.315	-
	İlkokul mezunu	77	105,38				

Sağlama	Lise mezunu	44	109,94
	Üniversite/yüksekokul	64	92,80
	Toplam	201	

*<.05

Tablo 21 incelendiğinde "Kişiler Arası İlişkiler" (p=.118, p>.05) ve "Uyum Sağlama" (p=.315, p>.05) alt boyutlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülürken, "Oyun ve Boş Zaman" (p=.006, p<.05) alt boyutunun farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılaşmanın kaynağını bulmak içi yapılan Man Whitney U test sonuçlarına göre okuryazar- lise mezunu, okuryazar- üniversite/yüksekokul mezunu, ilkokul mezunu-lise mezunu ve ilkokul mezunu-üniversite/ yüksekokul mezunu grupları arasında farklılaşma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının annelerin eğitim düzeyine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Vineland Toplam	Gruplararası	1244,149	3	414,716	2,450	.065
	Gruplariçi	33346,726	197	169,273		
	Toplam	34590,876	200			

Tablo 22' ye bakıldığında çocukların sosyal duygusal gelişimleri toplam puanlarının anne öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir (p=.065, p<.05).

Tablo 23.

Annelerin öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	P
Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	Okuryazar	16	100,16	,86666	3,010	.390
	İlkokul mezunu	77	96,64			
	Lise mezunu	44	96,83			
	Üniversite/yüksekokul	64	109,33			
	Toplam	201				
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	Okuryazar	16	119,66	1,42741	2,621	.454
	İlkokul mezunu	77	98,77			
	Lise mezunu	44	94,51			
	Üniversite/yüksekokul	64	103,48			

	Toplam	201				
	Okuryazar	16	114,41	2,99087	2,562	.464
Bakış Açısı Alma	İlkokul mezunu	77	100,08			
Duygusal	Lise mezunu	44	91,16			
Toplam	Üniversite/yüksekokul	64	105,52			
	Toplam	201				
	Okuryazar	16	118,63	4,09737	3,412	.332
	İlkokul mezunu	77	98,45			
Bakış Açısı Alma	Lise mezunu	44	91,28			
Toplam	Üniversite/yüksekokul	64	106,34			
	Toplam	201				

Tablo 23 incelendiğinde çocukların bakış açısı alma becerilerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir (p>.05). Bu sonuç anne eğitim düzeyinin çocukların bakış açısı alma becerilerine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.10.“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Anne Öğrenim düzeyi İle İlişkili Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 24.

Annelerin eğitim düzeyine göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X^2 testi sonuçları

Bağlanma	Okuryazar	İlkokul Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite/yüksekokul	Toplam	X^2	Sd	p
Güvenli	6	31	16	40	93	10.132	3	.017*
Güvensiz	10	46	28	24	108			
Toplam	16	77	44	64	201			

*<.05

Tablo 24’e bakıldığında çocukların bağlanma biçimlerinin anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir (X^2 =10.132, p<.05).

4.11. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Babanın Öğrenim düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 25.

Babaların öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	Sıra Ortalaması	sd	KWH	P	Anlamlı

		N					Fark
Vineland Kişiler ArasıİlişkilerVineland Oyun Ve BoşZamanVineland Uyum Sağlama	Okuryazar	9	67,11	4,57515	7,613	.055	-
	İlkokul mezunu	47	89,70				
	Lise mezunu	64	100,52				
	Üniversite/yüksekokul	81	111,70				
	Toplam	201					
	Okuryazar	9	83,17	3,96099	11,415	.010	İlkokul-üniversite/yüksekokul, Lise-üniversite/yüksekokul
	İlkokul mezunu	47	84,03				
	Lise mezunu	64	95,95				
	Üniversite/yüksekokul	81	116,82				
	Toplam	201					
	Okuryazar	9	72,61	7,27505	6,042	.110	-
	İlkokul mezunu	47	100,73				
	Lise mezunu	64	113,35				
	Üniversite/yüksekokul	81	94,55				
	Toplam	201					

*<.05

Tablo 25’ de babaların öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin “Uyum Sağlama” (p=.100, p<.05) “Kişiler Arası İlişkiler” (p=.055) alt boyutunda farklılaşma görülmezken “Oyun ve Boş Zaman (p=.010, p<.05) alt boyutlarında farklılaştığı görülmektedir. Yapılan Man Whitney U testi sonuçlarına göre“Oyun ve Boş Zaman” alt boyutunda ilkokul mezunu- üniversite/yüksekokul mezunu ile lise mezunu- üniversite/yüksekokul mezunu grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 26.

Babaların eğitim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	p
BakışAçısıAlma AlgısalToplam	Okuryazar	9	99,44	,86666	2,906	.406
	İlkokul mezunu	47	90,94			
	Lise mezunu	64	103,82			
	Üniversite/yüksekokul	81	104,78			

	Toplam	201				
BakışAçısıAlma BilişselToplam	Okuryazar	9	134,06	1,42741	4,103	.251
	İlkokul mezunu	47	96,19			
	Lise mezunu	64	96,46			
	Üniversite/yüksekokul	81	103,70			
	Toplam	201				
BakışAçısıAlma DuygusalToplam	Okuryazar	9	129,06	2,99087	2,913	.405
	İlkokul mezunu	47	94,43			
	Lise mezunu	64	103,56			
	Üniversite/yüksekokul	81	99,67			
	Toplam	201				
BakışAçısıAlma Toplam	Okuryazar	9	135,44	4,09737	4,251	.236
	İlkokul mezunu	47	92,35			
	Lise mezunu	64	101,99			
	Üniversite/yüksekokul	81	101,41			
	Toplam	201				

Tablo 26’ da çocukların bakış açısı alma becerilerinin babaların öğrenim düzeyine göre farklılaşmalarına ilişkin Kruskal Wallis test sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde çocukların bakış açısı alma becerilerinin babaların eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu durum baba eğitim düzeyinin çocukların bakış açısı alma becerilerine etki etmediği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 27.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının babaların eğitim düzeyine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Vineland Toplam	Gruplararası	1247,871	3	415,957	2,458	.064
	Gruplariçi	33343,004	197	169,254		
	Toplam	34590,876	200			

Tablo 27’ ye bakıldığında çocukların sosyal duygusal gelişimleri toplam puanları baba öğrenim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir (p=.064, p<.05).

4.12. “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri Baba Öğrenim düzeyi İle İlişkili Midir?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 28.

Babaların öğrenim düzeyine göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin X^2 testi sonuçları

Bağlanma	Okuryazar	İlköğretim Mezunu	Lise Mezunu	Üniversite/ yüksekokul	Toplam	X^2	Sd	p
Güvenli	1	11	33	48	93	20.578	3	.000*
Güvensiz	8	36	31	33	108			
Toplam	9	47	64	81	201			

*<.05

Tablo 28’ de çocukların bağlanma biçimlerinin babaların eğitim düzeyine göre , farklılaştığı görülmektedir (X^2 = 20.578, p<.05).

4.13.“Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Şekilleri İle Bakış Açısı Alma Becerileri Ve Sosyal- Duygusal Gelişimleri Ailenin Gelir Düzeyine Göre Farklılaşmakta Mıdır?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Tablo 29.

Aile gelir düzeyine göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	P	Anlamlı Fark
Vineland Kişiler Arasıİlişkiler	Düşük	25	86,60	4,57515	2,441	.295	-
	Orta	146	104,68				
	Orta Üstü	30	95,08				
	Yüksek	201					
Vineland Oyun Ve BoşZaman	Düşük	25	79,34	3,96099	6,994	.030*	Düşük-orta, Düşük- orta üstü, orta-orta üstü
	Orta	146	100,65				
	Orta Üstü	30	120,77				
	Yüksek	201					
Vineland Uyum	Düşük	25	94,02	7,27505	3,204	.201	-
	Orta	146	105,31				

Sağlama	Orta Üstü	30	85,85
	Yüksek	201	

*<.05

Tablo 29'da aile gelir düzeyi ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin Kruskall Wallis testi sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında "Kişiler Arası İlişkiler" (p=.295, p>.05) alt boyutu ile "Uyum Sağlama" (p= .201, p>.05) alt boyutunda herhangi bir farklılaşma görülmezken "Oyun ve Boş Zaman" (p=.030, p>.05) farklılaştığı belirlenmiştir.

Tablo 30.

Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği toplam puanlarının aile gelir düzeyine göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Vineland Toplam	Gruplararası	794,113	2	397,057	2,326	.100
	Gruplariçi	33796,762	198	170,691		
	Toplam	34590,876	200			

Tablo 30' a bakıldığında çocukların sosyal duygusal gelişimleri toplam puanlarının aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir (p=.100, p>.05).

Tablo 31.

Aile gelir düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerine ilişkin KWH testi

Alt boyutlar	Gelir Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	KWH	P
Bakış Açısı Alma Algısal Toplam	Düşük	25	98,86	,8666	,190	.909
	Orta	146	101,89			
	Orta Üstü	30	98,47			
	Yüksek	201				
Bakış Açısı Alma Bilişsel Toplam	Düşük	25	104,30	1,42741	5,192	.075
	Orta	146	96,22			
	Orta Üstü	30	121,52			
	Yüksek	201				
Bakış Açısı Alma Duygusal Toplam	Düşük	25	109,48	2,99087	,625	.732
	Orta	146	99,96			
	Orta Üstü	30	99,00			
	Yüksek	201				

Bakış Açısı Alma Toplam	Düşük	25	107,74	4,09737	,686	.710
	Orta	146	98,96			
	Orta Üstü	30	105,32			
	Yüksek	201				

Tablo 31’ de çocukların bakış açısı alma becerileri ve aile gelir düzeyine ilişkin Kruskall Wallis test sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde çocukların bakış açısı alma becerilerinin aile gelir düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. (p>.05). Bu durum bakış açısı alma becerisinin aile gelir düzeyinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

“Okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri ailenin gelir düzeyi ile ilişkili midir?” sorusuna ilişkin bulgular

Tablo 32.

Aile gelir düzeyine göre çocukların bağlanma biçimlerine ilişkin KWH testi

		Düşük	Orta	Orta üstü	Toplam	X^2	Sd	p
Bağlanma	Güvenli	8	68	17	93	3.358	2	.187
	Güvensiz	17	78	13	108			
	Toplam	25	146	30	201			

Tablo 32’ de çocukların bağlanma biçimleri ve aile gelir düzeyine ilişkin Kruskall Wallis test sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde çocukların bağlanma biçimlerinin aile gelir düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür (X^2 =3.358, p>.05). Bu durum bağlanma biçimlerinin aile gelir düzeyinden etkilenmediği şeklinde yorumlanabilir.

5. BÖLÜM
SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular literatüre dayandırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır**.**

Araştırmanın birinci ve ikinci problemi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarını bakış açısı alma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimleri arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimleri arasında bir ilişki bulunmazken çocukların bakış açısı alma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin bağlanma biçimlerine göre farklılaşma göstermediği de tespit edilmiştir.

Çeşitli toplumsal ve kültürel yargılar nedeniyle ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişki etkilenebilmektedir (Mutlu, 2020). Anneye bağlanma biçimi ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerine ilişkin birçok farklı beceri etkileşim içindedir (Ural ve diğerleri, 2016). Bu bakımdan yapılan bu araştırma sonucu farklılık göstermektedir. Bu farklılığın çalışma grubunun demografik özellikleri, yaşadığı çevre, aile ortamları, arkadaşlık ilişkileri gibi pek çok değişkenin sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü problemi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Vineland sosyal duygusal erken çocukluk ölçeği alt boyutları ile bakış açısı alma ölçeği alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu durum cinsiyet değişkeninin bakış açısı alma becerisi ve sosyal duygusal gelişim üzerinde etkili olmadığı şeklinde yorumlanabilir**.** Ebeveynlerin günümüz koşullarında cinsiyet ayrımı yapmadan tüm çocuklarına karşı hoşgörülü ve anlayışlı davrandığı, hem kız hem de erkek çocuklarının eğitimi ve yetişme biçimi için aynı özeni gösterdiği, çocukların da aldığı okul öncesi eğitimle birlikte, kurmuş oldukları sosyal çevrede karşısındakine karşı hoşgörülü olma, paylaşma, empati kurma gibi becerilerini geliştirdiği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak bakış açısı alma becerisi ve sosyal duygusal gelişim üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmaması beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Literatüre bakıldığında benzer araştırma sonuçlarını görmek mümkündür (Akaydın ve Akduman, 2016; Akın, 2002; Bal 2013; Oğuz 2006; Sang ve Nelson 2017). Ştefan ve Avram (2019) araştırmalarında bilişsel ve duygusal bakış açısı alma alt boyutlarında kızların puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğunu ancak algısal bakış açısı alma alt boyutunda erkek çocukların puan ortalamalarının kızlarda yüksek olduğunu saptamışlardır. Yapılan

çalışmadan farklı olarak Değirmenci (2014), Frick ve diğerleri (2014) ve Genal (2018); araştırmalarında Bilişsel Bakış Açısı Alma ve Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermezken; algısal bakış açısı alma alt boyutunun kız çocuklarının puan ortalamalarının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ünüvar (2006) ise 4-5 yaş grubu bilişsel bakış açısı alma alt boyutunda erkek çocukların kız çocuklardan daha yüksek puana sahip olduğunu belirlemiştir. Coşkun'un (2019) yaptığı araştırmada, Bilişsel ve Algısal Bakış Açısı Alma alt boyutlarında cinsiyete göre herhangi bir farklılık görülmezken Duygusal Bakış Açısı Alma alt boyutunda kız çocukların puan ortalamalarının erkek çocuklara kıyasla daha yüksek çıktığını tespit edilmiştir. Hinnant ve O'Brien (2017) 57 çocukla yaptıkları araştırmalarında cinsiyet değişkeninin Duygusal Bakış Açısı Alma değişkeni ile ilişkili olduğunu ve kız çocukların erkek çocuklara oranla Duygusal Bakış Açısı Alma puanlarının daha yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü problemi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimlerinin cinsiyet ile ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bağlanma biçimleri ile cinsiyet değişkeni arasında bir ilişki olduğu, kız çocuklarının erkek çocuklarına oranla daha fazla güvenli bağlanma biçimine sahip olduğu saptanmıştır. Bu durum kız çocuklarının Türk toplumlarında anne ile daha çok vakit geçirmesi sebebiyle anne çocuk arasında sağlıklı bir bağ kurulması ile güvenli bağlanma biçiminin oluşmasında etkili olduğunu düşündürmektedir. Kız çocukların ileride anne rolünü üsteleneceği ve ev işlerini yapan kadın olacağına yönelik toplumsal cinsiyet kalıpyargıların, toplumda değişmeler olsa da halen devam ettiği gözlenmektedir. Ayrıca erkek çocukların toplumsal cinsiyet kalıpyargılarından dolayı evde ev işleri yapmadıkları, aile içi rollerde çok fazla yer almadıkları da halen söylenebilmektedir. Bu nedenle annelerin kız çocuklarıyla daha yakın ilişkiler kurabildikleri ve bu durumun kız çocuk ile anne arasındaki güvenli bağlanmayı etkiliyor olabileceği söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer araştırma sonuçlarını görmek mümkündür (Chen, 2012; Doğanay Koç ve Gültekin Akduman, 2017; Pierrehumbert ve diğerleri, 2009; Szewczyk Sokolowsky ve diğerleri, 2005; Türköz, 2007; Uluç ve Öktem, 2009; Ural ve diğerleri, 2015). Ancak Görgü (2015), araştırmasında erkek çocukların kız çocuklara göre daha fazla güvenli bağlanma davranışı oluşturduğunu ifade ederken, Bayındır (2016) ise yaptığı araştırma sonucunda cinsiyet değişkeninin bağlanma biçimlerini etkilemediği yönünde bir sonuca ulaşmıştır.

Çocukların davranışlarının şekillenmesinde ve kişilik gelişiminde anne çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı bir şekilde oluşturulması oldukça önemlidir (Uykan ve Akkaynak, 2019). Ebeveynler, oyun ve diğer uyarıcılar yoluyla olumlu ve olumsuz duyguları ifade ederek

çocuklarını rahatlatırlar (Thompson, 1994). Çocuğun duygusal gelişiminde oyun ve oyun ortamı oldukça önemlidir. Oyun esnasında çocuk tepkilerini kontrol altına alır, düşüncelerini ifade edebilme becerileri gelişir (Kale Karaaslan, 2012). Paylaşma, kurallara uyma, sırasını bekleme, başkalarının haklarına saygı gösterme, sırasını bekleme gibi sosyal becerileri oynayarak öğrenir (Koçyiğit ve diğerleri, 2010). Sosyal becerileri etkileyen en önemli faktörlerden biri anne baba tutumlarıdır (Tezel Şahin ve Özyürek, 2008). Anne babaların demografik özellikleri çocuklarına karşı tutumlarını etkileyebilmektedir (Clark, 1996). Bireyin olgunlaşması hem kendi tutum ve davranışlarını hem de çocuk yetiştirme tutumlarını da etkilemektedir (Pektane Gülmez ve Gültekin Akduman, 2022). Araştırmanın beşinci problemi kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin demografik değişkenlerden annenin yaşına göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin "Kişiler Arası İlişkiler" ve "Uyum Sağlama" ve "Oyun ve Boş Zaman" alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma görülmediği tespit edilmiştir. Tan (2020) yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan annelerin öz yeterlilik becerileri ile bebeklerin sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelemeye yönelik Vineland Sosyal Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği kullanarak yaptığı araştırma sonucunda anne yaşının çocukların sosyal duygusal gelişiminde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını dile getirmiştir. Ceylan ve Ömeroğlu (2012) yaptıkları araştırmada anne yaşının çocukların sosyal duygusal uyumunu etkilemediğine yönelik bir bulguya ulaşmışlardır. Sarı (2007), anne yaşının çocukların sosyal uyumlarında belirleyici bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bilek (2011) ev ve okul ortamında çocukların sosyal becerilerini karşılaştırdığı araştırmasında anne yaşının çocukların sosyal becerileri üzerinde bir etkisi olmadığına yönelik bir sonuç elde etmiştir. Görgü (2015) ve Özdemir (2012) araştırmalarında anne yaşına göre çocukların sosyal davranışlarının farklılaştığını, yaşı yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal beceri yönünden yaşı düşük olan annelere göre daha fazla gelişim gösterdiğini tespit etmişlerdir. Aryani ve diğerleri (2018) anne yaşına göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin farklılık gösterdiğini genç annelerin çocuklarının sosyal duygusal gelişimlerinin daha düşük olduğunu saptamışlardır. Araştırma sonucunda çocukların Algısal ve Duygusal Bakış Açısı Alma becerilerinin annelerin yaşına göre farklılaştığı görülürken, Bilişsel Bakış Açısı Alma becerilerinin anne yaşına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatüre bakıldığında farklı araştırma sonuçlarını görmek mümkündür. Önem (2020) çocukların bakış açısı alma becerilerinin anne yaşına göre farklılaştığını bu farklılığın 29 yaş altı, 30- 39 yaş arası ve 40 yaş ve üzeri annelerde ortaya çıktığını belirtmiştir. Coşkun (2019) çalışmasında çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin anne yaşına göre

farklılaştığını bu farklılığın 20-30 yaş arası annelerden kaynaklandığını belirlemiştir. Yapılan araştırmadan farklı olarak Oğuz (2006), Genal (2018), Şahin (2018) ve Halavurt (2019) araştırmalarında bakış açısı alma becerisinin anne yaşına göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Araştırma sonuçları arasındaki farklılıklara bakıldığında genç yaşta anne olan katılımcıların anneliğe yönelik tecrübesizlikleri ve bilgi birikimlerinin az olması nedeniyle çocuklarına yönelik tutumlarının daha korumacı olduğu ve bu durumun çocukların bakış açısı alma becerilerinin daha yavaş gelişim göstermesine sebep olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimlerinin annenin yaşı ile ilişkili olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bağlanma biçimlerinin annelerin yaşlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bağlanmanın anne çocuk arasındaki ilişkinin sağlıklı ve sağlam temeller ile ilişkili olduğunu, anne yaşının herhangi bir etkiye sahip olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Alan, 2011; Görgü, 2015). Bu araştırmalara dayanarak annenin çocuğuna karşı sevgi dolu ve ilgili olmasının, çocuğuyla sağlıklı ilişkiler kurmasının, güven verici ve çocuğun ihtiyaçlarını gideren bir tutum sergilemesinin bağlanma süreci için önemli olduğu, anne yaşının ise bağlanmayı belirleyici bir etken olmadığı düşünülmektedir. Mutlu (2020) ise parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan çocuklar ile yaptığı araştırmasında bağlanma puanlarının anne yaşına göre farklılaşma gösterdiğini ancak bakış açısı alma ölçeği alt boyutlarında herhangi bir farklılaşma meydana gelmediğini tespit etmiştir.

Okul öncesi dönemde büyük çoğunluğu tamamlanan sosyal duygusal gelişim üzerinde ailenin rolü oldukça büyüktür. Çocuğun sosyal duygusal gelişiminde babanın rolü de oldukça önemlidir (Kandır ve Alpan, 2008). Özellikle babalık rolünü yalnızca çocuğu disiplinli bir ortamda büyütmek ve çocuğun maddi ihtiyaçlarını gidermek olarak algılamayan çocuğun eğitimine ve bakımına katılmak, çocuğuyla ilgilenmek olarak gören babaların çocuklarının sosyal ilişkilerini sağlıklı bir şekilde oluşturması beklenen bir sonuçtur (Meece, 2013). Özellikle modern toplumda kadınların profesyonel hayatta daha çok yer almaya başlamasıyla babalık rolü değişerek daha aktif bir noktaya erilmiş, önceden daha mesafeli ve soğuk olarak görülüyorken artık eşine yardım eden daha sıcak bir role evirilmiştir (Aksoy ve Tatlı, 2019). Araştırmanın yedinci sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimlerinin babanın yaşına göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin babanın yaşına göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Karaca ve diğerleri (2011) yaptıkları araştırmalarında çocukların sosyal davranışlarının babaların yaşından etkilenmediklerini tespit etmişlerdir. Bilek (2011) çocukların ev ve okul ortamındaki sosyal

becerilerinin kullanımına yönelik çalışmasında çocukların sosyal becerilerinin babalarının yaşına göre değişmediğini belirtmiştir. Temel ve Türkoğlu (2019) kentte ve köyde yaşayan çocukların sosyal becerilerini inceledikleri araştırmalarında çocukların sosyal becerilerinin babalarının yaşlarına göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Yapılan bu araştırmalar, araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu durum babaların yaşlarından bağımsız olarak gelişen çocuklarıyla ilişkilerine yönelik kendilerini geliştirdikleri, onlarla olumlu bir iletişim kurarak sosyal duygusal gelişimlerine destek oldukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda bilişsel bakış açısı alma becerisinin babanın yaşına göre farklılaşmadığı görülürken, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin babanın yaşına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bakış açısı alma becerisinin babaların yaşına göre farklılaştığını gösteren bir araştırmaya rastlanmazken, araştırma sonucundan farklı olarak çocukların bakış açısı alma becerilerinin tüm alt boyutlarının babaların yaşına göre farklılaşmadığını gösteren araştırmalar mevcuttur (Coşkun, 2019; Genal, 2018; Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Önem, 2020).

Araştırmanın sekizinci sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimlerinin babanın yaşı ile ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan araştırmada çocukların bağlanma biçimlerinin babaların yaşı ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuyla benzer olarak Gözübüyük (2020) ve Mutlu (2020) araştırmasında çocukların bağlanma biçimlerinin babaların yaşlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Bu durum babaların yaşlarından bağımsız olarak yetiştiği aile ortamı, sahip olduğu sosyal çevre, kişilik özellikleri gibi faktörlerin çocuk ile arasındaki iletişimi etkilediği düşünüldüğünde çocukları ile aralarında sağlıklı bir bağ kurduklarını, daha demokratik bir tutum sergilediklerini, çocukları ile nitelikli zaman geçirdiklerini düşündürtmektedir. Bu bulgular ışığında babaların yaşlarının çocukların bağlanma biçimleri üzerinde etki etmemesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Çocukların sosyal duygusal becerilerinin aile içerisinde temellendirildiği düşünüldüğünde aileye ait birçok özelliğin çocukların sosyal ve duygusal öğrenmesini etkilemesi beklenmektedir (Öztürk, 2017). Ev içinde çocuğun model alacağı ebeveynlerin yüksek öğrenim düzeyinde olmalarının davranış düzenleme becerisini de arttıracağı ön görülmektedir (McClelland ve diğerleri,2007). Annenin rol model olma ve tutumlarının yanı sıra öğrenim düzeyi de çocuğun gelişimini etkilemektedir. Öğrenim düzeyi yüksek anne, öğrenme becerileri yüksek, öğrendiklerini uygulayabilen anne demektir (Ural ve diğerleri, 2021).

Araştırmanın dokuzuncu sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal- duygusal gelişimlerinin annenin öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Vineland sosyal duygusal gelişim ölçeği "Oyun ve Boş Zaman" alt boyutu ile ölçeğin toplam puanlarının annelerin öğrenim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Şentürk (2007) çalışmasında annelerin eğitim seviyeleri arttıkça çocukların sosyal uyumlarının arttığını, Akbaş (2020) annelerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal becerileri düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Bozkurt Yükçü (2017) araştırmasında anne öğrenim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme seviyesini etkilemediğine yönelik bir sonuca ulaşmıştır. Araştırma sonucunda anne öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerinde herhangi bir farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte artan anne çocuk eğitim programları, online seminerler, çocuk yetiştirmeye yönelik kitaplar gibi pek çok faktörün annelerin kendilerini çocuk yetiştirme alanında geliştirmesine olanak sağlamış olabilir. Bununla birlikte kadının toplumdaki öneminin artması ve iş hayatında daha çok yer almaya başlamasıyla sosyal çevresinin değişmesi çocuk yetiştirmeye yönelik tutumlarını geliştirmesine olanak sağlamış olabilir. Tüm bu varsayımlardan yola çıkarak annelerin öğrenim düzeyi düşük olsa bile çocuklarının gelişimsel özelliklerine karşı farkındalık oluştuğu, çocuklarına karşı daha anlayışlı, sağlıklı iletişim kurabilen, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını önemseyen annelerin sayısının arttığı düşünülmektedir. Bu durumda anne öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerinin farklılaşmamasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında benzer araştırma sonuçlarının olduğu görülmektedir (Coşkun, 2019; Dege, 2008; Değirmenci 2014; Genal 2018; Oğuz, 2006; Şahin 2018). Yapılan araştırmadan farklı olarak Yıldız (2016) araştırmasında anneleri üniversite ya da yüksekokul mezunu olan çocukların bakış açısı alma becerilerinin anlamlı şekilde farklılaştığını tespit emiştir. Cutting ve Dunn (1999) yaptıkları çalışma sonucunda anne eğitim düzeyinin bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerini etkilediğini belirtmişlerdir. Önem ve Coşkun (2021) araştırmalarında annenin öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerinin farklılaştığını, lisans mezunu olan annelerin çocuklarının ortaokul ve ilkokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre, lise mezunu olan annelerin çocuklarının ise ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarına göre daha yüksek düzeyde bakış açısı alma becerisine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Coşkun (2019) ise araştırmasında algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerilerinde bir farklılık görünmezken duygusal bakış açısı alma becerisinin babaların eğitim durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir.

Araştırmanın onuncu sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimlerinin anne öğrenim düzeyi ile ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bağlanma biçimlerinin anne öğrenim düzeyi ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmadan farklı olarak anne öğrenim düzeyinin bağlanma puanlarını etkilemediğine yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir (Akkoca, 2009; Alan, 2011; Bayındır, 2016; Görgü, 2015; Gözübüyük, 2020; Kaymak, 2015; Kavlak ve Şirin, 2007; Şen, 2007). Seven (2006) ise yaptığı araştırmada anne öğrenim düzeyi düşük olan çocukların bağlanma güvenliğinin daha düşük düzeyde olduğunu dile getirmiştir. Bu bulgu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Toplumumuzda babaların gün içindeki zamanlarının büyük bir kısmını dışarda geçirmeleri ve annelerin çalışmasına rağmen vakitlerinin önemli bir kısmını çocuklarıyla geçirmeleri annelerin mevcut bazı özelliklerinin çocuklarının gelişimi üzerinde etkili olmasına sebep olmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017).

Literatürde çoğunlukla anne bebek arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar yapılmasına karşın günümüzde aile yapısının ve sosyokültürel yaşamın değişmesiyle babaların çocuk yetiştirme sürecinin ayrılmaz bir parçası haline geldiği görülmektedir (Myers, 1996). Çocuğun anne rahmine düşmesiyle çocuk ile baba arasındaki ilişkinin temelleri atılmış olur (Kırağ ve Çakır, 2019). Bu ilişkiyle çocuğun psikososyal gelişimi, akademik başarısı, bağımsızlığı, duygu düzenleme becerileri olumlu anlamda gelişirken bebeklik döneminde baba ile kurulan güvenli bağlanma ile sağlam temeller üzerine oturtulur (Kırağ ve Çakır, 2019). Araştırmanın on birinci sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin babanın öğrenim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Vineland sosyal duygusal gelişim ölçeği "Uyum Sağlama" ve "Kişiler Arası İlişkiler" alt boyutu ile çocukların sosyal duygusal gelişimleri toplam puanlarının farklılaşmadığı görülürken, Oyun ve Boş Zaman" alt boyutu toplam puanlarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Literatürde baba öğrenim düzeyinin sosyal duygusal gelişim üzerindeki etkisine yönelik birçok araştırma mevcuttur. Cabrera ve diğerleri, (2020) araştırmalarında babaların eğitim durumu arttıkça destekleyici baba davranışlarının da arttığını tespit etmişlerdir. Aksoy ve Tatlı (2019) ise babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukları ile çatışma düzeyinin azaldığını ve babalık rolü algılarını yükseldiğini belirtmişlerdir. Akbaş (2019) ve Pekdoğan (2011) baba öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir. Uludoğan (2022) araştırmasında çocukların sosyal davranışlarını babaların eğitim durumuna göre farklılaştığını tespit etmiştir. Bu farklılığın lisans mezunu babaların çocukları ile ilkokul mezunu babaların çocukları arasında olduğunu, ilkokul mezunu babaların çocuklarının olumsuz sosyal davranış

ve depresif tepki puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Atılgan (2001) üniversite mezunu babaların çocuklarının sosyal beceri puanlarının ilkokul mezunu babaların çocuklarının sosyal beceri puanlarına göre daha yüksek olduğunu, Pekdoğan (2011) babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığını Bozkurt Yükçü (2017) araştırmasında baba öğrenim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme seviyesini etkilemediğini, Genal (2018) çocukların sosyal duygusal yeterliliklerinin babaların öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Yapılan bu araştırmada babaların öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerinin farklılaşmadığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında benzer araştırma sonuçlarını görmek mümkündür (Dege, 2008; Mutlu, 2020; Oğuz, 2006; Şahin, 2018). Yapılan araştırmadan farklı olarak Yıldız (2016) ve Genal (2018) araştırmalarında baba öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma puanlarının farklılaştığını, babaların öğrenim düzeyi arttıkça çocukların bakış açısı alma becerilerinin arttığını saptamıştır. Coşkun (2019) babaların öğrenim düzeyine göre çocukların algısal ve bilişsel bakış açsı alma puanlarında herhangi bir farklılık görülmezken duygusal bakış açısı alma puanlarında anlamlı bir farklılık oluştuğunu, babası ilköğretim/ortaokul eğitim düzeyine sahip çocukların duygusal bakış açısı alma puanlarının babası üniversite mezunu olanlara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Önem (2020) yaptığı araştırmada babaların öğrenim düzeyine göre çocukların bakış açısı alma becerilerinin farklılaştığını, babası ilkokul ve ortaokul mezunu olan çocukların bakış açısı alma becerilerinin lisans mezunu olan babaların çocuklarına göre daha düşük düzeyde olduğu, babası lise, ilkokul ve ortaokul mezunu olan babaların çocuklarının ise lisansüstü mezunu olan babaların çocuklarına göre daha düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmanın on ikinci sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimleri baba öğrenim düzeyi arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların bağlanma biçimlerinin babaların öğrenim düzeyine göre farklılaştığı görülmektedir. Bu durum öğrenim düzeyi artan babaların almış oldukları eğitimin katkısıyla çocuklarının gereksinimlerine karşı daha duyarlı ve bilinçli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Anne-baba öğrenim düzeyinin ebeveyn- çocuk ilişkisi üzerinde etkili olması beklenmektedir. Bağlanma biçimlerinin baba- çocuk etkileşiminin zenginliği, duygusal bağın kuvvetli olması ve çocuğa temel empati becerilerini kazandıracak kişilik özelliklerine sahip olması gerektiğini düşündürmektedir. Bu özelliklerin ise öğrenim düzeyi ile desteklenerek bireyde bulunan seviyeden daha yukarılara çıkarılabileceği, bu bağlamda bağlanma biçimleri ile öğrenim düzeyinin ilişkili çıkmasının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında farklı araştırma sonuçlarını görmek mümkündür (Evirgen Geniş, 2017; Kaymak, 2015; Mayda,

2019; Mutlu, 2020). Gözübüyük (2020) yaptığı araştırmada babaların öğrenim durumları arttıkça daha güvenli bağlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışma araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Aylık gelir düzeyi ve ebeveynlerin çalışma durumu sosyoekonomik düzeyi belirleyen önemli faktörlerden biridir (Bozkurt Yükçü, 2017). Ailenin ekonomik durumunun yeterli olduğu durumlardaki rahatlama anne babanın çocuğa karşı tutumunu etkileyebilir, davranış şekillerini değiştirebilir (Çelen ve diğerleri, 2008). Araştırmanın on üçüncü sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin demografik değişkenlerden aile gelir düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin "Kişiler Arası İlişkiler" ve "Uyum Sağlama" alt boyutunda herhangi bir farklılaşma görülmezken "Oyun ve Boş Zaman" alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Taşkın ve Şahin (1996) çocukların çevreyi algılayış biçimlerine dair bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların sosyoekonomik düzeylerine göre bir istek tablosu oluşturduğunu isteklerinde oyun parkı, havuz gibi yapay çevrenin yoğunlukta olduğunu dile getirmişlerdir. Bu noktadan yola çıkarak günümüzde siteleşme ve apartman yaşantısının artmasıyla çocuğun doğal alanlarda geçirdiği zamanın azalmasına bağlı olarak sosyal çevresinin sınırlandığı, oyun ihtiyacını giderme ve boş zamanlarını değerlendirmede ailenin gelir düzeyine göre farklılaştığı düşünülebilir. Sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarına sunduğu imkânların fazla olabileceği varsayıldığında "Oyun ve Boş Zaman" alt boyutunun aileni gelir düzeyine göre farklılaşmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Literatüre bakıldığında sosyoekonomik düzeyin sosyal duygusal gelişime etkisine yönelik farklı araştırmalar mevcuttur. Bilek (2011) araştırmasında okul öncesi eğitim alan çocuklardan aile sosyoekonomik düzeyi düşük seviyede olan ailelerin çocuklarının sosyal beceri düzeyleri orta ve üst seviyede olan ailelerden daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacı bu sonucu ailelerin ekonomik düzeye bağlı kalmadan çocukların sosyal becerilerini geliştirmeye çalıştığı şeklinde yorumlamışlardır. Özgülük (2006) araştırmasında okul öncesi dönemde uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre çocukların sosyal duygusal gelişimlerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda yüksek sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarının düşük ya da orta sosyoekonomik düzeye sahip ailelerin çocuklarına göre sosyal durumlara daha uygun tepkiler gösterdiğini ve akranlarıyla daha uyumlu ilişkiler kurduğunu ortaya koymuştur. Önem (2019) ailelerin gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyumlarının arttığını, Karayılmaz (2008), çocukların sosyal becerilerinin aile gelir düzeyinden etkilendiğini; Pekdoğan (2011), aile gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal

becerilerinin arttığını; Öztürk (2017) aile gelir düzeyinin sosyal duygusal öğrenme becerilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmada çocukların bakış açısı alma becerilerinin aile gelir düzeyine göre herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında farklı araştırma sonuçlarını görmek mümkündür. Önem ve Coşkun (2021) araştırmalarında aile gelir seviyesine göre çocukların bakış açısı alma becerisinin anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bal (2013) çocukların algısal ve duygusal bakış açısı alma becerileri ile ailenin sosyoekonomik düzeyi arasında bir ilişki olduğunu belirtmiş, Yıldız (2016) ve Önem (2020) araştırmasında ailenin sosyoekonomik düzeyi arttıkça çocukların bakış açısı alma becerilerinin arttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın on dördüncü sorusu kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma biçimlerinin ailenin gelir düzeyi ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların bağlanma biçimleri ile aile gelir düzeyi arasında herhangi bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Türköz (2007), yaptığı araştırmada çocukların bağlanma biçimlerinin aile gelir düzeyinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma yapılan araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Yapılan araştırmadan farklı olarak Gümüştepe (2019) ise aile gelir düzeyi düşük ailelerdeki çocuklarda bağlanma kaygısının daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Son yıllarda okul öncesi eğitime verilen önemin artmasıyla, ebeveynlerin daha bilinçli hale geldiği, ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin niteliğinin önem kazandığı düşünülmektedir. Ailelerin gelir düzeyine bağlı kalmadan çocuklarına yeterli zamanı ayırdığı, bunun sonucunda ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin sağlam temeller üzerine kurulduğu, çocukların iletişim becerisi yüksek, empati kurabilen bireyler olarak yetiştirildiği düşünülmektedir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda çocukların bağlanma biçimleri ve bakış açısı alma becerilerinin sosyoekonomik düzeyden etkilenmemesi beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

5.2. Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı İçin Öneriler:

Okul ortamında çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi için okul öncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimi için okul öncesi eğitim programına destekleyici etkinlikler eklenebilir.

Aile Sosyal Hizmetler Bakanlığı İçin Öneriler:

Çalışma gurubundaki çocukların büyük bir çoğunluğunun güvensiz bağlanma biçimine sahip olduğu görülmüştür. Çocukların güvenli bağlanmasını desteklemek amacıyla doğum öncesi dönemden başlayarak ailelere yönelik destek eğitim programları hazırlanabilir.

Araştırmada cinsiyet faktörünün bağlanma biçimini etkilediği, kız çocuklarının erkek çocuklara oranla daha güvenli bağlandığı görülmüştür. Ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarını destekleyecek etkinlikler planlanarak bu farklılığın en aza indirilmesi sağlanabilir.

Kanun Yapıcılar İçin Öneriler:

Araştırmada çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik farklı alt boyutların anne ve baba öğrenim düzeyine göre farklılaştığı, anne baba öğrenim düzeyi arttıkça çocuğun sosyal duygusal becerisinin arttığı görülmektedir. Geçmişte eğitime verilen önemin az olduğu düşünüldüğünde, anne babaların günümüzde gerek açıktan gerekse örgün eğitim kurumları aracılığı ile eğitimlerini tamamlamaya çalıştıkları göz önüne alındığında, çalışan ebeveynlerin eğitimlerini tamamlamaları için düzenlemeler yapılabilir. Bunun sonucunda çocukların sosyal duygusal becerilerinin gelişim göstereceği düşünülmektedir.

Çocukların tüm gelişim alanlarının desteklenmesi için gezici okullar kurularak okul öncesi eğitime erişemeyen çocukların eğitim alması sağlanabilir.

Lisans ve lisansütü eğitimlere sosyal duygusal gelişim, bağlanma ve bakış açısı alma becerisine yönelik alan dersleri eklenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler:

Araştırmada anne babaların bağlanma biçimlerine yönelik veri toplanmamıştır. Anne babaların bağlanma biçimleri ile çocukların bağlanma biçimleri arasındaki ilişkiye bakılarak çocukların sosyal duygusal gelişimleri ve bakış açısı alma becerileri incelenebilir.

Geleneksel aile ve çekirdek aile yapısına sahip iki farklı ebeveyn grubu ile çalışılarak bağlanma biçiminin kültürel değerlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

Ailedeki tek çocuk olan çocukların bağlanma biçimlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

Ailelerin gelir düzeyi dikkate alınarak farklı bölgelerde bağlanma biçimleri, sosyal-duygusal gelişim ve bakış açısı alma becerilerine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abbot Smith, K., Williams, D., & Matthews, D. (2020) 'What's new for you?': Interlocutorspecific perspective-taking and language interpretation in autistic and neuro-typical children. *Research in Autism Spectrum Disorders, 70*. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101465

Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist, 46* (4), 333-341. https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333

Alessandri, S. M., Sullivan, M. W., & Lewis, M. (1990). Violation of expectancy andfrustration in early infancy. *Developmental Psychology, 26*(5), 738. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.26.5.738

Akbaş, İ. (2019). Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. *Göller Bölgesi Ekonomi ve Kültür Dergisi, 7*(77), 25-29.

Akbaş, İ. (2020). *Farklı sosyoekonomik çevrede eğitim alan 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerinin ve akran oyunlarının incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.

Akduman, G. G., & Akaydın, D. (2016). Yaş grubu çocukların duygusal zekalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(22). 368-384. http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1024

Akgün, E., & Mellier, D. (2014). Okul öncesi dönem çocukların öykülerinin bağlanma kuramına göre niteliksel değerlendirmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 34*(1), 23-43.

Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akkoca, Y. (2009). *Doğum sonrasında anne-bebek bağlanmasını etkileyen faktörler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aksoy, A. B., & Tatlı, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan babaların çocuklarıyla olan ilişkiler ile babalık rolü algıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *ÇKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(*1), 1-22. http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2021.182

Alan, H. (2011). *Doğum sonrası dönemde sosyal desteğin anne-bebek bağlılığına etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Alan, H., & Ege, E. (2013). The influence of social support on maternal-infant attachment in Turkish society. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 16*(4), 234-240.

Altunay, A., & Öz, F. (2006). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı.*Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi. 13*(1): 46-59.

Aras, C.Y. (2020). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine 'ben sorun çözebilirim programı'nın etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım.

Arslan Çiftçi, H. ve Uyanık Balat, G. (2018). Sosyal-duygusal gelişim değerlendirme ölçeği: 48-66 aylık çocuklar için uyarlama çalışması, *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 19*(3), 74-87. https://doi.org/10.17679/inuefd.310000

Aryani, A., Warsini, S., & Haryanti, F. (2018). Relationship between quality of care of young mothers and social-emotional development in preschool children. *Belitung Nursing Journal, 4*(1), 31-38. http://dx.doi.org/10.33546/bnj.344

Aslan, D. & Köksal Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ÇBT' nin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3) , 207-221.

Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim ı. Kademeve ı. devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Selçuk Üniversitesi, Konya.

Bacanlı, H. (1997). *Gelişim ve öğrenme.* (Gözden geçirilmiş 5. baskı). Nobel.

Bacanlı, H. (2002). *Sosyal beceri eğitimi.(*Gözden geçirilmiş 5. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocukların kişilerarasıproblem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Bal, Ö., & Temel, Z. F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 4*(1), 156-169.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50*(2), 248–287. https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L

Bartholomew, K. ve Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(2), 226-244. doi:10.1037/0022- 3514.61.2.226

Başal, H. A. (2007). *Gelişim ve psikoloji: Nasıl mutlu bir çocuk yetiştirebilirim?* Morpa.

Bayındır, D. (2016). 48-*72 aylık çocuklar için öz düzenleme becerileri ölçeği'nin geliştirilmesi ve çocukların öz düzenleme beceri düzeyleri ile annelerine bağlanma biçimleri, annelerin ebeveyn davranışları ve psikolojik sağlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Bayhan, S.P., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi.* Morpa Yayınları.

Bayrakçı, M. (2013). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(14) , 198-210.

Bell, L., St- Cyr Tribble, D., Paul, D., & Lang, A. (1998). A concept analysis of parent–infant attachment. *Journal of Advanced Nursing*, *28*(5), 1071-1081. https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00815.x

Bilge Y., & Bilge, Y. (2017). Empati eğitim programının empatik eğilim düzeyi üzerindekietkisinin incelenmesi: sağlık meslek lisesi örneği. *Uluslarası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(52). 608- 614. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1920

Bilek, H. M. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Edirne.

Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How differentare they really? Educational Psychology Review, 15(1), 1-40. http://dx.doi.org/10.1023/A:1021302408382

Bozgün, K., & Baytemir, K. (2019). Sosyal-duygusal ve ahlaki gelişim ölçeğinin (sdago)türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, *14*(1), 139-156. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14754

Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenlemeve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, *28*(5), 759–775. https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759

Buğan, B., Çorapçı, F., & Eroğlu Ada, F. (2022). Okul öncesi dönemde sosyo-duygusal gelişim: Mizaç, dil gelişimi ve duyguları anlama becerisinin yordayıcı rolünün incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 47(209), 1-23. http://dx.doi.org/10.15390/%2FEB.2022.9751

Burger, J.M. (2006). *Kişilik, psikoloji bilimin insan doğasına dair söyledikleri*. (Çeviren: İ. D.Erguvan). Kaknüs Yayınlar

Burkholder, E. O., & Peláez, M. (2000). A behavioral interpretation of Vygotsky's theory of thought, language, and culture. *Behavioral Development Bulletin, 9*(1), 7. 7-9. http://dx.doi.org/10.1037/h0100530

Buysse, V., Goldman, B.D., & Skinner, M.L. (2003). Friendship formation in inclusive earlychildhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly, 18*, 485–501. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.007

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Kılıç, E. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayınevi.

Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-K. Applied *Developmental Science, 11*(4), 208–213. https://doi.org/10.1080/10888690701762100

Cantekin, D., & Gültekin Akduman, G. (2020). Duyguları yönetme becerileri eğitim programlarının duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerilerinin etkilerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18* (2) , 777-798. https://doi.org/10.37217/tebd.785281

Cengizler, Ç. (2016). Bilimsel disiplin ve kişilik gelişimi. Gelişim ve Öğrenme.

eylan, Ş. (2009). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul

öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama

eğitiminin etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

eylan, Ş. (2009). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul

öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama

eğitiminin etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

eylan, Ş. (2009). Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul

öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama

eğitiminin etkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-*

duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi üniversitesi, Ankara.

Ceylan, Ş., & Ömeroğlu, E. (2012). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan 60-72 aylar arasındaki çocukların sosyal-duygusal davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 63-80.

Chen, B. (2012). The associations between self-reported mother-child attachment and social initiative and withdrawal in Chinese school-aged children. *The journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*. 173(3), 279-301. https://doi.org/10.1080/00221325.2011.609847

Cigala, A., & Mori, A. (2022). Perspective taking ability in psychologically maltreated children: a protective factor in peer social adjustment. *Frontiers in psychology*, 13. https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2022.816514

Clark, L. (1996). *SOS! Ana babalara yardım* (Çev: G. Yazgan) (2.Baskı). Evrim.

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. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x

Coşkun, E. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden dört-beş yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child development, 70*(4), 853-865. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061

Çalışır, M. (2008). Bağlanma temsilleri ile depresif belirtiler arasındaki ilişki: Güvenli yer senaryoları ve erken dönem ilişkisel temalar.[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe üniversitesi, Ankara.

Çelen, H., N., Yıldız, H., ve Berk, Ş., (2008). Çocuk ve annenin bağlanma düzeyleri ile çocuk anne etkileşim örüntüleri arasındaki ilişki. Maltepe Üniversitesi, ÇOKAUM 6. Kongresi'nde sunuldu.

Çetinkaya, B. (2020). *Çocuk gelişiminde anne babanın rolü.* Pegem Akademi.

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience, 32*(4), 257–267. http://dx.doi.org/10.1159/000317771

Dege, Ö. (2008). *Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Değirmenci, G. Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48-60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demir, İ. (2013). Benlik, kimlik ve kişilik. H. Ergin ve A. Yıldız (Eds.) *Gelişim psikolojisi* (ss.183-202). Nobel

Demirdağ, M. F. (2017). Bağlanma teorisi'nin kökenleri: John Bowlby ve Mary Ainsworth. *Düzce Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 1*(2). 76-90.

Derin, E. (2021). *Okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin bağlanma stilleri, benlik saygıları ve çocuk yetiştirme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi] İstanbul Kent Üniversitesi. İstanbul.

Digman, John M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual review of psychology*, *41*(1), 417- 440.

Doğanay Koç, E., & Gültekin Akduman, G. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 60 ay ve üzeri çocukların anne bağlanma stillerinin; duygusal beceri düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10* (51), 676-682. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1803

Dökmen, Ü. (2001). *İletişim çatışmaları ve empati.* İstanbul: Sistem Yayıncılık

Ekinci Vural, D. (2018). Sosyal duygusal gelişim. Ç. Gür (Ed). *Erken çocukluk döneminde gelişim.(0-36 Ay).* (ss. 151-168). Pegem Akademi

Ekinci Vural, D. (2018). Sosyal duygusal gelişim. Ç. Gür (Ed). *Erken çocukluk döneminde gelişim.* (*36-72 Ay).* (ss. 151-168). Pegem Akademi

Ergin, H.(2015). Duygusal Gelişim. H. Ergin ve S. A. Yıldız (Eds.) *Gelişim psikolojisi* (ss. 144-179). Nobel.

Erikson, E.H. (1997). *İnsanın 8 evresi.*(Çev. G. Akkaya). Okyan Us Yayınevi.

Evirgen Geniş, N. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi.*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Karabük Üniversitesi, Karabük.

Evirgen G. N., ve Gözün Kahraman, Ö., (2018). Okul öncesi dönem çocuklarında bağlanma ve benlik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11*(3), 2446- 2454. https://doi.org/10.17218/hititsosbil.417456

Feldman, R. S. (2004). Child development. Boston, MA: Pearson

Ferreira, M., Reis- Jorge, J., & Batalha, S. (2021). *Social and emotional learning in preschool education - a qualitative study with preschool teachers. İnternational Journal of Emotional Education, 13*(1), 51-66.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 274-290. https://psycnet.apa.org/doi/10.1353/mpq.2004.0018

Fraley, R. C., Brumbaugh, C. C., & Marks, M. J. (2005). The Evolution and Function of Adult Attachment: A Comparative and Phylogenetic Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 89*(5), 731–746. https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.5.751

Frick, A., Möhring, W. & Newcombe, N. S. (2014). Picturing perspectives: development of perspective-taking abilities in 4-to 8-year-olds. *Frontiers in Psychology, 5,* 1-7. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00386

Gagnon, C. M. (2012). *Bullying in schools: The role of empathy, temperament, and emotion regulation*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Atlantic University, Florida.

Genal, S. (2018). *Okul öncesi eğitiminden yararlanan 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Gözübüyük, A. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarının motivasyon düzeyleri ile baba-çocuk ilişkisi ve bağlanma biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gloger Tippel, G., König, L., & Lahl. O. (2008). Représentations d'attachement évaluées avec les histoires à compléter et troubles du comportement chez des enfants de 6 ans. *Enfance, 60*(1),42-50.

Granot, D., & Mayseless, O. (2011). Attachment security and adjustment to school in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development.25*(6), 530-541.

Greig, A., & Howe, D. (2001). Social understanding, attachment security of preschool1 children and maternal mental health. *British Journal of Developmental Psychology, 19*(3), 381–393. https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/026151001166164

Gülay Ogelman, H. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri.* Pegem Akademi.

Güloğlu, B., & Karaırmak, Ö. (2017). Erken çocuklukta baba kaybında bağlanma biçimleri ve yakın ilişkilerdeki psikolojik eğilimler. *Türk Psikoloji Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7*(47) , 99-115.

Gümüştepe, H. (2019). *Çocukların bağlanma kaygısı ile bağlanma kaçınmasının okula bağlanma ve akran ilişkilerine etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Güner, A. (2011). *Okul öncesi çocuklar ve ebeveynlerinin bağlanma güvenlikleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul üniversitesi, İstanbul.

Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınıflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 133-144.

Görgü, E. (2015). *Okula devam eden 5-6 yaş grubu çocukların bağlanma biçimleri ve sosyal davranışları ile annelerinin bağlanma biçimi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

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. https://d0192efdd77670f7012d3fece2c7c0fc720c897f.vetisonline.com/10.17240/aibuefd.2018..-364644

Görünmez, M. (2006). *Bağlanma stilleri ve duygusal zeka yetenekleri.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Güner Algan, A., & Şendil, G. (2013). The relations among parents' and preschool children's attachment security and child rearing attitudes . *Psikoloji Çalışmaları, 33*(1) , 55-68.

Halavurt, H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların bakış açısı alma düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*[Yayımlanmamış Yüksek Lisasn tezi]. Bursa Uludağ üniversitesi, Bursa.

Hazan, C. ve Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry, 5*(1), 1-22. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0501_1

Heagle, A. I. ve Rehfeldt, R. A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typicallydeveloping children through derived relational responding. *Journal of Early an Intensive Behavior Intervention, 3*(1), 1-34. https://psycnet.apa.org/fulltext/2014-52010-001.html#:~:text=https%3A//doi.org/10.1037/h0100321

Hinnant, J. B., & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 301-322. http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.168.3.301-322

Hollingsworth, H. L., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: Importance placed on social–emotional behaviours and

skills. *Early Child Development and Care, 183*(12), 1758–1781. https://doi.org/10.1080/03004430.2012.759567

Johnson, B., & Chrıstensen, L.(2014) S. B. Demir (Çeviri Ed). Anı Yayıncılık.

Jucan, D., & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: its role in the development of socialemotional competence in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180*, 620-626.

Kan, A. (2014). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. (3. Baskı). S. Büyükalan- Filiz (Ed.) *Albert Bandura ve sosyal öğrenme kuramı.* (ss. 76-95). Pegem Akademi.

Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 41-61

Kalkan, S., & Rakap, S. (2021). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin desteklenmesi: piramit modeli ile ilgili çalışmaların gözden geçirilmesi ve ayrıntılı bibliyografisi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 35*(2), 331 - 332. https://doi.org/10.33308/26674874.2021352280

Kale Karaaslan, Ü. (2012). *Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. SelçUk Üniversitesi, Konya.

Kallitsoglou, A., Repana, V., & Shiakou, M. (2022) Children's family drawings: association with attachment representations in story stem narratives and social and emotional difficulties, *Early Child Development and Care, 192*(8), 1337-1348. https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1877284

Kammermeier, M., Duran Perez, L., König, L., & Paulus, M. (2020). Attachment security and attention to facial emotional expressions in preschoolers: An eye- tracking study. *British Journal of Developmental Psychology, 38*(2), 167-185. https://doi.org/10.1111/bjdp.12313

Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 14*(14) , 33-38.

Karaca, N. H., Gündüz, A., & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(2), 65-76.

Karadeniz, E. (2022). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 ay çocukların duygu düzenleme ile empati becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Karaduman, M. A. (2018). Bebeklik döneminde kişilik gelişimi. Ş. Ünlü Çetin (Ed.) *Bebeklik döneminde eğitim*. (ss. 57-71) Nobel.

Karamuk, A. (2015). *10-13 Yaş grubu çocuklarının empati düzeyinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Karaoğlu, H., & Ünüvar, P. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(4.3), 231-254. http://dx.doi.org/10.21764/efd.12383

Karayılmaz, D. (2008). Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. [Yayınlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara

Kavlak O., & Şirin A. (2007). Anne ve babaya ait bağlanma ve hemşirenin sorumlulukları, *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi. 23*(2), 183-194.

Kaya, M. (1997). Ailede anne- baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 9*(9), 193-204.

Kaya Bican, E., & Sarıtaş Atalar, D. (2017). Ana babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal gelişim. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 57*(2) , 1365-1388. http://dx.doi.org/10.1501/Dtcfder_0000001566

Kaymak, P. (2015). *Bağlanma stillerinin okul öncesi dönem sosyal davranışlara etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 1371-1383.

King, E. K., & La Paro, K. M. (2018). Teachers' Emotion Minimizing Language and Toddlers' Social Emotional Competence. *Early Education and Development, 29*(8), 989–1003. V https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214

Kırağ, N., & Çakır, İ. (2019). 0-6 yaş çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve ilişkili faktörler. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi, 8*(3). 117- 122.

Koçak, R., & Karasu, H. (2016). Ergenlerde özerkliğin yordayıcısı olarak bağlanma stilleri ve proaktif kişilik yapılarının incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 195-236.

Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N. & Kök, M. (2010). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(16), 324-342.

Kuru Turaşlı, N. & Zembat, R. (2014). 6 yaş grubu çocuklarda "benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı'nın etkililiğinin incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, *2*(2). 1-16.

Küçükturan, G. A. (2020). Sosyal duygusal gelişim. A. Köksal Akyol (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim- 2* (ss.197-234). Pegem Akademi.

Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai. L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*(4), 551–569. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x

Lavelli, M., & Fogel, A. (2005). Developmental changes in the relationship between the infant's attention and emotion during early face-to-face communication: the 2-month transition. *Developmental psychology, 41*(1), 265. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.265

Leblanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective- taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(2), 253–257. https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-253

Liao, Z., Li, Y., & Su, Y. 2014. Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development, 38*(2), 111-117. https://doi.org/10.1177/0165025413512064

Main M., Kaplan N., & Cassidy J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. *Monogr Soc Res Child Development, 50* (1-2), 66-104. https://doi.org/10.2307/3333827

Mayda, F. A. (2019). *Çocuklara yönelik şiddet ve bağlanma ilişkisinin incelenmesi: Futbol altyapı örneği.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947–959. https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947

McCrae, R. R. ve Costa, P. T.(2006), "A five-factor theory perspective on traits and culture. *Psychologie Française, 51*(3), 227-244. https://d0192efdd77670f7012d3fece2c7c0fc720c897f.vetisonline.com/10.1016/j.psfr.2005.09.001

Meece, D. (2013). Resident father-child ınvolvement: Associations with young children's social development and kindergarten readiness in the ecls-b. *Online Submission.*

Mehler K., Wendrich D., Kissgen R., Roth B., Oberthuer A., Pillekamp F.,& Kribs A. (2011). Mothers seeing their VLBW infants within 3 h after birth are more likely to establish a secure attachment behavior: evidence of a sensitive period with preterm infants? *Perinatol, 31*(6), 404-410. https://doi.org/10.1038/jp.2010.139

Merdin, E. (2018). Bebeklik döneminde eğitim. Ş. Ünlü- Çetin (Ed*). Bebeklik döneminde bilişsel gelişim.* (ss.13-24). Nobel.

Michelon, P., & Zacks, J. M. (2006). Two kinds of visual perspective taking. *Perception & psychophysics, 68*(2), 327-337. http://dx.doi.org/10.3758/BF03193680

Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Bretherton, I.. & Halfon, O. (2004). Associations between Parental and child attachment representations. *Attachment & Human Development, 6*(3), 305-325. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/14616730412331281557

Moll, H., & Meltzoff, A. N. (2011). How does it look? Level 2 perspective- taking at 36 months of age. *Child development, 82*(2), 661-673. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01571.x

Morsünbül, Ü. & Çok, F. (2011). Bağlanma ve ilişkili değişkenler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 3*(3). 553-570. https://doi.org/10.5455/cap.20110324

Mutlu, S. (2020). *Parçalanmış ve tam ailelerde yaşayan 60-72 aylık çocukların bağlanma biçimleri ve bakış açısı alma becerilerinin incelenmesi: Çankırı örneği.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Myers, R. (1996). *Hayatta kalan oniki*, erken çocukluk eğitimi programlarının güçlendirilmesi (Çev: R. Ağış Bakay, E.Ünlü). AÇEV.

Oğuz, V. 2006. *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Oktay, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 151-160.

Orçan, M. (2021). Sosyal gelişim. M. E. Deniz (Ed). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. (ss. 124-172). Pegem Akademi.

Önem, A. (2020). *Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine anne tutumunun etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Önem A., & Coşkun, Y (2021). Okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerilerinin anne tutumları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 714 – 735.

http://c064f2a3d70c1e40f7a0ec2fa7542d19367f7820.vetisonline.com/10.17556/erziefd.825471

Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 5*(4), 420-440.

Özdemir, A.D. (2012) *Bazı Değişkenler Açısından Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Becerilerinin ve Ailelerinin Ebeveynliğe Yönelik Tutumları.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Konya

Özdemir, D., Eruzun, H. M. ve Kuru, N. (2021). 1952'den 2021'e Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında sosyal-duygusal gelişim. *JRES, 8*(2), 314-335. https://doi.org/10.51725/etad.944339

Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5–6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Özkalp, E. (2019). (29. Baskı). *Sosyolojiye giriş.* Ekin yayınevi.

Öztürk, İ. (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana– baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.

Öztürk, F. D., & Tortop, H. S. (2019). Okul öncesi 4-6 yaş grubu çocukların bağlanma stilleri ile sosyal beceri düzeyi ve oyun davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, Ağustos, 6*(2), 75-85.

Özpolat, D. A. (2010). Ailede demokratik sosyalleşme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 20*(20) , 9-24

Page, T., & Bretherton, I. (2001). Mother and father child attachment themes in the story completions of preschoolers from post-divorce families: Do they predict relationships with peers and teachers. *Attachment & Human Development, 3*(1), 1-29.

Parhomenko, K. (2014). Diagnostic methods of socio– emotional competence in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 146*, 329-333.

Pekdoğan, S. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklardaki sosyal becerilerin bazı özellikler açısından incelenmesi (Elazığ ili örneği).* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi], İnönü Üniversitesi, Malatya.

Pekduman, S. (2021). Sosyal ve duygusal gelişim. H.G. Ogelman (Ed.). *İlk ilişkilerin kurulması: Bağlanma.* (ss. 223-243). Eğiten Kitap.

Pekşen Akça, R., & Baran, G. (2022). Valıdıty and relıabılıty study of the greenspan socıal emotıonal growth chart (gsegc) for ınfants aged 24-30 months . *İnönü Üniversitesi*

Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi, 10(2), 422-437. https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1108876

Pektane Gülmez, A., & Gültekin Akduman, G. (2022). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal kural algısı ile annelerinin duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki*, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 7*(2), 13-24. doi: 10.37754/ 737103.2022.722

Peppers, L. G., & Knapp, R. J. (1980). Maternal reactions to involuntary fetal/infant death. *Psychiatry, 43*(2), 155-159. https://doi.org/10.1080/00332747.1980.11024061

Pierrehumbert, B., Santelices, M. P., Ibáñez, M., Alberdi, M., Ongari, B., Roskam, I., Stievenart, M., Spencer,R., Rodriguez, A. F. ve Borghini, A. (2009). Gender and attachment representations in the preschool years comparisons between five countries. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 40*(4), 543-566. https://doi.org/10.1177/0022022109335181

Pillow H. P., & Weed, S. (1997). Preschool children's use of information about age and perceptual to infer another person's knowledge. *Journal of Geenetic Psychology, 158* (3) 365- 376.

Poehlmann, J. (2005). Representations of attachment relationships in children of ıncarcerated mothers. *Child Development, 76*(3), 679–696. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00871.x

Prıor, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaıd, F. (2000). *Pathways from infancy to adolescence. Australian temperament project 1983-2000.* Melbourne: Australian Institute of Family Studies

Rogers, C. R. (1983). "Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir." Çev. Akkoyun, F. *Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 16*(1), 103-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000929

Salı, G. (2015). Çocukların sosyal duygusal olgunlukları ile yaratıcılıklarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research, 1*(1) , 0-0. 68-86.

Sang, S.A. & Nelson, J.A. (2017.) The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development,* e2023, 26(6), 1-10. https://doi.org/10.1002/icd.2023

Sanson, A., Hemphıll, S. A. ve Smart, D. (2004). Connections between temperament and social development: A review. *Social Development, 13*(1), 142-170.

Scharfe, E. (2012). Maternal attachment representations and initiation and duration of breastfeeding. *Journal of Human Lactaction, 28*, 218-225. https://doi.org/10.1177/0890334411429111

Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Satıcı (2020). Bebeklik. Satıcı, S. A. (Ed.). *Gelişim psikolojisi.* (ss. 43-96). Nobel.

Schaffer, D. R., & Kipp, K. (2007). *Developmental psychology: Childhood and adolescence.* Belmont: Wadshwoth

Schrepferman, L. M., Eby, J., Snyder, J., & Stropes, J. (2006). Early affiliation and social engagement with peers: Prospective risk and protective factors for childhood depressive behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*, (1), 50-61.

Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2009). Theories of personality. Belmont, CA: Cengage Learning.

Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child development, 42*(6), 1721-1734. https://doi.org/10.2307/1127580

Serinsu, M. E.., & Doğan, R. (2020). Sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde 2-6 yaş dönemi çocuklar için ailede değer eğitimi ilkeleri. *Dini Araştırmalar*, *23*(58), (Din eğitimi: Prof. Dr. Beyza Bilgin özel sayısı), 151-170.

Seven, S. (2006). *6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Singer, T. (2006). The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 30*(6), 855- 863. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2006.06.011

Sparrow, S. S., Balla D. A. & Cicchetti, D. V. (1997). *Vineland social-emotional early childhood scales*, United States of America, AGS.

Steele, M, Hodges, J., Kaniuk, J., Hillman, S., & Henderson, K. (2003). Attachment representations and adoption: Associations between maternal states of mind and emotion narratives in previously maltreated children. *Journal of Child Psychotherapy, 29*(2), 187-205. https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/0075417031000138442

Stefan, C. A., & Negrean, D. (2021). Parent- and teacher- rated emotion regulation strategies in relation to preschoolers' attachment representations: A longitudinal perspective. *Social Development, 31*(1), 180-195. https://doi.org/10.1111/sode.12542

Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication,, 10*(2) , 147-162.

Surtees, A.D.R., Butterfill, S.A., & Apperly, I.A. (2012). Direct and indirect measures of level-2 perspective- taking in children and adults. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*(1), 75-86. https://doi.org/10.1111/j.2044-835x.2011.02063.x

Szewczyk Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, *14*(3), 379–397. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x

Şahin, M. (2018). *Çocukların bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi.* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi], Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şen, S. (2007). *Anneanne-anne-bebek bağlılığının incelenmes*i. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Şen, M. (2018). *Çocukların bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ankara Üniversitesi, Ankara.

Şentürk, S. (2007). 5*–6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Ştefan, C. A., & Avram, J. (2019). Investigating attachment status effects on preschoolers' empathic perspective-taking. *Child & Youth Care Forum, 48*(5), 663-675. https://doi.org/10.1007/S10566-019-09498-5

Takamatsu, R. (2022). Empathy and group processes in Japanese preschool children: The odd one out among friends receives less empathic concern than out-groups. *Journal of Experimental Child Psychology, 221*, 1-12. https://d0192efdd77670f7012d3fece2c7c0fc720c897f.vetisonline.com/10.1016/j.jecp.2022.105460

Tan, E. (2020). *Yaratıcı drama eğitiminin annelerin özyeterlik becerileri ve bebeklerinin sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.

Tanaś, Ł., & Szarek, K. M. (2021). Beyond inhibitory control: Relationship between spatial and social skills in preschool children. *Cognitive Development, 59*, 1-12. https://d0192efdd77670f7012d3fece2c7c0fc720c897f.vetisonline.com/10.1016/j.cogdev.2021.101084

Tarhan, N. (2017). *Toplum psikolojisi ve empati, Sosyal şizofreniden toplumsal empatiye,* Timaş.

Taşkın, Ö., & Şahin, B. (1996). "Çevre" kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1) , 1-12.

Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development, 59*(3), 703-718. https://doi.org/10.2307/1130570

Tatlılıoğlu, K. (2015). Erken çocukluk döneminde ailede çocuğa kazandırılan değerlerin çocuğun kişilik gelişimine etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(9), 284-292.

Temel ve Türkoğlu (2019). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39*(2), 844- 871. https://doi.org/10.17152/gefad.447017

Tezel Şahin, F., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(3) , 395-414 .

Thomas, A., Chess, S., Birch, H.G., Hertzig, M.E., ve Korn, S. (1963). *Behavioral individuality in early childhood*. New York University Press

Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*, 25–52. https://doi.org/10.2307/1166137

Trapolini, T., Ungerer, J. A. and McMahon, C. A. (2007). Maternal depression and children's attachment representations during the preschool years. *British Journal of Developmental Psychology, 25*, 247–261. https://doi.org/10.1348/026151006X118739

Türköz, Y. (2007) *Okulöncesi çocuklarda bağlanma örüntüsünün kişilerarası problem çözme ve açık bellek süreçlerine etkisi.* [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara

Tüzün, O., & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam, 19*(1), 24-39.

Uluç, S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe üniversitesi, Ankara.

Uluç, S. ve Öktem. F. (2009). Okul öncesi çocuklarda güvenli yer senaryolarının değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 24*(63), 69-83.

Uludoğan, G. (2022). 3-6 *yaş arası çocukların anne baba ilişkileri ile sosyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi.*[Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*, Anı.

Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi ,3. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Uluslararası Katılımlı Kongre Kitabı).* 589-598.

Ural, O., Polat, O., Bilgin, H., Unsal, F. O., Kucukoglu, E., Celik, B., &Kutluata, A. (2021). Evaluation of the effect of Marmara family skills training program on the self-Efficiency levels and support skills of parents. *HAYEF: Journal of Education, 18*(2), 116-150. Doi: 10.5152/hayef.2021.20047

Uyanık Balat, G. (2004). Çocuğunuz okula başlamaya hazır mı? *Çoluk Çocuk Dergisi*, 41, 10-11.

Uykan, E., & Akkaynak, M. (2019). Ebeveyn tutumları ile çocukların öz düzenlemeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi, 6* (3), 1620-1644.

Ünüvar, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakışaçısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi.* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi].Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* (47), 181-195. https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193

Yavuzer, H. (2013). (30. Baskı). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. Remzi Kitabevi.

Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yıldız, C., & Güney Karaman, N. (2017). Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve bakış açısı alma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 50*(2), 33-58.

Yılmaz, A., Akbaba, F. D., Halıpınar, F. M., Oral, S., & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1) , 343-385. https://doi.org/10.19171/uefad.790815

Yörükoğlu, A. (1986). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar.* Özgür Yayınları.

Yüksel, A. (2015). Kavram, kapsam ve tarihsel gelişim bağlamında empati. Y. Kabapınar (Ed). *Empatiyle gelişmek, empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (ss. 2-20).

Zentner, M., & Bates, J. E. (2008). Child temperament: anintegrative review of concepts, research programs, andmeasures. *European Journal of Developmental Science, 2*(1/2), 7–37.

Ziv, M., Most, T., & Cohen, S. (2013). Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 18*(2), 161-174. https://doi.org/10.1093/deafed/ens073

Weisberg, D. S., Hirsh- Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Guided play: Where curricular goals meet a playful pedagogy. *Mind, Brain, and Education, 7*(2), 104-112. http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12015

Weitzman C.C., Edmonds, D., Davagnino, J., & Briggs-Gowan, M. (2011). The association between parent worry and young children's social-emotional functioning. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 32*(9), 660- 667. https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e31822bc76b

EKLER

EK-1 Etik Kurul İzni

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTISI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI
25 MART 2022	2022-03

KARAR NO 11: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hüsniye MÜMÜNOĞLU'nun, Doç. Dr. Pınar BAHÇELİ KAHRAMAN'ın danışmanlığında yürüteceği "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri ile Bakış Açısı Alma Becerileri ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hüsniye MÜMÜNOĞLU'nun, Doç. Dr. Pınar BAHÇELİ KAHRAMAN'ın danışmanlığında yürüteceği "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri ile Bakış Açısı Alma Becerileri ve Sosyal-Duygusal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

İZİNLİ

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UGURLU
Üye

Ek-2 İl Milli Eğitim İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-48615824 26.04.2022
Konu : Hüsniye MÜMÜNOĞLU'nun Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hüsniye MÜMÜNOGLU'nun, Doç. Dr. Pınar BAHÇELİ KAHRAMAN'ın danışmanlığında yürüteceği "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri ile Bakış Açısı Alma Becerileri ve Sosyal-uygusal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 08/04/2022 tarih ve 53990 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Hüsniye MÜMÜNOGLU'nun, Doç. Dr. Pınar BAHÇELİ KAHRAMAN'ın danışmanlığında yürüteceği "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bağlanma Biçimleri ile Bakış Açısı Alma Becerileri ve Sosyal-uygusal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını, ilimiz Yıldırım ilçesine bağlı Gülhanım Karasu İlkokulu, Mahmut Celalettin Öktem İmam Hatip Ortaokulu, Yunus Emre İlkokulu, Osmangazi ilçesine bağlı Hülya Şahnaoğlu Anaokulu, Yunuseli Anaokulu, Kamil Sarıaydın İlkokulu ve Nilüfer ilçesine bağlı Emirkoop İlkokulu, Tev. Dr. İbrahim Öktem Anaokulunda uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mahmut KARAKAYA
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38 (Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : (0224) 225 25 78
Faks : 445 18 10
İnternet Adresi : http://bursa.meb.gov.tr
E-Posta : arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Fatih ALTIN
Unvan : Bilgisayar İşletmeni

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden eac6-a084-3f3a-9c8f-0df5 kodu ile teyit edilebilir.

EK-3 Aile Kişisel Bilgi Formu

1.Çocuğun Cinsiyeti 1. Kız ( ) 2. Erkek ( )

2. Ebeveynin Yaşı **Anne Baba**

1. 20-30 yaş arası ( ) ( )
2. 31-40 yaş arası ( ) ( )
3. 41-50 yaş arası ( ) ( )
4. 51-60 yaş arası ( ) ( )

3. Ebeveynin Öğrenim düzeyi **Anne Baba**

1. Okur –Yazar Değil ( ) ( )
2. Okur-Yazar ( ) ( )
3. İlkokul Mezunu ( ) ( )
4. Lise Mezunu ( ) ( )
5. Üniversite Mezunu ya da Yüksek Okul Mezunu ( ) ( )

4. Aile Gelir Düzeyi **Anne Baba**

1. Düşük Gelirli ( ) ( )
2. Orta Gelirli ( ) ( )
3. Orta Üstü Gelirli ( ) ( )
4. Varlıklı ( ) ( )

EK- 4 Güvenli Yer Senaryoları Testi

Yönerge

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

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

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

Doğum günü öyküsü (ısınma oyunu)

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

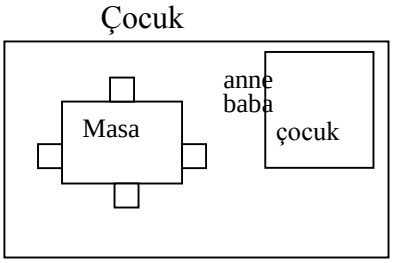
Anne: büyükanne, baba, çocuklar hadi gelin. Doğum günü partisi yapalım.

Hadi bakalım sen bu öykünün gerisini oynat.

Kazara Dökülen Meyve Suyu Öyküsü

(Çocuk, anne, baba, masa, tabaklar)

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



Uygulamacı

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

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

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

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

Uygulamacı: "şimdi ne olduğunu bana göster"

Yardımlar

Eğer katılımcı kendiliğinden söze başlamazsa terapist yardım eder:

"meyve suyu dökülünce neler yapmışlar?"

Eğer katılımcı sadece tek bir tepki verirse terapist yardım eder:

“Sonra ne olmuş?”; “Daha başka”; “Başka bir şey”

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

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

Terapist katılımcının söylediklerini tasdik etmek için, katılımcının cümlelerini soru formunda tekrar edebilir:
Örn: “anne meyve suyunu silmiş ve sonra ne olmuş?”

Eğer katılımcı büyükanneye ne olduğunu sorarsa:
“Bu öyküde o yok, daha sonra onunla tekrar oynayacağız.”

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

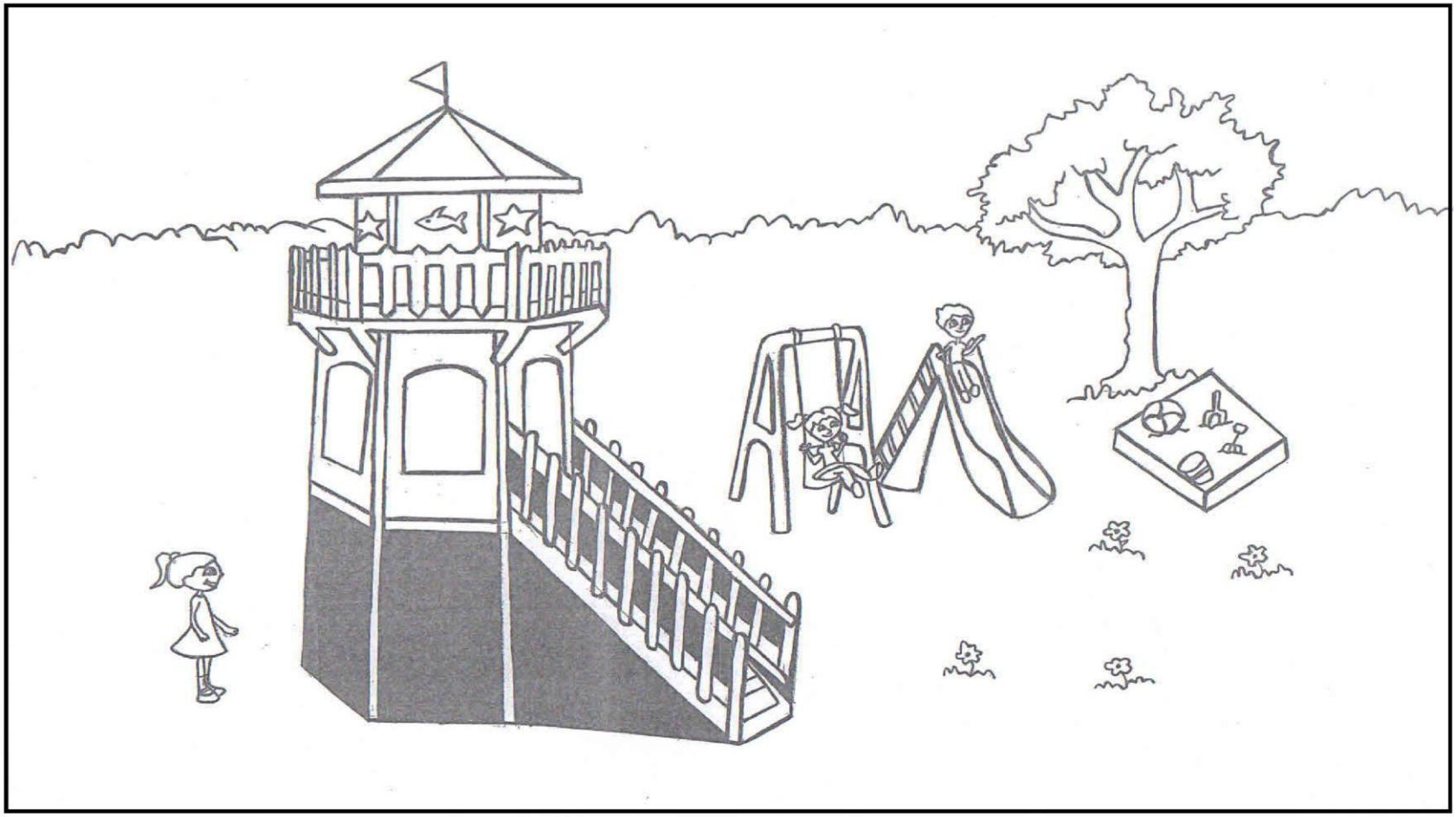
Ek - 5 Vineland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeği

	Genellikle	**Bazen**	**Asla**	**Olası değil**	**Bilmiyorum**
1.“Nasılsın ne kadar tatlı bir çocuksun” gibi yetişkinlerin söylediği sözlere “iyiyim ya da teşekkür ederim” gibi ifadeler söyler.					
7.Arkadaşlarından olabilecek isteklerde bulunur.					
10.Diğerlerinden daha çok tercih ettiği hem kız hem de erkek arkadaşı vardır.					
11.Gündüz arkadaşlarının evine gider, arkadaşları da onun evine gelir.					
12.Kendi cinsiyetinden çok yakın bir arkadaşı vardır.					
16.Aile bireylerinin veya özel arkadaşlarının doğum günlerini hatırlar.					
27.Bazı şeyler biriktirir ve saklar.					
28.Arkadaşlarıyla elindeki bir eşya, oyuncak ya da malzemeleri değiş-tokuş yapar.					
29.Sevdiği bir uğraşısı vardır.					

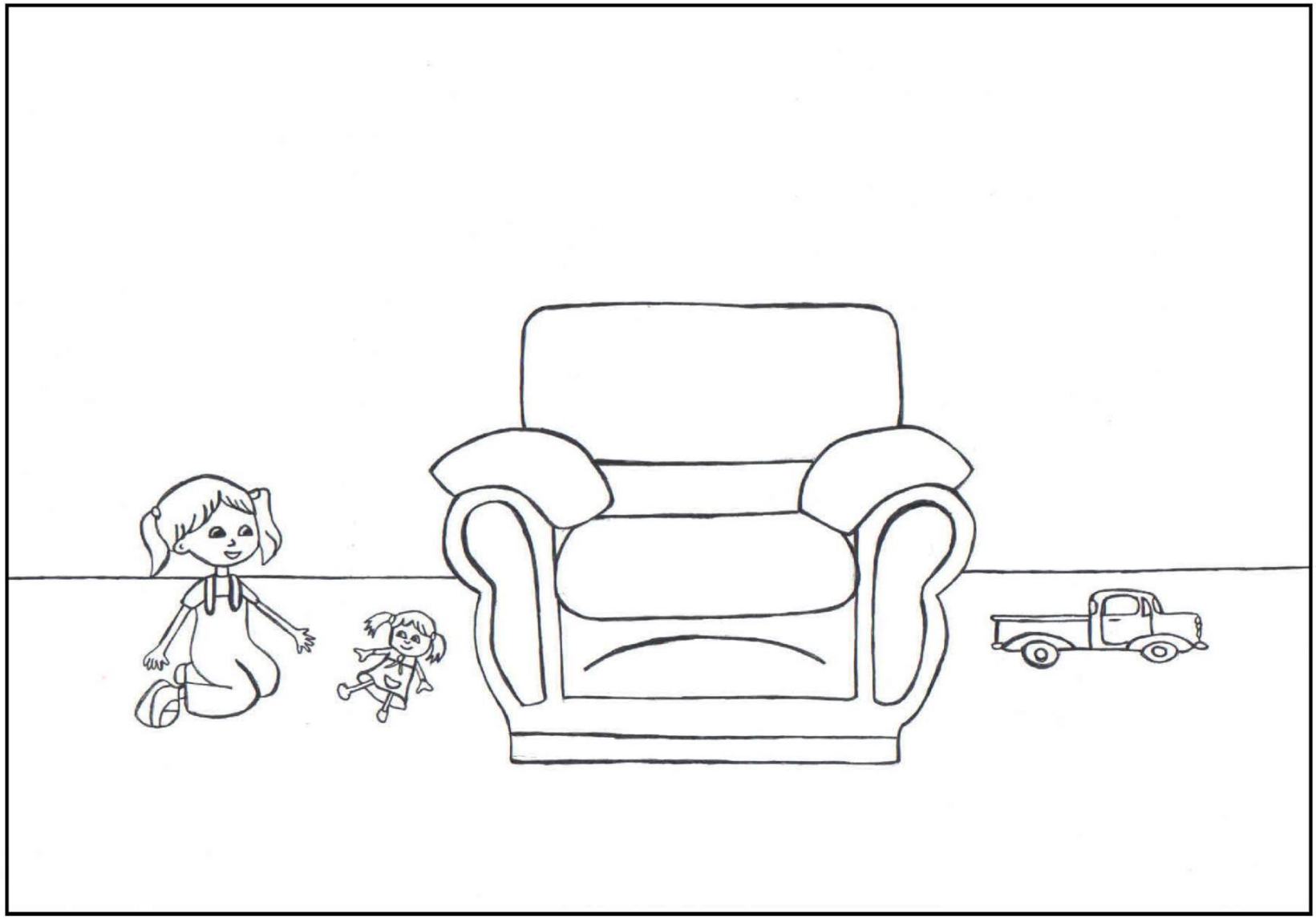
46.Bir sır verildiğinde yarım saat tutar.					
50.Tabağına yemek konulmasını isterken "lütfen" ya da nazik bir ifade kullanır.					
51.Ağzında yemek varken konuşmaz.					
52.Kendisine ikaz edilmeden sofradaki nezaket kurallarına uyar.					
58.Başkalarını incitirse özür diler.					
59.İstemeden kötü bir söz söylerse özür diler.					
60. Yanlış bir kararından dolayı özür diler.					
61.Ödünç aldığı oyuncak, nesne veya parayı arkadaşlarına geri verir.					
62. Bakımını üstlenen kişiden ya da anne-babasından aldığı ödünç parayı geri verir.					

Ek -6 Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi

Algısal 2



Algısal 4

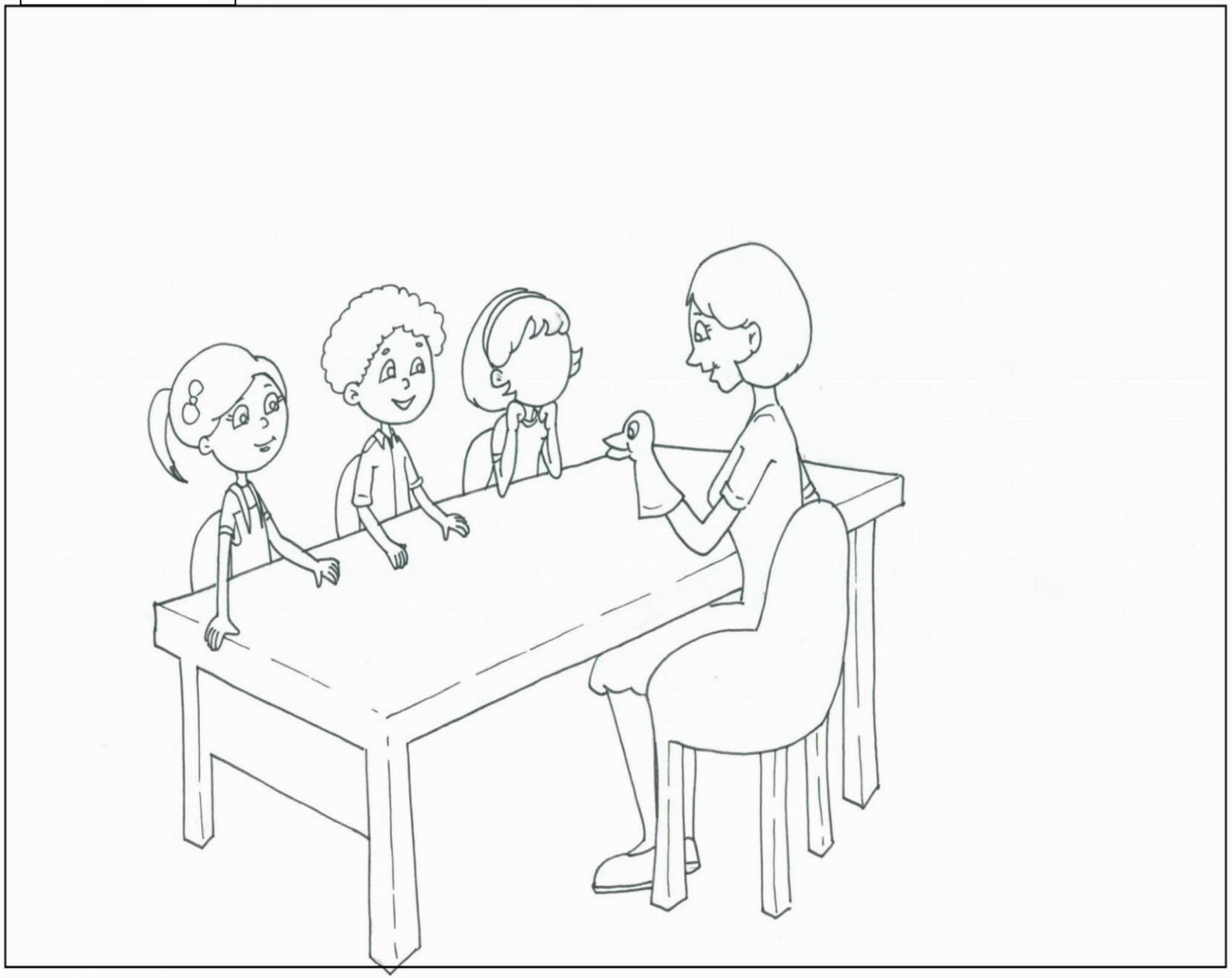


Olay 1, Resim 4

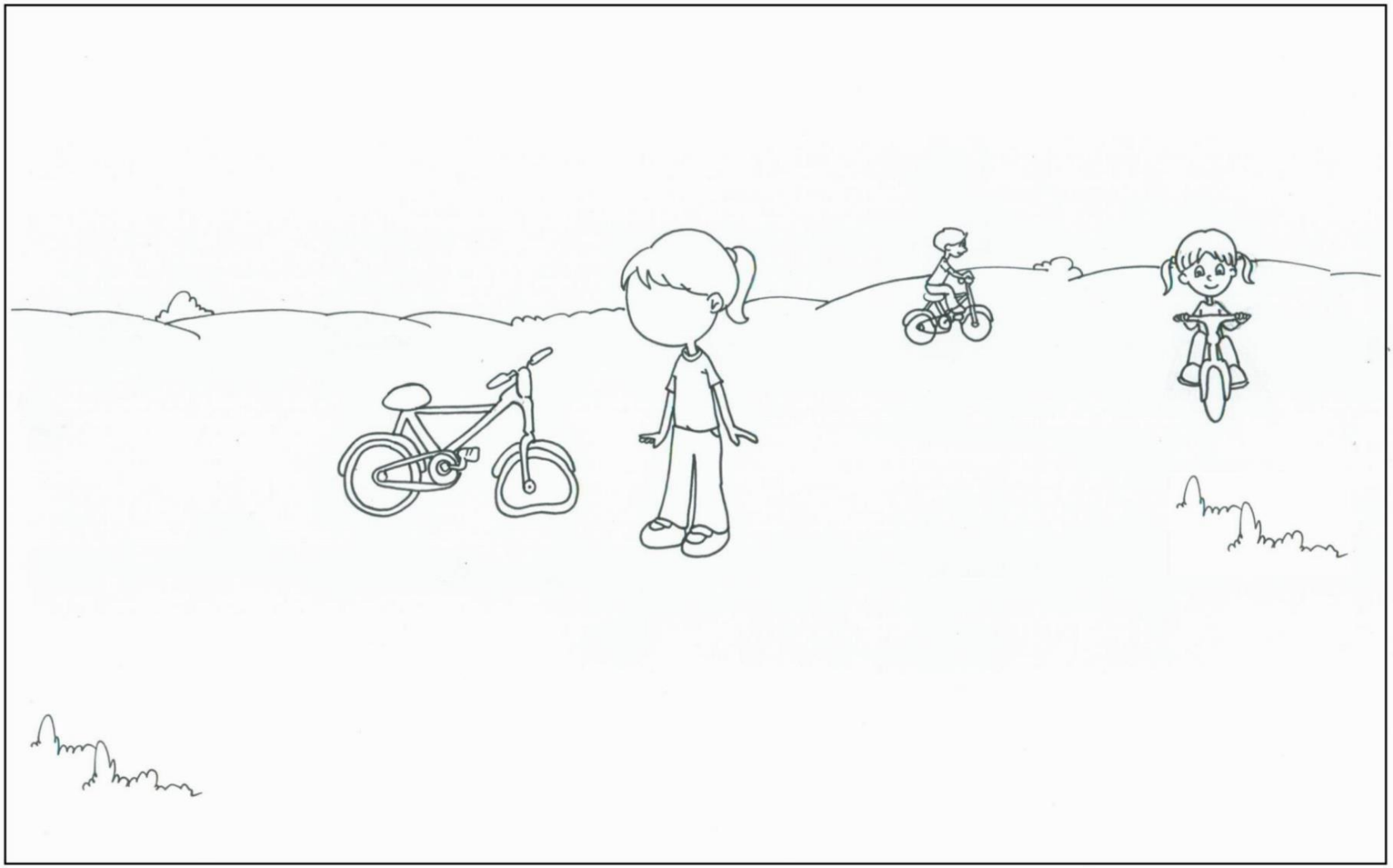
Bilişsel 1 (4)



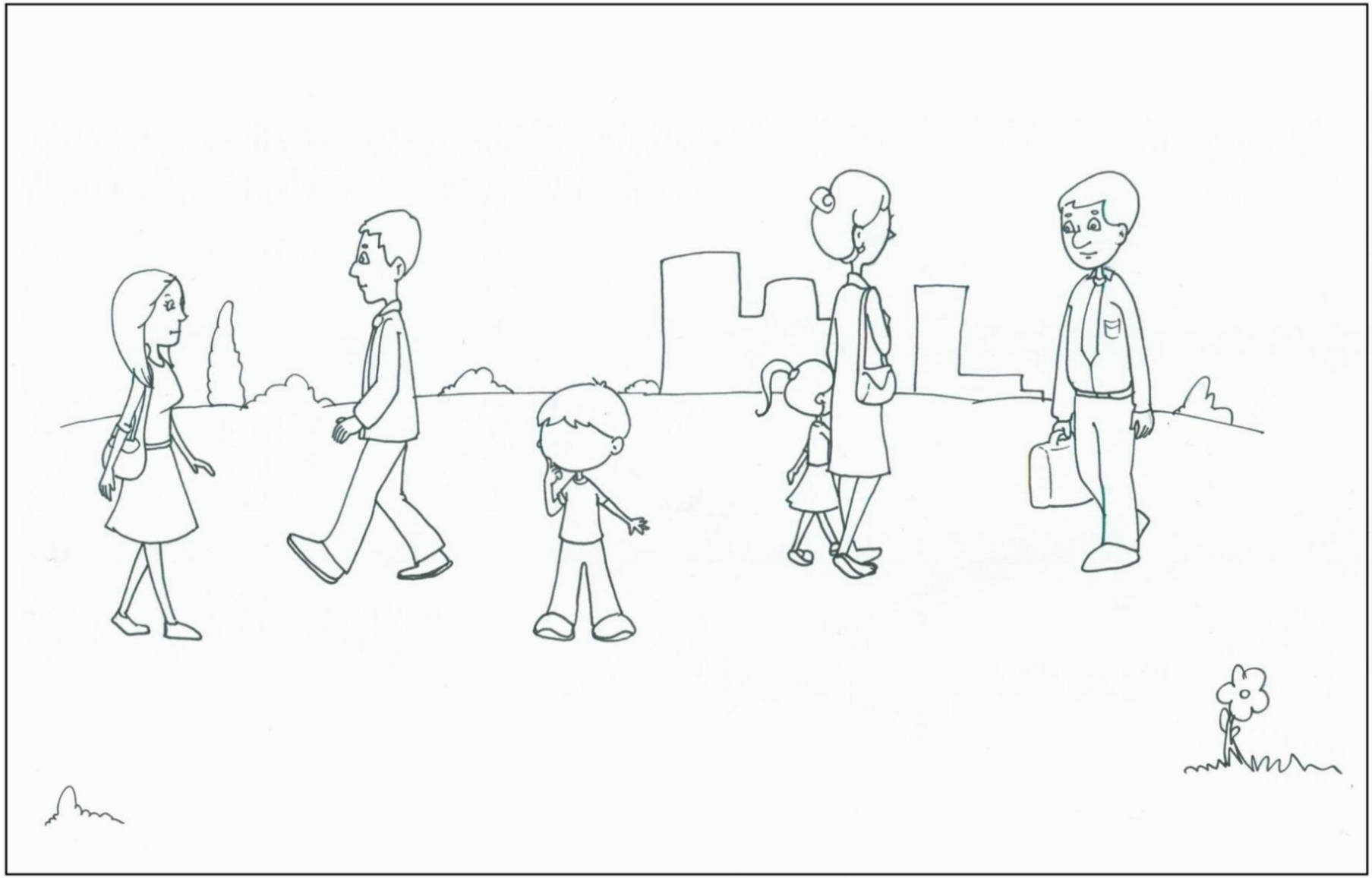
Duygusal 4



Duygusal 7



Duygusal 15



ÇOCUKLARI İÇİN BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ (ÇBT)

Çocukları İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), "Algısal Bakış Açısı Alma", "Bilişsel Bakış Açısı Alma" ve "Duygusal Bakış Açısı Alma" olmak üzere bakış açısı almanın üç boyutuna ilişkin maddelerden meydana gelmektedir. Her bir maddenin nasıl uygulanacağına ve nasıl değerlendirileceğine aşağıda yer verilmiştir.

Algısal Bakış Açısı Alma

1. **Madde:** Bahçede saklambaç oynayan çocukları gösteren resim çocuğun önüne konulur. Resimde ebe olan bir çocuk ve saklanan iki çocuk (biri kız, diğeri erkek) görülmektedir. Erkek çocuğu bir fıçının arkasına tam olarak saklanmıştır ve ebenin bulunduğu yerden hiçbir şekilde görünmesi mümkün değildir. Kız çocuğu ise bir ağacın arkasına saklanmış ancak vücudunun bir kısmı ebenin görebileceği şekilde dışarıda kalmıştır. Çocukla önce resimde gördükleri hakkında konuşulur. Daha sonra çocuğa ebenin o an hangi çocuğu ya da çocukları gördüğü sorulur. Çocuk eğer;

1. Kız çocuğu görüyor, erkek çocuğu görmüyor derse "1" puan,
2. Erkek çocuğu görüyor, kız çocuğu görmüyor derse "0" puan verilir,
3. Her iki çocuğu da görmediğini ya da her ikisini gördüğünü söylerse "0" puan verilir.

Bilişsel Bakış Açısı Alma

Çocuğa çeşitli olayları anlatan ve en fazla 5–6 resimden oluşan hikâye kartları gösterilir. Çocuğa kartlarda geçen olaylar anlatılır. Daha sonra kartların bazıları (can alıcı noktalar, olayın nedenini ya da sonucunu içeren kartlar) çıkarılır. Çocuğa, "şimdi sınıfından bir arkadaşını buraya çağırsak, resimlere bakarak burada ne olduğunu (neden böyle olduğu ya da sonunda ne olduğu da olabilir) sorsak, ne der?" diye sorulur. a) Çocuk kendine anlatılan hikâyeyi anlatır, anahtar kelimeleri kullanırsa "0" puan alır,

b) Yeni ve farklı bir şeyler söylerse "1" puan alır.

5. Madde:

1. **Resim:** Barış bir gün bahçede oynuyordu. Birden yerde yatan küçük bir köpek gördü. Köpeğin yanına gitti, ancak küçük köpek hiç hareket etmiyordu.
2. **Resim:** Hemen babasını çağırdı ve küçük köpeği gösterdi.
3. **Resim:** Babası Barış"a havanın çok sıcak olduğunu ve küçük köpeğin de bu yüzden rahatsızlanmış olabileceğini söyledi. Bunun üzerine Barış, küçük bir kaba biraz su doldurdu ve küçük köpek suyu içmeye başladı.
4. **Resim:** Kısa bir süre sonra küçük köpek kendine geldi ve neşeyle çimlerin üzerinde koşturmaya başladı.

Açıklama: 3. resim çıkarılır ve kalan kartlar çocuğa gösterilerek, "Eğer sınıftaki en sevdiğin arkadaşını buraya çağırsaydık ve sadece bu kartlardaki olayları ona anlatsaydık, sakladığımız kartı göstermeseydik ve o kartta ne olduğunu ona anlatmasaydık. Sonrada „köpeğin nesi varmış?" diye sorsaydık bize ne cevap verirdi?" diye sorulur.

Değerlendirme: a) Çocuk, arkadaşı için "köpeğin susadığını söylerdi" derse "0" puan,
b) Bunun dışında bir açıklama yaparsa "1" puan alır.

Duygusal Bakış Açısı Alma

Testin duygusal bakış açısı alma kısmı, okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamlarında karşı karşıya kalabilecekleri mutlu olma, üzülme, kızma ve korkma duygu durumlarını betimleyen 16 resimden oluşmaktadır. Her bir duygu durumu ile ilgili dörder resim bulunmaktadır. Her bir resimde yer alan ana karakterin yüzü boş bırakılmıştır. Böylece çocuğun, ana karakterin yüz ifadesine bakarak duygusunu tahmin etmesinin engellenmesi amaçlanmaktadır. Uygulama sırasında araştırmacı çocuğa duygu durumu ile ilgili resimleri karışık bir sırayla gösterir (Örneğin, mutlu olma durumu ile ilgili bir resmin ardından kızgın olma durumu ile ilgili bir bir resim, ardından da üzgün olma durumu ile ilgili bir resim gösterilebilir). Araştırmacı, her bir kartta geçen olayı kısaca betimler ve çocuğa ana karakterin ne hissetmiş olabileceğini sorar. Eğer çocuk, resimdeki ana karakterin duygusunu (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) doğru ifade ederse "1" puan, yanlış ifade ederse "0" puan alır.

Duygusal 1: Arkadaşlarıyla birlikte okul bahçesindeki kum havuzunda oynayan erkek çocuğu (Mutlu olma)

Duygusal 5: Oyuncağı kırılan erkek çocuğu (üzülme)

Duygusal 9: Yaptığı kumdan kale arkadaşı tarafından bilerek yıkılan erkek çocuğu (kızma)

Duygusal 13: Ayağının takılması sonucu, düşmek üzere olan erkek çocuğu (korkma)

ÖZGEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Hüsniye		MÜMÜNOĞLU
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama - Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	2008	2012	Sinop Anadolu Lisesi
Lisans	2012	2016	Marmara Üniversitesi
Yüksek Lisans	2021	-	
Doktora			
Çalıştığı Kurum (lar)	**Başlama - Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2017	2021	Vehbi Dai ilkokulu
2.	2021	Halen	Gülhanım Karasu İlkokulu
Üye Olduğu Bilimsel ve Meslekî Kuruluşlar	TEMA VAKFI Yeşilay		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	-		
Yayınlar:	-		
Diğer:	-		
Tarih	24.02.2023		
İmza			
Adı-Soyadı	Hüsniye MÜMÜNOĞLU		