



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA BAĞLANMA İLE SOSYAL YETKİNLİK,
KAYGI, ÖFKE VE ÖZ-KONTROL DEĞİŞKENLERİNDE AKRAN İLİŞKİLERİNİN
ARACI ROLÜ

Nevra Atış Akyol

Doktora Tezi

Ankara, 2020



Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye... En İyiyeye...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Eğitimi Programı

OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARDA BAĞLANMA İLE SOSYAL YETKİNLİK,
KAYGI, ÖFKE VE ÖZ-KONTROL DEĞİŞKENLERİNDE AKRAN İLİŞKİLERİNİN
ARACI ROLÜ

MEDIATIONAL ROLE OF PEER RELATIONSHIP PRESCHOOL CHILDREN'S
ATTACHMENT AND SOCIAL COMPETENCE, ANXIETY, AGGRESSION, SELF-
CONTROL

Nevra Atış Akyol

Doktora Tezi

Ankara, 2020

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,
Nevra Atış-Akyol'un hazırladığı "Okul Öncesi D¼nem ocuklarda Bağlanma İle Sosyal Yetkinlik, Kaygı, Öfke Ve Öz-Kontrol Değişkenlerinde Akran İlişkilerinin Aracı Rol¼" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **İlköğretim Ana Bilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Figen ÇOK

J¼ri Üyesi (Danışman) Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ

J¼ri Üyesi Prof. Dr. Berrin AKMAN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN

J¼ri Üyesi Doç. Dr. Deniz G¼LLEROđLU

İkinci Tez Danışmanı Doç. Dr. Neslihan KARAMAN

Enstit¼ Y¼netim
Kurulunun /... /.....
Tarihli ve sayılı
kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 15 /06 /2020 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca /..... /..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Okul öncesi dönemde çocuk aile yaşantısından okul hayatına geçerek aile bireyleri ve yakın çevresi ile sınırlı olan sosyal çevresini akranlarla genişletmektedir. Bu dönemde kurulan olumlu akran ilişkileri çocuğun sosyal duygusal gelişimine ve sosyalleşme sürecine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, 5 yaş (60-71 ay) çocukların bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve akran ilişkileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri ortaya koyarak; akran ilişkilerinin aracılık etkisini incelemektir. Araştırma yordayıcı ilişkisel araştırma deseninde planlanmış ve veriler 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı Bahar döneminde toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30, Öz-kontrol Değerlendirme Ölçeği, Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” ve araştırmacı tarafından Türk kültürü uyarlaması yapılan Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ankara'nın yedi merkez ilçesinden tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 309 çocuk araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiyi açıklamak için yol analizi kullanılmış ve akran ilişkilerinin aracılığını belirlemek için ayrıca Sobel testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bağlanma, akran ilişkileri, düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke değişkenleri arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde tüm değişkenlerin düşük, orta veya yüksek düzeyde birbirleri ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Model aracılık etkisine bakıldığında ise akran ilişkilerinin bağlanma, sosyal yetkinlik, kaygı ve düşük öz-kontrol arasında tam aracılığı; öfke ile ise kısmi aracılığı olduğu anlaşılmaktadır. Sonuçlar çocukların sosyal duygusal gelişiminde akran ilişkilerinin önemi açısından değerlendirilmiş, araştırmacı ve uygulamacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar sözcükler: okul öncesi dönem, akran ilişkileri, bağlanma, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke-saldırganlık, düşük öz-kontrol

Abstract

In the preschool period, the child transition from family life to school life and expands its social environment that is limited to family members and their close circle with peers. The positive peer relationships established in this period contribute to the child's social emotional development and socialization process. The main purpose of this study is to examine the mediating effect of peer relationships by revealing the direct and indirect relationships between the type of attachment and low self-control, social competence, anxiety, anger-aggression and peer relationships of 5-year-old children (60-71 months). The research was planned in the predictive correlational research pattern and the data were collected in the Spring semester of the 2018-2019 academic year. In the study, Teacher Checklist of Peer Relationship, Social Competence and Behavior Evaluation Scale-30, Self-Control Rating Scale, Doll Family Story Completion Test were used as data collection tools. The 309 children were determined by the stratified sampling method from the central districts of Ankara for the sample of the study. In the research, path analysis was used to explain the direct and indirect relationship between the variables and a Sobel test was also used to determine the mediation of peer relationships. As a result of the research, when the direct relationships between attachment, peer relationships, low self-control, social competence, anxiety, and anger variables were examined, all variables were found to be low, medium or high related. When model mediating effect was examined, full mediation of peer relationships between attachment, social competence, anxiety and low self-control was seen and peer relationship had partial mediation with anger. The results were evaluated in terms of the importance of peer relationships in the social emotional development of the children and suggestions were presented to the researchers and practitioners.

Keywords: pre-school period, peer relations, attachment, social competence, anxiety, anger-aggression, self-control

Teşekkür

Doktora eğitimim süresince bana yol gösteren, destek olan bu serüvene birlikte başladığım Eş Danışman Hocam Doç. Dr. Neslihan Karaman'a; her zaman daha geniş bir bakış açısı ile bakabilmemi sağladığı hem akademik anlamda hem de kişisel gelişimimde beni daima desteklediği, doğru yolu bulmama yardımcı olduğu için ve pozitif enerjisi ile gördüğüm anda içimi sevgi ile doldurduğu için minnettarım. Kapısını her çaldığımda beni ilgi ile dinleyen bana her zaman vakit ayıran, farklı düşünce ve bakış açıları ile beni zenginleştiren ve her daim bana destek olan örnek aldığım bilim insanı kıymetli Danışman Hocam Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme komitemde yer alan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Figen Çok ve Prof. Dr. Berrin Akman'a onları tanıdığım ilk günden itibaren verdikleri destek ile zengin bilgi birikimlerini bana aktardıkları için ve tez sürecimde verdikleri emek için çok teşekkür ederim. Hacettepe'nin bana kazandırdığı en büyük değerlerden biri olan, her zaman örnek aldığım tez jüri üyesi Doç. Dr. Aysel Esen Çoban'a ve jüri üyesi Doç. Dr. Deniz Gülleroğlu'na katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin analiz sürecinde sabırla sorularımı cevaplayan tüm yoğunluğuna rağmen bana zaman ayıran Dr. Öğr. Üyesi Derya Atalan'a çok teşekkür ederim.

Hayatımda bulunmaları çok kıymetli olan birlikte çalışmaktan keyif aldığım, daima destekçim olan arkadaşlarım Arş. Gör. Selda Ata-Doğan, Arş. Gör. Cansu Yıldız'a, özellikle yeterlilik döneminden itibaren süreçlerimizin paralel ilerlemesi ile daha da yakınlaştığımız, TÜBİTAK burs başvuru sürecimde yanımda olan, hem akademik bakış açısı ile hem de motivasyon gücü ile süreçte bana büyük destek sağlayan Hacettepe'nin bana kazandırdığı en büyük hediyelerden biri olan canım arkadaşım Arş. Gör. Nurbanu Parpucu'ya, tezimin en çıkmaz noktalarından birinde hiç beklemediğim bir anda yardımına koşan güzel yürekli arkadaşım Arş. Gör. Sabiha Eren'e, tezimi okuyarak raporlama diline katkı sağlayan hocam Öğr. Gör. Asuman Bilbay'a ve Hacettepe'de çalıştığım sürece hayatıma renk katan onlarla olmaktan keyif aldığım tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tez verilerimin girişinde günlerini harcayarak benimle yorulan babam Nami Akyol'a ve kuzenim Beyza Çakmak'a, yazım denetimini yapan kuzenim Osman Yıldırım'a ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Tez araştırma sürecimin bir kısmında İngitere'nin Londra kentindeki Roehampton Üniversitesi'nde araştırmacı olarak yer almama olanak sağlayan TÜBİTAK'ın "Yurt Dışı Doktora Sırası Araştırma Burs Programı' na sağladığı katkı ve destek nedeniyle çok teşekkür ederim. Roehampton Üniversitesindeki altı aylık çalışma süremde akademik gelişimime destek olan, tezimi bakış açısı ile zenginleştiren ve bana kendimi geliştirmek için birçok fırsat sunan Prof. Dr. Cecilia Essau'a çok teşekkür ederim.

Uzun ve zorlu bir yolculuk olan doktora sürecinde desteklerini her zaman yanımda hissettiğim ATIŞ ve AKYOL ailelerinin fertlerine (annelerim, babalarım ve canım abim), tanıştığımız ilk günlerde akademisyen olma hayallerimi dinleyen, sonrasında uğruna ilk akademik kadromu yaktığım ama vazgeçmeyip tekrar kazandığım bu akademik yaşamda en büyük destekçim olan, kişiliğini ve duruşunu her zaman örnek aldığım, hayatımın "iyikisi", yol arkadaşım canım eşim Fatih Akyol ve küçücük bedeni kocaman yüreği ile bana güç veren, varlığı hayatımın en güzel rengi olan kızım Beril Akyol'a teşekkürü bir borç bilirim.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	10
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Araştırma Kapsamında Ele Alınan Kuramlar.....	12
Akran İlişkileri ve Akran İlişkilerinin Önemi.....	19
İlgili Araştırmalar.....	42
Bölüm 3 Yöntem.....	54
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	55
Veri Toplama Süreci.....	59
Veri Toplama Araçları.....	61
Verilerin Analizi.....	79
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	89
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	100
Sonuç, Tartışma.....	100
Öneriler.....	114
Kaynaklar.....	116
EK-A: Teacher Checklisf of Peer Relation.....	149

EK-B: Çocuk Akran ilişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Soruları	150
EK-C: Oyuncak Öykü Tamamlama Testi Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Uygulama	151
EK-D: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Soruları	152
EK-E: Düşük Öz-kontrol Ölçeği Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Soruları .	153
EK-F: Öğretmen Katılımı Araştırma Onay Formu	154
EK-G: Veli Katılımı Araştırma Onay Formu	155
EK-H: Çocuk Katılımı Araştırma Onay Formu	156
EK-I: Demografik Bilgi Formu	157
EK-İ: İki Değişkenli Normallik ve Çoklu Doğrusallık Testi Sonucu Elde Edilen Saçılım Diyagramı	158
EK-J: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	159
EK-K: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Bildirimi	160
EK-L: Etik Beyanı	161
EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	162
EK-N: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	163

Tablolar Dizini

Tablo 1. <i>Model Testi Örnekleminin İlçelere Göre Dağılımı</i>	56
Tablo 2. <i>Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler</i>	58
Tablo 3. <i>Resmi ve Özel Kurumlardaki Okul Öncesi Çocuklarının İlçelere Göre Dağılımı</i>	67
Tablo 4. <i>Ölçek Uyarlama Örnekleminin İlçelere ve Resmi- Özel Okullara Göre Dağılımı</i>	67
Tablo 5. <i>Ölçek Uyarlama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler</i>	68
Tablo 6. <i>Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Geçerlilik Sınaması</i>	71
Tablo 7. <i>Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri</i>	72
Tablo 8. <i>Ölçeğin Güvenilirlik Değerleri</i>	74
Tablo 9. <i>Temel Alınacak Model Uyum İndeks ve Ölçütleri</i>	80
Tablo 10. <i>Akran İlişkileri Alt Boyut Ölçeği Uyum İndeksleri</i>	84
Tablo 11. <i>Öz-Kontrol Değerlendirme Ölçeği Uyum İndeksleri</i>	84
Tablo 12. <i>Sosyal Yetkinlik ve davranış Değerlendirme Ölçeği-30 Ölçeği Uyum İndeksleri</i>	85
Tablo 13. <i>Değişkenlere İlişkin KolmogrowSmirnov Katsayıları</i>	86
Tablo 14. <i>Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Katsayıları</i>	87
Tablo 15. <i>Kuramsal Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar</i>	90
Tablo 16. <i>Kuramsal Model β, t Değerleri</i>	94
Tablo 17. <i>Oluşturulan Kuramsal Modelin Uyum İndeksleri</i>	96
Tablo 18. <i>Modele İlişkin Aracılık Testi Analiz Sonuçları</i>	98
Tablo 19. <i>Doğrulan Modeldeki Doğrudan ve Toplam Etkiler</i>	99

Şekiller Dizini

Şekil 1. Kuramsal Model.....	8
Şekil 2. Araştırmaların Konu Dağılımına İlişkin Genel Çerçeve.....	43
Şekil 3. Ölçek Maddelerine İlişkin Yol Grafiği	73
Şekil 4. Araştırma Kapsamında Test Edilecek Model.....	89
Şekil 5. Verilere İlişkin Kuramsal Model T Değerleri.....	91
Şekil 6. Modifikasyonlu Model T Değerleri	92
Şekil 7. Kuramsal Model T Değerleri	93
Şekil 8. Kuramsal Model Hata Varyansları ve Standartlaştırılmış Yol Katsayıları.	94
Şekil 9. Aracılık Modeline Ait Şematik Gösterim	97



Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TCPR: Teacher Checklist of Peer Relationship

SYDD-30: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30



Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Bağlanma ile Sosyal Yetkinlik, Kaygı, Öfke ve Öz-kontrol Değişkenlerinde Akran İlişkilerinin Aracı Rolü” isimli tez çalışması kapsamında ele alınan problem durumu, bu probleme ait araştırmancın amacı ve önemi, araştırmancın temel problemi ve araştırmada yer alan alt problemler açıklanmış; araştırmadaki tanımlar ifade edilmiştir.

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde çocuk, okul hayatına geçerken aile bireyleri ve yakın çevresi ile sınırlı olan sosyal yaşamını akranlarıyla genişletmekte olduğu kritik bir dönem içerisindedir. Bu kritik dönemde çocuklar, sosyal duygusal gelişimde önemli ilerlemeler kaydetmekte, ailesi ile kurduğu ilişkilerden edindikleri becerileri akranlarına yansıtmakta ve aynı zamanda akranlarından etkilenerek gelişimlerini sürdürmektedirler. Doğumdan itibaren gözlenmekte olan sosyal ilişkiler, deneyimlerle birlikte gelişmekte ve kişinin iyi oluşunu büyük ölçüde etkilemektedir. İyi oluş; kişinin mutluluğu, topluma uyumu, güçlü ve başarılı oluşu gibi birçok faktörü de beraberinde getirmektedir. Öyle ki bireyin güçlü sosyal bağlara sahip olması, sosyal dayanıklılığı arttırmakla birlikte (Arewasikporn, Davis, Zautra, 2013) onların biyolojik sağlığını da olumlu etkilemektedir (akt. Lam ve Dickerson, 2013). Ayrıca okul çağı çocukları için en büyük sosyal ilişki ağı olarak tanımlanabilen olumlu sosyal davranışlar/olumlu akran ilişkileri; okula uyum, okula geçiş ve akademik başarı ile de ilişkili bulunmaktadır (Elliott, 2002; Ledger, Smith ve Rich 2000; Mashburn, ve Pianta, 2006; Polat ve Atış-Akyol, 2016; Vriniot ve Matsagouras 2004; Hay, PayneveChadwick, 2004). Sosyal ilişkiler için gerekli becerilerin ve sosyal ilişkilere engel olan değişkenlerin okul öncesi dönemden itibaren fark edilerek bu değişkenler üzerinde çalışılması, ilerleyen yıllarda telafisi çok daha zor olacak problemlerin ortaya çıkmasını önleyebilmek için son derece önemlidir. Çünkü çocukların sosyal ilişkileri sadece onların sosyalleşmelerini desteklememekte, ayrıca yaşamlarında uzun yıllar yer alan okul hayatlarını da etkilemektedir.

İlk olarak ev ortamında aile ile başlayan kişiler arası etkileşimler çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna başlaması ile genişlemekte ve çocuğun akranları ile daha fazla etkileşim kurmasını sağlamaktadır (Hartup, 1992). Çocukların akran ilişkileri ile

ilgili alan yazındaki ilk çalışmalara, gelişim psikolojisinin ortaya çıkış tarihinden itibaren yani 1800'lerin sonları ve 1900'lerin başlarında William James, Louis Terman, Charles H. Cooley ve G. Stanley Hall'ın yazılarında rastlamak mümkündür. Ayrıca Murchison (1931) tarafından yayınlanan “İlk ocuk Psikolojisi El Kitabında” ocukların akran ilişkilerine iki bölümde uzun uzun yer verildiği görülmektedir (Akt. Rubin, Bowker, McDonald ve Menzer, 2013). Günümüzde de çocukların akran ilişkileri önemini kaybetmeyerek bilim insanları tarafından çalışılmaya devam etmektedir (Hay, 2005; Howes, 2009; Ladd ve Troop-Gordon, 2003; Rubin ve Ross, 1982). Olumlu akran ilişkileri, çocukların toplum içerisinde kim olduklarını tanımlamalarına, diğer insanların duygu, düşünce ve değerlerini anlamalarına ve ortak paydada buluşabilmenin yollarını öğrenmelerine destek olarak dünyanın aile ortamı dışında nasıl bir düzeni olduğu hakkında çocuklara bilgi sağlar (Bornstein, 2002; Bryan, Puckett, ve Newman, 2013). Akranlarla etkileşim için gerekli olan bu beceriler aynı zamanda mevcut akran ilişkileri ile şekillenmekte ve birbirlerini karşılıklı olarak etkilemektedir (Rubin ve Ross, 1982).

En sade tanımı ile yaşları birbirine yakın olan çocuklar akran olarak ifade edilmektedir. İkiz kardeşler, yaş aralığı az olan kardeşler ve kuzenler de akran olarak değerlendirilmektedir. Akran ilişkileri, çocukların kendi yaşlarına yakın diğer çocuklar ile kurdukları ilk etkileşimler ile başlamaktadır. Okul öncesi dönemde aralarındaki yaş farkı en fazla bir yaş olan çocuklar akran olarak değerlendirilirken, yeni doğan ve bebek grubunda yaş farkı en fazla altı ay olan çocuklar akran olarak kabul edilmektedir. Bu farklılık tamamen gelişimsel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü akranlarla etkileşim için gerekli olan sosyal beceriler 0-2 yaş aralığında, erken çocukluk döneminin sonraki yıllarına göre daha hızlı gelişmektedir (Howes, 2009). Bütün bebekler akranları ile sınırlı süreli de olsa karşılaşmakta, etkileşim kurmakta ve hatta bazı bebekler doğumdan itibaren belirli akranlarla daha uzun süreli etkileşimler yaşamaktadırlar. Yaşamın ilk yılında kurulan akran etkileşimleri; bebeklerin diğer bebeklerle, gülererek, dokunarak ve nesnelere kullanarak kurdukları etkileşimler ile başlamakta ve yaklaşık altıncı aydan itibaren gözlemlenmektedir. Çocuklar ise sadece okul öncesi eğitim kurumları aracılığı ile değil okul dışındaki günlük hayatlarında da akranları ile iletişim hâlinde oldukları bir sosyal çevreye sahiptirler. (Hay, Castle, Davies, Demetriou, Stimson, 1999). Bu

akran etkileşimleri çocuğun gelişimsel ve çevresel açıdan büyümesi ile yoğunluğunu artırmaktadır.

Yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişen, akran ilişkilerini etkileyen ve akran ilişkilerinden etkilenen tüm beceri, duygu ve davranışların; okul öncesi dönemdeki yansımaları ile çocukluk döneminin ilerleyen yıllarında kurulan akran ilişkileri arasındaki bağlantıları ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Erken çocukluk döneminin ilk yıllarında akranları ile etkin oyunlara katılan çocukların, okul öncesi ve orta çocukluk döneminde diğer çocuklara karşı daha duyarlı oldukları ifade edilmektedir (Ladd ve Troop-Gordon, 2003). Ayrıca erken çocukluk döneminde yaşanan akran reddi; ergenlik dönemindeki antisosyal davranışlar, akranlarla etkileşim kurmakta zorlanma ve dışsallaştırılmış problemler gibi durumlarla da ilişkili bulunmuştur (Laird, Jordan, Dodge, Pettit, Bates, 2001). Kuşkusuz ki akranlarla erken yaşlarda yaşanan birtakım problemler, çocuğun daha sonraki sosyal ve duygusal gelişimi için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Hay, 2005). Çünkü sosyal çevre içerisindeki her birey gibi çocuk da sosyal çevresi ve akranları tarafından kabul görmek istemektedir.

Akranlar, çocukların yaşamlarında son derece önemli bir role sahiptir. Arkadaşlıkların özellikleri ve arkadaşının kendisi ile ilgili yargıları bir çocuğu olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir (Hartup, 1996). Ortalama iki yaş itibari ile çocuklar kurdukları akran ilişkilerinde olumlu davranışlar ile birlikte bazı saldırgan davranışlar da gösterebilirler. Bireysel farklılıklar nedeni ile iki yaşındaki bazı çocuklar diğerlerinden daha saldırgan olabilirler (Hay, Castle, Davies, Demetriou ve Stimson 1999). Akran ilişkileri, bir çocuğun hayatındaki tüm kişiler arası ilişkilerden (kardeş ilişkisi, anne çocuk ilişkisi, ebeveynlerin kendi aralarındaki ilişki gibi) ve ailenin sosyal destek imkânları gibi birçok faktörden etkilenir (Hay, 2005). Alan yazın incelendiğinde prososyal davranışlarda eksiklik yaşayan çocukların ve/veya saldırgan çocukların genellikle akranları tarafından kabul edilmedikleri görülmektedir (Crick, Casas, Mosher 1997; Campbell ve Cluss, 1982; Öneren Şendil, 2010; Hay vd., 1999; Vitaaro, Gagnon, Tremblay, 1990; Sebanc, 2003). Erken yaşlarda gözlemlenen bazı davranışsal ve duygusal problemleri olan çocuklar için risk, yaşadıkları akran reddi ile daha da artmaktadır. Tersine, arkadaşlıklar ve akran grupları ile kurulan olumlu ilişkiler, çocukları daha sonraki psikolojik problemlere karşı korumaktadır (Hay, 2005). Başka bir ifade ile yapılan

araştırmalarda olumlu akran ilişkileri oluşturamayan çocukların ilerleyen yaşlarda problemlili ilişkilere sahip olma olasılığı daha yüksek bulunmuştur (Ladd ve Price, 1987; Howes, Rubin, Ross ve French 1988).

Çocuğun gelişimine akran ilişkilerinin katkısı göz önünde bulundurularak, bazı çocukların akranlarıyla ilişki kurmakta zorlanma nedenlerini anlayabilmek için akran ilişkilerinin gelişimini erken yaşlardan itibaren incelemek gerekmektedir. Çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişiminde ilk etkileşime girdiği anne ve babası ile kurduğu ilişkiler son derece önemlidir. Bu ilişkilerle çocuğun bağlanma stilleri ortaya çıkmaktadır. Çocuğun erken dönemde bağlanmayla birlikte geliştirdiği güven duygusu güvenli üs olarak tanımlanmakta ve çocuğun çevresiyle ilişkilerine etki ederek çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlamaktadır (Laible ve Thompson ve Froimson, 2007).

Bebeklik döneminde kurulan çocuk-ebeveyn bağının güvenliğinin, çocuğun yaşam boyu kişiler arası ilişkilerine yansıdığını savunan bilim insanları, akran ilişkileri ve bağlanma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar yapmışlardır. Bu konuda yapılan ilk çalışmalardan biri Lieberman (1977) tarafından yapılmıştır. Lieberman (1977) araştırmasında, 3 yaş çocuklarının anne ile bağlanma ilişkilerinin güvenliği ve akranlarıyla yaşadıkları deneyim arasındaki ilişkiyi değerlendirmiştir. Araştırmada bağlanma güvencesi ile akran deneyimi arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişki, yıllardır önemini kaybetmeden üzerinde düşünölmeye, araştırılmaya devam etmekte ve araştırmaların ortak sonucunda akran ilişkileri ile bağlanma birbiri ile ilişkili görölmektedir. (Denham, 1987; Fagot ve Kavanagh, 1990; Kerns, 1994; Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005; Verışsimo, Santos, Vaughn, Torres, Monteiro ve Santos, 2011). Schneider, Atkinson ve Tardif (2001), 1998 yılına kadar yapılmış çocuk-ebeveyn bağlanması ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen 63 çalışmayı ele almışlardır. Araştırma sonucunda, akran ilişkileri ile bağlanma arasında ilişki olduğu ve araştırmaların %25'inde bağlanmanın akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşıldığı ortaya konulmuştur. Bağlanmanın akran ilişkileri üzerindeki etkisi ve akran ilişkilerinin bireyin gelişimindeki önemi nedeniyle bu konudaki araştırmalar devam etmektedir. 1999-2012 yılları arasında yapılan araştırmaları inceleyen Pallini, Baiocco, Schneider, Madigan, ve Atkinson'un (2014) meta analiz çalışmasında ise 44 araştırma incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgusunda da yine

bağlanma ve akran ilişkileri birbiri ile ilişkili bulunmuştur. Toplamda 107 araştırmanın incelendiği iki meta analiz çalışmasında da akran ilişkileri ile bağlanma arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür (Pallini, 2014; Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001). Görüldüğü üzere yapılan bu çalışmalar ağırlıklı olarak uluslararası alan yazında yer almaktadır. Türkiye’de ise okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, güvenli bağlanma stilinde olan çocukların sosyal davranışlarının, güvensiz bağlanma stilinde olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Önder, 2016). Tüm bu çalışmalar bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi vurgulamaktadır. Akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkinin çocuğun sosyalleşme sürecindeki yansımalarını görebilmek ve bağlanma türünün, çocuğun sosyalleşme sürecindeki etkisinin akran ilişkileri aracılığı ile değişimini anlayabilmek için, mevcut ilişki, çocuğun sosyalleşme sürecinin göstergeleri olabilecek diğer değişkenlerle birlikte detaylı olarak incelenmelidir. Böylelikle çocuğun ebeveyni ile kurduğu bağlanma türünün, okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşme sürecindeki yansımalarının akran ilişkileri araya girdiğinde değişim gösterip göstermeyeceği anlaşılacaktır.

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal çevresi aile, komşular, akrabalar, okul öncesi eğitim kurumundaki öğretmen, yardımcı personel, okul idarecisi gibi okul personeli ve akranlar ile sınırlıdır. Çocuk çevresi ile sosyalleşirken kuşkusuz ki en doğal deneyimleri çevresindeki yetişkinlerden daha çok akranları ile yaşamaktadır. Ayrıca çocuğun sosyalleşme sürecinin belirleyicileri çocuğun akranları ile kurduğu sosyal duygusal ilişkiler olup, çocuğun sosyal duygusal durumunu/gelişimini ortaya koyan bazı değişkenlerdir. Bu değişkenler belirlenirken çocuğun ilk sosyal ilişkisi olan ebeveyn bağlanması ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesi çocuğun okul öncesi dönemde akranları ile genişlettiği sosyal duygusal ilişkilerin daha detaylı incelenbilmesine katkı sağlar. Hem bağlanma ile hem de akran ilişkileri ile ilişkili değişkenler incelendiğinde, bağlanma ile sosyal yetkinlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koyan araştırmalara rastlanmaktadır (Bost, Vaughn, Washington, Cielinski ve Bradbard, 2008; Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Steele ve Roisman, 2014). Çocuğun sosyal duygusal gelişimini etkilediği teorik temelde ele alınan bağlanmanın, öz-kontrol (Miller, Jennings, Alvarez-Rivera ve Lanza-Kaduce, 2009), kaygı (Sümer ve Şendağ, 2009; Yüksel 2014; Bögels ve Brechman-Toussaint, 2006; Breinholst, Esbjørn, Reinholdt-Dunne, 2015; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz,

2015) ve öfke-saldırgan davranışlar (Dodge, Lochman, Harnish, Bates ve Pettit, 1997; Marcus ve Kramer, 2001; Houston ve Grych, 2016) ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu da görülmektedir. Alan yazında öz-kontrolün akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğunu belirten araştırmalar (Chapple, 2005; Fox ve Calkins, 2003) ve akran ilişkileri ile sosyal yetkinlik (Van IJzendoorn, Steele ve Roisman, 2014), kaygı (Crick, ve Ladd, 1993; Greco ve Morris, 2005), öfke-saldırgan davranışlar (Twenge, Baumeister, Tice, ve Stucke, 2001) arasında ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır.

Sonuç olarak konu ile ilgili araştırmalar ağırlıklı olarak uluslararası alan yazında yapılmıştır ve sosyal yetkinlik, sosyal kaygı, saldırgan davranışlar, öz-kontrol değişkenlerinin bağlanma ve akran ilişkileri ile olan ilişkisi ayrı ayrı ortaya konulmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde ise okul öncesi dönem çocuklarında saldırgan davranışların hem istenmeyen davranışlar içerisinde hem de akran zorbalığı içerisinde yer aldığını ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Akduman, 2012; Aslan ve Tuğrul, 2014; Atış-Akyol, Yıldız ve Akman 2018; Uysal ve Dinçer, 2012; Uysal ve Dinçer, 2013). Ancak Türkiye’de okul öncesi dönemde kaygı, sosyal yetkinlik ve öz-kontrol kavramları öfke değişkenine göre daha yeni bir araştırma alanı olarak dikkat çekmekte ve bu konuda yapılmış araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Öyle ki okul öncesi dönem çocuklarda kaygı, sosyal yetkinlik ve öz-kontrol için alan yazında kullanılan birer ölçeğe ulaşılmıştır (Çorapçı, Aksanan, Aslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010; Gözübüyük, 2015).

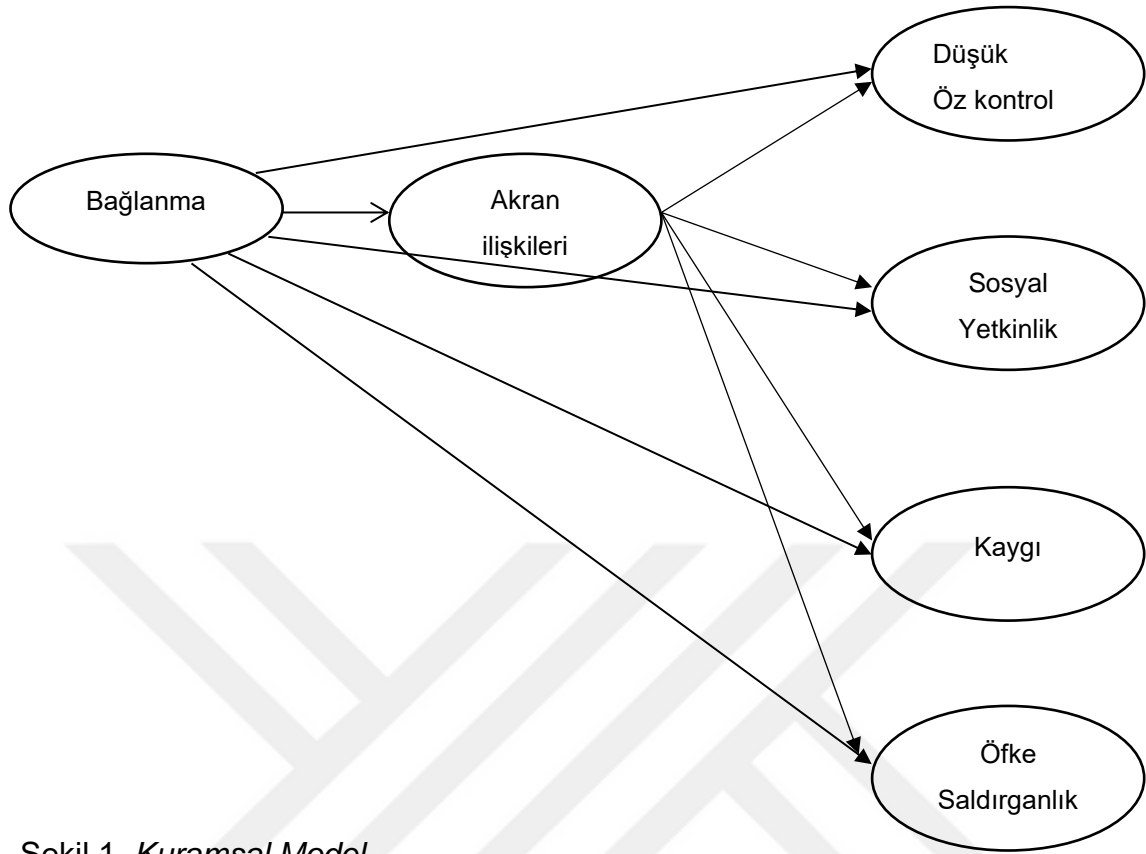
Özetle; okul öncesi dönem çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağladığı bilinen akran ilişkilerinin; bağlanma, sosyal yetkinlik, öz-kontrol, kaygı, öfke değişkenleri arasındaki aracılığının test edilmesi son derece önemlidir. Bu sayede araştırmada farklı bağlanma deneyimi yaşamış, okul öncesi eğitime devam eden çocukların gelişimlerinde önemli olan sosyal yetkinlik, kaygı-geriçekilme, öfke-saldırganlık ve düşük öz-kontrol becerilerinde akran ilişkilerinin önemi ve okul öncesi eğitim kurumlarında akran ilişkilerinin desteklenmesinin gerekliliği, tüm değişkenler arasındaki ilişki ağını incelemeye fırsat veren yol analizi ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda araştırmada, bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğu, güvenli bağlanma

gerçekleştiren çocukların olumlu akran ilişkileri kurduğu, güvensiz bağlanma yaşayan çocukların ise akran ilişkilerinde olumsuzluklar yaşadığı görülmektedir. Bağlanmanın akran ilişkileri, kaygı-gerçekilme, öfke-saldırganlık, sosyal yetkinlik ve düşük öz-kontrol ile olan ilişkisi, çocuğun sosyal ilişkilerinde bağlanmanın önemini ortaya koymak açısından son derece önemlidir. Çocuğun bağlanma stili ile içselleştirilmiş (kaygı) ve dışsallaştırılmış (öfke) davranış problemleri ve sosyal yetkinlik, öz-kontrol becerileri arasındaki ilişkileri ortaya koyan çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Ancak bu çalışmalar güvensiz bağlanma deneyimi yaşamış çocukların söz konusu içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemlerinin azaltılması ve sosyal yetkinlik, öz-kontrol gibi sosyal ilişkileri güçlendirici becerilerinin artırılması gibi konularda yeterince bilgi sunmamaktadır. İncelenen alan yazın çalışmalarının sonuçlarına göre, çocuğun sosyalleşme sürecinde bağlanma ile en güçlü bağ akran ilişkileri arasında görüldüğü için kurulacak bir model ile okul öncesi dönem çocuklarda akran ilişkilerinin bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerindeki aracı rolünün incelenmesinin alan yazındaki bu eksikliği gidereceği ve böylelikle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Günümüzde çocuğun gelişimine katkıları ve gelişim üzerindeki önemi kabul görmüş okul öncesi eğitim kurumları; erken çocukluk döneminde çocukların akranları ile bir araya gelebilecekleri, onlara akranları ile doğal deneyimler yaşama fırsatı sunan kurumlardır.

Araştırmanın temel amacı, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş (60-71 ay) çocuklarının güvenli ve güvensiz bağlanma şeklinde iki kategoride ele alınan bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke-saldırganlık ve akran ilişkileri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri ortaya koyarak akran ilişkilerinin aracılık etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda değişkenler arasındaki ilişkileri temel alan bir model önerisinde bulunulmuş ve bu model test edilmiştir. Önerilen model Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Kuramsal Model

Araştırma modelinin bağımsız değişkeni bağlanma, bağımlı değişkenleri ise akran ilişkileri, düşük öz-kontrol, kaygı-geriçekilme, öfke-saldırganlık ve sosyal yetkinliktir.

Araştırmanın bu temel amacı doğrultusunda, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik akran ilişkilerinin niteliğinin belirlenmesi için bir ölçme aracının çalışma kapsamında uyarlamasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların akran ilişkilerini belirlemeye yönelik ölçme aracının uyarlaması da bu araştırma kapsamında yapılmıştır.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi, “Çocuklarda bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, kaygı, öfke ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkide akran ilişkileri aracılık etmekte midir?” şeklindedir.

Alt problemler

1. Kurulan kuramsal modelinin uyum indeksleri uygun mudur?

1.1. Bağlanma türü ile,

- a. Akran ilişkileri arasında doğrudan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b. Öz kontrol değişkeni arasında doğrudan ve dolaylı anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c. Sosyal yetkinlik değişkeni arasında doğrudan ve dolaylı anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d. Kaygı değişkeni arasında doğrudan ve dolaylı anlamlı bir ilişki var mıdır?
- e. Öfke değişkeni arasında doğrudan ve dolaylı anlamlı bir ilişki var mıdır?
- f. Öz kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke değişkenleri arasında akran ilişkilerinin aracılık etkisi anlamlı mıdır?

1.2. Akran ilişkileri ile;

- a. Öz kontrol değişkeni arasında doğrudan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- b. Sosyal yetkinlik değişkeni arasında doğrudan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- c. Kaygı değişkeni arasında doğrudan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- d. Öfke değişkeni arasında doğrudan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

Araştırmada çocukların, ölçme aracı olarak kullanılan Güvenli Yer Senaryoları Testinin uygulandığı süreçte gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)”, “Öz Kontrol Ölçeği”, “Çocukların Akran İlişkileri İçin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (AİÖD)” değerlendirme araçlarının

öğretmen tarafından doldurulmasında çocukların gerçek performanslarını yansıttıkları varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmada çocukların öz-kontrol, sosyal yetkinlik becerileri ve öfke, kaygı düzeylerinin belirlenmesinde öğretmen değerlendirmesine dayalı nicel veri toplama araçlarından yararlanılmış olması bir sınırlılıktır.

Tanımlar

Akran İlişkileri: Çocuğun yaşları birbirine yakın olan kardeşler, kuzenler ve arkadaşlar ile kurduğu ilişkilere (Howes, 2009). Bu çalışma kapsamında akran ilişkileri okul öncesi eğitim kurumundaki akranlar ile kurulan olumlu akran ilişkileri olarak ele alınmaktadır.

Bağlanma: Bağlanma kuramına göre bakım verenin (çoğunlukla annenin) bebeğin duygusal ihtiyaçlarına yönelik tutarlı ve duyarlı davranışlar göstermesi ile bebek bakım veren kişiyi güvenli üs olarak görmekte ve bu ilişki bebeğin duygusal gelişimi için son derece önem taşımaktadır (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bu çalışma kapsamında bağlanma ebeveyn ile kurulan güvenli bağlanma ve güvensiz bağlanma olmak üzere iki türde ele alınmıştır.

Sosyal Yetkinlik: Olumlu sonuçlara ulaşmak için gelişimsel olarak ilgili sosyal görevleri yerine getirme ve hem kişisel hem de kişiler arası kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Waters ve Sroufe 1983).

Öfke: Doyurulmamış isteklere, beklenmedik ve istenmeyen sonuçlara yönelik verilen duygusal tepki (Soykan, 2003). Bu çalışma kapsamında öfke duygusu ve öfke duygusuna eşlik eden saldırgan davranışlar öfke değişkeni içerisinde ele alınmıştır.

Kaygı: Kişinin dışsal faktörlere yönelik olarak hissettiği tehdit sonucunda yaşanan endişe duygusu olarak ifade edilmektedir (Smith ve Lazarus, 1990).

Öz Kontrol: Çocuğun duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve onları yönetebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Baumeister, Heatherton ve Tice, 1994). Bu araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı düşük öz-kontrol düzeyi ile

ilgili bilgi verdiği için analiz aşamasından itibaren bulgular ve sonuçlar düşük öz-kontrole göre yorumlanmıştır.



Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırma Kapsamında Ele Alınan Kuramlar

Çocuğun gelişimini geniş bir bağlam içerisinde değerlendirebilmek için çevresinde yer alan çoklu etkileri ve bu çoklu etkiler arasındaki ilişki sistemini göz önünde bulunduran kuramsal bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma kapsamında, araştırmada yer alan değişkenler göz önünde bulundurularak sırası ile Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı, Ekolojik Sistem Kuramı, Bağlanma Kuramı, Öz Belirleme Kuramı, Sullivan'ın Kişiler Arası İlişkiler Kuramı ele alınmıştır.

Sosyo-Kültürel Kuram. Vygotsky'nin sosyokültürel kuramında, insanların sosyokültürel bir ortamda yer aldığı ve insan davranışının her an var olan bu ortamdan bağımsız düşünülmemeyeceği anlayışına vurgu yapılmaktadır. Çocuk; etrafındaki kültürden etkilenen ve kültürü etkileyen bir varlık olup gelişimi de bu etkileşimle şekillenmektedir. Bu karşılıklı ilişki nedeniyle çocuklara bakarken bağlamı göz ardı etmek onlara ilişkin düşüncelerimizi çarpıtarak doğru yorumlar yapmamızı engeller (Ormrod, 2010). Sosyo-Kültürel kuramda yetişkinler, yaşama ilişkin unsurları kendi anlamlandırdıkları şekliyle çocuklarına yansıtırlar. Bu durum kuramda “yetişkinler bilgiyi kültürleme yoluyla çocuklarına iletirler” ifadesi ile yer almaktadır (Ormrod, 2010). Kuramda kişiler arası aktarım ve ilişkiler ile ilgili olarak dikkati çeken önemli bir diğer nokta ise “yakınsak gelişim alanı” konusudur. Vygotsky (1978) yakınsak gelişim alanını, çocuğun kendi başına bağımsız olarak gerçekleştirebildiği “mevcut gelişim düzeyi” ile bir yetişkinin yönlendirmesi veya o konuda kendinden daha yetkin bir akranı ile iş birliğiyle ulaşabildiği “potansiyel gelişim düzeyi” arasındaki mesafe olarak tanımlamaktadır. Kuramda önemli bir yere sahip olan “yakınsak gelişim alanı” çocuğun gelişimi için ipuçları vermekte ve akran öğrenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Çocukların gelişiminde akran desteğinin önemine dikkat çeken kuramda potansiyel gelişim düzeyi kısaca “Nesneden çocuğa ve çocuktan nesneye giden yol bir başka insandan geçmektedir” şeklinde ifade edilmektedir (Vygotsky, 1978). Söz konusu bu insanlar ve çevre, biyo ekolojik kuramda katmanlara ayrılmakta ve katmanların çocukla etkileşimleri incelemektedir.

Biyo Ekolojik Sistem Kuramı. Kuram, bireyin içinde yaşadığı çevrenin özelliklerini ele alarak çocuğun gelişimini yakın çevredeki diğer insanlar, nesnelere

ve semboller arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünü olarak değerlendirir. Biyo ekolojik kuramda çocuğun çevresi en yakından en uzağa doğru 4 sistemde ele alınmaktadır. Bu sistemler mikrosistem (aile gibi çocuğun doğrudan iletişim içinde olduğu sistem), mezosistem (aile ve mahalle arasındaki etkileşimler gibi çocuğun doğrudan iletişim kurduğu mikrosistemler arasındaki etkileşimler), ekzosistem (anne babanın işi gibi çocuğun doğrudan içinde olmadığı ancak onunla ilgili kararları etkileyen sistem) ve makrosistemden (çocuğun içinde bulunduğu ekonomik, kültürel ve politik sistem) şeklinde ifade edilmektedir. Kurama göre gelişimin bir diğer boyutu zamandır ve gelişen bireyi değerlendirirken mikro (belirli bir etkinlik ya da etkileşim sırasında ortaya çıkan zaman), mezo (gelişmekte olan insanın çevresinde tutarlı bir biçimde ortaya çıkan etkinlik ve etkileşimler uzamını tanımlayan zaman) ve makro zaman (tarihsel süreç) dilimleri de göz önünde bulundurulmalıdır (Bronfenbrenner, 1992).

Biyo ekolojik sistem kuramına göre, ebeveyn-çocuk ilişkisi, aile mikrosisteminin temel bir yönüdür ve çocukların akran ilişkileri önemli bir mikrosistemdir (Bronfenbrenner ve Morris, 2006). Bu çalışma biyo ekolojik kuramsal temelin mikrosistemindeki ilişki ağları ile sınırlıdır. Ebeveynlik ve çocuk-arkadaş ilişkileri hem çift yönlü hem de işlemsel olmasına rağmen bu ilişkiler arasında bazı önemli farklılıklar vardır. Ebeveyn-çocuk ilişkileri belirgin olarak kalıcı ve doğada "dikey" dir (yani, ebeveynlerin daha büyük fiziksel ve psikolojik olgunluklarından dolayı, ebeveyn ilişkide çocuklardan daha fazla güce sahiptir). Öte yandan çocuk-akran ilişkileri, özellikle erken çocukluk döneminde genellikle geçicidir ve doğada "yatay" dır (yani eşitlikçidir) (Laurson ve Bukowski, 1997). Çocuğun ailesi özellikle de bakım verenleriyle kurduğu ilk ilişkilerin derinlemesine incelemesi bağlanma kuramıyla açıklanmaktadır.

Bağlanma Kuramı. Bağlanma kuramında bakım verenin (çoğunlukla annenin) bebeğin duygusal ihtiyaçlarına yönelik tutarlı ve duyarlı davranışlar göstermesi bebeğin duygusal gelişimi için son derece önemlidir (Ainsworth ve Bowlby, 1991). Bu nedenle çocuğun bağlandığı kişi veya kişiler güvenli üs olarak nitelendirilmektedir. Güçlü bağlanmanın yaşandığı yedinci ve sekizinci aylarda bebekler anne ya da babayı yabancılara tercih etmeye başlarlar. Çocuk 2-3 yaşa geldiğinde anne ve babaya bağlanması hâlâ güçlü olmasına karşın, bağlanma davranışı eskisi gibi süreklilik göstermemektedir. Bilişsel açıdan anne ve babasının

neden kendisinden ayrılması gerektiği anlatıldığında bunu anlayabilir ve bu süreyi sorunsuz atlatarak anne ve baba döndüğünde onlara yakınlık göstermeye devam eder. Kısacası korku ve stresin söz konusu olmadığı durumlarda erken çocukluk döneminde çocuklar, görünürde bir stres yaşamadan güvenli üsten gittikçe daha da uzaklaşabilirler. Bowlby bu yeni bağlanma biçimini amaca göre düzeltilmiş partnerlik olarak nitelendirmektedir (Boyd ve Bee, 2009).

Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978) tarafından “Yabancı Durum” olarak bilinen deneysel bir yöntem kullanılarak Bowlby’nin kuramında yer alan temel sayıtlılar test edilmiştir. Bu yöntemde, 12 ay ile 18 ay arasındaki küçük çocuklar sistemli bir şekilde kısa aralıklar ile ilk olarak annelerinden ayrılmakta, daha sonra ise yabancı biri ile yalnız bırakılmakta ve en sonunda tekrar anneleri ile buluşturulmaktadır. Bu yöntem ile çocuklarda var olan bağlanma stillerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Mary Ainsworth; yabancı ortam deneyiyle bağlanma ilişkilerinde görülen farklılıkları, çocuğun anneden ayrılma durumuna karşılık verdiği tepkilere göre bir güvenli ve iki güvensiz olmak üzere üç bağlanma türü ile açıklamaktadır (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978).

Güvenli (*secure*), **bağlanma**, çocuğun anneden ayrıldıktan sonra kolayca sakinleştiği ve anne geri döndüğünde, çocuğun anneye olumlu etkileşim kurmaya devam ettiği bağlanma türüdür.

Güvensiz kaçınmacı (*avoidant*) **bağlanma**, çocuğun anneyi bir yabancıya tercihini güçlü olmadığı bağlanma türüdür. Bu bağlanmada ayrılma sonrası tekrar birleşmede çocuk annesi ile gerekli olumlu ilişkiyi kurmamaktadır.

Güvensiz kaygılı-dirençli (*anxious/ambivalent*) **bağlanma**, çocuk yabancılara karşı sakin ve sakinleşmekte zorlanır, ayrılma durumunda aşırı telaşlanır ve anne tekrar geldiğinde sakinleşmekte zorlanır.

Bağlanma ile ilgili yapılan sonraki çalışmalarda, yeni bir bağlanma türü eklenmiştir. Güvensiz düzensiz (*disorganized*) bağlanma türünde çocuklar, ayrılma sonrasında anne ile yeniden birleşme anında hem kaçınma hem kaygılı davranışları bir arada gösterebilmektedirler (Cassidy, Marvin ve MacArthur, 1992).

Compos, Barrett, Lamb, Goldsmith ve Stenberg (1983) batı ülkelerinde yabancı durum/ortam deneyini kullanılarak yapılan araştırmalarda, çocukların yaklaşık yüzde 55-60’ının güvenli bağlanma gerçekleştirdiğini belirtmektedirler.

Güvensiz bağlanma türü için ise çocukların yüzde 15'inin kaygılı/kararsız bağlanma, yüzde 25'inin kaçınan bağlanma türüne sahip olduğu belirtilmektedir (Akt. Sümer ve Güngör, 1999).

Genel olarak bağlanmanın ilişkili olduğu üç temel değişken vardır. Bu değişkenler; kişiler arası işleyiş, dışsallaştırılmış problemler ve içselleştirilmiş problemler şeklinde belirtilmektedir (Roisman ve Grob, 2013).

Kişiler arası işleyiş; akran etkileşimleri, daha sonraki yaşam sürecinde ise özellikle romantik ilişkiler olarak ifade edilmektedir. Kişiler arası işleyiş bu araştırma kapsamında akran ilişkileri olarak ele alınmaktadır.

Dışsallaştırılmış problemler; bireyin duygusal problemlerini dışarı yöneltmesi olarak ifade edilmekte ve bu araştırma kapsamında öfke- saldırganlık olarak ele alınmaktadır.

İçselleştirilmiş problemler; bireyin duygusal problemlerini kendine yöneltmesi olarak ifade edilmektedir. Bu araştırma kapsamında kaygı-geri çekilme olarak ele alınmaktadır.

Kişiler arası işleyiş, dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş problemler bu çalışmada akran ilişkilerinde öfke-saldırganlık ve kaygı-geri çekilme boyutları ile ele alınmıştır. Çocuğun sosyalleşme sürecinde; bakım veren ile kurduğu ilk deneyimlerle şekillenen bağlanma ilişkisi ve daha sonra çevresindeki diğer çocuklar ile kurduğu akran ilişkileri ile belirgenleşen sosyal yetkinliğini ve diğer sosyal duygusal gelişimlerini öz belirleme kuramı ile açıklamak mümkündür.

Öz Belirleme Kuramı. Kuram, çocuğun gereksinimlerine göre çevresiyle ilişkisini ele almaktadır. Bireyin olumlu yönde gelişme eğilimine, çevrenin sağladığı desteğin çocuk açısından önemini vurgulamaktadır. Kurama göre öz belirleme; kişinin kendi davranışlarında ve bu davranışları başlatmasında, düzenlemesinde seçim yapabilmesi olarak ifade edilmektedir (Deci, Connell ve Ryan, 1989).

Çocuğun uygun davranışları sergileyebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, seçim yapabilmesi öz-kontrol ve sosyal yetkinlik becerisinin gelişmesiyle mümkün olabilmekte ve bu beceriler çocuğun sosyal çevresindeki bireylerle ilişkilerine etki etmektedir. Çocuğun akranlarıyla kurduğu ilişkiler de bunlardan biri olarak ele alınmaktadır.

Chirkov, Ryan, Kim, ve Kaplan'a (2003) göre kültürel farklılık olmaksızın her insanın, doğuştan gelen bazı psikolojik gereksinimlerinin ortak olduğunu belirtmektedir. Kuram, insanların gelişebilmek için doğuştan getirdikleri doğal bir eğilime sahip olduklarını belirtmektedir. Bu eğilimin kendiliğinden etkinleşmediğini, etkinleşebilmesi için sosyal çevrenin organizmaya destek olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öyle ki, organizmanın faaliyetleri sosyal çevre tarafından bazen desteklenerek kolaylaştırılmakta, bazen de olumsuz deneyimler ile zorlaştırılmaktadır (Deci, Eghrari, Patrick, ve Leone, 1994).

Etkin organizma ile sosyal çevre arasındaki her türlü etkileşim, Öz Belirleme Kuramının davranış, deneyim ve gelişim hakkındaki yorumları için temel oluşturmaktadır. Kuramda etkin organizmanın 3 temel özelliğine dikkat çekilmektedir.

Özerklik gereksinimi kişinin davranışlarında kendi kendine karar verdiğini hissetmesi ile ilişkilidir. Özerlikte, kişi davranışlarında sosyal çevresi tarafından kontrol edilmediğini ya da herhangi bir davranışta bulunmaya zorlanmadığını hissetmektedir.

Yetkinlik gereksinimi, kişinin çevresi tarafından oluşturulan etkiler ile başa çıkabilmek için kendini yeterli hissetmesi ile ilişkilidir.

Sosyal ilişki gereksinimi, kişinin sosyal çevresi ile destekleyici ve tatmin edici etkileşimlere sahip olduğunu hissetmesi ile ilişkilidir. Sosyal ilişkilerden bahsedildiğinde bireyin gelişimini kişiler arası ilişkilerde elde ettiği deneyimlere bağlayan Sullivan'ın Kişiler Arası İlişkiler Kuramına da değinmek gerekmektedir.

Kişiler Arası İlişkiler Kuramı. Sullivan kişilik kuramında, bireyin çevresindeki diğer bireyler ile kurduğu ilişki ağı üzerine kişiliğin gelişimini 7 evrede incelemektedir (Sullivan, 1968). Bu evrelerden okul öncesi dönem çocuğunu kapsayan evreler genel olarak ilk iki evredir. *İlk çocukluk evresi (0-1)*, konuşma öncesi dönemden oyun arkadaşı ihtiyacının ortaya çıktığı döneme kadar süren aralığı kapsamaktadır. *İkinci çocukluk evresi (1-5)*, çocuk için arkadaş ilişkilerinin çok önemli olduğu, sosyal çevredeki bireylerle yaşamının karmaşıklığına uyum sağlamaya çalışıldığı bir dönemdir. Bu dönem genel itibari ile oyun arkadaşı ihtiyacının ortaya çıkışı ile başlayıp, çocuğun hem cinsinden yakın bir arkadaş bulması ile sona erer (Sullivan, 1968).

Sullivan; toplumsallaşma sürecini kişiliğin oluşumu ile ele alarak, kişiler arası ilişkilerin sağlıklı ve sağlıksız olmasının ruh sağlığı üzerindeki önemli rolüne vurgu yapmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Sullivan'ın (1953) kuramında, çocukluk ve ergenlik döneminde samimi arkadaşlarla etkileşimde olmanın, kişinin yaşamında daha sonra ortaya çıkacak tatmin edici yakın ilişkiler için temel oluşturduğu belirtilmektedir. Kişilik; insan yaşamını tanımlayan, tekrar eden, kişiler arası durumlar örüntüsü olarak ifade edilmektedir (akt. Ulaş, 2017). Sullivan'a (1968) göre bireyin kişilik özellikleri hakkında bilgi edinebilmek için, onun çeşitli kişiler arası ilişkilerde nasıl davrandığınının çok iyi bir şekilde gözlemlenmesi gerekmektedir.

Sullivan (1968) kuramında kaygıya özel bir önem vererek, kaygının kişiler arası ilişkilerle şekillendiğini belirtmiştir. Kişiler arası sağlıklı ilişkileri her yaşta engelleyici bir etkiye sahip olan kaygı, bebeklik döneminde dahi ortaya çıkabilmektedir. Sullivan'a göre kişinin davranışları içgüdüler ile değil, sosyal bağlamda yaşadığı süreçler ile şekillenmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Sullivan' a göre benlik kavramının oluşumunda ve kaygının ortaya çıkışında anne ile çocuk arasındaki ilişki büyük önem taşımaktadır (Pervin, Cervone ve John, 2004). Bu nedenle kaygının ana kaynağının, bakım veren ile bebek arasındaki ilişki olduğunu belirtmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Sullivan' a göre kişilik, kendilik sistemi ve kendilik sistemi dışında kalan diğer her şey olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kendilik sisteminin asıl amacı, bireyi kaygıdan korumak ve kişiler arası ilişkilerde bireyin güven duygusunu liğini sürdürebilmektir olan bütün davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Kendilik sistemi, kavramsal olarak sosyal yetkinlik ile çok yakın bir kavram olup, kişiler arasındaki saygı ve güvene dayalı arkadaş ilişkilerinin sosyal yetkinlik düzeyini arttırdığını ifade etmektedir. Ayrıca Sullivan, arkadaş ilişkilerinin önemine dikkat çekerek kişiler arası sosyal ihtiyaçların doyurulması gerektiğini de vurgulamıştır. Bu sosyal ihtiyaçlar; eşit ilişki, yakınlık, güven, sevgi olarak sıralanabilir (Sullivan, 1968).

Sullivan'ın ısrarla üzerinde durduğu kendilik sisteminde, kişinin öz-kontrol gelişimi ve bu öz-kontrol gelişimi üzerinde sosyal ilişkilerin etkisi vurgulanmaktadır. Bu nedenle çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi için önemli olan öz-kontrolü açıklayan kuramın da bu bağlamda incelenmesi gerekmektedir.

Genel Suç Teorisi (A General Theory of Crime) temel olarak suç işleme eğiliminde, kişinin öz-kontrolünün önemini ortaya koymaktadır. Kuramın detaylarında bireylerde görülen duygusal ve davranışsal problemler, düşük öz-kontrol ile açıklanmaktadır (Gottfredson ve Hirschi, 1990; Benda, 2005). Bu nedenle kuram öz-kontrol kuramı olarak da ifade edilmektedir.

Gottfredson ve Hirschi'ye (1990) göre düşük öz-kontrol, kişinin dürtülerini bastıramayarak dürtüsel davranması, hayatında fiziksel etkinliklere zihinsel etkinliklerden daha çok yer vermesi, riskli davranışlardan hoşlanması, zorlayıcı, karmaşık işleri yapmaktan kaçınarak basit işlere yönelmesi, kolay sinirlenmesi ve en temelinde benmerkezcilik ile ilişkilidir. Öz-kontrol; ilişkili olduğu çok sayıda değişken olması nedeni ile psikopatoloji bilim dalında ve problem davranışlar ile ilgili araştırmalarının merkezinde yer almaktadır (Vaughn, DeLisi, Beaver ve Wright, 2009).

Düşük öz-kontrole sahip bireyler, dürtülerini kontrol edebilme becerisine sahip olmadıkları için haz odaklı hareket etmektedirler ve bu nedenle saldırgan davranışlara eğilim göstermektedirler. Kuramın mantığı, psikolojik araştırmalarla da kanıtlanmaktadır. Dürtü kontrol problemlerinin, cezai suç işleme, madde bağımlılığı, çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikte meydana gelen çok çeşitli psikiyatrik bozukluklar gibi bir dizi uyumsuz davranışı öngördüğü belirtilmektedir (Strayhorn, 2002; Tarter ve ark., 2003; Wills, Ainette, Mendoza, Gibbons ve Brody, 2007;). Araştırmalar düşük öz-kontrolün aksine; yüksek öz-kontrol düzeyinin, daha fazla zihinsel sağlık istikrarı, gelişmiş ilişkiler, akademik performans ile ilişkili olduğunu ve kadınlar lehine olduğunu göstermektedir (Duckworth ve Seligman, 2005; Else-Quest, Shibley-Hyde, Goldsmith ve Van Hulle, 2006; Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Gottfredson ve Hirschi'n (1990) kuramında düşük öz-kontrolün temel nedeni ebeveyn çocuk ilişkilerine bağlanmaktadır. Aşırı hoşgörülü ebeveynlerin çocuklarında, düşük öz-kontrol görülme olasılığın daha yüksek olduğu; ilgisiz ebeveynlik sergileyip, çocuklarının davranışlarına uygun geri bildirim vermeyen ebeveynlerin (özellikle olumsuz davranışları fark etmeyen ve ilgilenmeyen) çocuklarında öz-kontrol problemleri yaşandığı ve çocukların düşük öz-kontrole sahip oldukları ifade edilmektedir.

Sosyo-kültürel kuram, biyo ekolojik kuram, bağlanma kuramı, öz belirleme kuramı ve kişiler arası ilişkiler kuramından elde edilen bilgiler doğrultusunda, okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşme sürecinde kişiler arası ilişkilerin önemi ortaya konulmakta ayrıca bu kişiler arası ilişkiler ile çocuğun duygu ve davranışlarının şekillendiği görülmektedir. Doğumdan itibaren kurulan ilk ve en temel ilişki, bakım veren ile gerçekleşmekte ve bağlanma kuramı ile önemi ortaya konulmaktadır. Yenidoğan döneminden itibaren ebeveyn ve akranlar ile kurulan ilişkilerin, çocuğun gelişimi ve sosyal uyum sürecindeki desteği sosyokültürel kuram, biyo ekolojik kuram ve kişiler arası ilişkiler kuramlarında net bir şekilde ortaya konulmaktadır. Çocuğun sosyalleşme sürecinde toplumda yer edinebilmesi ve çevresine uyum sağlayabilmesi, deneyimlediği kişiler arası ilişkilere bağlıdır. Bu ilişkiler, çocuğun öz-kontrolünün gelişmesine katkı sağlayabileceği ve sosyal yetkinliğini destekleyici nitelikte olabileceği gibi tam tersi yönde, çocuğun öfke ile saldırgan davranışlar sergilemesine veya kaygılı bir şekilde geriçekilme davranışı sergilemesine neden olabilmektedir. Bu nedenle, bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının sosyalleşme sürecinde akran ilişkilerinin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç için çocuğun ilk ilişki ağı olan bağlanma sürecinde edindiği bağlanma türü ile öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke-saldırganlık arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracı rolü incelenmektedir. Bu nedenle araştırmanın içeriğinde sırası ile bu değişkenlere ait alan yazın bilgisine yer verilmektedir.

Akran İlişkileri ve Akran İlişkilerinin Önemi

İnsanlar; başkalarıyla ilişki kurmaya, sorun yaşadıkları dönemlerde destek ve yardım için sosyal çevresindeki bireylere güvenmeye ve kurdukları bu ilişkilerle birlikte iyi oluş hallerini desteklemeye programlanmış canlılardır (Schneider, 2016). İlk kez aile yaşantısından okul hayatına geçen okul öncesi dönem çocuğu, yakın çevresi ve ailesi ile kurduğu sosyal çevresini genişletmekte olduğu kritik bir dönem içerisinde yer almaktadır. Bu süreçte çocuk, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimde de önemli ilerlemeler kaydetmekte ve ailesi ile kurduğu ilişkilerden edindiği becerileri akranlarına yansıtmaktadır. Aynı zamanda akranlarından da etkilenecek şekilde gelişimini sürdürmekte ve sosyal çevresi ile kurduğu ilişkiler ile davranışlarını şekillendirmektedir.

Howes'e (2009) göre akran, yaşları birbirine yakın olan kardeşler, kuzenler ve arkadaşlar olarak ifade edilmektedir. Gelişim psikologları, insan yaşamında akranlarla olan ilişki sisteminin önemine belirgin bir şekilde vurgu yapmaktadırlar (Hartup ve Stevens, 1997). Günümüzde çocuklar; özellikle çalışan anne sayısındaki artış ile paralel olarak, yaşlılarının olduğu ortamlarda oldukça fazla zaman harcarlar. Akranlarla etkileşim sınıflarda, okul sonrası etkinliklerde, mahalle oyun alanlarında ve elektronik ortamlarda dahi gerçekleşmektedir. Çocukların ve ergenlerin akranlarıyla olan deneyimlerinin onların yetkinlik ve iyi oluş hallerini nasıl etkilediği üzerine sayısız araştırma yapmış olan Bukowski, çalışmalarında çocukların etkileşimlerinin ve akranlarıyla ilişkilerinin temel özelliklerini belirlemeyi, ölçmeyi ve bu deneyimlerin davranışsal gelişimi, duygusal uyumu ve fiziksel sağlığı nasıl etkilediğini belirlemeyi amaçlamaktadır (Bukowski, 2020). Bukowski'nin (2011) kendi yaşamından verdiği bir örnek okul öncesi dönemdeki çocuklar için akran ilişkisinin onların dünyasındaki yansımalarına dikkat çekmektedir. Bukowski oğlunu okul öncesi eğitim kurumuna bırakacağı bir gün oğlunun içeriye bakıp sonrasında hemen dışarıya geri çıktığını ve "eve gitmek istiyorum" dediğini anlatmaktadır. Oğluna neden eve gitmek istediğini sorduğunda ise oğlunun en iyi arkadaşının okulda olmaması nedeni ile eve gitmek istediğini arkadaşı yok ise okulda yapacak bir şeyinin olmadığını belirttiğini ifade etmektedir (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011). Okul öncesi dönem çocuğunun genel özellikleri düşünüldüğünde aslında birçok okul öncesi öğretmeni bu örnek olaya benzer durumlarla meslek hayatı süresince karşılaşmıştır veya karşılaşması muhtemeldir. Çünkü çocuklar için okul özellikle de okul öncesi eğitim kurumları, öğrenmelerin arkadaşlarla birlikte eğlenceli bir şekilde gerçekleştiği mekânlardır. Dolayısıyla okul, arkadaşı olmadan çocuk için çekici bir mekân olmayabilmektedir.

Akran ilişkilerinin önemini ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur. Akranlar tarafından kabul görmek psikolojik iyi oluş ve eğitim başarısı ile ilişkili bulunmaktadır (Hay, 2005). Akran ilişkilerinin okula geçiş, okula uyum ve akademik başarı ile ilişkisini ortaya koyan çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Elliott, 2002; Ledger, Smith ve Rich 2000; Mashburn ve Pianta, 2006; Polat ve Atis-Akyol, 2016; Vriniot ve Matsagouras 2004; Hay, Payne ve Chadwick, 2004). Alan yazında ayrıca akran ilişkilerinin akademik başarının yanı sıra çocuğun ilerleyen yaşamında sosyal duygusal gelişimine olan etkisini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur. Alan yazın

incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki akran ilişkilerinin ilerleyen yıllardaki akran ilişkilerinin habercisi olduğu (Ladd ve Troop-Gordon, 2003), 9 yaşındaki akran ilişkilerinin 18 yaşına kadarki eğitim durumu ve işsizlik ile ilişkili olduğu (Wordlarda ve Fergusson, 2000) ve akran ilişkilerinde yaşanan problemlerin içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar ile ilişkili olduğu (Laird, Jordan, Dodge, Pettit, Bates, 2001) görülmektedir. Genel olarak akranlarla olan deneyimler, olumlu (mutluluk, sağlık, okul başarısı vb.) ve olumsuz (saldırganlık, depresyon, okulu bırakma, uyuşturucu kullanımı vb.) bazı değişkenler ile ilişkilidir (Schneider, 2016). Bir çocuğun akranları tarafından reddedilmesi, çocuklar için okulu başarısı, kaygı, depresyon, madde kullanımı ve suçlu davranışlarda bulunma dâhil olmak üzere birçok olumsuz sonuçla ilişkilendirilmiştir (Bierman, 2004; Coie ve Cillessen, 1993; Kupersmidt, Coie ve Dodge, 1990) Dolayısı ile Bukowski, Buhrmester ve Underwood (2011) akran ilişkilerinin insan yaşamındaki önemini günümüzde tartışmasız olarak kabul gördüğünü ifade etmektedirler. Benzer şekilde Bukowski, Bredgen ve Vitaro (2007) akran ilişkileri ile ilgili yapılmış çalışmaların, akranların bireyin gelişim sürecindeki önemini destekler nitelikte olduğunu ifade etmektedirler.

Hartup (1992), çocuğun bireysel gelişiminde akran ilişkilerinin dört temel işlevi olduğunu belirtmektedir. Çocuk kurduğu arkadaş ilişkileri aracılığı ile:

- Gelişimsel becerileri öğrenebileceği bir ortama ulaşır.
- Kendisi, akranları ve dünya hakkında bilgi edinir.
- Normal etkileşimler ve stresli (çatışma anlarında) etkileşimler sırasında duygusal ve bilişsel deneyimler edinir.
- Daha sonraki ilişkileri için zihninde modeller oluşturur.

Çocuk akran ilişkileri sayesinde kendisini ve çevresini tanıma fırsatı bularak duygu ve davranışlarını şekillendirir.

Akran ilişkilerinin önemi temelde üç bakış açısı ile vurgulanmaktadır (Bukowski, Buhrmester ve Underwood, 2011).

1) İlk bakış açısına göre akran ilişkileri; sosyal öğrenme süreçlerinin temel mekanizmalarının, davranışsal değişime neden olduğu bir bağlam olarak görülmektedir.

2) İkinci bir bakış açısına göre akranlarla geçirilen süreçlerin, yetişkinlerle oluşan sosyal dünyadan farklı bir sosyal "dünya" oluşturduğu kabul edilir. Dolayısıyla bu sosyal dünya, çocuğa gelişim için eşsiz ve önemli fırsatlar sunmaktadır.

3) Akran ilişkilerine ilişkin üçüncü bakış açısında ise; çocukluk çağında akranlarla kurulan olumlu ilişkilerinin, yetişkin uyumunun güçlü tahmincilerinden biri olduğuna dair araştırma bulguları vurgulanmaktadır.

Alan yazındaki bilgilere göre akran ilişkileri bebeklik döneminden itibaren başlayan bir sosyal ilişki olarak değerlendirilmektedir. Altı aylıkken, bebekler gülerken, dokunarak ve kendilerince çıkardıkları konuşma öncesi sesler ile diğer bebeklerle iletişim kurabilmektedirler (Rubin, Burgess, Dwyer ve Hastings, 2003). Benzer şekilde Hay, Payne ve Chadwick'e (2004) göre, çocukların akranlarıyla uyumlu bir şekilde etkileşime girme yeteneğinin altında yatan duygusal, bilişsel ve davranışsal beceriler, yaşamın ilk iki yılında gelişmeye başlayan 6 temel beceriyle şekillenmektedir:

1. Ortak dikkati yönetmek
2. Duyguları düzenlemek
3. Dürtüleri kontrol etmek
4. Bir eylemi taklit etmek
5. Neden-sonuç ilişkilerini anlamak
6. Dil yeterliliği

Akran ilişkileri ve akademik yaşam. Arkadaşlıklar, çocukların akademik başarısına katkıda bulunmaktadır. Pek çok arkadaşlık ilişkisi okul bağlamında oluşturulur ve okulu daha başarılı bir deneyim haline getirerek akademik başarıya zemin hazırlar. Öte yandan, sosyal reddedilme, memnuniyetsizlik ve yalnızlık, öğrencilerin okulda serbest kalmasına, daha iyisini yapmak için daha az motive olmalarına ve sonunda okulu bırakmalarına neden olabilir. Okul devamsızlığında artış akran reddi ile ilişkilidir (DeRosier, Kupersmidt ve Patterson, 1994). Okul öncesi çocukların akranlarıyla etkileşime girme yeterliliğinin, uzun vadeli okul başarısı ile ilişkilendirilmiş olduğu varsayımından yola çıkan bir araştırmada, düşük gelirli okul öncesi çocukların akranlarla oyun etkileşimlerinin öğrenme davranışları

ve sorun davranışlarla ilişkili olup olmadığı ve yaş ile cinsiyete göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, akranlarla olumlu etkileşimsel oyun davranışı, sınıf içi öğrenme etkinliklerine aktif katılımı ilişkilendirilmektedir (Coolahan, Fantuzzo, Mendez ve McDermott, 2000).

Okul öncesi dönemde kurulan arkadaşlıkların anaokuluna geçişi kolaylaştırdığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Ladd ve Price, 1987). Okula başlamadan önce çok sayıda arkadaşı olan çocukların anaokuluna yönelik daha olumlu düşüncelerinin olduğu ve anaokulunda tanıdık arkadaşları olan çocukların tanıdık arkadaşları olmayan çocuklara göre daha az kaygı yaşadığı belirtilmektedir (Ladd ve Price, 1987). Ayrıca anaokulunda kurdukları arkadaşlıkları sürdüren çocuklar, okul yılı sonunda okul ile ilgili daha olumlu algılara sahip olmakta ve yeni kurulan arkadaşlıkların performansında da artış olmaktadır (Ladd, 1990). Benzer şekilde sınıf içerisinde arkadaşlarından ve diğer akranlarından olumlu duygusal destek gören çocukların akademik katılım düzeylerinde artış olduğu görülmektedir (Shin, Daly ve Vera, 2007).

Alan yazında, akran ilişkileri ile ilgili yapılan boylamsal çalışmaların sonuçları incelendiğinde, akran ilişkilerinin akademik yaşam ile ilişkili olduğu görülmektedir. Yapılan bir çalışmada, anaokulu sürecinde yaşanan akran reddi ve sosyal geri çekilmenin, dördüncü sınıfta kronik akran dışlanmasına neden olduğu ve ayrıca bu durumun beşinci sınıfta daha düşük akademik başarıya yol açtığı ortaya konulmuştur (Buhs, Ladd ve Herald, 2006). Boylamsal bir diğer araştırmanın verilerine göre, üçüncü sınıftaki akran ilişkileri, beşinci sınıftaki okul katılımını önemli ölçüde etkilemektedir. Aynı çalışmanın sonuçları, akran ilişkilerinin kalitesinin, arkadaşların desteğinin ve arkadaşlara yönelik saldırgan davranışların okul katılımıyla önemli oranda ilişkili olduğunu göstermektedir (Perdue, Manzeske ve Estell, 2009). Başka bir boylamsal araştırmada Wordlarda ve Fergusson (2000) çocukların dokuz yaşındaki akran ilişkileri sorunlarının kapsamı ile 18 yaşına kadarki eğitim yetersizliği ve işsizlik riski arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, akran ilişkileri daha problemlili olan çocukların, akran ilişkilerinde daha az problem yaşayan çocuklara kıyasla daha düşük başarı ve daha fazla işsizlik riski altında olduğu ortaya konulmuştur.

Tüm araştırmaların ortak sonucu olarak, akran ilişkilerinin kişinin akademik yaşamı ile belirgin bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar Wordlarda ve

Fergusson'un (2000) araştırma sonuçlarındaki iki yorum ile açıklanmaya çalışılmaktadır. Birincisi, erken yaşlarda ortaya çıkan akran ilişkilerindeki güçlükler ve daha sonraki dezavantajlar arasındaki ilişkiler kısmen nedenseldir ve çocuklarının kişisel özellikleri (IQ ve dikkat sorunları) ve sosyal kökenleri (sosyoekonomik sıkıntı, ebeveyn değişikliğine maruz kalma ve cezalandırıcı ebeveyn-çocuk etkileşimi) nedeniyle ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak çocuklukta yaşanan sorunlu akran ilişkilerinin ileride, zayıf akran bağları, öğretmenlerle olan problemler, okula ara verme ve okuldan ayrılma da dâhil olmak üzere bir dizi kişiler arası probleme ve okulla ilgili zorluk riski artışına neden olduğu görülmüştür. Buna karşılık bu deneyimler ve davranışlar, erken yaşta akran sorunları olan çocukların eğitim ve istihdam olanaklarında azalmaya neden olmuştur. Sonuçlar çocukluk yaşantılarında akran ilişkilerinin, akademik ve mesleki başarı için önemi vurgulanmaktadır. Dolayısı ile okul öncesi dönemdeki akran ilişkileri hem okula karşı olumlu tutum oluşturmak, hem de ilerleyen yıllardaki akademik yaşamda uyum sağlayabilmek için önemlidir. Özetle, akran ilişkileri erken yaşlardan itibaren temelde sosyal duygusal gelişimi ve sonrasında okul yaşantısında öğrenmeyi de etkilediği için akademik yaşamı etkilemektedir. Bu nedenle akran ilişkileri ve akran ilişkilerinin sosyal hayat ile olan ilişkilerini erken çocukluk döneminden itibaren anlamaya çalışmak gerekmektedir.

Akran ilişkileri ve sosyal yaşam. Walker (2005), okul öncesi çağıdaki çocukların, diğer çocukların bakış açısını anlayabildiğini ve okulda sosyal davranışlarda bulunma ihtimallerinin yaşla birlikte artış gösterdiğini belirtmektedir. Çocukların en iyi arkadaşları ya da hoş olmayan deneyimler yaşadıkları arkadaşları oyun arkadaşları olarak belirleme durumları, okul öncesi dönemde ortaya çıkmaktadır. Böylece çocuklar yaşları arttıkça, yaşadıkları deneyimler ile akran ilişkilerindeki benzerlikleri daha iyi tahmin etmekte ve akranlarla olan önceki davranışları gelecekteki sosyal davranışlarını oluştururken kullanmaktadırlar (Denham ve Holt, 1993).

Arkadaşlıklar ilk olarak çocukların aileleri dışındaki akranlarıyla gittikçe daha fazla zaman geçirdikleri okul öncesi dönemde oluşmaya başlar (Feiring, Fox, Jaskirve Lewis, 1987). Okul öncesi dönemdeki dostluklar, gündün güne değişen, genellikle oyun temelli arkadaşlıklardır (Laursen ve Bukowski, 1997). Kurulan arkadaşlıkların çocuğun sosyal duygusal gelişimine katkılarını hem okul öncesi

dönemde hem de sonraki çocukluk döneminde görmek mümkündür. Birbirleri ile arkadaş olan çocuklar daha fazla sosyal temas içinde olurlar, birbirleriyle daha olumlu etkileşimler kurarlar ve arkadaş olmayan akranlarına göre çatışma çözme konusunda daha çok sorumluluk üstlenirler. (Newcomb ve Bagwell, 1995).

Bu çalışma kapsamında akran ilişkileri bireyin sosyalleşme süreci çerçevesinde; bağlanma, öz-kontrol, sosyal yetkinlik, öfke-saldırganlık ve kaygı değişkenleri çerçevesinde incelenerek tüm bu değişkenler açıklanmaya çalışılmaktadır.

Akran ilişkileri ve bağlanma.

Bağlanma: bebek ve onun birincil bakımını üstlenen kişi arasında geliştirilen özel ilişkiyi, bağı ifade etmektedir. Bu bağ, bebeğin gelişimini şekillendirir ve bebeklerin deneyimlerinin iç çalışma modellerini geliştirmesi yoluyla daha sonra kurulacak olan ilişkilerin temelini oluşturur (Bowlby, 1982). Başka bir ifade ile kendisine bakım veren kişiye çocuğun yakınlık göstermesi, özellikle çocuğun stresli davranışlar sergilediği durumlarda kendini gösteren, kararlı ve tutarlı olarak devam eden duygusal bağa *bağlanma* adı verilmektedir (Thompson, 2002).

Bowlby' e (1969, 1973, 1979, 1980) göre, bakım veren kişi ile kurulan yakınlığın çocuk için iki temel işlevi bulunmaktadır. Birincisi bu yakınlık hissi çocuğun çevresini keşfetmek için kullanabileceği "güvenli bir temel" oluşturmaktadır. İkincisi bu yakınlık, çocuk için kendisine karşı tehlike hissettiği zamanlarda korunabileceği "sağlam bir sığınak" görevi üstlenmektedir. Bağlanma kuramına göre, bakım veren kişinin "ulaşılabilirliği" çocuk için tehdit olarak hissedildiği anda bağlanma sistemi aktifleşmektedir. Bu durum bağlanma sisteminde kritik öneme sahiptir ve bakım veren kişinin çocuğa karşı sergilediği tepkilere bağlı olarak bağlanma sistemi şekillenmektedir. Etkinleşen bağlanma sistemi iki farklı durum ile sonuçlanabilmektedir. Birinci durumda bakım veren ile çocuk arasında herhangi bir olumsuzluk yaşanmadan yeniden temas kurulmaktadır. Böylelikle ilişki onarılmış ve 'hissedilen güvenlik' tekrar sağlanmış olmaktadır. İkinci durumda ise, çocukta kaygı ve huzursuzluk yaratan ayrılık durumunu kabullenmeyen hatta karşı çıkan tepkiler ortaya çıkmaktadır. Bu ayrılıkların uzun sürmesi durumlarında bağlanmanın çözülmesi (detachment) olarak ifade edilen sosyal çevreden kopma veya geriçekilme durumları ortaya çıkabilmektedir (akt. Sümer ve Güngör, 1999).

Bowlby'nin kuramını temel alarak yapılan çalışmaların başında gelen Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall (1978) tarafından yapılan araştırmada, laboratuvar ortamında annesi ile oyun oynarken, annenin ortamdaki uzaklaşması ve sonrasında annenin tekrar ortama gelmesine ilişkin küçük çocukların verdiği tepkiler analiz edilerek güvenli bağlanma ve güvensiz bağlanma örüntüleri değerlendirilmektedir. Alan yazında yabancı durum testi olarak bilinen bu deneye göre bağlanma türleri, güvenli, kaygılı-dirençli ve kaçınmacı olmak üzere bir güvenli 2 güvensiz bağlanma şeklinde 3 ayrı gruba ayrılmaktadır. Bu bağlanma türlerine daha sonra yapılan çalışmalar ile düzensiz bağlanma adı verilen üçüncü bir güvensiz bağlanma türü eklenerek toplam 4 grup olmuştur (Cassidy ve Marvin ve MacArthur Bağlanma Çalışma Grubu, 1992).

Okul öncesi dönem çocukları için genel olarak kullanılan 4 bağlanma stili aşağıda belirtilen bağlanma stilleridir (Ainsworth ve ark. 1978; Main ve Solomon, 1990):

Güvenli bağlanma, çocuğun anneden ayrıldıktan sonra kolayca sakinleşmesi ve anne ile yeniden buluştuğunda onunla tekrar yakın ilişki kurması olarak değerlendirilmektedir.

Güvensiz-kaçınmacı bağlanma, tepkisiz ve duygusal olarak ayrılmış ebeveynlikten kaynaklanan ve çocuğun bir yabancıya karşı anneyi tercihinin güçlü olmadığı bağlanma stilidir.

Güvensiz-kaygılı/dirençli bağlanma, tutarsız ebeveyn tutumlarından kaynaklanan, çocuğun yabancılarla karşı sakin ve davrandığı, ayrılma durumunda telaşlandığı ve anne tekrar geldiğinde sakinleşmediği bağlanma türüdür. Bu bağlanma türü alan yazında güvensiz kaygılı bağlanma türü olarak da ifade edilmektedir.

Güvensiz- düzensiz bağlanma, stres zamanlarında öngörülemeyen düzensiz ebeveyn yanıtlarından kaynaklanmaktadır. Çocuklar, anne ile yeniden birleşme esnasında hem kaçınma hem kararsız davranışları gösterebilmektedirler.

Akran ilişkileri ve bağlanma. Bağlanma kuramcılarının düşüncelerine göre, hayatın erken zamanlarında çocuğa bakım veren kişi ile çocuk arasındaki ilişkiyi belirleyen ve kendilik duygusunun başkalarının tasarımlarını ruhsal yapıda içine alan bağlanma biçimi göreceli olarak gözlemlendiğinde değişmemektedir (Bowlby,

1958). Bağlanma kuramı üzerinde araştırma yapan araştırmacılara göre, çocukların emzirme döneminde güvenli veya güvensiz bağlanma stiline oluşması bir kez meydana geldikten sonra gelecek dönemde yaşadığı his ve psikoloji çok az miktarda değişkenliğe uğramaktadır (Hamilton, 2000). Özetle yaşamın ilk yıllarında bebek ve bakım vereni arasında kurulan bağlanma ilişkisi, ileriki yıllarda çocuğun duygusal gelişimi ve uyumunda önemli rol oynamaktadır (Kırimer, Sümer ve Akça, 2014).

Bağlanma yönelimleri, çocukların gelişiminde akran ilişkileri dâhil birçok farklı değişkenle ilişkilendirilmektedir (Groh ve ark. 2014). "Bireyin başka bir birey ile samimi bir arkadaşlık kurup kurmadığı, bu arkadaşlığın destek verebilen ve koruyabilen nitelikleri barındırıp barındırmadığı, yaşamının her safhasında ve yakın arkadaşlıklarda gözlem altına alınabilir" denilmektedir (Bowlby, 1979).

Okul ncesi dönemde kurulan en temel iki sosyal ilişki kuşkusuz ki ebeveyn ile kurulan ilk ilişki olan bağlanma ve aile dışındaki yaşıtlar ile kurulan akran ilişkisidir. Bu iki önemli ilişki çocuğun sosyalleşme sürecine destek olmakta ve sosyal duygusal öğrenmeler için çocuğa fırsatlar sunmaktadır. Bu nedenle bilim dünyasında bu iki değişken arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda araştırma yer almaktadır. Yapılan ilk araştırmalar arasında yer alan Liberman (1977) alışmasında, 3 yaşındaki çocukların anneleri ile kurdukları bağlanma ilişkisinin güvenliği ile akranlarla yaşadıkları deneyim arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki sosyal ilişki ağının birbiri ile anlamlı düzeyde pozitif korelasyona sahip olduğunu ortaya koymuştur. Akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar, yıllardır önemini kaybetmeden devam etmektedir (Booth-Laforce ve Kerns, 2009; Denham, 1987; Fagot ve Kavanagh, 1990; Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005; Verıssimo, Santos, Vaughn, Torres, Monteiro ve Santos, 2011).

Çocuğun bebeklik döneminden itibaren geliştirdiği ve ilerlettiği içsel çalışma modelleri göz önüne alındığında, bağlanma ve akran mağduriyeti arasındaki ilişki ortaya çıkmaktadır (Powell ve Ladd, 2010). Güvensiz bağlanma yönelimli çocukların sosyal etkileşimler hakkında olumsuz beklentileri vardır: diğerlerini güvenilmez olarak görürler, bu da onları zorbalık yapmaya veya mağdur olmaya daha yatkın hale getirebilir (Walden ve Beran, 2010). Araştırmalar farklı güvensiz bağlanma örüntülerine sahip çocukların akran ilişkilerinde çeşitli zorluklar yaşayabileceklerini belirtmekte ve güncel çalışmalar ile yaşanılan bu problemlerin detayları

incelenmektedir. Seibert ve Kerns (2015) 1140 çocukla yaptıkları çalışmada çalışmada, güvensiz bağlanma türlerinin her birinin akran ilişkilerinin diğer özellikleriyle bağlantılarının nasıl olduğunu araştırmışlardır. Kaçınan güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocukların asosyal davranışlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve dağınık bağlanma stilindeki çocukların sosyal davranış konusunda düşük puanlara ve akran mağduriyeti açısından yüksek puanlara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmada; anne ve öğretmenlerin değerlendirmesine göre, güvenli bağlanma yaşamış çocukların, güvensiz bağlanma stillerindeki çocuklara göre akranları tarafından daha az dışlandıkları belirtilmiştir (Seibert ve Kerns, 2015). Güvenli bağlanma yönelimli çocukların sosyal etkileşimleri hakkında olumlu beklentileri vardır ve bu nedenle zorbalık yapma ya da mağdur olma olasılıkları daha düşük olabilir (Halden ve Beran, 2010).

Ward, Clayton, Barnes ve Theule (2018) tarafından gerçekleştirilen akran zorbalığına maruz kalarak kurban olma yani akran mağduriyeti yaşama ve ebeveyn-çocuk bağlanma durumu arasındaki ilişkinin incelendiği Kanada'da gerçekleştirilen çalışmalardan oluşan bir meta analiz çalışmasında 16 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Bağlanma güvenliği ile akran mağduriyeti arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, etki büyüklüğü düşük olarak belirlenmiştir. Akran ilişkileri ve bağlanma arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmaların toplu olarak incelendiği ve yorumlandığı meta analiz çalışmaları bu ilişki ile ilgili daha kesin bilgiler vermektedir.

Schneider, Atkinson ve Tardif (2001) 1998 yılına kadar yapılmış çocuk-ebeveyn bağlanması ve akran ilişkileri arasındaki korelasyonları rapor eden 63 çalışmayı ele almıştır. Araştırma sonucunda etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu ve araştırmaların %25'inde bağlanmanın akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmada, güvenli bağlanma ve akran ilişkileri arasında bir ilişki olduğunu doğrulanmıştır; çünkü güvenli bir şekilde bağlanmış olan çocukların yüksek kaliteli dostlukları vardır ve akranlarıyla sosyal olarak daha yetkin bir ilişki içerisinde oldukları (sosyal olarak daha az geri çekilirler, agresif değillerdir ve akranlarla ilişkilerinde daha yüksek liderlik ve sosyallik gösterirler). Bağlanmanın akran ilişkileri üzerindeki etkisi ve akran ilişkilerinin bireyin gelişimindeki önemi nedeniyle bu konudaki araştırmalar devam etmiştir. 1998-2014 yılları arasında yapılan 44 araştırma Pallini, Baiocco, Schneider, Madigan, ve Atkinson, (2014) tarafından meta analiz çalışmasında incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgusunda ise

genel etki büyüklüğü düşük olarak bulunmuştur. Toplamda 107 araştırmanın incelendiği iki meta analiz çalışması da söz konusu iki değişken arasındaki ilişki olduğunu göstermektedir. Görüldüğü üzere uluslararası çalışmalarda akran ilişkileri ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelendiği çok sayıda çalışma yapılmıştır. Türkiye’de ise okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmıştır. Önder’in (2016) 5-6 yaş çocuklarda bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisinin incelendiği çalışmasında, güvenli bağlanma stilinde olan çocukların sosyal davranışlarının güvensiz bağlanma stilinde olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çocuğun başkaları ile kurduğu akran ilişkilerinde bağlanma ile birlikte, çocuğun karar verebilmesini, tercih yapabilmesini, duygularını düzenleyebilmesini sağlayan öz-kontrol becerisi de önem taşımaktadır.

Akran ilişkileri ve öz-kontrol.

Öz-kontrol: Bireyin sosyalleşme sürecindeki önemli değişkenlerden biri olan öz-kontrol, en temel anlamı ile bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebilmesi ve onları yönetebilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Nebioğlu, Konuk, Akbaba ve Eroğlu, 2012). Alan yazında farklı öz-kontrol tanımları yer almaktadır:

Öz-kontrol, kişinin sosyal ve kişisel standartlara uymak ve uzun vadeli hedeflere ulaşmak için dürtüsel duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını kontrol etme yeteneğidir (Moffit vd., 2011; Waegeman, Declerck ve Boone, 2014).

Öz-kontrol, herhangi bir çatışma anında (olumsuz davranışlar için ideal tepkileri verebilme) ve diğer günlük yaşam durumlarında (rica etme, sırasını bekleme ve iltifat etme) gösterilen olumlu davranışları kapsamaktadır (Gresham ve Elliott, 1990).

Öz-kontrol; biliş, duygu ve davranışların öz düzenlemesinde yer alan niteliklerin bir organizasyonudur (de Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok ve Baumeister, 2012).

Öz-kontrol; bireyin yaşamında ideal uyuma sahip olmak için kendini uyarılma ve değiştirme kapasitesi yani dürtülerini bastırma ve istenmeyen davranışları göstermekten kaçınma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Tüm bu tanımların ortak özellikleri düşünüldüğünde öz-kontrol, kişinin benliği ve çevresindeki insanlar ve durumlar arasındaki uyumu sağlayabilmesi için duygu, düşünce ve davranışlarını şekillendirebilmesidir. Öz-kontrolün hem dikkatle ilgili bir yönü (yani dikkati kaydırma ve / veya odaklanma yeteneği) hem de davranışsal bir yönü (yani, dürtüsel veya istenmeyen davranışların önlenmesi) vardır (Duckworth ve Kern, 2011; Waegeman, Declerck ve Boone, 2014).

Baumeister, Heatherton, ve Tice'a (1994) göre öz-kontrolün gerçekleşebilmesi için dört temel beceri gerekmektedir;

- Düşünceleri,
- Duyguları,
- Dürtüleri,
- Performansı kontrol edebilme.

Çocuk ve ergenlerle yapılan araştırmalar, destekleyici ebeveynlik süreçlerinin bilişsel ve duygusal olarak kendini kontrol etmenin gelişiminde belirgin bir şekilde yer aldığını göstermektedir (Brody, Kogan ve Grange, 2012; Morris, Criss, Silk ve Houlberg, 2017). Alan yazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar; ebeveynlerin sosyalleşme sürecindeki yönetimi ve ebeveyn-çocuk ilişkilerinin, çocukların öz-kontrol düzeyini belirlemede önemli bir rol oynadığını belirtmektedir (Bernier, Carlson ve Whipple, 2010; Gottfredson ve Hirschi, 1990; Li-Grining, 2007).

İnsanların bireysel farklılıkları öz-kontrol kapasitelerinde farklılaşmaya neden olmaktadır. Öz-kontrol düzeyi yüksek olan bireyler; beslenme diyetlerini sürdürme, öfkelerine hâkim olma, verdikleri sözleri yerine getirme, alkol bağımlılığının üstesinden gelme, para biriktirme, zorlu işlerinin üstesinden gelme, sır saklama ve hayatlarını idare etme gibi durumlarda öz-kontrol düzeyi düşük bireylerden daha iyi olabilmektedir (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Diğer yandan düşük öz-kontrol, sabırsızlık, sorunlarla başa çıkmak için öfke ve düşmanlık gibi olumsuz duyguların kullanımını içermektedir (Ayduk vd., 2000). Öz-kontrolü sağlamada yetersiz olma durumu yani düşük öz-kontrol, bireyin önceden belirlediği, kabul ettiği hedeflerin dışında davranarak davranışlarını hedeflerine göre ayarlayamaması durumudur (Fujita, 2011).

Öz-kontroldeki bireysel farklılıklar yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkmakta ve çocukluk ve ergenlik döneminde daha da belirginleşmektedir (Rothbart ve Bates, 2006; Eisenberg ve ark., 2009). Çocukları yetişkinliğe kadar takip eden boylamsal çalışmalarda, öz-kontrolü yüksek olan bireylerin yaşam koşullarının daha kaliteli düzeye ulaştığı belirtilmektedir. Daha fazla öz-kontrol sergileyen bireyler iş bulmak ve istikrarlı bir şekilde çalışmak, para kazanmak ve sağlam finansal kararlar almak konusunda çok daha yeterlidir, aynı zamanda daha destekleyici ilişkiler oluştururlar ve uyuşturucu kullanma ya da psikiyatrik bozukluklar geliştirme olasılıkları daha düşüktür (Moffitt et al., 2011).

Mevcut alan yazın incelendiğinde öz-kontrol (self-control) ve öz-düzenleme (self-regulation) kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Bu durum incelendiğinde Tangney, Baumeister ve Boone (2004) öz-kontrol ve öz düzenlemenin birbirinin yerine kullanılabilirliğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Vohs ve Baumeister (2016) gelişim psikolojisi literatüründe, öz-kontrol ve öz-düzenleme kavramlarının genel olarak birbirinin yerine kullanılabildiğini ifade etmektedir.

Öz-kontrol ile birey bilinçli seçimler yaparak, davranışlarına, ilişkilerine yön verebilmektedir. Yüksek öz-kontrol geliştiren bireyler sosyal ortama uymak için kendilerinde gerekli düzenlemeleri yapmaktadır. Kendi istek, ilgi ve ihtiyaçları ile çevre arasında bir denge kurarak, sosyal yetkinliklerine destek olmakta, akran ilişkilerini güçlendirmekte ve kaygı-öfke gibi hem içselleştirilmiş hem de dışsallaştırılmış davranış problemlerinin önüne geçebilmektedir.

Alan yazında öz-kontrol prososyal ve antisosyal davranışların önemli bir belirleyicisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak Gottfredson ve Hirschi'nin (1990) kuramı ile karşımıza çıkan öz-kontrol, psikolojik araştırmalar ile sosyalleşme sürecinde ve kişisel iyi oluş sürecindeki önemini ortaya koymaktadır. Yapılan araştırmalarda düşük öz-kontrol ile dürtü kontrol problemlerinin çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikte meydana gelen çok çeşitli psikiyatrik bozukluklar ve psikolojik uyum problemleri ile ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır (Strayhorn, 2002; Tarter ve ark., 2003; Wills, Anette, Mendoza, Gibbons ve Brody, 2007;). Ayrıca düşük öz-kontrol ile iyi oluş halindeki olumsuzluklar, düşük öznel refah (Ronen, Hamama, Rosenbaum ve Mishely-Yarlap, 2016) ve daha fazla dışsallaştırılmış problemler (Fergusson, Boden ve Horwood, 2013) arasında da ilişki olduğu görülmektedir.

Dışsallaştırılmış bir problem olarak kabul edilen “öfke” ile öz-kontrol arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalarda, öfkenin süresi ve sıklığının dahi öz-kontrol ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Beck ve Fernandez, 1998; Restubog, Garcia, Wang ve Cheng, 2010).

Öz-kontrolü yüksek olan bireylerin kendini kabul ve kendine saygı düzeylerinin yüksek (Vogh ve Baumeister, 2011) ve insan ilişkilerinin de güçlü (Finkel ve Campbell, 2001) olduğu belirtilmektedir. Yüksek öz-kontrol ile kişiler arası ilişkiler, benlik saygısı, akademik başarı, doyum sağlayıcı ilişkiler geliştirme becerisi, güvenli bağlanma düzeyi, olumlu duygulara sahip olma gibi uyum sağlama işlevleri arasında olumlu ilişki söz konusu iken; kaygı, depresyon, yeme bozuklukları ve alkolizmle ise olumsuz bir ilişki söz konusudur (Tangney, Baumeister ve Boone, 2004).

Özetle, yapılan araştırmalarda öz-kontrol ile kişinin sosyalleşme süreçlerinin ne kadar ilişkili olduğu ortaya konulmaktadır. Yukarıda belirtilen tüm ilişkilerin dolaylı olarak öz-kontrol ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi etkilediği belirgin olup bu ilişki üzerine yapılmış doğrudan çalışmalar da alan yazında mevcuttur. Bu çalışmalarda öz-kontrolün akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğunu belirtilmektedir (Chapple, 2005; Fox ve Calkins, 2003).

Akran ilişkileri ve öfke-saldırganlık. Soykan (2003) öfkeyi, doyurulmamış isteklere, beklenmedik ve istenmeyen sonuçlara yönelik verilen duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır. Bir duygu olarak kabul edilen öfkenin çocuklarda ve yetişkinlerde hissedilmesi tıpkı diğer duyguların hissedilmesi kadar doğaldır. Sadece bu duygunun doğru yönetilmesi ve doğru şekilde dışa yansıtılması gerekmektedir. Saldırganlık, öfke duygusunun dışa yanlış yansıtılmış hali olarak karşımıza çıkmakta ve dışsallaştırılmış davranış olarak ifade edilmektedir. Alan yazındaki araştırmalar çocukların saldırgan davranışlar sergilemelerinde öfkenin önemli bir değişken olduğunu vurgulamışlardır (Furlong ve Smith, 1994; Brezina, Piquero, ve Mazerolle, 2001).

Yetişkin psikiyatrisinde saldırganlık daha farklı ayrımlarla da ele alınmaktadır. Saldırganlık dürtüsel (impulsive) saldırganlık ve dürtüsel olmayan (non-impulsive) saldırganlık olarak iki başlık altında incelenmektedir. Tipik olarak kontrolsüz ve bir anda patlama gibi ortaya çıkan yüksek düzeyde uyarılma, öfke ve korku gibi

duyguların eşlik ettiği saldırganlık türü *dürtüsel saldırganlık* olarak tanımlanmaktadır. *Dürtüsel olmayan saldırganlık* ise hedefe yönelik olarak gerçekleştirilen ve düşük uyarılma ile gerçekleşen saldırganlık türü olarak tanımlanmaktadır (Vitiello, Stoff, 1997). Örneğin üst seviyede psikolojik sorunlar yaşayan bireylerin (psikopatların) gösterdiği şiddet, araçsal ve duygusuzdur; bu şiddet türü, dürtüsel olmayan saldırganlık kategorisine değerlendirilmektedir (Hare, 1999).

Saldırganlık, başkalarını incitmeyi hedefleyen tüm davranış ve eylemler şeklinde tanımlanmaktadır (Freedman, Sears, Carlsmith, 1998). Benzer ifadeler ile saldırganlık, bir canlıya veya nesneye yönelik olarak gerçekleştirilen rahatsız edici ve incitici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Boxer ve Tisak 2005). Biraz daha kapsamlı bir açıklama ile saldırganlık, diğer bir canlıya veya nesneye karşı kasıtlı olarak, duygusal ya da fiziksel zarar verici tutum ve davranışlar olarak ifade edilmektedir (Ballard ve ark. 2004). Bu tanımlamadaki “zarar verici” ifadesi fiziksel zarar verme olabileceği gibi (birini itmek, birine vurmak); duygusal zarar verme (birini aşağılamak ya da ilişkisel zarar örneğin kötü niyetli dedikodu gibi) şeklinde iki farklı boyut ile ele alınabilmektedir (Crick ve Grotpeter, 1995).

Saldırganlığı en temel anlamı ile zarar verici davranış olarak tanımlayan Buss'a (1961) göre saldırganlık fiziksel ve sözel saldırganlık olarak üzere ikiye ayrılarak ele alınabilmektedir. Bu fiziksel ve sözel saldırganlıkların her ikisinde de doğrudan saldırganlık, dolaylı saldırganlık veya aktif ve pasif saldırganlık görülebilmektedir. Temel ayrım fiziksel saldırganlık ve sözel saldırganlık olarak yapılmaktadır (Buss, 1961).

Fiziksel saldırganlık, herhangi bir canlıya ya da nesneye fiziksel olarak doğrudan zarar verme olarak tanımlanmaktadır. Fiziksel saldırganlık sadece vurma, tekmeleme, herhangi bir nesne ile yaralama gibi doğrudan kişiye yönelik olabildiği gibi, etrafındaki cam bardak, vazo vs. gibi nesnelere kırmak veya yangın çıkarmak gibi nesneye yönelikte olabilmektedir (Moeller, 2001).

Sözel saldırganlık, sözel ifadeler ile kişiye zarar verme söz konusudur. Tehdit etme, bağırma, dedikodu yayma, alay etme başlıca sözel saldırganlık örnekleridir (Moeller, 2001).

Son yıllarda, saldırganlığın hedef kişiye, açık (fiziksel veya sözlü) saldırılar yapmaktan çok, akran grubundaki ilişkilerine veya statüsüne zarar vererek, onları manipüle ederek zarar veren farklı bir türüne dikkat çekilmektedir. Bu saldırganlık türüne yönelik olarak farklı isimlendirmeler bulunmaktadır. Bu tür saldırganlık biçimleri dolaylı (Lagerspetz vdd., 1988), ilişkisel (Crick ve Grotpeter, 1995) veya sosyal saldırganlık (Cairns vd., 1989; Galen ve Underwood, 1997) şeklinde ifade edilmektedir.

Okul öncesi dönemde agresif ve hiperaktif çocukların, akranları tarafından reddedilme riskinin daha yüksek olduğu, bunun da psikolojik ve davranışsal problemler de dâhil olmak üzere çok sayıda olumsuz sonuçlara yol açabileceği belirtilmektedir (Robb, 2016). Araştırmacıların, çocuğun akranları tarafından reddedilme riskine yönelik belirledikleri temel özellikler içerisinde saldırganlık ve hiperaktivite yer almaktadır (Hoza, 2007).

Saldırgan çocukların okul ortamında akran kabulünde sorun yaşadıkları yapılmış çalışmalar ile ortaya konulmuştur. Başka bir ifade ile saldırgan çocukların anaokullarındaki akranları tarafından fazla sevilmediği ifade edilmektedir (Ladd ve Price, 1987). Bazı çalışmalar saldırganlık eğiliminin cinsiyete bağlı olabileceğini göstermektedir. Ostrov ve Keating (2004) yaptıkları araştırmada erkeklerin kızlardan daha fazla fiziksel ve sözlü saldırganlık sergilediğini, kızların ise erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilediğini ortaya koymuşlardır. Genel olarak, erken çocukluk döneminde, hem öğretmenler hem de akranlar, kız çocukların erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilediğini ve erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla fiziksel saldırganlık sergilediğini belirtmektedir (Crick, Casas ve Mosher, 1997; McNeilly-Choque vd., 1996; Russell, Hart, Robinson ve Olsen, 2003; bkz. Hart vd., 1998). Alan yazında 'İlişkisel saldırganlık' veya başkalarının sosyal ilişkilerine veya akran kabul etme duygularına zarar vermelerine neden olan kasıtlı zararın, kızların bilinçli olarak karşılarındaki akranlarını yönlendirme çabaları olduğuna inanılmaktadır (Crick, 1996; French, Jansen ve Pidada, 2002).

Akran ilişkileri ve kaygı.

Kaygı-geriçekilme. Kaygı, kişinin dışsal faktörlere yönelik olarak hissettiği tehdit sonucunda yaşanan duygu olarak ifade edilmektedir (Smith ve Lazarus,

1990). Kaygı; okul, boş zaman etkinlikleri ve akran etkileşimi gibi çeşitli yaşam alanlarındaki olumsuz durum ve deneyimler ile ilişkilidir (Bowen, Offord ve Boyle, 1990; Essau, Conrart ve Petermann, 2000).

Kaygı bozuklukları ile ilgili yapılan çalışmalara göre kaygı bozukluklarının çocukluk, ergenlik ve yetişkinlikte en sık görülen psikiyatrik bozukluklar olduğu belirtilmektedir (Kessler, Chiu, Demler ve Walters, 2005). Toplumdaki çocukların %12'sinin, ergen ve yetişkinlerin ise %32'sinin en az bir kere kaygı bozukluğuna yönelik teşhis aldığı ortaya konulmaktadır (Akt. Essau, Lewinsohn, Lim, Moon-ho ve Rohde, 2018). Alan yazıdaki diğer çalışmalara göre, bireylerin en düşük olasılıkla %3'lük bir kesimi hayatlarının herhangi bir döneminde en az bir kez kaygı bozukluğu yaşamışlardır ve bu oran en yüksek olasılıkla ise insanların %30'undan fazlasının aynı durumu yaşadığını açıklamaktadır (Costello, Egger ve Angold, 2004; Merikangas ve ark., 2010). Ayrıca kaygı bozuklukları, hem tek başına hem de depresyon, madde kullanım bozuklukları gibi çok sayıda başka psikiyatrik bozukluklarla birlikte ortaya çıkma eğilimindedir (Essau ve ark. 2000, Lewinsohn ve ark. 1997; Wittchen ve ark., 1998). Erken yaşlarda başlayan kaygı bozuklukları tedavi edilmediği takdirde kronik bir duruma gelebilmekte ve çok daha fazla olumsuz sonuç ile genişleyebilmektedir (Keller vd., 1992; Ollendick ve King, 1994; Seeley vd., 2017).

Bireyin sosyalleşme sürecini temel alan bu araştırma ile ilişkili olan en temel kaygı bozukluğu kuşkusuz ki sosyal kaygı bozukluğudur. Kaygı bozuklukları arasında yer alan sosyal kaygı bozukluğunun Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabına göre, 5. Baskı (DSM-5), belirgin semptomları; tanıdık olmayan kişilerde veya sosyal alanda başkaları tarafından olası incelemeye maruz kaldığında yoğun utanç, aşağılama ve olumsuz değerlendirme korkusu içeren durumlardır. Sosyal kaygı bozukluğu genellikle, korkulan durumlardan kaçınmaya yol açar, sonuç olarak bu durum bireyin sosyal hayatına ve kariyer gelişimine etki etme olasılığına sahiptir (APA, 2013). Bu konu ile ilgili olarak Essau, Olaya ve Ollendick (2013) çocukların bazı durumlarda doğal olarak endişe hissetmesinin ve bazı gelişim dönemlerinde yaşanan kaygının normal olduğunu ifade ederek, "normal" ve "anormal" kaygının (kaygı bozukluğunun) birbirinden ayırt edilmesinin genellikle zor olduğunu ifade etmektedirler.

Kaygının müdahale edilmesi gereken bir bozukluk olarak nitelendirilmesi için sahip olması gereken 4 özelliğe dikkat çekilmektedir (Essau, 2007).

- 1) Süresi ve şiddeti, durumun gerçek tehlikesi ile uyumlu değildir.
- 2) Objektif bakıldığında “zararsız bir durum” dolarak görünen durumlarda ortaya çıkar.
- 3) Kroniktir.
- 4) Kişinin psikolojik, sosyal ve akademik işlevlerinde bozulmaya neden olur.

Bu araştırma kapsamında “kaygı” kavramı davranış bozukluğu olarak değil, çocuklarda görülen içselleştirilmiş davranış problemi çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu durumun altı önemle çizilmelidir; çünkü araştırmada yer alan çocukların herhangi bir tanısı olmayıp, çocuklar içselleştirilmiş davranış problemi olarak “kaygı-gerçekilme” davranışını sergilemektedir. Kaygı en yaygın duygusal tepkilerden biri olup her zaman bir sorun teşkil etmeyebilmektedir. Ancak kaygı düzeyi bireyi günlük hayatta zayıflatacak ya da bireyde duygusal veya fiziksel rahatsızlığa sebep olabilecek düzeyde olduğu zaman bir problem olarak ele alınmaktadır (Freeman, Pretzer, Fleming ve Simon, 2004). Kaygı üzerine çalışmalarda bulunan bilim insanlarına göre kaygı, okul ortamında dışsallaştırılmış davranış problemleri kadar çabuk farkedilememektedir (Miller ve Jome, 2008; Mesman, Bongers ve Koot, 2001). Kaygı bozukluklarını önleyebilmek için, içselleştirilmiş problem olarak ortaya çıkan kaygı durumlarına yönelik erken müdahalelerde bulunulması son derece önemlidir (Essau ve Ollendick, 2013). Çünkü kaygılı ve sosyal geri çekilme eğiliminde olan çocuklarda bu durum, duygusal sorunların bir göstergesi olarak kabul edilmekte ve ileriye yönelik olarak depresyon için risk faktörü oluşturduğu belirtilmektedir (Rothbark ve dig. 1994; Semrud -Clikeman, 2007).

Kaygı, kişinin dışsal faktörlere yönelik olarak hissettiği tehdit sonucunda yaşanan duygu olarak ifade edilmektedir (Smith ve Lazarus, 1990). Başka bir tanıma göre ise kaygı, bireyin sürekli olarak kendine tehdit oluşturacağını düşündüğü içsel veya dışsal tüm durumlar için oluşturduğu şemalardır (Beck ve Emery, 2011). Farklı zaman ve mekânlarda ortaya çıkabilen, o an için nedeni anlaşılmasa da özünde bir neden barındıran endişe durumu olarak ifade edilmektedir (Le Gall, 2012). Detaylı olarak incelendiğinde kaygı fiziksel, bilişsel ve

davranışsal olmak üzere üç tepki sistemi ile açıklanabilmektedir (Gallagher, Prinstein, Simon ve Spirito, 2014; Ollendick ve Hirshfeld-Becker, 2002). Bilişsel olarak kişi, kaygı hissetmesini gerektirecek bir sorun olduğuna inanmakta (Beck, 1976), kimyasal ve fiziksel reaksiyonları harekete geçiren sempatik sinir sistemi etkin hale gelmekte (Rapee, Craske ve Barlow, 1995) ve son adımda davranışsal olarak genellikle kaçınma durumu gerçekleşmektedir (Essau, Olaya ve Ollendick, 2013). Stresli olma, kendini tehdit altında hissetme, çaresiz hissetme gibi etkenler kaygıya neden olabilmektedir (Mckenzie, 2006). Yaşanan kaygının düzeyine göre kişide ortaya çıkabilecek bazı fiziksel değişimler yüz kızarması, nefes darlığı, huzursuzluk, kekemeliktir (Koyuncu, 2011). Yapılan bazı çalışmalarda kaygı durumunda bazı kişilerin herhangi bir fiziksel tepki göstermeksizin sadece klasik kaçınma davranışında (göz temasından kaçınma, iletişime girmekte kaçınma gibi) buldukları ifade edilmektedir (Heimberg 2003). Dolayısıyla bireyde kaygı düzeyi yükselmeye başladığında birey kaçınma davranışı sergiler (Herbert, Rheingold ve Brandsma, 2001).

Kaygı alan yazında sıklıkla korku ile karıştırılabilmektedir. Fakat korkuda kaygıdan farklı olarak duygunun kaynağı daha açık bir şekilde bellidir. Korku ya kişiye yönelik tehdit içeren bir olayın yaşanması sonucu ortaya çıkar ya da bilinen ve korkulması gereken bir tehdit durumu ile ilgili olarak düşünüldüğünde ortaya çıkar. Ancak kaygıda kişi için tehdit oluşturabilecek bir durum yoktur sadece kişi bunun olduğunu düşünmektedir (Stein ve Walker, 2003; Le Gall, 2012).

Alan yazında çocuk, ergen ve yetişkinlerde görülen sosyal kaygı (sosyal fobi) üzerine yapılan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Erken çocukluktan geç ergenliğe kadar sosyal geri çekilme ve sosyal kaygı gelişiminde stres ve zayıflık (diathesis) son derece önemlidir (Gazelle ve Faldowski 2019). Burkovik'e (2010) göre sosyal kaygı sahibi bireyler, mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinden de kaynaklanabilen sürekli olarak kendilerinde kusur arama eğilimindedirler ve sosyal çevrelerindeki bireylerin onları sevmediklerini düşünmekte ya da daha önce yaşadıkları olumsuzluklar nedeni ile öğrenilmiş çaresizlik sergileyerek yeni durumlardan kaçınmaktadırlar. Her iki durumda da sosyal kaygıya sahip bireylerin kendilerini değersiz hissettikleri, öz saygılarının zedelendiği ve öz güvenlerin zarar gördüğü söylenebilir. Sosyal kaygı türünü diğer kaygı türlerinden ayırt eden en önemli faktör dışarıdan herhangi birisi tarafından bir değerlendirmenin oluşudur

(Austin ve Sciarra, 2015). Başka bir bakış açısı ile Leary ve Kowalski (1997) sosyal kaygının sadece diğer insanlar tarafından değerlendirilme durumu söz konusu olduğunda değil başka kişilerin varlığından bağımsız olarak ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Burada ifade edilmek istenen bir topluluk içerisinde iken ortaya çıkabilen kaygı durumunun, fiilen bir gruba girmeden sadece girecek olma ihtimaline karşı bile gerçekleşebilmesidir ki bu durum kişinin yaşadığı kaygının ona ne kadar zarar verdiğini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Albano ve Detweiler'nin (2001) belirttiği üzere yaşanan yüksek düzeydeki kaygı, kişinin çevresi ile kurduğu sosyal ilişkileri olumsuz etkileyerek çevresine uyumuna, günlük hayatının işleyişine zarar vermektedir. Bu kaygılı sürecin devam etmesi ve kişinin sosyal ortamlardan kendini geri çekerek kaçınması devamlılık arz ettiğinde kişiyi yalnızlaştırmaktadır.

Özetle yalnızlık ve sosyal kaygı belirtilerini irdelemek son derece önemlidir; çünkü bu deneyimler çocuk ve gençlerin psikolojik, sosyal ve eğitimsel gelişimini engelleyen büyük bir bozulmaya neden olmaktadır (Essau ve ark. 2000, Lewinsohn ve ark. 1997; Wittchen ve ark., 1998; Hawkey ve Capitano, 2015; Heinrich ve Gullone, 2006; Hidalgo, Barnett ve Davidson 2001; Kingery vd., 2010; Ollendick ve Hirshfeld-Becker, 2002). Gelişimin birçok konusunda olduğu gibi kaygı konusunda da okul öncesi dönemde yapılan müdahaleler ve bu müdahaleleri uygulayabilmek için gerekli araştırma ve bilgiler son derece önemlidir.

Kaygının temel davranışsal sonucu olarak kabul edilen geri çekilme (kaçınma) davranışı okul öncesi dönem çocukları ve okul öncesi kurumları açısından düşünüldüğünde başlı başına akran ilişkileri ile ilişkili bir konu olarak önümüze çıkmaktadır. Kaygı ve geri çekilme ile akran ilişkileri arasındaki bu ilişki yapılmış bazı çalışmalar aracılığıyla ortaya konulmaktadır (Crick ve Ladd, 1993; Greco ve Morris, 2005).

Çocuklar kendi dünyalarında sosyal çevrelerindeki yetişkinler ve akranları tarafından seyredildikleri bir podyumda olduklarını düşünmektedirler. Bu düşünce onların kendileri ile ilgili "acaba benimle dalga mı geçiyor", "benimle ilgili kötü bir söz mü söylüyor" gibi olumsuz kaygı durumlarına girmelerine neden olmaktadır (Chansky, 2009). Kaygılı ve geri çekilmiş çocukların genellikle özsaygıları daha düşüktür, akran ilişkileri kurmakta, geliştirmekte ve sınıf içi etkinliklere katılımda sıkıntı yaşamaktadırlar (Oland ve Shaw, 2005). Çocukların bu geri çekilme durumları akranları ile yaşayabilecekleri etkileşim fırsatlarının önüne geçmekte ve

zaman içerisinde daha fazla yalnızlık (izolasyon) yaşayabilmektedirler (Semrud - Clikeman, 2007).

Araştırmalar, kızların erkeklere kıyasla kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir ve bu konudaki bulgular her geçen gün artmaktadır (Albano ve Krain 2005; Gazelle ve Faldowski 2019; Nelemans ve ark.2019). Çalışmalar ayrıca, kadınların erkeklerden daha fazla kaygı bozukluğu tanısı aldığını ve bu cinsiyet farklılıklarının çocuklukta ortaya çıkarak, ergenlikte 2:1 ile 3:1 oranlarına ulaştığını ortaya koymaktadır (Essau vd., 2018). Cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan bu farklılık, öğretmenler ve bilim insanları için kaygı ile ilgili uygulanacak çocuğu tanıma tekniklerinde ve müdahale etkinliklerinde dikkate alınması gereken önemli bir bilgidir.

Kaygılı bireylerin kendi yeterlilikleri ile ilgili dış dünyayı algılama biçimleri ve baş edememe kaygısının olduğunu ifade eden Johnson ve Melamed' a (1979) göre kaygılı bireyin ihtiyaç duyduğu en temel duygu güven duygusudur. Bu noktada çocuğun kaygı durumu ile bağlanma arasındaki ilişki, yapılmış birçok araştırmada tekrar vurgulanmıştır (Sümer ve Şendağ,2009; Ural, Güven, Sezer, Azkeskin ve Yılmaz, 2015; Yüksel 2014; Bögels ve Brechman-Toussaint, 2006; Breinholst, Esbjörn, Reinholdt-Dunne, 2015).

Akran ilişkileri ve sosyal yetkinlik.

Sosyal yetkinlik. Yavuzer'e (2014) göre sosyalleşme için en temel ölçüt, diğer insanları anlayabilmek ve onlara uyum göstermektir. Her insan sosyal çevresi içerisindeki diğer insanları anlayabilmek ve uyum sağlayabilmek kadar, anlaşılacak ve çevresindekilerin de ona uyum sağlayabilmesini beklemektedir. Bu süreçler karşılıklı olduğu müddetçe sosyalleşme gerçekleşmekte ve birey kişiler arası olumlu ilişkiler kurulabilmektedir. Kişiler arası olumlu ilişkiler için bireylerin sosyal yetkinlik düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Sosyal yetkinlik tanımları farklılık göstermektedir.

Sosyal yetkinlik, kişinin sosyal etkileşim esnasında diğer kişiler ile olumlu ilişkilerini koruyabilme ve kendisine yönelik belirlediği hedeflere ulaşabilme yeteneği olarak belirtilmektedir (Rubin ve Ross- Krasnor, 1992).

Sosyal yetkinlik, bireyin sosyal çevresindeki kişiler tarafından sevildiğini hissetmesi ve sosyal çevresi ile etkili iletişim kurabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Smith, 2005).

Sosyal yetkinlik, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede kabul edilebilir davranışlar sergileyerek, kişiler arası olumlu ve kalıcı ilişkiler kurulmasını sağlayan duygu, beceri ve davranışların tümü olarak belirtilmektedir (Taborsky ve Oliveira, 2012).

Kişiler arası sosyal ilişkilerde, bireyin sosyal yetkinliğinin olması, bireyin kendisini doğru ifade etmesini, kendine güvenmesini gerektirmektedir. Böylelikle kişi sosyal çevresi ile güvene dayalı olumlu bir bağ kurabilmektedir (Mulhern vd., 1989). Kişinin devam eden, olumlu ilişkiler kurabilmesi anlamına gelen sosyal yetkinlik, aynı zamanda sosyal ilişkilerde, etrafındaki kişilerden kendisine yansıyan bir değerlendirme olarak da ifade edilebilmektedir (Karahan, 2016). Bu bakış açısı doğrultusunda sosyal yetkinlik, kişiler arası ilişkilerde karşıdaki kişinin davranışlarına uygun tepki verebilmek için davranışları doğru yorumlayabilmeyi gerektirmektedir (Karahan, Sardoğan, Özkomalı ve Menteş, 2016). Özetle sosyal yetkinlik aynı zamanda bireyin edindiği bilgilere dayanarak uygun tepkileri belirlemesi ve bu bilgileri kendi sosyal amaçları için kullanması olarak değerlendirilmektedir (Wentzel 1993).

Bireyin temel gelişimsel görevlerinden biri kuşkusuz ki çocukluk döneminden itibaren sosyal ilişkilerde yetkinlik kazanmasıdır. Araştırmalar erken çocukluk döneminde çocuğun deneyimlediği sosyal ve duygusal ilişkilerin bireyin sosyal gelişimi için son derece önemli olduğunu belirtmektedir (Mulder, 2008). İnsan olmanın doğası itibari ile çocuk doğduğu andan itibaren sosyalleşmeye çabalar ve kendi hızında sosyal çevreye uyum sağlamayı öğrenir. Bir grubun parçası olmaya çabalayan çocuk, çevresindeki yetişkinler ve akranları aracılığı ile kişiler arası ilişkilere yönelik bilgiler edinir ve bu bilgileri kendi davranışlarını düzenlemede kullanarak bir gruba ait olur. Bir grubun parçası olan çocuk bu gruptan edindiği bilgiler ile yine sosyal yetkinliğini güçlendirmeye devam eder.

Çocuğun sosyal çevresi ile kriz yaşadığı durumlarda sosyal yetkinlik düzeyi, ona krizi çözme imkânı vermektedir. Çocuk sosyal çevresi ile yaşadığı her bir başarılı deneyim ile sosyal yetkinliğini geliştirmekte, kendine güven duygusunu

artırmakta, daha bağımsız davranışlar sergileyerek oyunlar ve etkileşimlerde inisiyatif sahibi olabilmektedir. Tam tersi olumsuz deneyimlerle karşılaşan çocuk ise kendisinden ve yeterliliklerinden şüphe duymaktadır (Shehu, 2009). Tüm bu bilgiler ışığında, çocuğun sosyal yetkinliğinin gelişebilmesi için olumlu sosyal ilişkilerde bulunması ve çevresindeki yetişkinlerin de bu süreçte hem rol model olarak hem de çocuğun sosyal yetkinliğini geliştirici ortamlarda bulunmasını sağlayarak destek olması gerekmektedir. Çocuğun sosyal çevresi ile ilgili ortamlardan en doğal ve keyifli olanı çocuğun akranları ile olan ilişkileridir.

Sosyal yetkinliğe sahip bireyler, kendilerine mantıklı ve gerçekçi hedefler belirlerler. Sonrasında bu hedeflerine ulaşmak için küçük adımlar belirlemekte ve bu adımları sırası ile takip ederek, karşılıklarına çıkan zorluklarda pes etmeden olası eksikliklerini tamamlamakta ve sosyal yetkinliklerini daha da güçlendirmektedirler (Heckman ve Kautz, 2012). Ayrıca yüksek sosyal yetkinlik düzeyine sahip bireyler, başkalarının kabul edilemez tepkilerinden nasıl uzak durulacağına dair bilgi sahibidir ve olumsuz-uyumsuz ilişkilerde bulunma riskini azaltarak, kişiler arası çatışmalarından kendilerini korumaktadırlar (Buzgar, Dumulescu, Opre, 2013). Bu açıklamalardan yola çıkarak sosyal yetkinliği yüksek olan bir yetişkinin hayatın her alanında başarıya ulaşma ihtimalinin ne denli yüksek olabileceği son derece açıktır. Dolayısıyla sosyal yetkinlik ile ilgili araştırmaların ve bu becerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların yaşamın ilk yıllarından itibaren başlaması ve çocuk ile ilişkili tüm birey ve kurumların bu kavram üzerinde çalışması gerekmektedir.

Çocuğun sosyalleşme süreci için gerekli olan sosyal yetkinliğe dair bilgiler, çocuğun doğal ortamında günlük etkinlikleri sırasında oynadığı oyunlarda akranları ile kurduğu ilişkiler yoluyla ortaya çıkmaktadır (Altay ve Güre, 2012). Ayrıca çocuğun akranları ile etkileşimlerinde yaşadığı zorlukların, onun ilerleyen dönemde kuracağı akran ilişkileri ve sosyal yetkinliği için önemli bir belirleyici olduğu belirtilmektedir (Cohn, 1990 ve Groh; Çorbacı Oruç, 2008, Denham ve Brown 2010; Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Steele ve Roisman, 2014; Rubin, Bukowski ve Parker, 1998).

Sosyal yetkinliğin, çocuklar için yaşamın ilk yıllarından itibaren geliştirilmesi ve desteklenmesi gereken temel bir beceri olduğu erken çocukluk dönemi ile ilgili araştırma yapan bilim insanları tarafından ısrarla vurgulanmaktadır (Kemple 2004; Zins ve ark. 2004). Erken çocukluk yıllarından itibaren, sosyal yetkinliğin

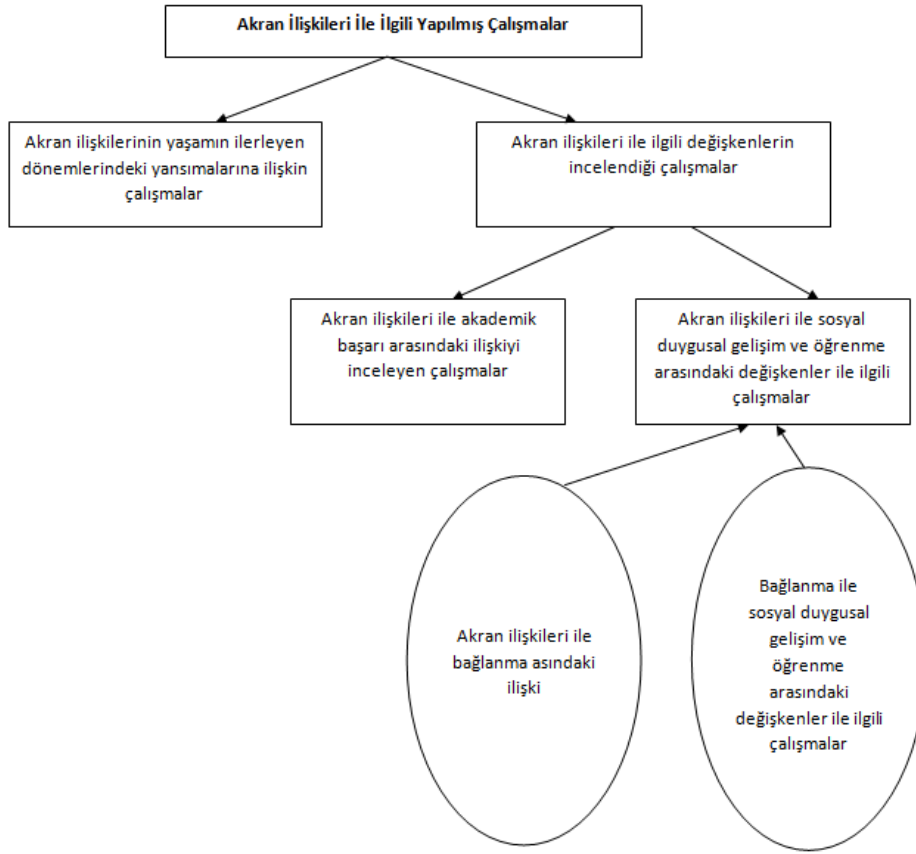
geliştirilmesinin gerekliliğini ve sosyal yetkinlik ile ilişkili çok sayıda değişken olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Sosyal yetkinlik; akademik başarı (Chen ve ark. 2010; DurlakWeissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011; Malecki ve Elliot 2002; Welsh ve ark. 2001; Wentzel 1991), kişiler arası problem çözme ile olumlu sosyal etkileşim (Matsushima ve Shiomi, 2003; Rubin ve Rose-Krasnor 1992; Denham ve Brown 2010; Durlak ve ark.2011), antisosyal davranışlar (Sørli, Hagen ve Ogden, 2008) ve depresyon (Lee, Hankin ve Mermelstein, 2010) gibi çok sayıda değişken ile ilişkili bulunmaktadır. Ayrıca Gedviliene, Gerviene, Pasvenskiene ve Ziziene' e (2014) göre sosyal yetkinlik, aynı zamanda bireyin sosyal becerilerini ne derece kullanabildiğine göre değişebilmektedir. Çocuğun sosyal becerilerinin, sosyal farkındalığının geliştirilmesi ve çocuğun çevreye uyum sağlaması, çocuğun sosyal yetkinliğini desteklemektedir (Xie ve ark. 2006). Ayrıca çocukta sosyal yetkinliğin geliştirilmesi ile gelecekte ortaya çıkabilecek olan duygusal ve davranışsal sorunların önüne geçebileceği belirtilmektedir (John, 2001).

Özetle, sosyalleşmeye çalışan çocuğun sosyal yetkinlik düzeyinde artış ile sadece sosyal değil, duyuşsal ve bilişsel gelişimine de katkı sağlanmakta ve gelecekte karşılaşılabileceği problemler için riskler azaltılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında erken yıllardan itibaren çocukların sosyal yetkinliğini geliştirmeye ve desteklemeye yönelik yapılan çalışmalara önem verilmelidir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde akran ilişkilerine yönelik yapılmış araştırmalardan bahsedilerek, değişkenlere (bağlanma, öz-kontrol, kaygı, öfke, sosyal yetkinlik) ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Akran ilişkilerine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, deneysel desende yapılmış olan akran ilişkilerini geliştirmeyi hedefleyen müdahale çalışmalarına rastlanmaktadır. Mevcut araştırma ile ilişkili korelasyonel desende yapılmış araştırmalar incelendiğinde ise akran ilişkilerinin yaşamın ilerleyen dönemlerindeki yansımaları ve akran ilişkileri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi şeklinde ikiye ayrıldığı söylenebilir. Korelasyone araştırmaların konu dağılımına ilişkin genel çerçeve Şekil 2'de gösterilmektedir.



Şekil 2. Araştırmaların Konu Dağılımına İlişkin Genel Çerçeve

Akran ilişkilerinin yaşamın ilerleyen dönemlerindeki yansımalarına yönelik yapılan çalışmalar. Bu çalışmalarda, kurulan akran ilişkilerinin kalıcılığı ve/veya sonraki akran ilişkileriyle bağlantısı üzerine çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Walker (2009) çalışmasında, okul öncesi dönemdeki 187 çocuk ile çocukların akran ilişki durumlarını ve bu ilişkilerin devamlılığını incelemiştir. Sosyometrik değerlendirme yönteminin kullanıldığı araştırmada; reddedilen, ihmal edilen veya popüler olarak sınıflandırılan çocuklar belirlenmiştir. Ayrıca araştırmacı, 3 ay boyunca çocukların oyunlarını da gözlemleyerek popüler olarak sınıflandırılan çocukların, reddedilen veya ihmal edilen çocuklara kıyasla iş birliğine girme, devam eden sohbetlere katılma ve olumlu tepki ile karşılaşma ihtimalinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. İstikrar veya değişimi test etmek için, 6 ay sonra çocuklara sosyometri tekrar uygulanmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal statü sınıflandırmalarının, popüler, reddedilen veya ihmal edilen çocuklar için orta-yüksek oranda sabit kaldığı bulunmuştur. Benzer şekilde Kamper-DeMarco ve Ostrov (2017) akran mağduriyeti üzerine yaptıkları araştırmayı kısa süreli boylamsal çalışma olarak planlamışlardır. Araştırmada ilişki ve fiziksel

olmak üzere iki farklı akran mağduriyeti türü ile erken çocukluk dönemindeki dışsallaştırılmış ve içselleştirmiş davranışlar arasındaki olası kısa süreli boylamsal ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada bir okul yılı boyunca 97 okul öncesi dönem çocuğu her bir dönem sonunda (yaklaşık 6 ay aralıklarla) değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda depresif semptomlar, kaygı, aldatma / yalan söyleme, dikkatsizlik ve hiperaktivite / dürtüsellik ile akran mağduriyetinin her iki boyutunda da oldukça istikrarlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada saldırganlık biçimleri ve mağduriyet biçimleri arasında da anlamlı bir eşzamanlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışma fiziksel olarak saldırgan davranış sergileyen çocukların, olumsuz akran etkileşimlerine tepki verebilecekleri ve gelecekte akran mağduriyetine maruz kalabilecekleri hipotezlerini desteklemektedir. Dolayısı ile her iki çalışmadan da anlaşılabilir üzere erken yaşlarda kurulan olumlu veya olumsuz akran ilişkileri, ilerleyen dönemdeki akran ilişkilerini kısa veya uzun vadede etkilemektedir.

Boylamsal bir başka çalışma Woodward ve Fergusson (2000) tarafından 1265 çocuk ile yapılmıştır. Araştırmada 9 yaşındaki çocukların akran ilişkilerindeki problemleri ile 16 ve 18 yaşına geldiklerindeki eğitim başarısızlıkları ve işsizlik durumları incelenmiştir. Araştırmada eğitim başarısızlığı olarak tanımlanan durum, hem okul terki hem de eğitim sürecindeki ders başarısızlığı olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda akran ilişkilerinde daha çok sorun yaşayan çocukların daha az sorun yaşayan çocuklara göre, başarılarının düşük, işsizlik risklerinin ise yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadaki tüm bulgular ışığında eğitim başarısı ve mesleki riskler iki süreçle açıklanmaktadır. İlk olarak, erken yaşta akran ilişkilerinde problem yaşayan çocukların bu sorunları kişisel (IQ ve dikkat sorunları) ve sosyal özellikleri (sosyoekonomik sıkıntı, ebeveyn değişimine maruz kalma ve cezalandırıcı ebeveyn-çocuk etkileşimi) nedenleri ile yaşıyor olabilecekleri şeklinde açıklanmaktadır. İkinci olarak, çocuklukta problemlili akran ilişkilerinin, gençlik döneminde daha zayıf akran ilişkileri, öğretmenler ve okul idaresi ile kişiler arası problemler, okulu askıya alma, bırakma gibi bir dizi kişiler arası ve okula bağlı zorluk riski altında kalma ile açıklanmaktadır. Sonuç olarak araştırmada, çocukluk çağındaki akran ilişkilerinin akademik ve mesleki başarı için önemi ısrarla vurgulanmaktadır.

Akran ilişkileri ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amacı ile yapılan çalışmalar. Bu çalışmalar incelendiğinde; genel hatları ile Woodward ve Fergusson

(2000) tarafından yapılan araştırmada olduğu gibi, akran ilişkileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar ve akran ilişkileri ile sosyal duygusal gelişim-öğrenme arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar olmak üzere iki boyutta olduğu görülmektedir. Meece ve Mize'nin (2009) alışması bu iki boyutu da kapsayan çalışmalardan biridir. Araştırmada, akran ilişkilerinin hem bilişsel beceriler hem de sosyal beceri ve davranışlar ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki 75 çocuğa ait bilişsel temsil ilişkilerini akranlarla ilgili duygu ve inançlara göre incelenmiştir. Sosyal bilişin temsilde, sosyal ipuçlarının kodlanması, düşmanca atıflar ve sosyal strateji olmak üzere üç boyut üzerinden ölçüm yapılmıştır. Araştırma sonucunda, her iki bilişsel temsil ölçütünde sosyal strateji oluşturma kalitesiyle önemli ölçüde ilişkili olduğu ancak diğer iki sosyal biliş ölçütleri ile ilişkili olmadığı ortaya konulmuştur. Bilişsel temsillerin ölçütleri aynı zamanda yetkin, prososyal, geri çekilmiş ve saldırgan davranış derecelendirmeleriyle de ilişkilendirilmiştir. Bulgular, sosyal strateji oluşturmanın hem bilişsel temsil ölçütleri hem de çocukların geri çekilen davranışlarının derecelendirmeleri arasındaki ilişkilere aracılık ettiği hipotezini desteklemektedir. Sonuç olarak, mevcut çalışmada okul öncesi çocukların bilişsel temsilleri akranlarla olan sosyal davranışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ayrıca araştırma sonucu, okul öncesi çocukların sosyal davranışları ile sosyal ipuçlarını kodlama doğruluğu ve üretebilecekleri stratejilerin kalitesi arasındaki bağlantıları da desteklemektedir. Ayrıca araştırmada öneri olarak çocukların daha nitelikli sosyal stratejiler üretmelerine yardımcı olmak için tasarlanan ilgi çekici programlara ek olarak, programların çocukların akranlarıyla ilgili duygularını ve inançlarını da hedeflemesi gerektiği belirtilmektedir.

Akran ilişkileri ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelendiği alışmalar. Bu alışmalar genellikle tezin ilgili alan yazın bölümünde belirtildiği üzere okul başarısı, okul olgunluğu gibi değişkenler ile incelenmektedir. Örneğin Polat ve Atış-Akyol (2016) tarafından okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının, akran ilişkileri ile ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada; okula hazır bulunuşluk alt boyutları ile akran ilişkileri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Örneğin ocukların olumlu akran ilişkileri alt boyutu ile ilkokula hazır bulunuşluk matematik becerileri, çizgi becerileri, fen becerileri, labirent becerileri, ses becerileri ile zihinsel

ve dil gelişimi, fiziksel gelişim, sosyal-duygusal gelişim ve özbakım becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu belirtilmiştir. Çocukların akran ilişkileri saldırganlık alt boyutu puanları ile ilkökula hazır bulunuşluk matematik becerileri, ses becerileri, çizgi becerileri, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim, fiziksel gelişim ve özbakım becerileri alt boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür. Çocukların akran ilişkileri asosyal davranış puanları ile matematik becerileri, fen becerileri, zihinsel ve dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim alt boyutları arasında negatif yönlü ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akran ilişkileri ile akademik başarının daha alt boyutlarındaki ilişkileri inceleyen çalışmalardan biri ise Kim (2016) tarafından yürütülmüştür. Çocukların okuryazarlık gelişiminde sosyal bağlamların önemine vurgu yapılmasına rağmen, okul öncesi dönemdeki iki dilli çocukların akran ilişkileri ile ilgili çalışmaların sınırlı oluşuna dikkat çeken çalışma nitel vaka çalışması olarak planlanmıştır. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki Korece ve İngilizce konuşan iki dilli çocuklar arasındaki akran ilişkilerinin ve etkileşimlerinin, tüm grup okumaları sırasında resimli kitaplara verdikleri tepkileri nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Bu araştırmada, 18 aylık kapsamlı boylamsal bir çalışmanın, 10 aylık sürede toplanan verilerine odaklanılmaktadır. Çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak için çoklu veri toplama kaynakları kullanılmıştır. Sonuçlar, çocukların edebi yanıtlarının akranlarıyla farklı sosyal ilişkilerinden büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle, destekleyici edebiyat ortamları oluşturmak için, öğretmenler için iki dilli öğrencilerinin akranları ile ne deneyimlediklerine dikkat etmeleri önemli görülmektedir. Daha etkileyici anlatılar ve canlı açıklamalar ile çalışma, iki dilli ortamlarda erken okuma yazma uygulamalarındaki akran ilişkilerinin ve etkileşimlerin önemine vurguda bulunmayı amaçlamaktadır.

Akran ilişkileri ile sosyal duygusal gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar. Bu çalışmalar sosyal duygusal gelişim ve öğrenmenin farklı boyutlarını ele almaktadır. Sette, Spinrad ve Baumgartner (2017) çalışmalarında, 3-6 yaş arası okul öncesi çocukların akran beğenilirliği ile duygularıyla (duygular tanıma bilgisi, duygular anlama bilgisi) bunun bileşenlerini ve sosyal açıdan uygun davranışlarını iki farklı zamanda (bir yıl ara ile) incelemiştir. Çocukların duygular bilgileri ve sosyal olarak uygun davranışları, öğretmen değerlendirmesi ile akran ilişkileri ise, sosyometrik bir süreç kullanılarak

belirlenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen modele ait sonuçlara göre, çocukların Ölçüm 1'deki duygu tanımasının Ölçüm 2'deki daha yüksek, sosyal açıdan uygun davranışla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca çocukların Ölçüm 1'deki sosyal açıdan uygun davranışının, Ölçüm 2' dekinden daha yüksek akran beğenilirliği ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Araştırma modelindeki bir diğer bulguya göre, sosyal açıdan uygun davranış, okul öncesi çocukların duygu tanıma ve akran beğenilirliği arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Duygu anlama, ifade etme gibi beceriler ile akran ilişkilerini inceleyen bir diğer araştırma Lindsey'in (2019) okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal ifade sıklığı, yoğunluğu ve akran yetkinliğini incelediği çalışmadır. Bu çalışmada; çocukların akranlarıyla duygusal ifadeleri, sosyal yetkinliğin bir yordayıcısı olarak incelenmiştir. İki yıl boyunca okul öncesi dönemdeki 122 okul öncesi dönem çocuğundan (57 erkek, 65 kız; 86 Avrupalı Amerikalı, 9 Afrikalı Amerikalı, 17 İspanyol ve diğer 10 etnik köken) veriler toplanmıştır. Çocukların birinci yıldaki akran etkileşimlerinin gözlemleri mutluluk, öfke, üzüntü ve korku sıklığı ve yoğunluğu için kodlanmıştır. Sosyometrik görüşmeler ve öğretmen derecelendirmeleri ile çocukların hem birinci hem de ikinci yılda akran yetkinlikleri değerlendirilmiştir. Birinci yıldaki sık mutluluk ifadesi, ikinci yılda daha yüksek sosyal yetkinlik puanlarını öngörürken, birinci yılda sık görülen öfke, daha düşük akran yetkinliğini öngörmektedir. Birinci yıldaki öfke ve üzüntü duygularındaki sıklığın ve yoğunluğun ikinci yılda daha düşük akran sosyal yetkinlik puanlarını öngördüğü ifade edilmektedir.

Sönmez (2019) okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile çocukların mizaçları arasındaki ilişkiyi ilişkiisel tarama modelinde bir araştırma ile incelemiştir. Araştırmada Edirne il merkezinde 55-71 ay aralığındaki 265 okul öncesi dönem çocuğu ile ilgili olarak ebeveynlerden ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda çeşitli demografik özelliklere göre çocukların akran ilişkilerinde, oyun davranışlarında ve mizaçlarında farklılaşmalar olduğu ortaya konulmuştur. Çocukların cinsiyetine göre kızlar lehine dikkati odaklama, olumlu oyun etkileşimi ve engelleme denetiminde; erkekler lehine ise oyundan kopma ve oyunun bozulmasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konulmuştur. Çocukların yaşına göre oyundan kopma davranışı incelendiğinde, yaş küçüldükçe oyundan kopma davranışında artış olduğu bulunmuştur. Çocukların mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelendiğinde, sadece engelleme denetimi ile oyun etkileşimi

arasında; utangaçlık ile oyundan kopma arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Ancak diğer tüm alt boyutlardaki ilişkilerin anlamlı çıktığı ifade edilmektedir. Örneğin utangaçlık, engelleme denetimi, dikkati odaklama alt ölçekleri ve oyunun bozulması, oyun etkileşimi alt ölçeği arasındaki anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Akran ilişkileri ile sosyal gelişim ve öğrenme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara örnek olarak Sette, Zava, Baumgartner, Baiocco ve Coplan (2017) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların utangaçlık, çekingenlik ve sosyo-duygusal işlevlerinde akran kabulünün koruyucu rolünün incelendiği çalışmaları verilebilir. Bu çalışmada, sosyal geri çekilmenin iki alt tipi (utangaçlık, çekilmezlik) ile küçük çocukların sosyo-duygusal işlev endeksleri arasındaki akran kabulünün koruyucu rolü 36-74 aylık 112 okul öncesi çocuğu üzerinden incelenmiştir. Araştırmada çoklu kaynaktan veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu değerlendirmeler (1) çocukların utangaçlık ve çekingenliklerinin ebeveyn puanları; (2) çocukların içselleştirme problemleri, dışsallaştırma problemleri ve sosyal yeterlilik konusunda öğretmen puanları; (3) yalnız oyun tercihlerinin çocuk görüşmesi değerlendirmeleri ve (4) akran kabul puanları (sosyometrik) şeklindedir. Araştırma sonucunda, utangaçlık okul öncesi problemleri içselleştirmeye ilişkili çekingenlik ise tek başına oyun tercihiyle ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, çoklu regresyon analizlerinden elde edilen sonuçlar, akran kabulü ile sosyo-duygusal işlevsellik indeksleri ile ilişkide hem utangaçlık hem de uyumsuzluk arasında önemli etkileşimler olduğunu göstermektedir. Örneğin, daha düşük akran kabul düzeylerinde, utangaçlık çocukların yalnız oyun tercihleri ile olumlu ilişkiliyken, çocukların uyumsuzluğu dışsallaştırma sorunlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, bu ilişkiler daha yüksek akran kabul seviyelerinde zayıfladığı belirtilmiştir. Bulgular, küçük çocukların erken çocukluk döneminde sosyal çekilmenin farklı alt türleri için akran kabulünün potansiyel koruyucu rolünü desteklemektedir.

Sosyal gelişim ve öğrenme ile ilişkili yapılmış çalışmalara verilecek diğer örnekte Kamper-DeMarco ve Ostrov'un (2017) akran ilişkilerinde akran mağduriyeti üzerine yaptıkları kısa süreli boylamsal çalışmadır. Araştırmada iki farklı akran mağduriyeti (yani, fiziksel, ilişkisel) biçimi ile erken çocukluk dönemindeki dışsallaştırılmış ve içselleştirmiş davranışlar arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir.

Çalışmada bir okul yılı boyunca okul öncesi dönemdeki 97 çocuk, her bir dönem sonunda (yaklaşık 6 ay aralıklarla) değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda depresif semptomlar, kaygı, aldatma / yalan söyleme, dikkatsizlik ve hiperaktivite / dürtüsellik ile akran mağduriyetinin her iki boyutunda da oldukça istikrarlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada saldırganlık biçimleri ve mağduriyet biçimleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, 4-5 yaş okul öncesi dönem çocukların akran ilişkilerinin ve kaygı durumlarının çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini araştıran Beydoğan (2019) çalışmasında 280 çocuktan veri toplamıştır. Araştırma kapsamında çocukların sosyal problem çözme becerileri ile akran ilişkileri kaygı puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiş olup bu ilişkinin bağımlı değişkendeki değişimini açıklayabilmek için regresyon analizi yapılmıştır. Sonuç olarak, akran ilişkileri ile kaygı puanlarının sosyal problem çözme puanlarını anlamlı olarak yordamadığı ortaya konulmuştur. Sonuçlara göre sosyal problem çözme becerisinde akran ilişkilerinin katkısı %32,2 olarak belirlenmiş kaygı değişkeninin modele eklenmesi ile bu katkının %34,7' ye çıktığı belirtilmiştir. Anlamlı bir farklılaşma saptanmazken, okul öncesi eğitime devam etme süresi değişkeni açısından 13-18 ay arasında okul öncesi eğitime devam eden çocukların lehine anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından Wally Sosyal Problem Çözme Testi puan ortalamalarında istatistiksel açıdan anlamlı fark elde edilmiş, buna göre; lisans ve üzeri mezun annelerin çocuklarının, ilkökul ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarından daha yüksek puan ortalamaları elde ettikleri saptanmıştır.

Scharf, Kerns, Rousseau ve Kivenson-Baron'un (2016) akran ilişkilerinin sosyal kaygı ve bağlanma ile olan ilişkisini inceleyen çalışmasında da sosyal gelişim ve öğrenme ile akran ilişkileri arasındaki ilişki ağı incelenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, İsrail'de yaşamakta olan Arap çocuklarının orta çocuklukta akran ilişkilerinde bağlanma güvenliğinin ve sosyal kaygının ortak katkısını incelemektir. Çalışmaya, çoğunlukla Kuzey İsrail'deki alt orta sınıf mahallelerden 404 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf Arap öğrencisi (203 erkek ve 201 kız) katılmıştır. Kesitsel bir tasarımda, iki değişkenli korelasyonlar ve regresyon analizleri yapılmış ve bulgular bağlanma güvenliğinin yardım arama ve yardım verme bağlamlarındaki uzaklaştırma stratejileri ile negatif ilişkili olduğunu, sosyal kaygının

ise bu stratejilerle olumlu ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Güvenli bağlanma aynı zamanda arkadaşlara güven sağlama ve öğretmenler tarafından algılanan akran yetkinliği ile ilişkilendirilmiştir. Akran ilişkileri ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde bu çalışmada da görüldüğü üzere akran ilişkilerinin bağlanma ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Önder (2016) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 100 güvenli bağlanma, 100 güvensiz bağlanma stilinde olmak üzere 200 5-6 yaş çocuğu dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveyne güvenli bağlanma yaşayan çocukların olumlu sosyal davranışlarının, ebeveyne güvensiz bağlanma yaşayan çocuklara göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bowlby'nin bağlanma teorisinin ana ilkesi, erken yıllarda kurulan çocuk ve bakım veren bağının çocuğun yaşamı boyunca kişiler arası ilişkilerinin kalitesine yansımadır. Schneider, Atkinson ve Tardif (2001) tarafından bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiye yönelik 1998'e kadar yapılmış araştırmaların incelendiği bir meta analiz çalışmasının sonuçları bu kuramsal bilgiyi desteklenmektedir. Bu meta analiz çalışması sonucunda belirgin fakat küçük ila orta derecede etki büyüklüğü bulunmuştur ($r=0.20$). Pallini, Baiocco, Schneider, Madigan, ve Atkinson (2014) tarafından yapılan güncel bir çalışmaya önceki çalışma ile aynı anahtar kelimeler, aynı dâhil etme dışlama kriterleri kullanılarak 1999-2012 yılları arasında yapılmış akran ilişkileri ve bağlanma arasındaki ilişkinin incelendiği 44 çalışma dâhil edilmiştir. Mevcut çalışmada $0,19$ 'luk toplam etki büyüklüğü ortaya konulmuştur. Her iki meta analiz çalışmasında ortaya konan etki büyüklüklerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tüm bu kuramsal bilgiler ve araştırma sonuçlarına göre bağlanma teorisinin akran ilişkilerinin öngörücüsü olduğu anlaşılmaktadır.

Bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiler ile ilgili yapılmış bir diğer meta analiz çalışması ebeveyn-çocuk bağlanması ve akran mağduriyeti arasındaki ilişkiyi araştıran Ward, Clayton, Barnes ve Theule (2018) in çalışmasında görülmektedir. Meta-analitik prosedürler kullanılarak kapsamlı veri tabanı araştırmalarının ardından 16 araştırma çalışmada yer almıştır. Araştırma sonucunda bağlanma güvenliği ve akran mağduriyeti arasında anlamlı ($r = -.14$ %95 güven aralığı) bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada model testi de yapılmış ve etnik kökenin tek önemli moderatör olduğu ortaya konulmuştur. Beyaz katılımcıların oranlarının daha yüksek

olduğu örneklerde bağlanma ve akran mağduriyeti arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu belirtilmiştir.

Rydell, Bohlin ve Thorell (2005) çalışmasında 112 çocuktan (%46 erkek) oluşan bir okul öncesi dönem grubu üzerinde, ebeveyn bağlanma durumu ve çocukların 5 yaşındaki utangaçlık durumlarının, çocukların 6 yaşında okul öncesi eğitim kurumlarındaki sosyal ilişkilerini (akran ilişkileri ve çocuk öğretmen ilişkisi) yordayıcılığı incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenleri çocuk - öğretmen ilişkisini ve çocuğun akran becerisini değerlendirmiştir. Çekingen temsili olan çocukların öğretmen ilişkileri daha çatışmalı, daha mesafeli ve akranları ile daha az sosyal ilişkili olduğu görülmüştür. Güvensiz bağlanma temsiliindeki çocuklar, güvenli temsilleri olan çocuklardan daha az samimi öğretmen ilişkilerine ve akranlarıyla daha az sosyal üstünlüğe sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca utangaç çocukların, utangaç olmayan çocuklara göre daha az yakın ve daha az çatışmalı öğretmen ilişkilerine ve akranlarıyla daha az sosyal girişime sahip olduğu araştırma sonunda ulaşılan bulgulardandır.

Bağlanma ile farklı değişkenlerin ele alındığı bir diğer çalışmada okul öncesi dönem çocukların bağlanma davranışı, sosyal yetkinliği, çocuğun öz-kontrol becerisi ve anne duyarlılığı arasındaki ilişkiyi incelenmiştir (Yerlioğlu, 2010). Hiyerarşik regresyon analizi kullanılan çalışmada, anne hassasiyetinin, kendini denetleme becerisi kontrol edildiğinde bile, çocuk bağlanma davranışı puanlarını yordadığı bulunmuştur. Bununla birlikte, öz-kontrol becerisi ve bağlanma arasındaki ilişkide anne hassasiyetinin aracılık rolünün olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada ayrıca çocuğun kendini denetleme becerisi ve bağlanma davranışının, sosyo-duygusal uyum üzerinde anlamlı bir etkileşimi olduğu görülmüştür (Yerlioğlu, 2010). Miller ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında, öz-kontrol ile bağlanma arasındaki ilişkili test edilmiştir. Araştırmada büyükşehir San Juan'ın bir parçası olan Porto Riko, Dorado'daki devlet okuluna devam eden 900 lise öğrencisinden veri toplanmıştır. Sonuçlar, bağlanma, düşük öz-kontrol ve sapkın davranışlar (aldatma, okulu atlama, madde kullanımı vb.) arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Diğer analizler, genel kuramın öngörülerinin tersine, düşük öz-kontrol yeteneğinin, bağlanma davranışının sapkın davranışlar üzerindeki etkilerine aracılık etmediğini, yalnızca kısmi bir destek verdiğini ortaya konmuştur. Araştırmanın bir diğer sonucu

ise kontrol değişkenlerinden biri olan cinsiyetin, bağlanma ve düşük öz-kontrolün bağımsız olarak sapkın davranışı anlamlı şekilde yordadığına ilişkin bilgidir.

Bağlanma ile ilgili yapılmış bu örnek çalışmalardan anlaşıldığı üzere bağlanma çocuğun sosyal ve duygusal gelişim ve öğrenmesinde yer alan birçok değişken ile son derece ilişkili bir kavram olarak alan yazında yer almaktadır. Alan yazında bağlanma ile ilgili yapılan bir diğer çalışma boyutu ise bağlanma problemlerinin çözümüne ilişkin uygulanan müdahale çalışmaları şeklindedir. Örneğin Guild, Toth, Handley ve Rogosch (2017) çocuk-ebeveyn psikoterapisinin anneler ve çocuklar arasında güvenli bağlanmayı desteklediğini akran ilişkileri değişkeni ile birlikte ele alarak bir araştırma yapmışlardır. Depresyonda olan anneler için çocuk ebeveyn psikoterapisi ile çocukların akran ilişkileri arasındaki ilişkide müdahale sonrası bağlanma durumunun aracılık rolünü incelemişlerdir. Deney ve kontrol grubunun tesadüfi olarak belirlendiği çalışmada, ebeveyn çocuk psikoterapisi alan çocukların, müdahale sonrası güvenli bağlanma oranlarının büyük ölçüde daha yüksek olduğunu, güvensiz bağlanmanın kontrol grubundaki çocuklarda baskınlığına devam ettiğini göstermiştir. Bu çalışma, öğretmenlerin, çocukların yaklaşık 9 yaşlarındayken sınıf arkadaşlarıyla olan akran ilişkilerini değerlendirmesi ile devam etmiştir. Bulgular, çocuk ebeveyn psikoterapisi alan çocukların müdahale sonrası güvenli bağlanma kanıtları gösterme ihtimalinin daha yüksek olduğunu ve bunun da akran ilişkileriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile depresyondaki annelerin küçük çocuklarına yönelik çocuk-ebeveyn psikoterapisi, bağlanma yeniden düzenlemesini teşvik etmiş ve müdahale sonrası bağlanma güvenliği, orta çocukluk döneminde akran ilişkilerine önemli ölçüde aracılık etmiştir.

Özetle akran ilişkileri ile ilgili yapılmış ilişkisel araştırmalar incelendiğinde akran ilişkilerinin çocuğun sosyal duygusal gelişiminde hem kesitsel hem de boylamsal etkileri olduğu anlaşılmaktadır (Kamper-DeMarco ve Ostrov, 2017; Meece ve Mize, 2009; Walkwr, 2009). Ayrıca okul öncesi dönemde kurulan olumlu akran ilişkilerinin sadece sosyal duygusal gelişime değil çocuğun akademik yaşamına da olumlu katkı sağladığı görülmektedir (Polat ve Atış-Akyol, 2016; Kim, 2016). Yapılan araştırmalara göre okul öncesi dönemde akran ilişkilerinin ilişkili olduğu değişkenler incelendiğinde bağlanma (Önder, 2016; Pallını vd. 2014; Scharf vd., 2016; Schneider, Atkinson ve Tardif, 2001), sosyal yetkinlik (Lindsey, 2019;

Sharf vd, 2016), mizaç (Sönmez, 2019), duygu düzenleme (Lindsey, 2019; Sette, Spinrad, Baumgartner, 2017), utangaçlık (Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005; Sette vd. 2017), akran mağduriyeti, saldırgan davranışlar (Kemper-DeMarco ve Ostrov, 2017; Ward vd., 2018) ve kaygı (Beydoğan, 2019) değişkenleri ile yapılmış güncel çalışmalara rastlanmaktadır.



Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın temel problemine ait evren, örneklem, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

Araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının akran ilişkilerinin bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerindeki aracı rolünün incelenmesidir. Bu araştırma kapsamında araştırmanın amacına yönelik olarak hem doğrudan hem de dolaylı etkilerin ilişkisini belirleyebilmek için yordayıcı korelasyonel araştırma deseninden faydalanılmıştır. Korelasyon yani ilişki temelli araştırmalarda araştırmada yer alan değişkenlerin birlikte değişim gösterip göstermediği, birlikte değişim gösteriyor ise bu değişimin nasıl olduğuna yönelik bilgi elde edilmeye çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). İlişkisel araştırmalar araştırmacıya, değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak ve olası sonuçları tahmin etmek için imkân sağlamaktadır (Christensen, Johnson ve Tumer, 2015). İlişkisel araştırmalar ile değişkenler doğal ortamlarında ölçülerek değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenebilmektedir (Creswell, 2012). İlişkisel araştırmalar temel olarak açıklayıcı ilişkisel (korelasyonel) araştırmalar ve yordayıcı ilişkisel (korelasyonel) araştırmalar olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açıklayıcı ilişkisel araştırma deseni, iki ya da daha fazla değişkenden birinde gerçekleşen değişimin diğer değişkendeki yansımalarını gösteren yani değişkenlerin eş zamanlı olarak birbirlerini etkileme durumlarını inceleyen araştırmalardır (Creswell, 2012). Yordayıcı ilişkisel araştırma deseninde, araştırmada ele alınan bir değişkene ait bilinmeyen bilgilerin araştırmada yordayıcı olarak belirlenen diğer değişken veya değişkenlerin bilinen bir değerinden yola çıkılarak açıklanabilmesi hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada da bağlanma ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke ile akran ilişkileri değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir.

Christensen, Johnson ve Tumer'e (2015) göre bir değişkendeki değişimin diğer değişkenden kaynaklı olduğuna dair varsayım, ilişkisel araştırmaların temel zayıflığı olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle ilişkisel araştırmalarda neden-sonuç ilişkisine bakılarak kesin karar verilmeden önce bu ilişkiyi etkileyen üçüncül değişkenlerin olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Üçüncül değişkenler iki değişken arasındaki gözlenen ilişkinin aslında dışsal değişken veya değişkenlerden

kaynaklandığı durumlarda ortaya çıkabilmektedir (Christensen vd., 2015). İki değişken arasındaki gözlenen ilişkide üçüncül değişken veya değişkenlerin etkisini ortaya koymak ve üçüncül değişkenlerin ilişkideki rolünü kavrayabilmek için kullanılan yöntemlerden biri ise yol analizi yöntemidir. Yol analizi, ilişkisel araştırmalarda ileri bir istatistik tekniği olarak ifade edilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Yol analizinin temelinde test edilen modelin bir bütün halinde veri seti ile uyumunun değerlendirilmesi yer almaktadır. Böylelikle yol analizi ile değişkenler arasındaki doğrudan, dolaylı etkiler ve bu etkilerin manidarlığı incelenebilmektedir (Leclair, 1981). Dolayısıyla yol analizinde araştırmacı tarafından bir dizi değişken arasındaki ilişkilerin açıklandığı teorik bir model deneysel olarak test edilmektedir (Christensen vd., 2015). Başka bir ifade ile yol analizi üç veya daha fazla değişken arasında nedensel bağlantı ihtimalini test eden ve diğer ilişkisel yöntemlerden çok daha güçlü olan bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2009).

Bu araştırmada da bağlanma ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı-geriçekilme ve öfke ile akran ilişkileri değişkenleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler yol analizi ile incelenmiş ve akran ilişkilerinin aracı rolü belirlenmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle, Sincan, Altındağ, Mamak, Keçiören merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda okul öncesi eğitime devam eden 60-71 aylık (5 yaş) çocuklar oluşturmaktadır. Ankara'da 25 merkez ilçe içerisinde nüfusu 300.000' i aşan en büyük 7 merkez ilçe evren olarak belirlenmiştir (T.C Ankara Valiliği, 2020). Araştırmanın temel amacı doğrultusunda çocukların bağlanma stilleri ile sosyal yetkinlik, düşük öz-kontrol, kaygı-geriçekilme ve öfke arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracılığı yol analizi ile test edilmektedir. Alan yazında yol analizi için uygun örneklem büyüklüğüne ilişkin bazı ölçütler yer almaktadır. Bu nedenle örneklem büyüklüğüne karar verilirken bu bilgilerden yararlanılmıştır. Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (2006) örneklem büyüklüğünün en az 100-150 veri olması gerektiğini belirtmektedir. Kline (2005) ve Schumacker ve Lomax (2004) 'a göre ise yol analizi için gerekli örneklem büyüklüğü en az 200 olarak belirtilmektedir. Buna karşın Tabachnic ve Fidell (2012), ise örneklem büyüklüğünün yol analizinde kurulan modelin uygun ölçütlerle test edilebilmesi için 300'ün altına düşmemesi

gerektiğini ifade etmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın örneklemini 309 çocuk oluşturmaktadır.

Evrenden örneklem belirleme yöntemi olarak yol analizi için uygun olan seçkisiz örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme, evren içinde yer alan alt grupların belirlenerek bu grupların evren büyüklüğü içindeki oranları ile temsil edici bir örneklemin belirlenmesini sağlayan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2012). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi sayfasından elde edilen 2017-2018 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre Tablo 1’de görüldüğü üzere 29503 beş yaş çocuğu resmi okullarda örgün eğitime devam etmektedir. Örnekleme yönteminde oranlama evren büyüklüğünün (29503) örneklem büyüklüğüne (309) oranının tüm tabakalar (ilçeler) için oranlanması yolu ile hesaplanmıştır. İlçelerden veri toplanan okullar kura ile belirlenmiş ve her sınıftan rastgele belirlenen ortalama 3-4 çocuk örneklem grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 1.

Model Testi Örnekleminin İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Çocuk Sayısı	Örneklem	Okul Sayısı-Türü	Öğretmen Sayısı
Altındağ	2368	25	2 ilkokul, 1 anaokulu	8
Çankaya	3672	38	2 ilkokul, 1 anaokulu	12
Etimesgut	4302	45	2 ilkokul, 1 anaokulu	13
Keçiören	6548	68	2 ilkokul,2 anaokulu	15
Mamak	4503	48	2 ilkokul,2 anaokulu	14
Sincan	4106	43	2 ilkokul,2 anaokulu	11
Yenimahalle	4004	42	2 ilkokul, 2 anaokulu	12
Toplam	29503	309	27	85

Tablo 1’ de verilen bilgilere göre araştırmanın evrenini Altındağ ilçesinden 2368, Çankaya ilçesinden 3672, Etimesgut ilçesinden 4302, Keçiören ilçesinden 6548, Mamak ilçesinden 4503, Sincan ilçesinden 4106, Yenimahalle ilçesinden 4004 olmak üzere toplam 29503 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Altındağ ilçesinden 25, Çankaya ilçesinden 38, Etimesgut ilçesinden 45, Keçiören ilçesinden 68, Mamak ilçesinden 48, Sincan ilçesinden 43, Yenimahalle ilçesinden 42 olmak üzere toplam 309 çocuk olarak belirlenmiştir.

Tablodan anlaşıldığı üzere araştırmada veri toplama sürecinde Altındağ ilçesinden 2 ilkokul ve 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 8 öğretmen; Çankaya ilçesinden 2 ilkokul, 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 12 öğretmen; Etimesgut ilçesinden 2 ilkokul ve 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 13 öğretmen; Keçiören ilçesinden 2 ilkokul, 2 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 15 öğretmen; Mamak ilçesinden 2 ilkokul, 2 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 14 öğretmen; Sincan ilçesinden 2 ilkokul, 2 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 11 öğretmen aracılığı ile çocuklardan veri toplanmıştır.

Çalışma kapsamında yer alan örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.



Tablo 2.

Örneklem Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Özellik	Grup	frekans
Cinsiyet	Kız	164
	Erkek	145
Anne öğrenim durumu	İlköğretim	109
	Ortaöğretim	119
	Yüksek Öğretim	72
	Lisansüstü	8
	Kayıp veri	1
Baba öğrenim durumu	İlköğretim	80
	Ortaöğretim	118
	Yüksek Öğretim	92
	Lisansüstü	18
	Kayıp veri	1
Aylık gelir	<2500	73
	2501<...<5000	154
	5001<...7500	44
	7501<...<10000	19
	>10001	7
	Kayıp veri	12
Çocuk bağlanma stili	Güvenli	221
	Güvensiz	88

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan 309 çocukdan 164'ü kız 145'i erkektir. Araştırmaya katılan çocukların anne öğrenim durumu incelendiğinde 109'u ilköğretim, 119'u ortaöğretim, 72'si yüksek öğretim, 8'i lisansüstü eğitim mezunu olup; baba öğrenim durumu incelendiğinde, 80' ilköğretim, 118'i ortaöğretim, 92'si yüksek öğretim, 18'inin lisansüstü mezunu olduğu anlaşılmaktadır. Ailelerin aylık gelirleri incelendiğinde 73'ünün aylık ortalama 2500 Türk lirasından az, 154'ünün 2501 TL ile 5000TL arasında, 44'ünün 5001 TL ile 7500TL arasında, 19'unun 7501TL ile 10.000TL arasında ve 7'sinin 10001 TLden yüksek geliri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine MEB'dan gerekli izinler alındıktan sonra başlanmış 2018-2019 Eğitim Öğretim yılı içerisinde 18 Mart 2019- 5 Haziran 2019 tarihleri arasında toplanmıştır. Sürecin ilk aşamalarında ölçek uyarlama çalışması için veriler toplanmakta ve analizlerinin sonuçları beklenmekte olduğu için bu süreçte araştırmacının bire bir uygulama yolu ile toplandığı verilere ve ebeveyn izinlerine öncelik verilmiştir. Akran İlişkileri Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçlarından sonra bu okullara tekrar gidilerek öğretmenlere doldurmaları gereken formlar verilmiştir. Aynı zamanda diğer okullardan da bağlanma ve diğer değişkenler için veri toplanmaya devam edilmiştir. Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin uyarlama çalışmasına ait bilgiler veri toplama araçları bölümünde detaylı olarak anlatılmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda test edilecek modele ilişkin veri toplama süreci ölçme araçlarının çeşitliliği nedeni ile farklı aşamalarda ilerlemiştir.

Birinci aşama, okul müdürü ve öğretmenlerine araştırma hakkında bilgi verilmesi ve gönüllük esası ile araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin belirlenmesidir. Öğretmenlerin resmi olarak araştırmaya katılım durumlarını onaylayabilmeleri için araştırmanın amacını ve süreci anlatan bilgilerin yer aldığı "Öğretmen Katılımı Araştırma Onam Formu" (bk. EK.F) öğretmenlere verilmiş ve imzalı onayları alınmıştır. Bu aşamada veri toplama sürecine ait toplam okul ve öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmekte olup bu tabloda belirtilen okul sayısından çok daha fazla sayıda okula süreç içerisinde gidilmiştir. Ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin çalışmaya katılmak istememesi veya ebeveyn formlarından yeterince dönüş olmaması gibi nedenler ile veri toplanamayan okullar da olmuştur. Bu aşamada öğretmen katılımı onay formu kullanılmıştır.

Öğretmen Katılımı Araştırma Onay Formu. Öğretmenlerin resmi olarak araştırmaya katılım durumlarını onaylayabilmeleri için araştırmanın amacını ve süreci anlatan bilgilerin yer aldığı ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur (Bk. EK-F).

İkinci aşamada, öğretmenler listeden bir üstten bir alttan olmak üzere kendi belirledikleri sayıda (ölçme araçlarını doldurabilecekleri sayı kadar) çocuğun ailesine "Veli Katılımı Araştırma Onay Formu" (bk. EK-G) ve "Demografik Bilgi

Formu"nu (bk. EK-I) göndermişlerdir. Bu aşamada öğretmenlere doldurmaları gereken formlar gösterilmiş ve kaç öğrenci için doldurabileceği sorulmuştur. Öğretmenler genellikle doldurabilecekleri sayıdan 1-2 adet fazla aile formunu almayı tercih etmişlerdir. Bunun nedeni ailelerden tam dönüş sağlanamayacağını düşünmeleridir. Ailelerinden formun onaylı dönüşü sağlanmış olan çocukların tamamının araştırmaya dahil edilmesi istenmiştir. Bu aşamada veli katılımı onay formu kullanılmıştır.

Veli Katılımı Araştırma Onay Formu. Ebeveynlerin çocuklarının resmi olarak araştırmaya katılım durumlarını onaylayabilmeleri için araştırmanın amacını ve süreci anlatan bilgilerin yer aldığı ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir formdur (bk. EK-G).

Üçüncü aşamada, araştırma kapsamında aileleri tarafından izin alınan çocuklardan ayrıca "Çocuk Katılımı Araştırma Onam Formu" (bk. EK-H) aracılığı ile sözlü olarak izin alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden çocukların bağlanma stillerini belirleyebilmek için kullanılan ölçme aracı araştırmacı tarafından her bir çocuk ile birebir olarak uygulanmıştır. Bu aşamanın gerçekleştirilebilmesi için veri toplama sürecine başlamadan önce gerekli izinler ve eğitimler alınmıştır. İlk olarak araştırmada kullanılan "Oyuncak Öykü Tamamlama Testi" için yazardan ölçek kullanım izni alınmış ve ölçek uygulama kılavuzu okunarak içselleştirilmiştir. Daha sonra ölçeğe ilişkin uygulama eğitimi bu konuda yetkinliği olan ve ilgili ölçeği çalışmasında (Akgün ve Mellier, 2014) kullanmış olan bir alan uzmanından alınmıştır. Son olarak ölçek eğitimi sonrasında bir pilot uygulama yapılarak alan uzmanına gönderilmiş ve dönütler doğrultusunda uygulamaya başlanmıştır. Gözleme dayalı verilerin puanlanmasında ölçek ile ilgili eğitim alınmış olsa dahi öznelliğin ortadan kaldırılabilmesi için veri setinin en az %30' unda kodlayıcı güvenilirliğinin yapılması önerilmektedir (Tebachnick ve Fidell, 2012). Bu nedenle veri toplama sürecinde kodlayıcı güvenilirliğinin yapılmasına gönüllü olan okul öncesi eğitim alanında uzman bir araştırmacı da Oyuncak Öykü Tamamlama Testinin tüm eğitim sürecine dahil olmuştur. Veri toplama sürecinde video çekimi için hem ailelerinden hem okuldan izin alınan çocukların video kaydı yapılmış ve kodlayıcı güvenilirliği için destek olan araştırmacı tarafından bu videolar izlenerek bağımsız şekilde puanlanmıştır. Ancak video kaydına izin veren okul sayısının çok az olması nedeni ile örneklem sayısının %30'una ulaşılan kadar uygulamacı ve ikinci

kodlayıcı birlikte veri toplama sürecine dahil olmuştur. Uygulamacı çocuk ile sessiz bir odada Oyuncak Öykü Tamamlama Testini uygularken ikinci kodlayıcı sınıfın köşesinde gözlemleyerek testi puanlamıştır. Araştırmacı ise çocuk ile uygulaması sırasında küçük bir kâğıda çocuğun dikkatini çekmeyecek şekilde notunu almıştır. Uygulama sırasında video kayı alınamayan çocuklardan ses kaydı alınarak anında kodlanmakta zorlanılan bazı birkaç durumda uygulamadan hemen sonra ses kaydından yararlanılmış, kodlama yapılmış ve etik nedenlerden kaynaklı olarak hemen sonrasında ses kaydı silinmiştir. Araştırmacılar arası kodlayıcı güvenilirlik hesaplaması Cohen Kappa'a göre yapılmış olup tutarlılık hesaplaması iki kodlayıcı arasında 94 bulunmuştur. Bu değer veri toplama sürecinde kodlayıcılar arası güvenilirliğin sağlandığını ifade etmektedir (Fleiss, Cohen, Everitt, 1969). Bu aşamada çocuk katılımı araştırma onay formu kullanılmıştır.

Çocuk Katılımı Araştırma Onay Formu. Çocuklarının kendi rızaları ile resmi olarak araştırmaya katılım durumlarını onaylayabilmeleri için araştırmacının amacını ve süreci anlatan bilgilerin çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak anlatıldığı ve araştırmacı tarafından hazırlanan bir ölçme aracıdır (bk. EK-H).

Dördüncü aşama, ailelerinden ve kendilerinden veri toplanan çocuklar için öğretmenlerin doldurması gereken ölçme araçlarının öğretmenlerden toplanmasıdır. Öğretmenler tarafından Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin "Akran İlişkileri" alt ölçeği, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeğinin "Sosyal Yetkinlik" "Kaygı-Geriçekilme" "Öfke" alt ölçekleri ve "Öz-kontrol Değerlendirme Ölçeği" doldurulmuştur. Bu süreçte okullara çok kez gidilmiş ve hem üçüncü aşamadaki çocuklarla birebir uygulama yolu ile veri toplanmaya devam edilmiş hem de öğretmenlerden formların tamamı toplanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda toplam 4 ölçme aracından alt boyutlarla birlikte 6 ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın alt amaçlarından biri olarak okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan "Teacher Checklist of Peer Relationships (TCPR)-Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği" nin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Bunun yanında çocukların bağlanma stillerini belirlemek için Oyuncak Öykü Tamamlama

Testi TR, çocukların sosyal yetkinliğini belirlemek için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin Sosyal Yetkinlik Alt Boyutu, çocukların kaygı düzeyi ve öfke düzeyini belirlemek için Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeğinin Kaygı- Geriçekilme (Anksiyete-İçedönüklük) ve Kızgınlık-Saldırganlık (Öfke-agresyon) alt boyutları ve çocukların öz-kontrol düzeyini belirlemek için Öz-Kontrol Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır.

Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği. Dodge ve Somberg (1987) tarafından geliştirilmiş, öğretmenler tarafından çocukların sınıf içerisindeki ilişkilerini belirlemek amacı ile doldurulan ve orijinal ismi “Teacher Checklist of Peer Relationships (TCPR)” olan bir ölçme aracıdır. Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin orijinal tarihi 1987 olmasına karşın alan yazında güncel çalışmalarda kullanıldığına dair çok sayıda örneğe rastlanmaktadır (Meece ve Mize, 2009; Meece ve Mize, 2010; Guild, Toth, Handley, Rogosch, cichtti, 2017). Ölçeğin Türkkültürüne uyarlanması tez kapsamında yapılmıştır. 18 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0.78 olarak elde edilmiş ve ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa değerleri ise, akran ilişkileri 0.85, saldırganlık 0.88, çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen değerlendirmesi 0.94 bulunmuştur. Ölçek 48-72 ay çocuklar için akran ilişkileri (6 madde), saldırganlık (5 madde) ve çocukların sosyal becerilerine ilişkin öğretmen değerlendirmesi (7 madde) olmak üzere toplam 18 maddeden oluşan üç alt boyutlu 5’li Likert derecelendirme özelliğinde bir ölçme aracıdır (bk. EK-B). Araştırma kapsamında uyarlaması yapılan bu ölçeğin araştırmanın temel amacı doğrultusunda yalnızca “akran ilişkileri” alt ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Akran İlişkileri alt boyutu ölçeğinin bu çalışmadaki örneklem grubuna ait veri setindeki iç tutarlılığını belirlemek üzere hesaplanan güvenilirlik katsayısı Cronbach alfa değeri .75 olarak bulunmuştur.

Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin Uyarlama Çalışması.

Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Yöntem. Araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan “Teacher Checklist of Peer Relationships (TCPR)” ölçeğinin Türk kültürüne uyarlama çalışması yapılmıştır. Bu amaca yönelik olan araştırma ölçek uyarlama

desenlerinden geriye doğru çeviri deseninde planlanmıştır. Geriye doğru çeviri deseninin birden fazla çeşidi olmakla birlikte, en sık kullanılan türünde bir veya birden fazla çevirmen ölçme aracını kaynak dilden hedef dile çevrilir. Sonraki aşamada farklı çevirmenler testin uyarlanmış formunu tekrar kaynak dile çevirir. En son aşamada ise testin orijinal formu ile geri çevrilmiş formları karşılaştırılır ve bu iki formun denkliği ile ilgili değerlendirmede bulunulur (Hambleton, Merenda, Spielberger, 2005/2017).

Ölçek uyarlama genel olarak 10 adımda ele alınmıştır (Hambleton, Meranda ve Spielberger, 2005/2017). Araştırma kapsamında “Teacher Checklist of Peer Relationships (TCPR)” ölçeğinin uyarlamasında da bu adımlar göz önünde bulundurulmuştur. Bu adımlar aşağıda sunulmuştur.

1. Mevcut bir ölçeği uyarlamanın mı yoksa yeni bir ölçek geliştirmenin mi daha işlevsel olacağına karar verilmesi.
2. Ölçeği geliştiren ve telif hakkı sahibi kişi, kişiler veya kurumlardan ölçek uyarlaması için gerekli iznin alınması.
3. Ölçeğin dil ve kültür eşdeğerliğinin sağlanması.
4. Ölçeğin çevirisi için iyi nitelikte çevirmenlerin belirlenmesi.
5. Ölçeğin özgün dilden hedef dile çevrilerek uyarlanması.
6. Uyarlaması yapılmış ölçeğin tekrar gözden geçirilmesi ve gerekli ise düzeltmelerin yapılması.
7. Ölçeğin son halinin uygulamasının yapılması.
8. Ölçeğin madde analizlerinin, geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarının yapılması.
9. Ölçeğin özgün formu ve hedef dil formundan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi anlamak için istatistiksel bir desen belirlenmesi.
10. Özgün form ve hedef dil formları arasındaki dilsel eşdeğerliğin sağlanması.

Araştırma kapsamında yukarıda belirtilen 10 adımdan ilk 8 adım sırası ile uygulanmıştır ve araştırma akışını bozmayacak şekilde yapılan aşamalar parantez içinde uygun yerlerde belirtilmiştir. Son iki adım kültürlerarası karşılaştırma

gerektiren çalışmalar için yapılması gereken adımlardır (Hambleton, Meranda ve Spielberger, 2005/2017). Bu araştırmanın amacında kültürlerarası bir karşılaştırma yapmak söz konusu olmadığı için bu iki adım tez kapsamında gerçekleştirilmemiştir.

Ulusal alan yazında bu araştırmanın amacına uygun akran ilişkilerini belirleyen bir lme aracına rastlanmamıştır. Uluslararası alan yazında yapılan incelemeler sonucunda araştırma amacına uygun olarak Dodge ve Somberg (1987) tarafından geliştirilen “Teacher Checklist of Peer Relationships (TCPR)” lme aracının kullanılmasına karar verilmiştir (lcek uyarlama adım 1). Ayrıca alan yazında Teacher Checklist of Peer Relationships linin veri toplama aracı olarak kullanıldığı ve Emerging Sources Citation Index (ESCI), Social Sciences Citation Index (SSCI) indekslerinde yayınlanmış güncel çalışmalara rastlanmış olması lme aracının güncelliğini koruduğunu göstermektedir (Meece ve Mize, 2009; Meece ve Mize, 2010; Guild vd. 2017). lme aracı ile ilgili gerekli yazışmalar e-posta yolu ile yapılmıştır ve lin Türkçeye çevrilerek geçerlilik güvenilirlik çalışmalarının yapılabilmesine ilişkin resmi izin alınmıştır (Bkz. EK-A). İlk olarak Professor Kenneth Dodge ile görüşülmüş ve hocanın Duke niversitesinde kendisi ile çalışan başka araştırmacılara yönlendirmeler yapması sonucunda izin yazısı alınmıştır (lcek uyarlama adım 2). lcek, çocuklar için öğretmenleri tarafınan doldurulan “akran ilişkileri” 6 madde, “saldırganlık” 5 madde ve “ocukların sosyal becerilerine ilişkin ğretmen değerlendirmesi” 7 madde olmak üzere 3 alt boyuttan oluşan bir lme aracıdır.

Teacher Checklist of Peer Relationship (TCPR) line ilişkin gerekli izinler alındıktan sonra ilk olarak eviri aşaması gerçekleştirilmiştir. İngilizce orijinal lcek formu her iki dili de iyi düzeyde bilen aynı zamanda okul öncesi dönemde alan uzmanı olan 3 kişi tarafından birbirinden bağımsız olarak çevrilmiştir (lcek uyarlama adım 4). Bu eviriler incelenerek geçici bir Türkçe form oluşturulmuş, oluşturulan Türkçe formun alan uzmanı ve çok iyi düzeyde İngilizce bilen 1 kişi tarafından geri çevirisi yapılmıştır. Geri eviri ile lin orijinalinin uyumlu olduğu görülmüş, form 2 Türkçe dil bilim uzmanı tarafından da ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir (lcek uyarlama adım 3 ve 5). Uzman görüşüne hazır hale getirilmiş olan lin son formu, 6’ sı okul öncesi eğitimi uzmanı, 2’ si lme ve değerlendirme uzmanı, 2’ si psikolojik danışma ve rehberlik alan uzmanı, 2’si eğitim psikolojisi alan uzmanı olmak üzere 12 farklı alan uzmanına görüşleri alınmak üzere

elden verilmiş ya da e-posta yolu ile gönderilmiştir (Ölçek uyarlama adım 6). Uzmanlar ölçek maddelerini, maddelerin anlaşılabilirliği, maddelerin araştırma amacına uygunluğu açısından incelemişler ve madde uygunluğu, madde düzeltilmesi, madde çıkartılması yönünde fikir vermişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir. Ölçeğin Türkçe ismi “Çocuk Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” olarak belirlenerek araştırmanın ilerleyen aşamalarında bu isim ile açıklamalara devam edilmektedir. Ölçeğin dil ve kültürel çeviri ve uyarlama adımları gerçekleştirildikten sonra veri toplama sürecine geçilmiştir (Ölçek uyarlama adım 7).

Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Evren-Örneklem. Okul öncesi dönem çocukları için Türk kültüründe uyarlaması yapılan ölçek için planlanan çalışmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ilinde 300.000’den fazla nüfusa sahip Çankaya, Etimesgut, Yenimahalle, Sincan, Altındağ, Mamak, Keçiören merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda okul öncesi eğitime devam eden 48 ay ve üstü çocuklar oluşturmaktadır. Evrenden örneklem belirleme yöntemi olarak seçkisiz örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme, evren içinde yer alan alt grupların belirlenerek bu grupların evren büyüklüğü içindeki oranları ile temsil edici bir örneklemin belirlenmesini sağlayan seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2012). Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü resmi sayfasından elde edilen 2017-2018 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre Tablo 3’ de görüldüğü üzere toplam 62031 çocuk örgün eğitime devam etmektedir (MEM,2019). Evreni 62031 çocuğun oluşturduğu bu çalışmada örneklem büyüklüğüne karar verilirken ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında kullanılan istatistiksel yöntemlerden faktör analizine uygun sayının belirlenmesi gerekmektedir. Bu konuda Nunally (1978), Tabachnik ve Fidell (2001), Comrey ve Lee (1992) gibi çeşitli kaynaklarda örneklem sayısının faktör analizi için 300 ve üzeri olması gerektiği ifade edilmektedir (Akt. Can, 2014). Örneklem sayısının belirlenmesine yönelik bir diğer bakış açısından yola çıkıldığında Field’ın (2005) belirttiği üzere örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 katından fazla olması gerektiği hatta daha kabul edilebilir bir bakış açısı ile örneklem büyüklüğünün madde sayısının 10 katından fazla olması gerektiği belirtilmektedir (Akt. Can, 2014). Uyarlaması yapılacak olan ölçeğin madde

sayısının 18 olması göz önünde bulundurulduğunda her iki gerekliliği de karşılayacak şekilde 300 örneklem sayısına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme veya uyarlama çalışmalarında örneklemin evreni yansıtması son derece önemlidir. Bu nedenle çalışmanın örneklemini belirlerken Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün tüm istatistikleri incelenmiş ve örneklemin ilçelere göre dağılımı, özel okul resmi okul dağılımı, bağımsız anaokulu, anasınıfı dağılımı gibi tüm farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Tabakalı örneklem yöntemi ile belirlenmiş olan 300 örneklemin dağılımında hesaplarda elde edilen sayılarda virgülden sonraki 5 ve üzeri değerler bir üst basamağa yuvarlanmıştır.

Özel okul ve resmi okullardaki çocuk sayılarına ilişkin ilçelere göre dağılım Tablo 3' de verilmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen 7 ilçede toplam resmi okula kayıtlı 44651, özel okula kayıtlı 17380 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada toplam evren sayısının (62031) toplam örneklem sayısına (300) oranı, özel okuldaki toplam çocuk sayısı ve resmi okuldaki toplam çocuk sayısına göre oranlanarak örnekleme ait özel okul ve resmi okul sayısı belirlenmiştir. Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere ilçelerde resmi okula devam eden çocuk sayısına ait belirlenen örneklem 216' dır. İlçelere göre tekrar oranlama yapılarak belirlenen örneklem sayısına ise ilçelerdeki okullar ve sınıflardaki çocuklar rastgele kura ile seçilerek ulaşılmıştır. Örneklem grubuna ait toplam okul, öğretmen ve çocuk sayısına ilişkin bilgi Tablo 4'de verilmiştir.

Özel okul ve devlet okulu tabakalara ayrıldığında özel okuldan toplanacak veri sayısı 84'tür sayının az olması ve özel okullardan veri toplamanın farklı izin süreçleri içermesi gibi nedenler ile ilçelere göre tabakalama özel okullarda yapılamadığı için ulaşılabılır 9 özel okul öğretmeninden 84 veri toplanmıştır. Özel okullardaki çocuk profillerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel okulların belli bir maliyette olması nedeni ile ilçelere göre çok farklılık göstermediği bilinmektedir. Ayrıca özel okulların üçte birinden fazlasının zaten Çankaya gibi tek bir ilçede toplandığı görüldüğü için özel okullarda ayrıca bir ilçelere göre tabakalamaya gidilmeye gerek duyulmamıştır.

Tablo 3.

Resmi ve Özel Kurumlardaki Okul Öncesi Çocuklarının İlçelere Göre Dağılımı

İlçe	Resmi Okullardaki Çocuk Sayısı	Özel Okullardaki Çocuk Sayısı	Toplam
Altındağ	3802	307	4109
Çankaya	6350	6240	12590
Etimesgut	6853	3004	9857
Keçiören	9391	2843	12234
Mamak	6188	1076	7264
Sincan	5934	481	6415
Yenimahalle	6133	3429	9562
Toplam Evren	44651	17380	62031
Toplam Örneklem	216	84	300

Tablo 3'te görüldüğü üzere 7 merkez ilçede toplam resmi okullara kayıtlı 4 yaş ve üstü çocuk sayısı 44651, özel okullara kayıtlı öğrenci sayısı 17380 olup araştırmanın evreni 62031 çocuktan oluşmaktadır. Özel okul ve resmi okul oranlamasına göre özel okullar için belirlenen örneklem sayısı 84, resmi okullar için belirlenen örneklem sayısı 216 olmak üzere ölçek uyarlama çalışması için belirlenen örneklem sayısı toplam 300'dür.

Tablo 4.

Ölçek Uyarlama Örnekleminin İlçelere ve Resmi- Özel Okullara Göre Dağılımı

İlçe	Çocuk Sayısı	Örneklem Sayısı	Okul sayısı-türü	Öğretmen Sayısı
Altındağ	3802	18	2 ilkokul	4
Çankaya	6350	31	2 ilkokul,1 anaokulu	8
Etimesgut	6853	33	2 ilkokul	8
Keçiören	9391	45	3 ilkokul,1 anaokulu	11
Mamak	6188	30	1 ilkokul,1 anaokulu	8
Sincan	5934	29	1 ilkokul,1 anaokulu	8
Yenimahalle	6133	30	2 ilkokul,1 anaokulu	8
Resmi kurum	44651	216	18	55
Özel Okul	17380	84	5	9
Toplam	62031	300	22	64

Tablo 4'te görüldüğü üzere Altındağ ilçesinin evreni 3802, örneklem sayısı 18 olup 2 farklı ilkokul bünyesinde çalışan toplam 4 öğretmen tarafından veri toplama aracı doldurulmuştur. Çankaya ilçesinin evreni 6350, örneklem sayısı 31 ve bu örneklem için 2 ilkokul, 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 8 öğretmenden çocuklara ait veriler toplanmıştır. Etimesgut ilçesinin evreni 6853, örneklem sayısı 33'tür ve 2 ilkokul bünyesinde çalışan toplam 8 öğretmen tarafından veri toplama aracı doldurulmuştur. Keçiören ilçesinin evreni 9391, örneklem sayısı 45 ve bu örneklem için 3 ilkokul, 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 11 öğretmenden çocuklara ait veriler toplanmıştır. Mamak ilçesinin evreni 6188, örneklem sayısı 30'dur ve 1 ilkokul, 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 8 öğretmen tarafından veri toplama aracı doldurulmuştur. Sincan ilçesinin evreni 5934, örneklem sayısı 29 ve bu örneklem için 1 ilkokul, 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 8 öğretmenden çocuklara ait veriler toplanmıştır. Yenimahalle ilçesinin evreni 6133, örneklem sayısı 30'dur ve 2 ilkokul, 1 anaokulu bünyesinde çalışan toplam 8 öğretmen tarafından veri toplama aracı doldurulmuştur. Resmi kurumlardan veri toplama sürecinde toplam 18 okul ve 55 öğretmenden, özel kurumlardan ilçelere göre ayırım olmaksızın 5 okul ve 9 öğretmenden çocuklara ait veri toplanmıştır.

Araştırmanın ölçek uyarlama aşaması kapsamındaki 300 çocuğa ilişkin bilgiler 64 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlere ölçek gösterilmiş kaç çocuk için bu ölçeği doldurabileceği sorulmuş ve o sayıda çocuk sınıf listesinde baştan itibaren sıralamada tek sayılı olanlardan seçilerek belirlenmiştir. Örneklem grubunda yer alan 300 çocuğa ilişkin demografik bilgiler Tablo 5' de yer almaktadır.

Tablo 5.

Ölçek Uyarlama Örneklemine İlişkin Demografik Bilgiler

Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%
Kız	151	%50.3	4	110	%36.7
Erkek	149	%49.7	5	140	%46.7
			6	50	%16.7
Toplam	300	%100	Toplam	300	%100

Tablo 5' de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemine oluşturan 300 çocuktan 151'i (%50.3) kız, 149'u (%49.7) erkek ve bu çocukların 110'u (%36.7) dört yaşında, 140'ı (%46.7) beş yaşında, 50'si (%16.7) altı yaşındadır.

Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Veri Toplama Süreci. Ölçek uyarlama sürecinde gerçekleştirilmesi gereken aşamalar olarak belirlenen dil ve kültürel çeviri ve uyarlama adımları gerçekleştirildikten sonra ölçeğin veri toplama sürecine geçilmiştir (*Ölçek uyarlama adım 7*). Veri toplama sürecinde ilk olarak okul idarecileri ile resmi izinler eşliğinde görüşülerek araştırmacının amacı açıklanmış araştırmaya katılım konusunda gönüllülük gösteren okulların öğretmenlerine çalışma anlatılmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiş ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler aracılığı ile çocuklara ilişkin bilgi elde edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlere ölçek formu gösterilmiş ve kaç çocuk için doldurabilecekleri sorulmuştur. Her sınıf için öğretmenlerin verdiği yanıtlar göre belirlenen çocuk sayısı, listenin başından ve sonundan birer birer olmak üzere belirlenmiştir. Öğretmen formlarının üstüne kod yazılmış, öğretmenlere kodlara ait isimler verilerek doldurmaları istenmiştir. Böylelikle araştırma etiği çerçevesinde çocuklara ait kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Devlet okullarına ait veriler okullara gidilerek öğretmenlere formların verilmesi ve 2 gün sonra geri alınması şeklinde toplanmıştır. Ancak özel okullara ait veriler özel okullardaki veri toplamaya ilişkin koşullar nedeni ile çevrim içi hazırlanan form üzerinden toplanmıştır. Bu süreç 6 Mart 2019 ile 18 Mart 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır. Çevrim içi toplanan verilerde soru atlama seçeneği kapalı olduğu için veri kaybı yaşanmamıştır. Benzer uygulama elden toplanan veriler için de araştırmacının kontrolü ile gerçekleştirilmiştir. Devlet okullarındaki öğretmenler tarafından doldurulan ölçeklerin toplanma aşamasında hem ölçeğin madde sayısının az hem de her bir öğretmenin doldurduğu ölçek sayısının az olması nedeni ile doldurulmuş ölçeklerdeki tüm maddeler gözden geçirilmiş, eksik kısımlar öğretmenlere anında doldurtularak veri kaybı önlenmiştir. Veriler uygun programa aktarılarak analizler yapılmıştır.

Ölçek Uyarlama Çalışmasına İlişkin Analiz. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Alan yazında ölçek uyarlama çalışmalarında kullanılması önerilen doğrulayıcı ve açıklayıcı olmak üzere iki faktör analizi yöntemi yer almaktadır ve farklı bakış açılarına göre yalnızca açıklayıcı, yalnızca doğrulayıcı ya da her ikisinin birden kullanıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Geçerlilik ve güvenilirlik kanıtlarına sahip özgün araçların uyarlama çalışmalarında önceden keşfedilen kuramsal yapıyı tanımlayan modelin, uyarlanacak kültürde toplanan

verilerle ne derece uyum gösterdiği, kısacası modelin geçerliliği ilk olarak doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak incelenebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Başka bir ifade ile ölçek uyarlama çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin açıklayıcı faktör analizine göre ölçek maddelerinin ve alt boyutlarının birbiri ile ne kadar uyumlu olduğunun araştırılmasında daha uygun bir yöntem olduğu bilinmektedir (Hambleton, Meranda ve Spielberger, 2005/2012). Doğrulayıcı faktör analizi, Maruyama' a (1998) göre "daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir" (Akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Yapılan araştırmalar sonucunda bu çalışma kapsamında uyarlaması yapılan ölçek için doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğe ait yapı geçerliliğinin belirlenmesi uygun görülmüştür. Ayrıca ölçek maddelerinin uyarlama aşamasında içerik geçerliliği için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

Üç faktörlü 18 maddelik ölçek verilerine Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Maddeler arasındaki çoklu normallik varsayımının karşılanmaması sonucunda Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Robust Unweighted Least Squares-ULS) yöntemiyle Asimptotik kovaryans matrisi kullanılarak parametre kestirimi yapılmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri (Lambda), her bir madde ile örtük değişken arasındaki ilişkinin gücünü belirleyen çoklu korelasyonun karesi (r^2) değeri ve ilişkinin manidarlığını gösteren t değerleri Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.

Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi ile Geçerlilik Sınaması

Faktörler	Madde No	Lamda	t değeri	r ²
Akran İlişkileri	M1	0.80	12,17	0.65
	M2	0.80	13,88	0.64
	M3	0.45	5,49	0.20
	M4	0.79	14,43	0.62
	M5	0.76	13,62	0.58
	M6	0.66	8,89	0.44
Saldırganlık	M7	0.85	14,82	0.72
	M8	0.72	10,51	0.52
	M9	0.71	8,89	0.50
	M10	0.76	11,71	0.57
	M11	0.80	12,03	0.64
Sosyal beceriler	M12	0.91	20,71	0.83
	M13	0.91	21,08	0.82
	M14	0.88	18,42	0.78
	M15	0.49	7,34	0.24
	M16	0.91	20,88	0.84
	M17	0.92	22,19	0.85
	M18	0.88	18,21	0.78

Tablo 6’de görüldüğü üzere, DFA sonuçlarına göre tüm maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bir başka deyişle, ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek yoktur. Faktör yüklerinin 0.45 ile 0.92 arasında gözlenmiştir. Açıklanan varyans değerleri de yüksek bulunmuştur. Uyum indeksleri gözlenen verinin üç boyutlu olan modele uyum gösterip göstermediğini değerlendirmek için kullanılmaktadır. Bu çalışmada üç faktörlü 18 maddelik ölçeğin model-veri uyum indeksleri Tablo 7 ’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

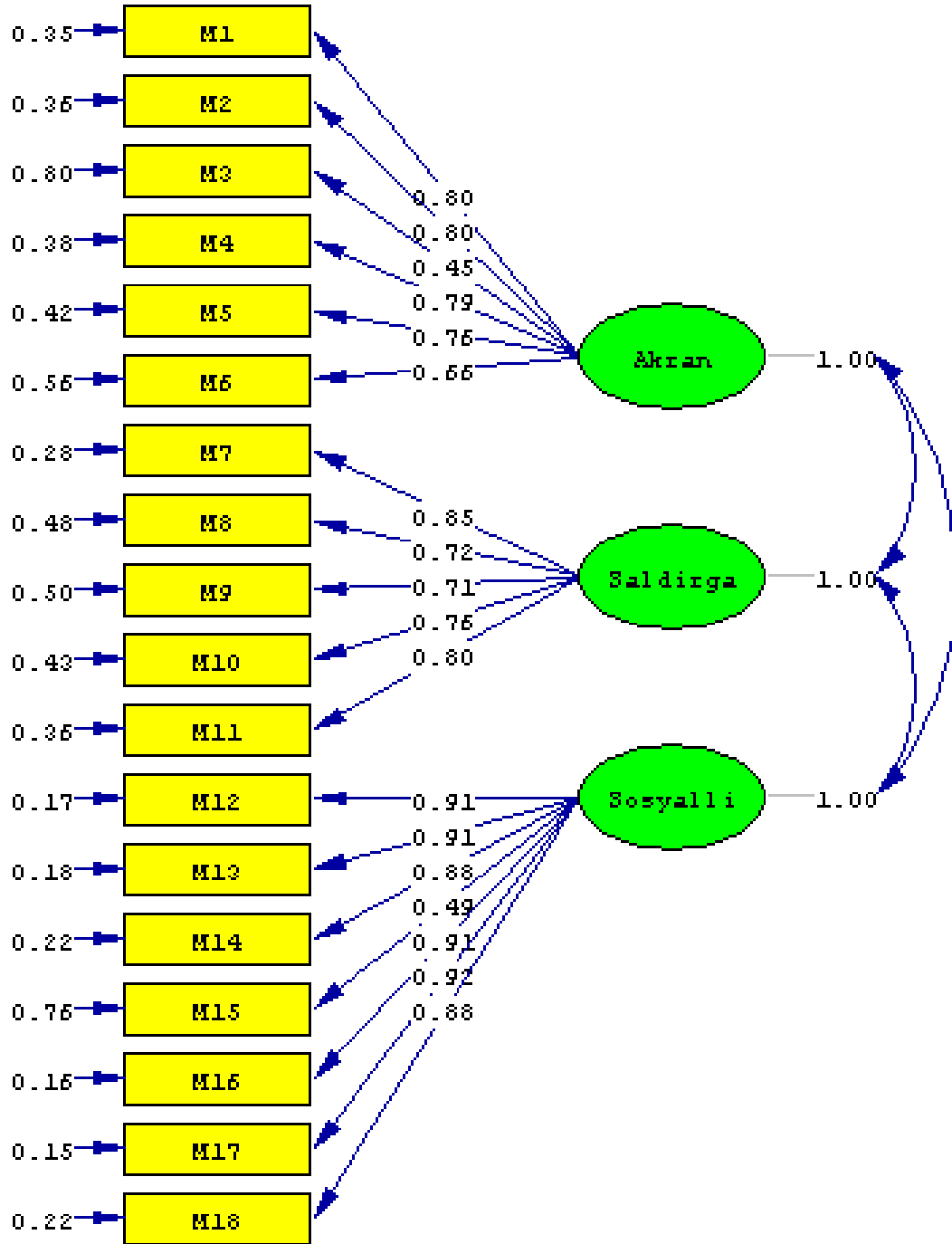
Ölçek Maddelerinin Faktör Yapısı İçin Uyum İyilik İndeksleri

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	Değer
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	313,74/132 = 2,38
GFI	>0.90	0,99
CFI	>0.90	1,00
NFI	>0.90	0,98
NNFI	>0.90	1,00
RFI	>0.85	0,98
S-RMR	< 0.08	0,061
RMSEA	< 0.08	0,083

*Kaynaklar: Kline, 2011; Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980

Tablo 7'e göre benzerlik oranı ki-kare istatistiği $X^2 (132) = 313,74$ $P < 0.01$; Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı $(X^2/sd) = 2,38$; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) = 0.083; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR) = 0.061; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) = 1,00; uyum iyiliği indeksi (GFI) = 0,99; normlanmış uyum endeksi (NFI) = 0,98; görel uyum endeksi (RFI) = 0,98 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur. Böylece üç alt boyutlu 18 maddelik ölçeğin yapısal geçerliliği kabul edilmiştir.

Ölçek maddelerine ilişkin yol (path) grafiği ise Şekil 3'de gösterilmiştir.



Chi-Square=313.74, df=132, P-value=0.00000, RMSEA=0.083

Şekil 3. Ölçek Maddelerine İlişkin Yol Grafiği

Ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alfa katsayısı ile bakılmıştır. 18 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.78 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik göstermekte olup güvenirlik katsayısınının 1'e yakın olması maddeler arasındaki iç tutarlılığın yüksek olduğu ve dolayısıyla güvenilirğin

daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçek maddelerinin madde geçerlilik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları ile birlikte alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Ölçeğin Güvenilirlik Değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa Katsayısı	Madde Sayısı
M1	,672		
M2	,621		
M3	,532		
M4	,752	0,853	6
M5	,700		
M6	,598		
M7	,809		
M8	,776		
M9	,720	0,882	5
M10	,590		
M11	,698		
M12	,859		
M13	,875		
M14	,843		
M15	,468	0,941	7
M16	,890		
M17	,907		
M18	,862		

Tablo 8'de görüldüğü üzere madde toplam test korelasyonlarına ait katsayılarının 0,468 ile 0,907 arasında değiştii gözlenmiştir. Madde toplam korelasyonlarının 0,30 değerinden yüksek olması gerektiğinden ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Her bir faktördeki maddelerin iç tutarlılık anlamındaki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayılarının da yüksek olduğu gözlenmiştir.

Ölçek Uyarılama Çalışmasına İlişkin Sonuç. Ölçeğin uyarılama sürecinde iki ayrı geçerlilik yöntemi kullanılarak geçerlilik sınaması yapılmıştır. Uygulanan geçerlilik yöntemlerinden biri uzman görüşleri aracılığı ile elde edilen *kapsam geçerliliğidir* (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma kapsamında kapsam geçerliliği için

veri toplama süreçleri başlığı altında belirtildiği üzere farklı alanlardan toplam 12 uzmandan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen görüşlerin kapsam geçerliliği için Tablo 4' de verildiği üzere Lawshe Tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlarda, ölçekteki 18 maddenin de kapsam geçerlik oranının 0.66 ile 1 aralığında değerler aldığı görülmektedir. Kapsam Geçerlik Oranı değerlerin hepsinin kapsam geçerlilik ölçütünün üstünde olması nedeni ile tüm maddeler ölçekte kullanılmaya uygun görülmektedir. Ayrıca hesaplanan Ölçek Kapsam Geçerlik İndeksi değerinin (KGI=0,773) minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGO=0,56) olarak belirlenen değerden büyük olduğu tespit edilmiş olup ölçeğin kapsam geçerliği anlamlı bulunmuştur (KGI > KGO) (akt. Yurdagül, 2005). Tüm bu bilgiler ışığında Çocuk Akran İlişkiler Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin kapsam geçerliğini sağladığı söylenebilir.

Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yöntemi ile ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre bütün maddelerin t değerleri anlamlı bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu bilgi ölçekten herhangi bir madde çıkarılmasına gerek olmadığını gösterdiği için özgün ölçek formundan madde çıkarılmamıştır. Ayrıca madde faktör yükleri 0.45 ile 0.92 arasında gözlenmiş olup ve açıklanan varyans değerleri de yüksek bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizine ait uyum indeksleri incelendiğinde gözlenen verinin üç boyutlu olan ölçek modeline uyum gösterdiği görülmektedir. Üç boyutlu 18 maddelik ölçeğin model-veri uyum indekslerine yönelik benzerlik oranı ki-kare istatistiği $X^2(132) = 313,74$ $p < 0.01$ Ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı (X^2/si) = 2,38; kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA) = 0.08; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (S-RMR) = 0.061; karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI) = 1,00; uyum iyiliği indeksi (GFI) = 0,99; normlandırılmış uyum endeksi (NFI) = 0,98; görel uyum endeksi (RFI) = 0,98 olarak hesaplanmıştır. Tüm uyum indeksleri kabul edilebilir değerlerin üstünde bulunmuştur (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Kline, 2011). Bu sonuçlar doğrultusunda üç alt boyutlu 18 maddelik ölçeğin yapısal geçerliliği kabul edilmiştir.

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için hem alt boyutların hem de ölçeğin iç tutarlılığına ait Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. 18 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.78 olarak elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması

güvenirliğin yüksek olduğunu ve ayrıca maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin madde geçerlik katsayısı olarak da bilenen madde-toplam korelasyonları ile birlikte alt boyutların Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları da ayrıca hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin alt boyutlarına ait cronbach alfa değerleri akran ilişkileri 0.85, saldırganlık 0.88, Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmesi 0.94 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu değerler kabul edilebilir sınırlar içinde yer aldığı için ölçeğin güvenilir olduğu kanıtlanmıştır (Baumgartner ve Homburg, 1996; Bentler, 1980; Kline; 2011).

Araştırma sonucunda “Çocukların Akran İlişkileri İçin Öğretmen Değerlendirme Ölçeği” 3 alt boyutlu toplam 18 maddelik 5’li likert derecelendirmeye sahip bir ölçek olarak ulusal alan yazına kazandırılmıştır. Ölçeğin akran ilişkileri (M1, M2, M3, M4, M5, M6) ve saldırganlık (M7, M8, M9, M10, M11) alt boyutlarına ait derecelendirmesi 1: Hiçbir zaman, 5: Her zaman şeklinde beşli Likert ölçüme sahiptir. Ölçeğin Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Öğretmen Değerlendirmesi (M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18) alt boyutu ise 1: Çoğu zaman çok zayıfsa, 5: Çok iyi performans sergiliyorsa şeklinde beşli Likert ölçüme sahiptir. Ölçek okul öncesi dönem 48-72 ay çocuklar için öğretmenler tarafından doldurulan bir ölçme aracıdır.

Çocukların Akran İlişkileri İçin Öğretmen Değerlendirme Ölçeğine ilişkin en belirgin özellik alan yazında akran ilişkileri ile eş değer olarak kullanılan ölçme araçlarından farklı olarak sadece çocuğun davranışlarını ortaya koymaktan ziyade çocuğun akranları ile olan ilişkilerini belirlemeyi amaçlayan bir alt boyutunun (akran ilişkileri) olmasıdır. Bu sayede çocuğa ilişkin sınıf içerisindeki akran ilişkilerini anlamak kolaylaşmaktadır. Ayrıca ölçeğe ait önemli bir diğer nokta, alan yazında çocukların akran ilişkilerini belirleyebilmek için sıklıkla kullanılan sosyometri ölçümlerinden elde edilen kategorik, nitel, süreksiz değişken yerine bu ölçek ile nicel, sürekli değişken elde edilebilmesidir. Böylelikle herhangi bir araştırmanın analiz sürecinde sürekli değişkene yönelik avantajlardan faydalanılabilmektedir. Örneğin bu çalışma kapsamında belirlenen yol analizinde aracılık için akran ilişkilerinin sürekli puanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ölçeğe ait diğer alt boyutlarda (saldırganlık ve çocukların sosyal becerilerine ait öğretmen değerlendirme) ise çocuğun akran ilişkilerini doğrudan etkileyen davranışlarına yönelik bir ölçüm

yapılmakta ve bu alt boyutlar okul öncesi dönem 48-72 aylık çocuklarla ilgili sadırğanlık, sosyal beceriler konularında yapılacak çalışmalar için kaynak oluşturmaktadır.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan çocukların yaşı ve cinsiyeti ile ailelerin öğrenim durumu, geliri gibi bilgilerin öğrenilmesini amaçlayan soruların yer aldığı bir ölçme aracıdır (bk. EK-J).

Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30). LaFreniere ve Dumas (1996) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlama çalışması Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010) tarafından yapılan ölçme aracı, okul öncesi dönemdeki çocukların davranışlarındaki sorunlar ile sosyal becerilerinin niceliğini değerlendiren bir ölçme aracıdır. SYDD-30, her biri 10 maddeden oluşan üç alt ölçeğe sahiptir. Ölçeğe ait Cronbach Alfa ile hesaplanan iç tutarlılık katsayıları sosyal yetkinlik .88, kızgınlık-sadırğanlık .87, anksiyete-içe dönüklük .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 1- hiçbir zaman, 4- her zaman şeklinde dördü derecelendirme ölçeğidir (bk EK-D). Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise sosyal yetkinlik alt ölçeği .71, kızgınlık-sadırğanlık alt ölçeği .64 ve kaygı” alt ölçeği için .45 olarak hesaplanmıştır (Çorapçı vd., 2010).

- Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranları ile birlikteyken gösterdikleri iş birliği ve ortaya çıkan anlaşmazlıklara çözüm yolları arama gibi olumlu özellikleri ölçmeyi amaçlamaktadır.
- Kızgınlık-Sadırğanlık (KS) alt ölçeği, çocuğun çevresindeki yetişkinlere karşı gelme durumunu ve akran ilişkilerindeki uyumsuz, sadırğan davranışları gibi dışsallaştırılmış sorun belirtilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.
- Anksiyete-içe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve çocukların grup içinde çekingenlik gösterme gibi içselleştirilmiş sorun belirtilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

SYDD-30 ölçeğinin bu çalışmadaki örneklem grubuna ait veri setindeki iç tutarlılığını belirlemek üzere hesaplanan güvenilirlik katsayısı cronbach alfa sosyal yetkinlik alt boyutu .86, Kaygı alt boyutu .76, Öfke alt boyutu .83 olarak belirlenmiştir.

Öz-Kontrol Değerlendirme Ölçeği. Çocukların öz-kontrol becerilerinin değerlendirilmesi için Kendall ve Wilcox (1979) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek

Gözübüyük (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılmış 3-6 yaş çocuklar için kullanılmaktadır. Ölçek yedili Likert tipi derecelendirme tipinde tek alt boyuttan ve otuz üç maddeden oluşmaktadır (bk. EK-E). Ölçeğin güvenilirlik çalışmasına yönelik olarak Cronbach Alfa katsayısı 0.90, iki yarı test arasındaki korelasyon 0.87 olarak ortaya konulmuştur. Ölçekte hesaplanan puanlar çocuğa ait düşük öz-kontrol puanını vermektedir.

Öz-Kontrol Değerlendirme Ölçeğinin bu çalışmadaki örneklem grubuna ait veri setindeki iç tutarlılığını belirlemek üzere hesaplanan güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri.96dır.

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi TR (OÖTTTR). Granot ve Mayselless (2001) tarafından geliştirilen ve Uluç (2005) tarafından uyarlaması yapılan ölçme aracı okul öncesi dönem çocuklarının *Güvenli Yer Senaryolarını* değerlendirerek bağlanma stillerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin özgün formu Bretherton, Ridgeway ve Cassidy (1990) tarafından geliştirilen öykü aktarım tekniğini barındırmaktadır (akt. Uluç ve Öktem, 2010). Ölçek, içeriğinde yer alan oyuncaklarla birlikte çocuktan veri toplamayı amaçlayan ve çocuk ile birebir uygulama süreci gerektiren bir ölçme aracıdır. Uygulamacı tarafından başlatılan kısa öykülerin, çocuğun oyuncak aile bireylerini ve oyuncak eşyaları kullanarak tamamlanması beklenmektedir. Ölçek, birincisi ısınma öyküsü olan ve puanlamaya dahil edilmeyen toplam 6 öyküden oluşmaktadır. Öykü temaları sırası ile (ısınma) çocuğun doğum günü kutlaması, (1) çocuk kahvaltıda sırasında önündeki bardağa çarparak meyve suyunu dökmesi, (2) ailesi ile parkta geziye çıkan çocuğun kayadan düşerek ve canının acıması, (3) uyumak için yatağına giden çocuğun bir ses duyması ve korkması; (4) anne ve babanın çocuğu büyükanneye bırakarak evden ayrılması; (5) anne ve babanın gittiği yerden dönmesi ve çocuk ile bir araya gelmesi şeklindedir (bk. EK-C). Testde yer alan bu 5 öykünün puanlanması esnasında 4 temel ölçüt göz önünde bulundurulmaktadır: “(1) duyguların açık bir biçimde ifade edilmesi (2) ebeveyn-çocuk ilişkisinin doğası (örneğin, ebeveynin duyarlılık ve tepkisellik düzeyi), (3) öyküdeki çatışmanın olumlu olarak çözümlenmesi ve (4) çocuğun aktarımlarının öykünün temasıyla tutarlılık içermesi.” Genel sınıflama güvensiz öykü sayısı temel alınarak yapılmaktadır. Üç ve daha fazla güvensiz sonuç içeren öykünün olması çocuğun güvensiz bağlanma türünde olduğunu göstermektedir (Uluç ve Öktem, 2010). Ölçeğe ait güvenilirlik hesaplaması için kodlayıcılar arası

güvenirliğe bakılmış olup Kappa .83 (n = 45, p<.001) ve her bir öykü için kodlayıcılar arası güvenilirliğin Kappa.81 ile 1.0 (n=45, p<.001) arasında değiştiği belirlenmiştir (Uluç, 2005).

Oyuncak Öykü Tamamlama Testi için bu çalışmadaki örneklem grubunun %30'u ile yapılan kodlayıcılar arası güvenilirlik Kappa.94 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda test edilen modele ilişkin olarak varsayımlarının sınanması ve betimsel istatistiklerin belirlenmesinde IBM SPSS 20 programı kullanılmıştır. Bunun yanında teorik temellere göre oluşturulan modellere ilişkin yol analizinin ve kullanılan ölçeklerin veri setindeki doğruluğunun sınanması için uygulanan DFA analizi için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak için kurulan kuramsal model yol analizi (path analysis) ile test edilmiş ve analiz için LISREL 8.7 programı kullanılmıştır.

Yol analizi (path analysis). Temelinde regresyon analizi olan ancak regresyon analizine göre üstünlükleri olan bir yöntem olarak ifade edilmektedir. Yol analizinde temel amaç test edilen modelin bir bütün halinde veri seti ile uyumunun değerlendirilmesidir. Bu sayede yol analizi ile değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı etkiler ve bu etkilerin manidarlığı incelenebilmektedir (Leclair, 1981).

Çalışmada ele alınan aracılık etkisinin test edilmesi için Baron ve Kenny'nin (1986) önerdiği dört aşamalı yaklaşımın yol analizine uyarlaması yapılmıştır. Bu yönetime göre aşağıdaki adımlar uygulanmıştır.

- a) Bağımsız değişken bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- b) Bağımsız değişken aracı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- c) Bağımsız değişkenin etkisi kontrol edildiğinde, aracı değişken bağımlı değişkeni anlamlı bir şekilde yordamaktadır.
- d) Aracı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişki tamamen ortadan kalkmakta ya da ilişkinin miktarında anlamlı bir düşüş olmaktadır.

Yol analizinde incelenen modelin uyumu *model uyum indeksleri* ile karşılaştırılarak değerlendirilmektedir.

Model uyum indeksleri. Yol analizinde incelenen kuramsal modelin kestiriminden sonra yapısal modelin uygun olup olmadığına model uyum indekslerine bakılarak karar verilmektedir. Modelden elde edilen değerlerin model uyum indeksindeki kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir.

Yol analizi ile ilgili model uyum indekslerine ait değerleri belirten alan yazın incelemesi sonucunda bu araştırma kapsamındaki kabul edilebilir uyum indeksleri değerleri Tablo 9'da yer almaktadır (McDonald ve Moon-Ho, 2002; Schermelleh-Engel vd., 2003; Thompson, 2000).

Tablo 9.

Temel Alınacak Model Uyum İndeks ve Ölçütleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$0.00 \leq \chi^2/df \leq 2.00$	$2.00 \leq \chi^2/df \leq 5.00$
RMSEA	$0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$
RMR	$0.00 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.10$
SRMR	$0.00 \leq SRMR \leq 0.05$	$0.05 \leq SRMR \leq 0.10$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.95 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.90 \leq AGFI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$

Yol analizi uygulanırken model testinde model uyum indeksleri kabul edilebilir aralıkta olmadığı durumlarda analiz programında önerilen modifikasyonun yapılmasına izin verilmektedir.

Model modifikasyonu. Bazı durumlarda yapısal modelde model kestirimi sağlanmış olmasına rağmen uyum indekslerin gerekli sınırlar içerisinde olmaması ya da var olan uyumun güçlendirilmek istenmesi gibi durumlarda başvurulan bir yöntemdir. Modifikasyon indeksleri, en teorik anlamıyla sabit parametrelerin serbest bırakılması ile ki-karede meydana gelen değişiklikler olarak ifade edilmektedir. Model

modifikasyonu genellikle modele yeni bir yol eklenerek ya da değişkenler arasındaki hata kovaryanslarının modele eklenmesi ile yapılmaktadır (Loehlin, 2004).

Araştırmada kestirim yöntemi olarak en yüksek olabilirlik yöntemi kullanılmıştır.

En yüksek olabilirlik yöntemi (maximum likelihood). Örneklem sayısı büyük ve modelin karmaşık olduğu yol analizlerinde genellikle tercih edilen bir kestirim yöntemidir. Başka bir kestirim yöntemi olan “En Küçük Kareler Yöntemi” ne göre araştırmada kullanılan ölçekten bağımsız bir değerlendirme sağladığı için üstünlük göstermektedir (Bollen,1989). En yüksek olabilirlik kestirimi, modelde oluşan eşitlikler ve kovaryanslar arasında gelişen uyumsuzlukları en az düzeye indirmektedir (Raykov ve Marcoulides, 2006).

Araştırmanın yol analizindeki aracı değişkene ait aracılık etkisinin manidarlık düzeyinin belirlenmesinde Sobel Testi kullanılmaktadır.

Sobel testi. Michael E. Sobel (1982) tarafından değişkenlerin aracılık etkilerinin manidarlığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir yöntemdir. Özelleştirilmiş bir test olan Sobel testi kısmi ya da tam aracılığın belirlenmesinde, bağımsız değişkene ait açıklanan varyanstaki azalmanın istatistiksel açıdan manidarlığını ölçmektedir (Sobel, 1982). Sobel testi web tabanlı bazı interaktif yöntemlerle hesaplanabilmektedir. Bu araştırmada Sobel testi sonuçlarını desteklemek amacı ile Aroina ve Goodman aracılık testi sonuçları da rapor edilmiştir. Sobel testi varyans kestirimini formüle dahil etmezken Baron ve Kenny (1986) Aroian versiyonu bazı varsayımları göz ardı ettiği için önermektedir. Goodman versiyonu ise varyansın yansız kestirimini yapmasına rağmen çoğu zaman eksi yönlü bir varyans kestirimi ile sonuçlanabilmektedir. Sobel ve Aroiantesttleri aracılık testi için Monte Carlo çalışmalarında en iyi sonucu veren aracılık testleridir (MacKinnon, Warsi ve Dwyer, 1995) ve 50 ve daha yüksek örneklem sayısında birbirlerine oldukça yakın değerler üretmektedir.

Varsayımların test edilmesi. Araştırma kapsamında test edilecek model ile ilgili yapılacak olan yol analizi öncesinde veri setine ilişkin bazı varsayımların sınanması gerekmektedir. Bu varsayımlara ait analizlerin araştırmanın temel amacı ve problemlerine ait bulgular ile karıştırılmaması için varsayım testlerine ait sonuçlara bu bölümde yer verilmesi uygun bulunmuştur.

Yol analizi için bu çalışma kapsamında incelenen varsayımlar aşağıda belirtmektedir.

- 1) Örneklem Büyüklüğü
- 2) Kayıp Veriler
- 3) Uç değerler
- 4) Ölçeklerin veri setine uyumunun sınanması.
- 5) Çok Değişkenli Normallik
- 6) Çoklu Doğrusallık
- 7) Çoklu Bağlantı Varsayımı

1) *Örneklem Büyüklüğü.* Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından yapısal eşitlik modeli için minimum örneklem büyüklüğüne ilişkin çeşitli ölçütler söz konusudur. Stevens'a (2002) göre örneklem büyüklüğünü her değişken başına 15'er olması gerektiğini Wilson VanVoorhis ve Morgan (2007) ise gözlenen değişken sayısının en az 10 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Kline (2005) ve Schumacker ve Lomax (2004) 'a göre ise örneklem büyüklüğü en az 200 olmalıdır. Tabachnick ve Fidell (2012) gereken örneklem büyüklüğünü saptamak için "m" bağımsız değişken sayısı olmak üzere " $N > 50 + 8m$ " formülünü belirlemişlerdir

Tüm bu bilgilere ek olarak örneklem büyüklüğü belirlenirken ayrıca kullanılan kestirim yönteminin de göz önünde bulundurulması gerekmekte olup en yüksek olabilirlik yöntemi için örneklem büyüklüğünün en az 100-150 olması önerilmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Bu araştırma için belirlenen örneklem büyüklüğü 312 (ileriki adımlarda üç uç değer çıkarılarak 309 kalacak) olup örneklem büyüklüğüne ilişkin varsayımının karşılandığı görülmektedir.

2) *Kayıp veriler.* YEM analizi kayıp verilere duyarlı bir analiz yöntemi olduğu için veri grubundaki kayıp veriler kontrol edilmelidir. Kayıp veri, incelenen değişkenlere ilişkin veri/verilerin eksik olduğu durumlarda ortaya çıkan ve veri eksikliği nedeni ile bilgi kaybına sebep olan bir sorundur. Kayıp veri sorunu çalışmanın tasarımından, araştırılan birimlerden, araştırmacının kendisi ve kontrol altına alınamayan bazı durumlardan kaynaklanabilmektedir (Barnard ve Meng, 1999).

Veri seti üzerinde kayıp veri oranına ilişkin yapılan incelemede kayıp veri oranının %5'in altında olduğu görülmüştür. Bu durumda kayıp veri sorununun üstesinden gelebilmek için yapılabilecek uygulamaların benzer sonuçlar vereceği (Tabachnick ve Fidell, 2001) ve verilerin sıralama tipi ölçeklerle toplanmış olması (Hastie, Tibshirani, Sherlock, Eisen, Brown ve Botsein, 1999) nedenleri göz önünde bulundurularak kayıp verilere medyan atanması yöntemi kullanılmıştır.

Analize ilişkin kontrol edilmesi gereken bir diğer varsayım ise uç değerlerdir.

3) *Uç değer*. Uç değerler, veri setinde diğer değerlere göre aşırılık gösteren gözlemleri ifade etmektedir. Veri setinde uç değer gözlenmesinin nedenleri, araştırmada uç değer olarak belirlenen gözlemin örneklemin alındığı evrene ait olamaması ya da başka bir neden ile diğer gözlemlerden farklılaşmasıdır (Tabachnick ve Fidell, 1996).

Araştırmada uç değerler belirlenirken “tek değişkenli” ve “çok değişkenli” iki grup üzerinden inceleme yapılmıştır. İlk olarak tek değişkenli uç değerlerin belirlenmesi için veriler standart Z puanlarına dönüştürülmüş ve Z puanları -3 ve +3 aralığının dışında kalan 3 veri analiz dışı bırakılmıştır. Bu 3 veri Çankaya, Mamak ve Keçiörenden birer çocuğun verileridir. İkinci olarak gözlemlerin veri merkezine olan uzaklıklarını hesaplamak için kullanılan “Mahalanobis Uzaklıkları” hesaplama yöntemi ile çok değişkenli uç değerler belirlenmeye çalışılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu hesaplama sonrasında araştırma kapsamındaki veri setinde çok değişkenli uç değere rastlanmamıştır. Sonuç olarak araştırmanın analizleri 309 veri ile yapılmıştır.

4) *Ölçeklerin veri setine uyumunun sınanması*. Ölçeklerin örneklem grubu üzerinde doğrulanması yani uyumunun test edilmesi için veri grubu üzerinde doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin DFA sonuçlarına yönelik ortaya çıkan uyum istatistikleri akran ilişkileri ölçeği için Tablo 10'da, düşük öz-kontrol için Tablo 11'de, sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme ölçeği için Tablo12'de gösterilmektedir.

Tablo 10.

Akran İlişkileri Alt Boyut Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
χ^2/sd	4.17
RMSEA	0.10
IFI	.96
SRMR	.08
NNFI	.94
CFI	.95

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere Thompson'a (2000) göre, χ^2/sd oranlarının 5'in altında olması, RMSEA değerlerinin.10 olması, SRMR değerlerinin.10'un altında olması ve IFI, NNFI, CFI değerlerinin.90'ın üzerinde olması model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

Ayrıca ölçeğin iç tutarlılık cronbach alpha katsayısı.75 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin elde edilen veri grubu için geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 11.

Öz-Kontrol Değerlendirme Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
χ^2/sd	4.66
RMSEA	.10
IFI	.96
RFI	.94
SRMR	.06
NNFI	.96
CFI	.96

Tablo 11'den anlaşılacağı üzere Thompson'a (2000) göre, χ^2/sd oranlarının 5'in altında olması, RMSEA değerlerinin .10 olması, SRMR değerlerinin.10'un altında olması ve IFI, RFI, NNFI, CFI değerlerinin.90'ın üzerinde olması model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

Ölçek için iç tutarlılığın belirlenmesi amacı ile hesaplanan Cronbach Alfa değeri ise, .96 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre düşük öz-kontrol ölçeğinin uygulama yapılan veri grubunda geçerli ve güvenilir olduğunu görülmektedir.

Tablo 12.

Sosyal Yetkinlik ve davranış Değerlendirme Ölçeği-30 Ölçeği Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Değerler
χ^2/sd	2.72
RMSEA	.07
IFI	.94
SRMR	.08
NNFI	.93
CFI	.94

Tablo 12' de görüldüğü üzere Thompson'a (2000) göre, χ^2/sd oranlarının 5'in altında olması, RMSEA değerlerinin .10'dan küçük olması, SRMR değerlerinin .10'dan küçük olması ve IFI, NNFI, CFI değerlerinin.90'ın üzerinde olması model veri uyumunun iyi olduğunu göstermektedir.

SYDD-30 ölçeğinin iç tutarlılığını belirlemek üzere Sosyal Yetkinlik alt boyutu için hesaplanan güvenilirlik katsayısı.86, Kaygı alt boyutu .76 ve Öfke-salırganlık alt boyutu .83 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan ölçeğin uygulanan veri grubu için geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür.

5) *Çok değişkenli normallik.* Araştırmanın kestirim yöntemi olarak belirlenenen yüksek olabilirlik yönteminin kullanılabilmesi için öncelikle çok değişkenli normallik varsayımının sağlanması gerekmektedir. Tabachnick ve Fidel'e (2012) göre çok değişkenli normallik, değişkenlerin tüm doğrusal kombinasyonlarının ve tüm değişkenlerin normal dağılım göstermesi olarak ifade edilmektedir.

Çok değişkenli normallik hem tek değişkenli hem de iki değişkenli normallik testlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu araştırma kapsamında tek değişkenli normallik için Kolmogrow-Smirnov Testi kullanılmıştır. Test sonucunda manidarlık düzeyinin .05'in üzerinde olması tek değişkenli normalliğin sağlandığını ifade etmektedir. KS testi sonucu.05 in altında çıktığı normalliğin sağlanmadığı durumlarda çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi gerekmektedir. Çarpıklık

katsayısının +1 ile -1 değerleri arasında olması durumlarında tek değişkenli normalliğin sağlandığı söylenebilmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2012). Araştırmada uygulanan Kolmogrow Smirnov testine, çarpıklık ve basıklık katsayılarına ait sonuçlar Tablo 14' te verilmektedir.

Tablo 13.

Değişkenlere İlişkin KolmogrowSmirnov Katsayıları

Değişkenler	KS	p	Çarpıklık	Basıklık
Akran İlişkileri	.096	.000	-.44	-.46
Düşük Öz kontrol	.101	.000	-.68	-.25
Sosyal Yetkinlik	.089	.000	-.47	-.47
Kaygı	.131	.000	.96	.42
Öfke	.149	.000	1.03	.60

Tablo 13 'de görüldüğü gibi tüm değişkenlere ilişkin normallik testi sonucu KS değerlerinin manidarlığı.05'in altında olduğu görülmekte olup çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek normal bir dağılım gösterdiği söylenilebilmektedir.

Veri setine ait iki değişkenli normallik testi saçılım diyagramı ile test edilmiş olup diyagram EK-İ'de yer almaktadır. Araştırma verilerinin saçılma diyagramları matrisine göre değişkenlerin iki değişkenli normal dağılıma sahip olduğu gözlenmiştir.

6) *Çoklu doğrusallık*. Doğrusallık, bağımlı değişken/ değişkenlerin yordayıcı değişkenler ile varyanslarının eşit olduğu homojenlik varsayımının gerçekleştiği değişkenler arası doğrusal ilişki olarak ifade edilmektedir (Hair vd., 1992). Bu değişken çiftleri arasındaki doğrusal ilişkiye ise çoklu doğrusallık denilmektedir. İlişkinin doğrusallığını ifade etmektedir. EK-İ de elde edilen saçılım diyagramında çoklu doğrusallığın sağlandığı görülmektedir.

7) *Çoklu bağlantı*. Çoklu bağlantı sorunu, yapısal eşitlik modellerinde yer alan değişkenler arasındaki ikili korelasyon katsayılarının 0.85' in üzerinde olduğu durumlarda gözlenmektedir (Kline, 2005). Değişkenler arasındaki ilişki katsayısının yüksek çıktığı çoklu bağlantı sorununun gözlemlendiği durumlarda standart hatalar olduğundan da yüksek kestirimlere ulaşabileceği için bu durum problem teşkil etmektedir. Çünkü yüksek standart hata puanları nedeni ile t değerleri küçülecek ve bu durum 2. tip hata oranını arttırabilecektir (Pedhazur, 1997).

Çoklu bağlantı sorununun belirlenmesi için kullanılan en yaygın ve etkin yöntem, yordayıcılar arasındaki korelasyon matrisinin değerlendirilmesi, katsayıların, varyans büyütme faktörünün (VarianceInflationFactor-VIF) ve tolerans değerinin (tolerance) incelenmesidir (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003; Pedhazur, 1997). Yol analizi için VIF ve Tolerans değerlerinin uygun aralıkta değer alması gerekmektedir. VIF, değişkenlerin birbiri ile ilişkili olmaması durumunda her bir regresyon katsayısının varyansındaki artışı açıklayan bir indekstir. Değişkenler arasındaki ilişki en yüksek düzeydeyken VIF değeri ∞ ; ilişki yoksa 1'dir. Tolerans değeri, bir yordayıcı değişkendeki varyansın diğer yordayıcı değişkenlerden bağımsız olarak açıklanma miktarı olarak ifade edilmektedir. VIF değerinin 10 ya da 10'dan büyük ($VIF \geq 10$); Tolerans değerinin ise 10 ya da 10'dan küçük ($Tolerans \leq 10$) olduğu durumlarda çoklu bağlantı probleminin varlığından bahsedilebilir (Cohen, Cohen, West ve Aiken, 2003).

Araştırma kapsamında elde edilen VIF ve tolerans değerleri Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14.

Değişkenlere İlişkin VIF ve Tolerans Katsayıları

Değişkenler	VIF	Tolerans
Akran İlişkileri	2.02	.49
Düşük Öz kontrol	2.20	.46
Sosyal Yetkinlik	2.71	.37
Kaygı- İçer Dönüklük	1.48	.68
Öfke- Saldırganlık	1.50	.67

Tablo 14' de görüldüğü üzere VIF ve Tolerans değerlerine göre değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi gözlenmemektedir ($VIF \geq 10$; $Tolerans \leq 10$).

Araştırma kapsamında kullanılan analizler, bu analizler için gereken tüm varsayımlar test edildikten ve varsayımlar sağlandıktan sonra yapılmış olup analizler için uygun istatistiksel programlardan yararlanılmıştır. Bu izlenen aşamalar ve çalışmada bu aşamaların açıkça anlatılması araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmaktadır.

İç Geçerlilik Dış Geçerlilik. Bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi iç geçerlilik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Bu araştırmada kullanılan yol analizinde tüm değişkenlerin birlikte, doğrudan ve dolaylı ilişkisi incelenmektedir. Böylelikle bağımsız değişkendeki değişimde bağımlı değişkenlerin etkisi ortaya konulabilmektedir. Ayrıca bu analiz için detaylı istatistiksel yöntemler ve uygun bilgisayar programı kullanılmakta böylelikle araştırmacıdan kaynaklı hataların önüne geçilmektedir. Boylamsal bir çalışma olmadığı için örneklem grubuna dair denek kaybı ve olgunlaşmaya dayalı değişim söz konusu değildir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarında daha önce geçerlik ve güvenirlik puanları hesaplanmış ölçekler belirlenmiş ayrıca araştırma veri grubu için ölçeklerin tekrar geçerlik güvenirlik hesaplamaları yapılmıştır.

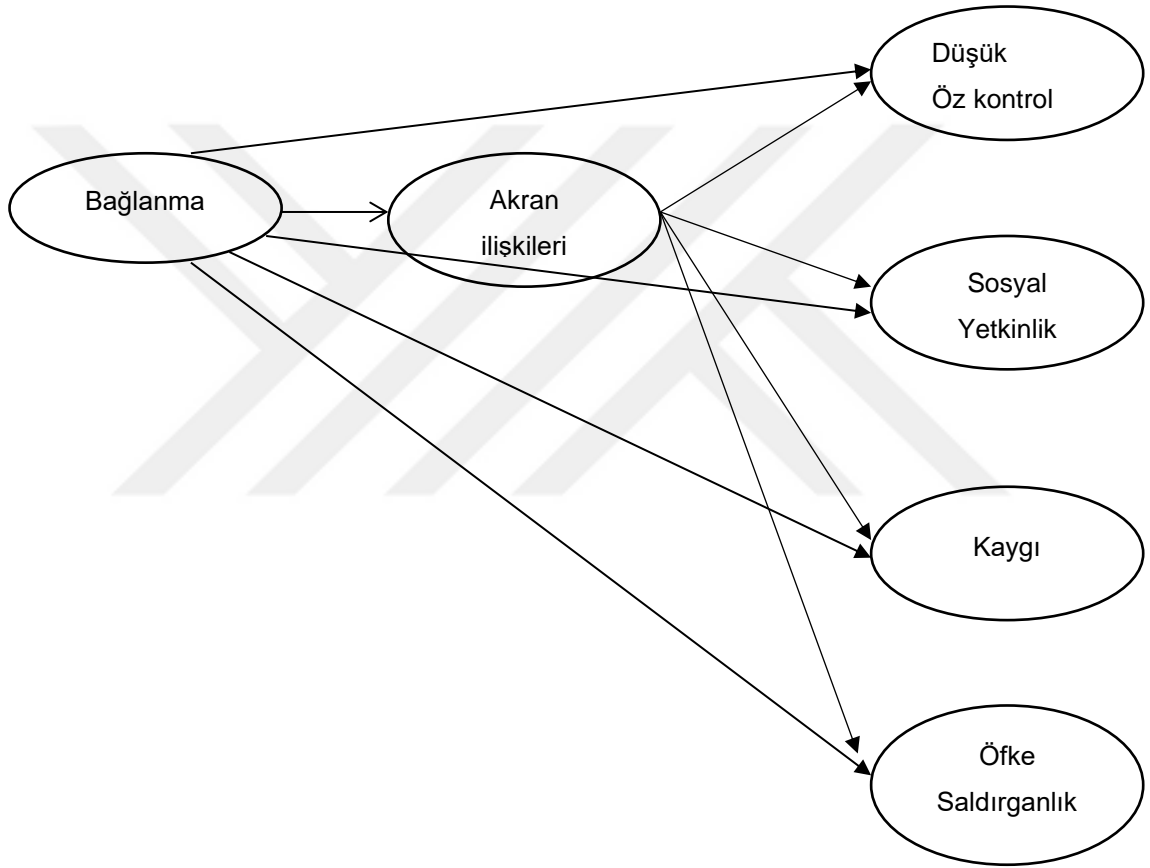
Dış geçerlilik, araştırma sonuçlarının örneklemin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesidir (Büyüköztürk vd.,2012). Araştırmanın dış geçerliliğini sağlayabilmek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel bir araştırma olarak planlanan bu araştırmanın örneklem sayısı 300'ün üzerinde olduğu için ve probleme ait gerçek yaşam ortamlarından veri toplandığı için evrene genellenebilirliği yüksektir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde yol analizine ait bulgular yer almaktadır.

Bu başlık altında araştırmanın temel amacı doğrultusunda Şekil 4'te gösterilmiş olan model testine ait bulgular sunulmuştur.



Şekil 4. Araştırma Kapsamında Test Edilecek Model

Araştırma kapsamında belirlenen modelde, çocuklarda bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracı rolü test edilmektedir. Aracılık etkisini belirleyebilmek için öncelikle değişkenler arasındaki korelasyonlara bakmak gerekmektedir.

Tablo 15.

Kuramsal Modelde Yer Alan Değişkenlere İlişkin Korelasyonlar

	Akran İlişkileri	Düşük Öz Kontrol	Sosyal Yetkinlik	Kaygı	Öfke	Bağlama
Akran İlişkileri	1	-.55	.66	-.55	-.24	.33
Düşük Öz Kontrol	-.55	1	-.70	.30	.55	-.31
Sosyal Yetkinlik	.66	-.70	1	-.55	-.50	.28
Kaygı	-.51	.30	-.51	1	.20	-.19
Öfke	-.24	.55	-.50	.20	1	-.13
Bağlanma	.33	-.31	.28	-.19	-.13	1

**p<.05

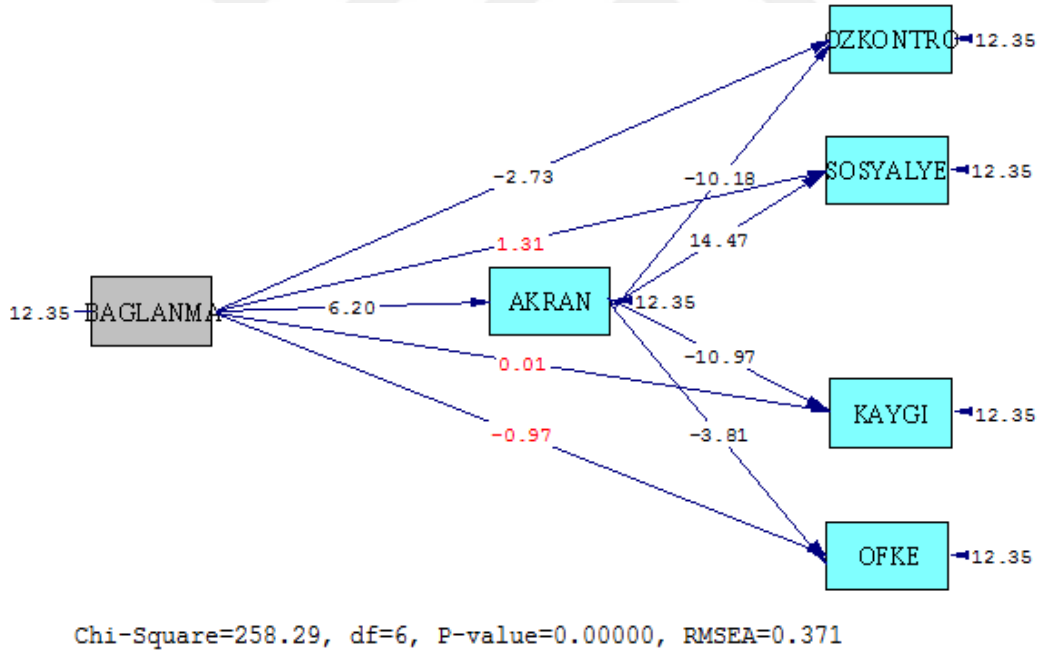
Tablo 15' de görüldüğü üzere bağlanma ile akran ilişkileri pozitif orta düzeyde, düşük öz-kontrol negatif orta düzeyde, sosyal yetkinlik pozitif ortaya yakın düzeyde, kaygı ve öfke negatif düşük düzeyde ilişkili görülmektedir. Akran ilişkileri ile düşük öz-kontrol ve kaygı arasında negatif orta düzeyde; öfke negatif ortaya yakın düzeyde; sosyal yetkinlik pozitif yüksek düzeyde ilişkili görülmektedir. Bu bilgilere ek olarak Tablo 15' den anlaşılacağı üzere düşük öz-kontrol ile sosyal yetkinlik arasında negatif yüksek düzeyde; akran ilişkileri arasında negatif orta düzeyde ilişki; öfke ve kaygı ile pozitif orta düzeyde ilişki görülmektedir. Sosyal yetkinlik ile kaygı ve öfke negatif orta düzeyde ilişkili olup kaygı ile öfke pozitif düşük düzeyde ilişkilidir.

Korelasyon katsayısının .70-1.00 arasında olması yüksek;.30-.70 arasında olması orta; .00-.30 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Tablo 15'teki bilgilerden anlaşıldığı üzere araştırma kapsamında ele alınan tüm değişkenlerin birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca akran ilişkileri, düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke değişkenleri ile bağlanma arasındaki ilişki, ikili değişkenlerin kendi aralarında mevcut bir doğrudan ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke değişkenleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki, ikili değişkenlerin kendi aralarında mevcut bir doğrudan ilişkisinin olduğunu göstermektedir. Hem alan yazın hem de ilgili araştırmalar doğrultusunda kurulan araştırma modelinde yer alan değişkenler arasındaki beklendik ilişkilerin bu

araştırmanın örneklem grubuna ait veri setinde de gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocuklara göre akran ilişkileri daha olumlu olduğu, sosyal yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, öz-kontrollerin daha yüksek olduğu ve kaygı, öfe düzeylerinin ise daha düşük olduğu şeklinde ifade edilebilmektedir. Benzer bir durum akran ilişkileri ile diğer değişkenler arasındaki ilişkide de görülmektedir. Akran ilişki puanı yüksek olan çocukların akran ilişki puanı düşük olan çocuklara göre sosyal yetkinlik ve öz-kontrol düzeylerinin daha yüksek, kaygı ve öfke düzeylerinin ise daha düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendikten sonra kurulan modele ilişkin t-değerleri incelenmiştir ve analiz sonucu t-değerlerine ilişkin model Şekil 5'te sunulmuştur.

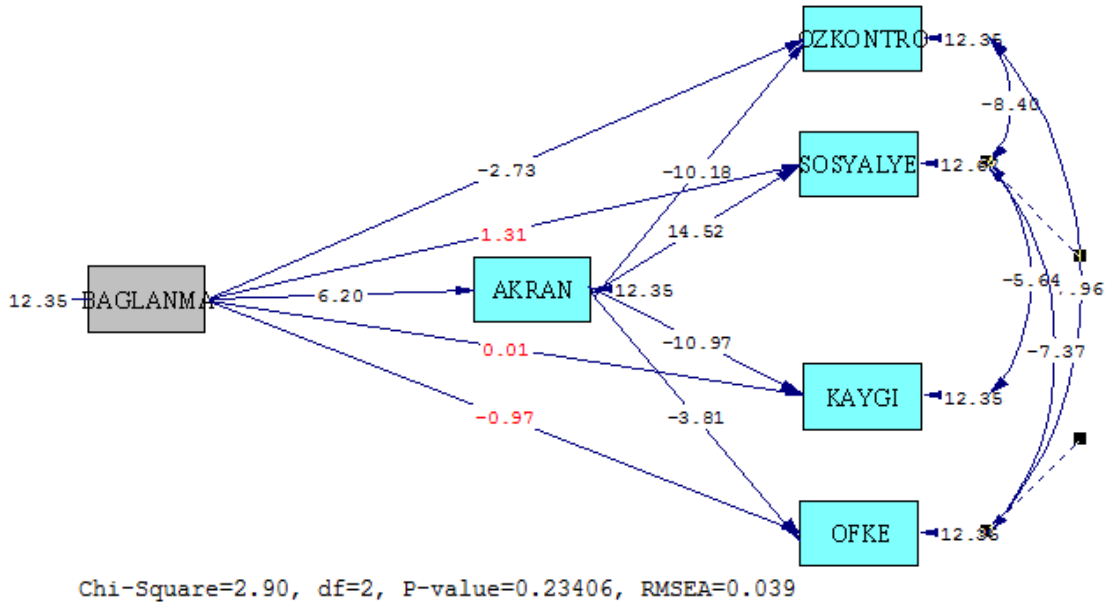


Şekil 5. Verilere İlişkin Kuramsal Model T Değerleri

Şekil 5'de verilen t değerleri incelendiğinde değişkenler arasındaki yolların manidar olduğu görülmektedir. Yol analizinde parametre kestirimleri, t değerleri -1.96 ya da +1.96'yı ($|1.96|$) aşarsa .05 düzeyinde; -2.56 ya da +2.56'yı ($|2.56|$) aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Hoyle, 1995). Şekil 5 incelendiğinde dolaylı

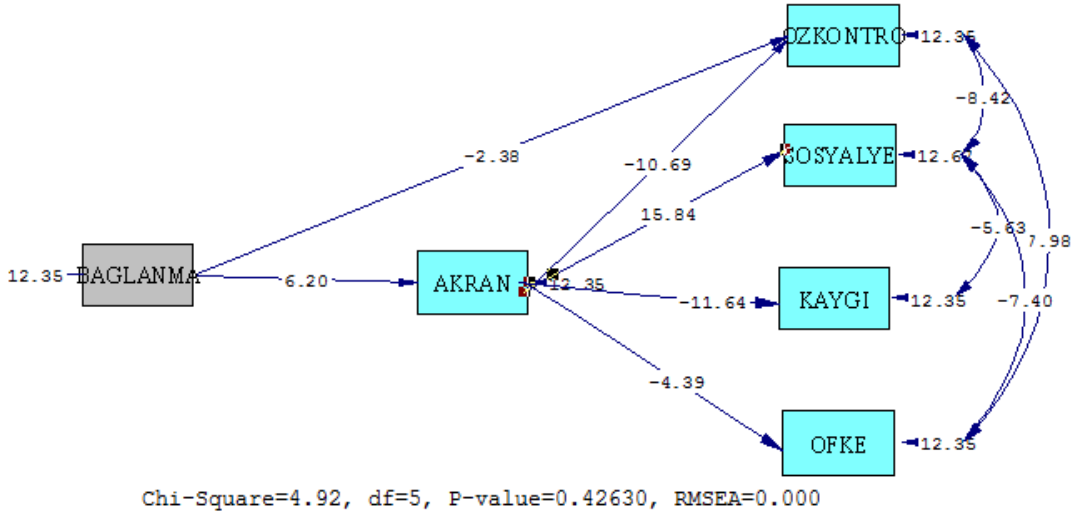
etkileri gösteren tüm t değerlerinin 2.56'yı aştığı; dolayısıyla parametre kestirimlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Şekil 3'ten anlaşılacağı üzere akran ilişkilerinin araya girdiği bu modelde doğrudan etkilere bakıldığında; bağlanma ile öfke, kaygı ve sosyal yetkinlik arasındaki doğrudan etkinin anlamlı olmadığı, bağlanma ile akran ilişkileri ve düşük öz-kontrol değişkenleri arasında doğrudan etkiyi gösteren t değerlerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir.

Anlamlı olmayan t değerlerinin silinmesinin ardından uyum indeklerinden RMSEA değerinin beklenen aralıkta olmadığı görülmüştür. Bu nedenle model için önerilen modifikasyonlar uygulanmıştır. Bu modifikasyonlar öz-kontrol ile sosyal yetkinlik ve öfke, sosyal yetkinlik ile de kaygı ve öfke arasında hata varyansları arasındaki ilişkiler modele eklenmiştir. Hata varyansları arasında modele eklenen bu yollar ile ki-kare değerinde azalma meydana gelmiş, dolayısıyla uyum değerleri düzelmiştir. Modifikasyonların yapıldığı modele ait t değerleri ve RMSE değeri Şekil 6'da verilmektedir.



Şekil 6. Modifikasyonlu Model T Değerleri

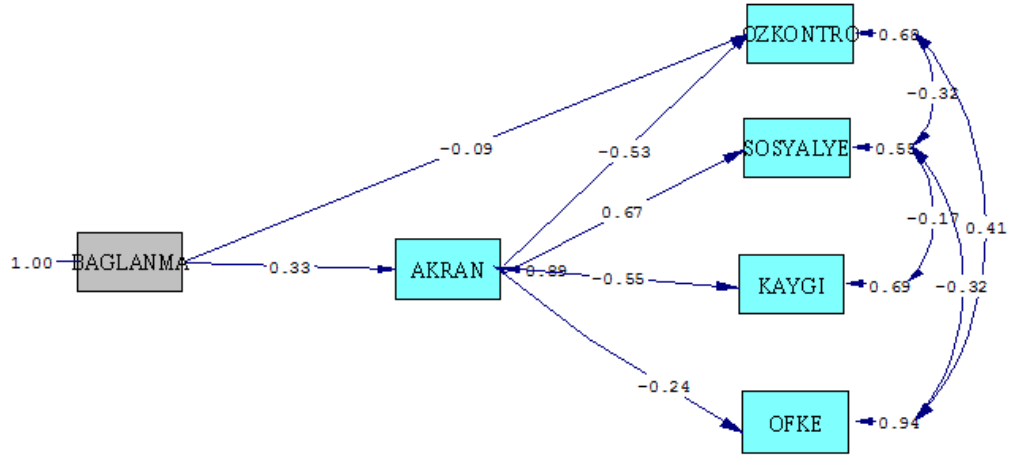
Yol analizinde t değerleri incelendiğinde değişkenler arasındaki manidar olmayan yolların kaldırılması gerektiği için modelin son hali Şekil 7 olarak belirlenmiştir.



Şekil 7. Kuramsal Model T Değerleri

Şekil 7'deki veriler Tablo 15'te verilen değişkenler arası korelasyon değerleriyle birlikte yorumlandığında bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke arasındaki doğrudan ilişki akran ilişkileri araya girdiği zaman ortadan kalkmaktadır. Bu durum bu değişkenler arasında akran ilişkilerinin tam aracılığının olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca Şekil 7'dan anlaşıldığı üzere bağlanma ile düşük öz-kontrol arasındaki doğrudan ilişkinin (t:-2.38) akran ilişkileri araya girdiğinde artış gösterdiği (t:-10.69) görülmektedir. Bu değişiklik, akran ilişkilerinin bağlanma ile düşük öz-kontrol arasındaki ilişkide kısmi aracılığı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Başka bir ifade ile bebeklik döneminde ebeveyn ile kurulan bağlanma türü ile 5 yaş çocuğun düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke arasındaki ilişkilerin etkisi çocuğun 5 yaşındaki akran ilişkileri ile birlikte değerlendirildiğinde var olan ilişkinin değiştiği şeklinde ifade edilebilir.

Model uyumunun sağlanması ve t değerlerinin kontrol edilmesinden sonra gizli değişkenlerin hata varyansları da kontrol edilmiştir. Oluşturulan kuramsal modele ait hata varyansları ve standartlaştırılmış yol katsayıları (β) Şekil 8'de gösterilmektedir.



Chi-Square=4.92, df=5, P-value=0.42630, RMSEA=0.000

Şekil 8. Kuramsal Model Hata Varyansları ve Standartlaştırılmış Yol Katsayıları

Hata varyansları incelendiğinde, en yüksek hata varyansının öfke (.94) gizil değişkenine ait olduğu görülmektedir. Ancak t değerinin manidar olmasından dolayı bu değişkenin modelde kalmasında bir sorun görülmemiştir.

Kuramsal modele ilişkin elde edilen β , t değerleri Tablo 16'da özetlenmiştir.

Tablo 16.

Kuramsal Model β , t Değerleri

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	t
Akran İlişkileri	Düşük Öz-kontrol	-.53	-10.69*
	Sosyal yeterlik	.67	15.84*
	Kaygı	-.55	-11.64*
	Öfke	-.24	-4.39*
Bağlanma	Akran İlişkileri	.33	6.22*
	Öfke	-.09	-2.38*

*P<.01

Tablo 16'a göre, bağımsız değişkenlerden bağımlı değişkenlere olan doğrudan etkilerin tamamının manidar olduğu görülmektedir ($t > 1.96$, $p < .01$). Akran ilişkileri değişkeninin düşük öz-kontrol, kaygı ve öfke değişkenleri ile negatif ilişki sosyal yeterlik değişkeni ile ise pozitif ilişki gösterdiği görülmektedir. Ayrıca akran

ilişkileri ile bağlanma arasında da pozitif ilişki vardır. Bu değişkenler arasındaki ilişkileri ve yol katsayıları sırası ile yorumlanmıştır.

Çalışmada doğrudan ve dolaylı etkiler açıklanırken, standartlaştırılmış çözümlene katsayıları kullanılmıştır. Kline'a (2005) göre, .10 civarında standartlaştırılmış çözümlene katsayıları düşük, .30 civarında olan katsayılar orta ve .60 civarında olan katsayılar ise yüksek etki büyüklüğü anlamına gelmektedir. Verilerin analiz edilmesinde .01 anlamlılık düzeyi benimsenmiştir.

Akran ilişkileri ile düşük öz-kontrol becerileri arasında negatif orta düzeyde ilişki vardır. Bunun anlamı akran ilişkileri arttıkça düşük öz-kontrol becerilerinde azalma görülmektedir. Yani akran ilişkileri daha yüksek bireylerin daha az düşük öz-kontrol becerileri gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca akran ilişkilerindeki bir birimlik değişim düşük öz-kontrol becerisinde .53 birimlik değişim meydana getirmektedir. Bu bilgi, akran ilişkilerinin düşük öz-kontrol üzerinde yüksek etki büyüklüğünün olduğu ve çocuklarda öz-kontrol becerilerinin gelişiminde okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkilerinin önemli olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Akran ilişkileri ile sosyal yeterlik arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Akran ilişkileri arttıkça bireyin sosyal yeterlik becerilerinde de artış olduğu söylenmektedir. Bu artışın miktarı ise .67 birimdir. Yani akran ilişkilerindeki bir birimlik artış sosyal yeterlik becerilerinde .67 birim artış gözlenmektedir. Dolayısıyla akran ilişkilerinin sosyal yetkinlik üzerindeki dolaylı yüksek etkisi çocukların sosyal yetkinliklerinin gelişimi için olumlu akran ilişkilerine ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Akran ilişkileri ile kaygı- içe dönüklük arasında negatif orta düzeyde ilişki vardır. Akran ilişkileri daha olumlu olan bireylerin kaygı düzeyleri daha düşüktür. Akran ilişkileri daha iyi bireylerin kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Akran ilişkilerindeki bir birimlik artış bireylerin kaygı düzeylerinde .55 birim azalma gözlenmektedir. Sonuç olarak çocukların kurduğu olumlu akran ilişkilerinin çocuklardaki kaygı düzeyine yönelik dolaylı yüksek etkisi düşünüldüğünde olumlu akran ilişkilerinin çocuklardaki kaygı durumunu azalttığı ifade edilebilir.

Akran ilişkileri ile bir diğer değişken olan öfke arasında da negatif ortaya yakın düzeyde ilişki vardır. Akran ilişkileri daha yüksek düzeyde bireylerin öfke düzeyleri daha düşüktür. Akran ilişkilerindeki bir birimlik artış ise öfke düzeyinde .24 birim

azalma meydana getirmektedir. Akran ilişkileri daha olumlu olan bireylerin daha düşük öfke düzeyine sahip oldukları söylenebilir. Akran ilişkilerinin öfke üzerindeki dolaylı düşük etkisi çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında kurdukları olumlu akran ilişkilerinin çocuklardaki öfke düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ancak buradaki yorumda dikkat edilmesi gereken nokta bağlanma değişkeninin dummy değişken olduğudur. Bağlanma değişkeni güvenli bağlanma ve güvensiz bağlanma şeklinde kodlanmış iki kategorili bir değişkendir. Bu çalışmada güvensiz bağlanma referans grup güvenli bağlanma ise odak grup olarak yorumlanmıştır. Bu durumda güvenli bağlanan bireylerin akran ilişkilerinin güvensiz bağlanan bireylere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanır. Ayrıca güvenli bağlanan bireylerin akran ilişkileri güvensiz bağlanan bireylere göre .33 birim artış göstermektedir. Bu durum ebeveyn ile kurulan bağlanma türünün okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkilerini etkilediği ve güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocuklara göre olumlu akran ilişkileri puanlarının daha yüksek olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Bağlanma ile öfke arasındaki doğrudan ilişkiye bakıldığında negatif düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Güvenli bağlanan bireylerin öfkelerinin güvensiz bağlanan bireylere göre daha düşük olduğu söylenebilmektedir. Ayrıca güvenli bağlanan bireylerin öfkeleri güvensiz bağlanan bireylere göre .09 birim daha azalmaktadır. Dolayısıyla ebeveyn ile kurulan bağlanma türü ile çocuğun öfke durumu arasındaki ilişkiye göre güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocukların öfke düzeylerinin güvenli bağlanma gerçekleştiren çocuklara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Oluşturulan kuramsal modele ait uyum indeksleri Tablo 17 'de verilmiştir.

Tablo 17.

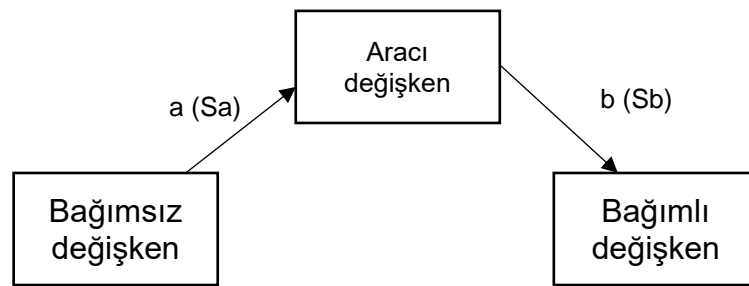
Oluşturulan Kuramsal Modelin Uyum İndeksleri

Model	Uyum									
İndeksleri	χ^2	Sd	χ^2/sd	RMSEA	GFI	AGFI	SRMR	NNFI	CFI	
Kuramsal Model	4.92	5	0.98	.00	.99	.98	.023	1	1	

Tablo 17’de görüldüğü gibi oluşturulan kuramsal modelin ki-kare değeri ($\chi^2_{(6)} = 4.92$ $p < 0.01$) düşük ve .01 düzeyinde manidardır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ($\chi^2/sd = 0.98$) ise modelin mükemmel bir uyum değerine sahip olduğunu göstermektedir ($\chi^2/sd < 2$). Diğer model uyum indeksleri incelendiğinde RMSEA (.00) ve SRMR (.034) değerlerinin .10 değerinden küçük; GFI (.99), AGFI (.98), NNFI (1) ve CFI (1) değerlerinin ise .95’ten büyük olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal model, mükemmel uyum göstermektedir (Schermelleh-Engel vd, 2003; Thompson, 2000).

Modele ilişkin t değerleri ve model uyum indeksleri sonucunda modelin sağlandığı görülmüştür.

Modelde yer alan “akran ilişkileri” değişkeninin bağlanma ve düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke değişkenleri ile aracılık etkisinin manidarlık derecesini belirlemek amacıyla Sobel, Aroian ve Goodman Testleri yapılarak sonuçlar karşılaştırılmıştır. Sobel testi için formül; $z\text{-value} = a \cdot b / \text{SQRT}(b^2 \cdot sa^2 + a^2 \cdot sb^2)$, Aroian Testi için formül; $z\text{-value} = a \cdot b / \text{SQRT}(b^2 \cdot sa^2 + a^2 \cdot sb^2 + sa^2 \cdot sb^2)$ ve Goodmantestii için kullanılan formül; $z\text{-value} = a \cdot b / \text{SQRT}(b^2 \cdot sa^2 + a^2 \cdot sb^2 - sa^2 \cdot sb^2)$ şeklindedir. Formüllerde belirtilen a değeri bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki standart yol katsayısını, Sa ise standart hata değerini, b değeri aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki standart yol katsayısını Sb ise standart hata değerini ifade etmektedir. Bilgilere ait görsel şekil 9’da gösterilmektedir.



Şekil 9. Aracılık Modeline Ait Şematik Gösterim

Çalışma kapsamında çocukların bağlanma türleri ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracı rolü incelenmiş olup aracılık testi analizine ait sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Modele İlişkin Aracılık Testi Analiz Sonuçları

Aracı Değişken	Değişkenler Arası İlişki Yönü	Sobel Testi	P	Aroian Testi	p	Goodman Testi	p
Akran İlişkileri	Bağlanma→Akranİlişkileri→Dü.Özkontrol	5.48*	.000	5.47*	.000	5.50*	.000
	Bağlanma→Akranİlişkileri→Sosyal yetkinlik	5.79*	.000	5.78*	.000	5.80*	.000
	Bağlanma→Akranİlişkileri→Kaygı	5.49*	.000	5.47*	.000	5.50*	.000
	Bağlanma→Akranİlişkileri→Öfke	3.58*	.000	3.55*	.000	3.61*	.000

*p<.01

Tablo 18 incelendiğinde, “Bağlanma” değişkeninin “Düşük Öz-kontrol”, “Sosyal yetkinlik”, “kaygı” ve “Öfke” değişkenlerini yordamada “Akran İlişkileri” değişkeninin manidar bir aracılık etkisinin olduğu görülmektedir. Elde edilen kuramsal modelin uyum indekslerinin yüksek olduğu, t değerleri ve aracılık etkilerinin manidar olduğu görülmektedir. Bu nedenle alternatif bir model önerilmesine gerek olmadığı düşünülerek kuramsal model doğrulanmıştır. Dolayısıyla bağlanma türü ile düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke arasındaki ilişkide akran ilişkileri aracılık etmektedir.

Yol analizinde yol katsayılarının doğrudan ve dolaylı etkilerine göre bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri incelenen bağımsız değişkenlerin her bir etkisinin yorumlanmasına imkân vermektedir (Olobatuyi, 2006). Doğrulanmış kuramsal modelde yer alan doğrudan ve toplam etkilere ilişkin bilgiler Tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19.

Doğrulan Modeldeki Doğrudan ve Toplam Etkiler

Bağımlı Değişken	Doğrudan Etki	Toplam Etki
Düşük Özkontrol=	-0.53*Akran İlişkileri	[0.33*Bağlanma x -0.53*Akran İlişkileri]
Sosyal Yetkinlik=	0.67* Akran İlişkileri	[0.33*Bağlanma x 0.67*Akran İlişkileri]
Kaygı=	-0.55* Akran İlişkileri	[0.33*Bağlanma x -0.55*Akran İlişkileri]
Öfke=	-0.24* Akran İlişkileri -.09* Bağlanma	[0.33*Bağlanma x -0.24*Akran İlişkileri]

Tablo 19 incelendiğinde ve değişkenler arası korelasyon tablosu ile birlikte yorumlandığında, “Düşük Öz-kontrol”, “Sosyal Yetkinlik”, “Kaygı” ve değişkenleri ile “Bağlanma” değişkeni arasındaki doğrudan etkiler akran ilişkileri araya girdiği zaman ortadan kalkmış, “Öfke” değişkenine yönelik doğrudan etkinin ise akran ilişkileri araya girdiği zaman artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca bağlanma ile akran ilişkileri arasında doğrudan etki söz konusudur. Sonuç olarak düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı ve öfke ile bağlanma arasında akran ilişkilerinin aracı olduğu dolaylı bir etki söz konusudur. Bu nedenle okul öncesi dönemde kurulan olumlu akran ilişkilerinin bağlanma ile birlikte dolaylı etkisinin çocukların öz-kontrol ve sosyal yetkinlik becerilerini arttırdığı, kaygı ve öfke düzeyini azalttığı şeklinde ifade edilebilir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar alan yazındaki diğer çalışmalara ait sonuçlar ile yorumlanmaktadır.

Sonuç, Tartışma

Modelde Yer Alan Bağımlı Değişkenler (Akran İlişkileri, Düşük Öz-kontrol, Sosyal Yetkinlik, Öfke, Kaygı) ile Bağımsız Değişken (Bağlanma Türü) Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma. Araştırma kapsamında ele alınan akran ilişkileri, düşük öz-kontrol, sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve bağlanma değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde tüm değişkenlerin düşük, orta veya yüksek düzeyde birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Araştırma modelinde bağımsız değişken olarak ele alınan bağlanma türü ile diğer değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerde en yüksek ilişkinin akran ilişkileri (.33) ile olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Bu ilişki güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre akran ilişkilerinin daha iyi olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Bağlanma Kuramının temelini oluşturan bebeklik döneminde kurulan bakım veren ile bebek arasındaki ilişkinin bireyin ilerleyen yaşamındaki ilişkilerine (akran ilişkileri, yakın ilişkiler) etki ettiği varsayımını destekler nitelikte olup alan yazında birçok araştırma sonucu ile de paraleldir. Bebeklik döneminde bakım veren ile kurulan bağlanma türünün bireyin yaşamının ilerleyen dönemlerindeki örneğin ergenlik dönemindeki (Allen, Porter, McFarland, McElhaney ve Marsh, 2007; Furman, Simon, Shaffer ve Bouchey, 2002), beliren ergenlik dönemindeki (Nickerson ve Nagle, 2005) ve orta çocukluk dönemindeki (Contreras, Kerns, Weimer, Gentzler ve Tomich, 2000) akran ilişkilerine yansıdığı görülmektedir. Yaşamın ilk yıllarında bakım veren ile kurulan güvenli bağlanmanın olumlu etkilerinin yaşam boyu devam ettiği görülmekte olup bebeklik döneminde kurulan ilişkilerin önemi ortaya konmaktadır. Bireyin ilerleyen yaşlarındaki etkisi araştırmalarla desteklenen akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkinin alan yazında erken çocukluk dönemindeki yansımalarını gösteren çalışmaların sayısı oldukça fazladır (Cassidy, Kirsh, Scolton ve Parke, 1996; Önder, 2016; Paulus, Becker, Scheub ve König, 2016; Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005; Szweczyk-Sokolowski, Bost, ve Wainwright, 2005). Hem bağlanma kuramı ile

hem de bağlanma temelindeki araştırmalar ile vurgulanan bebeklik döneminde kurulan bağlanma türünün akran ilişkileri ile olan ilişkisinde güvenli bağlanma türündeki çocukların güvensiz bağlanma türündeki çocuklara göre akranları ile daha olumlu ilişkiler kurduğu görülmektedir. Çalışma kapsamındaki akran ilişkileri ve bağlanma arasındaki doğrudan ilişkide de bu bilgi desteklenmektedir.

Bu çalışma kapsamında araştırmanın amacında yer almaması nedeni ile güvensiz bağlanma gerçekleştiren çocukların güvensiz bağlanma türleri ve bu türlerin akran ilişkilerine yansımaları incelenmemiş olup bu konuda alan yazında da diğer çalışmalara oranla sınırlı çalışma olduğu dikkati çekmektedir. Seibert ve Kerns (2015) ulusal çapta geniş örneklemliler bir veri setinden belirledikleri 1.140 çocuk ile yaptıkları araştırmada çocukların 3 yaşındaki bağlanma stilleri ile orta çocukluk dönemlerindeki (3.sınıf ve 5.sınıf) akran ilişkileri verilerinden yararlanmışlardır. Araştırmada bağlanma türleri güvenli, güvensiz-kaçınmacı, güvensiz-dirençli, güvensiz-düzensiz şeklinde dört grupta ele alınmış, akran ilişkileri ise prososyal davranış, akranlar tarafından dışlanma, asosyal davranış, akran mağduriyeti ve ilişkisel saldırganlık boyutlarında ele alınmıştır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak bu araştırmanın sonucunda, güvensiz-kaçınmacı, güvensiz-dirençli ve güvensiz-düzensiz bağlanma gerçekleştirmiş çocukların güvenli bağlanma gerçekleştirmiş çocuklara göre akran ilişkilerinde farklı olumsuz deneyimler ile karşılaştırdıkları ortaya koyulmuştur. Araştırma sonucunda güvensiz-dağınık çocukların güvenli ve dirençli-güvensiz çocuklara göre daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık sergilediği ayrıca güvensiz-dağınık çocuklar güvenli ve güvensiz-kararsız çocuklara göre daha çok akran zorbalığına maruz kaldığı anlaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları güvensiz bağlanma türleri ile akran ilişkilerinin boyutları arasında daha detaylı araştırmalar için yol gösterici ve çalışmanın güvenli bağlanma gerçekleştiren çocukların akran ilişkilerinin daha olumlu olduğu bulgusunu destekler niteliktedir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu veri setinde ele alınan tüm değişkenler içerisinde bağlanma ile en yüksek ilişkinin “akran ilişkileri” değişkeni ile olması son derece önemlidir. Öyleki bağlanma ile temelleri atılan sosyalleşme ve kişiler arası ilişkilerin etkisini akran ilişkileri ile göstermekte olup bu ilişkilerin çocuktaki sosyal yetkinlik, düşük öz-kontrol, öfke ve kaygı davranışlarındaki yansımalarında akran ilişkilerinin aracılık rolün olabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde sosyal yetkinlik ile bağlanma arasında pozitif orta düzeye yakın bir ilişki bulunmuştur. Bu bilgi güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğunu yani güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre daha az sosyal yetkinliğe sahip olduğunu ifade etmektedir. Sosyal yetkinlik ile ilgili sonuçlar tartışılırken özellikle bu tez kapsamında dikkat edilmesi gereken nokta alan yazında sosyal yetkinlik kavramının bazı çalışmalarda akran sosyal yetkinliği olarak da ele alınmasıdır. Sosyal yetkinlik, olumlu sonuçlara ulaşmak için gelişimsel olarak ilgili sosyal görevleri yerine getirme ve hem kişisel hem de kişiler arası kaynakları kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Waters ve Sroufe 1983). Akran sosyal yetkinliği ise daha çok olumlu akran ilişkileri olarak değerlendirilen çocuğun sadece akran ilişkilerinde gösterdiği sosyal yetkinliktir. Bu durum McFall' nin (1992) belirttiği üzere sosyal yetkinliğin son derece bağlama bağlı bir yapı olduğu yani bir durumdaki sosyal yetkinliğin diğer durumlara aktarılmasının gerekmediği bilgisi ile açıklanabilmektedir. Yani başka bir ifade ile akran sosyal yetkinliğine sahip bir çocuğun tam anlamı ile sosyal yetkinliğe sahip olduğu söylenemezken sosyal yetkinliğin akran sosyal yetkinliğini kapsayan bir kavram olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında bu nedenle araştırma amacı ile paralel olarak akran ilişkileri ve sosyal yetkinlik kavramları ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarında akran ilişkileri için kullanılan ölçek çocukların olumlu akran ilişkilerini, sosyal yetkinlik için kullanılan ölçek de çocukların genel sosyal yetkinliğini (sadece akran değil) belirlemeye yönelik olan değerlendirme araçlarıdır. Araştırma sonucunda bağlanma ile sosyal yetkinlik arasında ilişki olduğu ve güvenli olarak bağlanmış çocukların güvensiz olarak bağlanmış çocuklara göre sosyal yetkinliklerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazında bağlanma ile sosyal yetkinlik arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmaların çoğunlukla bağlanma ile akran sosyal yetkinliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarla sınırlı olduğu ve bu çalışmalarda araştırma bulgusunu destekler sonuçlar olduğu görülmektedir (Cohn, 1990; Fernandes, Monteiro, Santos, Fernandes, Antunes, Vaughn ve Verissimo, 2019; Groh, Fearon, Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, Steele ve Roisman, 2014). Tüm bu çalışma bulgularında bakım veren ile kurulan güvenli bağlanma ilişkisinin akran sosyal yetkinliği ile olumlu yönde ilişkili olduğu görülmekte olup hiç kuşkusuz bu bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Bu bulgular Öz

Belirleme kuramı ile de desteklenmekte ve kuramda yer alan organizmanın üç temel özelliğinden biri olan “yetkinlik gereksinimi” ile açıklanabilmektedir (Deci vd., 1994). Modelleme aşamasında ilişki ağının daha net ortaya konulduğu bu çalışmada sosyal yetkinliğin daha geniş kapsamlı olarak alınmış olması araştırmının özgünlüğünü destekler niteliktedir. Bu durum sosyal yetkinlik ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda iki kavramın birbiri ile ilişkili fakat farklı kavamlar olduğunu gösteren bulgular ile desteklenmektedir (Denham ve Brown, 2010; Rubin ve Rose-Krosnor, 1992).

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde bağlanma ile düşük öz-kontrol arasında negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bilgi güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre daha düşük öz-kontrole sahip oldukları şeklinde ifade edilmektedir. Başka bir ifade ile güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre öz-kontrol düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Alan yazında yer alan birçok araştırma bağlanma güvenliğinin okul öncesi dönem çocukların öz-kontrol becerileri ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu desteklemektedir (Ackerman ve Dozier, 2005; Mikulincer vd., 2003; Ştefan ve Avram, 2018; Miller, Jennings, Alvarez-Rivera ve Lanza-Kaduce, 2009; Nie, Li ve Vazsonyi, 2016). Araştırma bulgusu ile paralel olarak çocuğun bağlanma güvenliğinin duygu düzenleme (Calkins ve Leerkes, 2004; Ştefan ve Avram, 2018) duygu ve davranış düzenleme (Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen, ve Owens, 2001) becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğuna ve öz düzenleme (Knapp, Norton ve Sandberg, 2015) ile ilişkili olduğuna yönelik farklı araştırma bulguları da yer almaktadır. Tüm bu araştırma sonuçlarından anlaşıldığı üzere bağlanma ile ilişkili olan duygu düzenleme, duygu ve davranış düzenleme, öz düzenleme ve öz-kontrol kavramları bu araştırmının bulgusunda yer alan güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre öz-kontrol becerilerinin daha yüksek olduğuna ilişkin bilgiyi desteklemektedir. Çünkü mevcut alan yazın incelendiğinde öz-kontrol (self-control) ve öz-düzenleme (self-regulation) kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Tangney, Baumeister ve Boone (2004) öz-kontrol ve öz düzenlemenin birbirinin yerine kullanılabileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Vohs ve Baumeister (2016) gelişim psikolojisi alan yazınında, öz-kontrol ve öz-düzenlemenin aynı kavramı ifade ettiğini belirtmektedir. Öz-kontrolün çocuğun

bağlanma güvenliği ile olan ilişkisi çocuğa bakım veren kişi ile çocuk arasındaki tüm etkileşim ve ilişki ağından etkilenen bir ilişki ağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin bakım veren kişinin çocuğa destekleyici ve duyarlı ortamlar sağlayarak ve kültürel olarak uygun davranışı sosyalleştirerek çocukta öz-kontrol gelişimini arttırıcı özel yöntemler kullanabileceği belirtilmektedir (Thompson, 1998). Araştırma bulguları Öz-kontrol Kuramı ile desteklenmektedir. Kuramda öz-kontrolün bireyin yaşamındaki olumlu etkisi ve düşük öz-kontrole sahip bireylerin olumsuz deneyimler (suç işleme, yalan vs) yaşama ihtimallerinin yüksek olduğu belirtilmektedir (Gottfredson ve Hirschi, 1990). Öz-kontrol becerisinin gelişiminde, çocuk ebeveyn bağlanma türü ve ebeveyn- çocuk ilişkileri çocuğun kendi duygu, davranış ve ilişkilerini düzenleyebilmesi için son derece önemlidir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde bağlanma ile kaygı arasındaki ilişkinin negatif düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bilgi güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre daha kaygılı olduğu güvenli bağlanan çocukların ise güvensiz bağlanan çocuklara göre daha az kaygılı olduğu şeklinde ifade edilebilir. Alan yazında araştırma bulgusunu destekler nitelikte çok sayıda çalışma yer almaktadır (Sümer ve Şendağ, 2009; Yüksel 2014; Bögels ve Brechman-Toussaint, 2006; Breinholst, Esbjörn, Reinholdt-Dunne, 2015). Araştırmanın bulgusuna paralel olarak aynı kültürde yapılmış bir başka araştırmada benzer sonuçlar çıkmıştır. Ural vd. (2015) tarafından 5 yaş çocukları ile yapılmış çalışmada çocukların bağlanma stilleri ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir (Ural vd., 2015). Bu araştırmada çocukların bağlanma türleri ile duygu düzenleme becerileri ve kaygı değişkeni arasındaki ilişkide anlamlı farklılık çıkmıştır. Araştırmada güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre kaygı düzeylerinin daha fazla olduğu belirtilmektedir. Bağlanma kuramında bağlanma türlerinden birinin kaygılı-güvensiz bağlanma türü olduğu düşünüldüğünde bu ilişkinin kuramsal dayanağı da ortaya konulmaktadır. Ancak aksine alan yazında yapılmış bazı çalışmalarda bağlanma türlerinin yaşamın ilerleyen yıllarında değişebildiği ya da etkisinin azalabildiğine yönelik bulgularda bulunmaktadır (Bar-Haim, Sutton, Fox ve Marvin, 2000; Waters, Hamilton ve Weinfield, 2000). Bu konuda yapılan bir araştırmada kaygılı (ikircikli) güvensiz bağlanma gerçekleştiren bebeklerin çocuklukta güvenli bağlanma gerçekleştiren bebeklere göre daha yüksek

kaygı düzeyleri geliştirip geliştirmediğini değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan bebeklerin 12 aylıkken Ainsworth'un yabancı ortam değerlendirme ile bağlanma türleri belirlenmiştir. Bu bebeklerin 11 yaşında çocuk anksiyetesi ve duygusal bozukluklarına ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda kaygılı güvensiz bağlanma, patolojik öneme yaklaşan kaygı düzeyleri ile ilişkili bulunmamıştır. Ancak bebeklik döneminde güvenli bir şekilde bağlı olan çocuklarla karşılaştırıldığında, kaygılı güvensiz olarak bağlı olan çocukların daha yüksek okul fobisi ve güvenli bir şekilde bağlı olan erkek çocuklara kıyasla, 11 yaşında daha yüksek sosyal fobi seviyelerine sahip olduğu ortaya konulmuştur (Bar-Haim, Dan, Eshel ve Sagi-Schwartz, 2007). Bu çalışmada da görüldüğü üzere güvensiz bağlanma ile patolojik düzeyde kaygı bozukluğu arasında anlamlı ilişki bulunmamış olmasına rağmen okul fobisi ve sosyal fobi gibi kaygı kaynaklı durumlarla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında bağlanma ile kaygı arasında kuramsal temeli destekleyen bir ilişki olduğuna yönelik bu bilgiler çalışmada yer alan bulguları destekler niteliktedir.

Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler incelendiğinde bağlanma ile öfke-saldırganlık arasındaki ilişkinin negatif düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bilgi güvensiz bağlanan çocukların güvenli bağlanan çocuklara göre daha öfkeli-saldırgan olduğu yani güvenli bağlanan çocukların güvensiz bağlanan çocuklara göre daha az öfkeli olduğunu göstermektedir. Araştırmanın sonucu daha yüksek düzeyde öfke gösteren çocukların anneleri ile daha az güvenli bağlanma gerçekleştirdiğini belirten araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Dodge vd., 1997; Brown vd., 1996; Houston ve Grych, 2016). Marcus ve Kramer (2001) yaptıkları çalışmada, 3-8 yaş arasındaki çocukların genel olarak bağlanma türlerini, öfke ve sosyal yetkinlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler reaktif ve proaktif saldırganlık, güvenli ve güvensiz bağlanma, prososyal yönelim, sosyal yeterlilik. Araştırma sonuçlarına göre hem güvenli bağlanma hem de prososyal yönelim proaktif ve reaktif saldırganlığın belirleyicisi olarak ifade edilmekte olup güvenli bağlanan çocukların daha az saldırgan davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu ilişkinin bağlanma temelinde annenin duygu sosyalleştirmesi ile çocuğun duygularını yansıtması arasındaki ilişkiden de kaynaklandığı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında dışsallaştırılmış davranış problemi olarak ele alınan öfke ve

saldırganlık kişinin yaşamına ve ilişkilerine önemli ölçüde yön veren bağlanma ile ilişkili bir değişken olarak ifade edilebilmektedir.

Modelde Yer Alan Bağımsız Değişkenler (Sosyal Yetkinlik, Düşük Öz-Kontrol, Öfke, Kaygı) ile Aracı Değişken (Akran İlişkileri) Arasındaki Doğrudan İlişkiye Yönelik Sonuç ve Tartışma. Araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki incelenen doğrudan ilişkilerde akran ilişkileri ile olan doğrudan ilişkilere ait bulgulardan da bahsetmek gerekmektedir. Bağımsız değişkenlerden akran ilişkileri ile bağımlı değişkenlere olan doğrudan etkilerin tamamının manidar olduğu görülmektedir ($t > 1.96$, $p < 0.01$). Akran ilişkileri ile öfke arasında negatif ortaya yakın düzeyde ilişki vardır. Akran ilişkileri daha yüksek düzeyde bireylerin öfke düzeyleri daha düşüktür. Akran ilişkilerindeki bir birimlik artış ise öfke-saldırganlık düzeyinde 24 birim azalma meydana getirmektedir. En genel tanımı ile saldırgan davranışlar başkalarına zarar veren davranışlar olarak ifade edilmektedir. İnsanların kendini koruma içgüdüsü düşünüldüğünde kendisine veya etrafa zarar veren saldırgan bireylerle olumlu ilişkiler kurmak istememeleri ve hatta onlardan uzak durmak istemeleri son derece beklenen bir sonuçtur. Alan yazında konu uzmanları tarafından öfke ve saldırganlık gösteren çocukların akranları tarafından reddedilme riskinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Hoza, 2007; Robb, 2016). Öfke ve saldırganlık davranışları gösteren çocukların akran ilişkilerinin olumsuz etkilendiği araştırmalar tarafından da ortaya konulmuş olup bazı araştırmalarda cinsiyete göre çocukların farklı saldırganlık türleri gösterdikleri belirtilmektedir. Bu farklılık genel olarak erken çocukluk döneminde, kız çocuklarının erkeklerden daha fazla ilişkisel saldırganlık sergilediği ve erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla fiziksel saldırganlık sergilediği şeklindedir (Ostrov ve Keating, 2004; Crick, Casas ve Mosher, 1997; Russell, Hart, Robinson ve Olsen, 2003). Bu araştırma kapsamında cinsiyete göre farklılık incelenmemiştir ancak söz konusu araştırma bulgularındaki öfke davranışı sergileyen çocukların olumsuz akran ilişkileri yaşamaları ve akranları tarafından reddedilmeleri sonucu araştırma sonucunu desteklemektedir. Burada asıl dikkat edilmesi gereken bu iki değişkenin birbirini karşılıklı olarak etkiliyor olmasıdır. Yani öfke davranışı sergileyen çocuklar akranları tarafından reddedilme eğiliminde olmasına rağmen olumlu akran ilişkileri sergilediklerinde öfke ve saldırganlık düzeylerinde azalma olmaktadır. Dolayısı ile akran ilişkileri çocuklara

uygun davranışı deneyimleme fırsatı vererek olumsuz davranışların doğal ortamında etkili akran ilişkileri ile azalmasını sağlamaktadır.

Araştırma sonucunda akran ilişkileri ile kaygı arasında negatif orta düzeyde doğrudan bir ilişki bulunmuştur. Olumlu akran ilişkileri kuran çocukların kaygı düzeyleri daha düşüktür. Başka bir ifade ile bu ilişki akran ilişkileri daha iyi çocukların kaygı düzeylerinin de daha düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusuna göre etki oranı düşünüldüğünde kaygı üzerinde akran ilişkilerinin önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak akran ilişkileri ile kaygının ilişkili olduğu gösteren araştırmalar vardır (Click ve Ladd, 1993; Greco ve Morris, 2005). Alan yazındaki çalışmalar tıpkı öfke değişkeninde olduğu gibi kaygı değişkeninde de akran ilişkileri ile olan ilişkinin karşılıklı olduğunu göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda hem bu araştırma bulgusunda görüldüğü üzere olumlu akran ilişkilerinin kaygı düzeyini azalttığına yönelik bilgiler hem de kaygılı çocukların akran ilişkilerinden kendilerini geri çekerek yalnızlığı tercih ettiklerine yönelik bilgiler söz konusudur. Bu noktada yalnızlık ve kaygı arasındaki ilişkiyi derinlemesine incelemeyi hedefleyen ve 1981 ile 2016 yılları arasında yayınlanan 102 kesitsel çalışmayı kapsayan bir araştırmanın sonuçlarından bahsetmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, yalnızlık ve sosyal kaygı belirtileri arasında güçlü, pozitif bir kesitsel ilişki olup bu ilişki çocukluk ve ergenlik döneminde güç bakımından sistematik olarak farklılık göstermemiştir. Ayrıca, sonuçlar yalnızlık ve sosyal kaygı belirtilerinin zamanla karşılıklı olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma da sonraki araştırmacılara yol göstermek açısından yapılan önerilerde özellikle müdahale programları için hem yalnızlığa hem de sosyal kaygı belirtilerine birlikte dikkat edilmesi gerektiği aksi takdirde başarıya ulaşılamayacağı belirtilmektedir (Maes, Nelemans, Danneel, Fernández-Castilla, Van den Noortgate, Goossens ve Vanhalst, 2019). Birçok araştırma sonucunu kapsayan bu meta analiz çalışmasının bulgularından da anlaşılacağı üzere çocukların yalnızlık yaşamamaları yani olumlu akran ilişkileri kurmaları onların kaygı düzeylerini azaltmak için son derece önemlidir (Essau, Conrardt, Sasagawa ve Ollendick, 2012; Gorrese, 2016). Kaygı ile sosyal geri çekilme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir meta analiz çalışmasında yalnızlık veya sosyal kaygının güçlenmesinde ebeveyn veya akranlarla ilişkili kişiler arası stresin rolüne dikkat çekilmektedir (Gazelle ve Rubin, 2019). Tüm bu bilgiler ışığında

içselleştirilmiş davranış problemi olarak ele alınan kaygı düzeyinde azalma sağlanabilmesi için olumlu akran ilişkilerin desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen doğrudan ilişkilerde, akran ilişkileri ile sosyal yetkinlik arasında pozitif yüksek düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Yani akran ilişkileri geliştikçe çocuğun sosyal yetkinlik becerilerinde de yüksek düzeyde bir artış olduğu söylenmektedir. Araştırmanın bu sonucu akran ilişkileri ile sosyal yetkinlik arasında yüksek düzeye yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, çocukların sosyal yetkinliklerini arttırabilmek için onlara akranları ile sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyici ortamların sunulması gerektiğini göstermektedir. Çocuklar akranları ile birlikte duygu, davranış ve düşüncelerini paylaştıkları ortamlar kurmakta ve bu ortamlarda edindikleri deneyimler ile duygu, düşünce ve davranışlarını değiştirmektedirler. Öz Belirleme Kuramında ifade edildiği üzere çocuğun olumlu yönde gelişimine çevrenin sağladığı katkı son derece önemlidir. Kuramda organizmanın vurgulanan özelliklerinden biri “sosyal ilişki gelişimi” dir ve bu ilişki okul öncesi dönemde akranlar ile kurulabilmektedir (Deci vd.,1994). Bu nedenle olumlu akran ilişkileri çocuğun sosyal yetkinliğine katkı sağlayarak çocuğun gelişimine ve iyi oluşuna verdiği destek ile hem o dönemdeki akran ilişkilerine hem de yaşamın ilerleyen yıllarındaki kişiler arası ilişkilerine yatırım niteliğindedir. Bu çalışmayı destekleyen araştırmalardan biri Çinde 6-16 yaş arası 9,295 çocuk ile yapılmıştı. Araştırmada çocukların duygusal ve davranışsal sorunları, sosyal yetkinlik düzeylerine ilişkin risk faktörlerinin incelendiği bir araştırmanın sonuçlarına göre olumsuz ilişkiler hem duygusal davranışsal sorunlar hem de sosyal yetkinlik için risk faktörü olarak belirtilmektedir (Yang, Qi, Cui, Li, Zhang, Zhou ve Zheng, 2019). Araştırmanın sonucuna paralel olarak akran ilişkileri ile sosyal yetkinlik arasındaki olumlu ilişkiyi ortaya koyan çok sayıda başka çalışma da alan yazında yer almaktadır (Asher, 1983; Elicker, England ve Sroufe, 2016; Ladd, 2008; Elicker, England ve Sroufe, 2016). Araştırma kapsamında ele alınan sosyal yetkinlik ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin de tıpkı kaygı ve öfke ile akran ilişkileri arasındaki ilişkilerde olduğu gibi çift yönlü olduğu görülmektedir. Dolayısı ile çocukların sosyal yetkinliklerini arttırarak daha sonraki sosyal ilişkilerine ve akademik başarılarına katkı sağlayabilmek için çocuklarda akran ilişkilerinin desteklenmesi ve onlara doğal öğrenme fırsatlarının sunulması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen doğrudan ilişkilerde, akran ilişkileri ile düşük öz-kontrol arasında negatif orta düzeyde ilişki vardır. Akran ilişkileri arttıkça düşük öz-kontrol becerilerinde azalma görülmektedir. Akran ilişkileri daha yüksek bireylerin daha az düşük öz-kontrol becerileri gösterdiği yani akran ilişkileri yüksek bireylerin öz-kontrolünün daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Olumlu akran ilişkileri karşılıklı anlaşma, anlayış temelinde kurulu olup bireylerin/ çocukların akranları ile olan ilişkilerinde duygu, düşünce ve davranışlarında öz-kontrol becerisine sahip olmaları son derece önemlidir. Alan yazında öz-kontrolün akran ilişkilerinin belirleyici olduğunu gösteren akran ilişkileri ile öz-kontrol arasındaki ilişkiyi destekleyen başka çalışmalara da rastlanmaktadır (Chapple, 2005; Fox ve Calkins, 2003 Finkel ve Campbell, 2001). Bu ilişkinin yönü ile ilgili olarak yapılmış bir araştırmaya göre öz düzenlemenin ergen gelişiminde önemli rol oynadığı, okul ve sosyal ilişkiler de dâhil olmak üzere birçok alanda başarının öncüsü olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın bulgularına göre ebeveynlerin, romantik ilişkilerdeki eşlerin ve arkadaşların ergen öz-denetiminin gelişimi üzerindeki artan etkisine de dikkat çekilmektedir. Araştırmada mevcut literatüre dayalı olarak öz-düzenleme ve sosyal ilişkilerin çift yönlü geliştiği, bir ilişkinin bir önceki ilişki ağından etkilenecek şekilde şekillendiği belirtilmektedir (Farley ve Kim-Spoon, 2014). Araştırmanın bu bulgusu çocuklarda öz-kontrol gelişimi için onların öz-kontrol becerilerinin gelişebileceği ortamlarda deneyimler yaşamaları gerektiğini ve bu deneyimlerin erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim kurumlarında akran ilişkileri aracılığı ile yapılabileceğini göstermektedir.

Model Aracılık Etkisine (Akran İlişkilerinin Bağlanma ile Sosyal Yetkinlik, Kaygı, Düşük Öz-Kontrol, Öfke Arasındaki Aracılığına) Yönelik Sonuç ve Tartışma. Araştırma modeline ait bulgular incelendiğinde bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı ve düşük öz-kontrol arasındaki doğrudan ilişki akran ilişkileri araya girdiği zaman ortadan kalkmakta olup bu durum bu değişkenler arasında akran ilişkilerinin tam aracılığının olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca bağlanma ile öfke arasındaki doğrudan ilişkinin akran ilişkileri araya girdiğinde artış gösterdiği görülmekte olup bu bilgi akran ilişkilerinin bağlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide kısmi aracılığı olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Sonuç itibari ile ilgili değişkenlerin bağlanma ile arasında akran ilişkilerinin aracı olduğu dolaylı bir etki söz konusudur. Araştırmanın bulgusu araştırmada ele alınan kuramlar

(Sosyo-Kültürel Kuram, Biyo-Ekolojik Kuram, Öz Belirleme Kuramı, Bağlanma Kuramı, Kişiler Arası İlişkiler Kuramı) ile paralellik göstermektedir. Çocuğun gelişiminde çevre ve çevresinde kurulan sosyal ilişkilerin önemine dikkati çeken kuramların araştırmadaki yansıması okul öncesi dönem çocuklarının sosyal çevresi ile kurduğu akran ilişkileridir. Deater-Deckard (2001)'e göre akranlar ve akran ortamı, küçük çocuklarda duygusal kontrolün gelişimini etkileyebilecek önemli dış faktörlerden biridir. Çünkü tıpkı ebeveynler ve kardeşler gibi, akranlar da duygusal destek ve kontrol becerilerinin modellenmesinde çocuklar için kaynak oluşturmaktadırlar. Akranlar ayrıca bu duygusal kontrol becerilerinin uygulanması için ortam sağlamaktadır. Aynı zamanda akranlar sorun oluşturabilecek duygusal ve davranışsal problemlerin geliştirilmesinde de rol oynayabilmektedirler. Başka bir ifade ile reddedilen veya akran grubundan kendini geri çeken çocuklar, duygusal kontrolü içeren sosyal yetkinlik becerilerini uygulama konusunda daha az fırsata sahip olmaktadır (Calkins, 1994).

Araştırmada test edilen model daha önce alan yazında test edilmemiş bir model olup model kapsamında ele alınan değişkenler ile ilgili olarak yapılmış benzer modellere ait sonuçlar üzerinden araştırmının sonucu değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Alan yazında akran ilişkileri ile ilgili çok değişkenli, ileri istatistiksel yöntemlerle yapılmış çalışmaların ağırlıklı olarak ön ergenlik ve ergenlik dönemini incelediği görülmektedir. Utangaçlık, sosyal yetkinlik ve akranlar arasındaki ilişkilerin zihin kuramı temelinde incelendiği bir araştırmada 243 ön ergenlik dönemindeki çocuk ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda güvenli bir şekilde bağlı çocuklar, akıl teorisi görevlerinde, güvensiz şekilde bağlanmış çocuklardan daha olumlu akran ilişkileri gerçekleştirmektedir. Güvensiz şekilde bağlanmış çocukların ise utangaçlık düzeyleri güvenli şekilde bağlanmış çocuklardan daha fazla çıkmaktadır. Ayrıca akran ilişkileri yüksek çocukların utangaçlık düzeyleri daha düşük görülmektedir. Çalışma sonucunda kız çocukları için utangaçlık kötü akran ilişkileri ve güvensiz bağlanma ile açıklanmıştır (Kokkinos, Kakarani ve Kolovou, 2016). Gençlik dönemindeki yakın akran ilişkilerinin bağlanma kuramı çerçevesinde içselleştirici problemlerle bağlantılarına yönelik kanıtları gözden geçirmeyi amaçlayan bir meta-analiz çalışmasında yapılmış 32 araştırma verisinden yararlanılmıştır. Çalışma, güvenli akran bağlanmalarının gençleri depresyon ve anksiyete belirtilerine karşı koruyucu rolü olduğunu göstermektedir. Güvensiz akran

bağlanması, içselleştirilmiş problemlerin artmasıyla ilişkili çıkmıştır. Konu ile ilgili çocukluk döneminde yapılmış araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır. Bağlanma güvenliği ve sosyal kaygının çocuklarının akran yetkinliğine katkısı üzerine yapılan bir araştırmada ise 404 üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Araştırmada özellikle, bağlanma ve sosyal kaygının, arkadaşlık içinde destek arama, destek verme, okuldaki akran ilişkileri ve akran zorbalığı ile ilişkisini ortaya koymak hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda bağlanma güvenliği yardım arama ve yardım verme bağlamlarındaki mesafeli stratejilerle negatif ilişkiyken, sosyal kaygı bu stratejilerle olumlu ilişkili bulunmuştur. Güvenli bağlanma aynı zamanda arkadaşlara güven sağlama ve akran yetkinliği (öğretmenler tarafından algılanan) ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmacılar tarafından beklenmedik bir sonuç olarak değerlendirilen sosyal kaygının akran yetkinliği ile ilişkili olmamasına yönelik bulgu dikkat çekicidir. Ancak güvensiz bağlanmış çocuklar daha fazla sosyal kaygı belirtileri göstermektedirler. Sosyal kaygı, daha çok destek ararken bir arkadaşını dışlama, dikkat dağınıklığı ve desteğe ihtiyaç duyan bir arkadaşın gereksinimlerinden kaçınma veya reddetme gibi uzaklaştırma stratejileriyle ilişkilidir. Bu bilgi sosyal olarak kaygılı çocukların, kendileri veya arkadaşları akran zorlukları yaşadıklarında son derece heyecan verici ve olumsuz duygular yaşayabilmesi ve daha sonra duygularını yönetmenin bir yolu olarak kaçınma yoluna gitmeleri şeklinde yorumlanmaktadır. Ayrıca araştırmada çocukların yaşlarıyla olan deneyimlerinin, bu özelliklerin sürdürülmesine daha fazla katkıda bulunacağına ilişkin bilgi ise kaygı ve akran yetkinliği, akranlardan geri çekilme vb gibi akran ilişkileri ile karşılıklı bir ilişki olabileceği şeklinde yorumlanabilmektedir (Scharf, Kerns, Rousseau ve Kivenson-Baron, 2016). Bu araştırma bulguları araştırma modeline ait akran ilişkilerinin bağlanma ile kaygı arasındaki ilişkideki tam aracılık sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları reaktif ve proaktif saldırganlık, güvenli ve güvensiz bağlanma ve prososyal yönelim ve sosyal girişim değişkenlerinin bir arada incelendiği 3-8 yaş arası çocuklar ile yapılmış çalışmanın bulguları ile paraleldir. Araştırma bulgularına göre anneye güvenli bağlanma ve prososyal yönelime, hem proaktif hem de reaktif saldırganlıktaki varyansı benzersiz bir şekilde açıklamaktadır. Ayrıca prososyal yönelim, reaktif saldırganlıktaki varyansın güvenli bağlanmadan daha büyük bir kısmını oluşturduğu, ancak proaktif saldırganlıktaki

varyansın güvenli bağlanmadan daha az bir kısmını oluşturduğu görülmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise güvenli bağlanma ile hem proaktif hem de reaktif saldırganlık arasındaki ilişkiye, prososyal yönelimin aracılık ettiği ortaya çıkmış olup bu etki en çok reaktif saldırganlık durumunda etkili olmuştur (Marcus ve Kramer, 2001). Söz konusu araştırmanın sonucunda da görüldüğü üzere prososyal yönelimi içinde barındıran olumlu akran ilişkilerinin bağlanma ile saldırganlık arasındaki ilişkide aracılık ettiğine yönelik araştırma bulgusu desteklenmektedir. Araştırma bulgusuyla paralel olmayan ancak araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan başka bir aracılık çalışmasında Abraham ve Keres (2013), duyguların ve duygular ile başa çıkmanın anne-çocuk bağlanma ve akran ilişkileri arasındaki ilişkideki aracılık rolünün incelenmesini amaçlamaktadır. Bağlanma, pozitif ve olumsuz duygu deneyimi, başa çıkma ve akran ilişkileri, dördüncü ve altıncı sınıf 106 kız çocuğu ile incelenmiştir. Bağlanma, olumlu ve olumsuz duygu deneyimleri ve bu duygularla başa çıkma hem kızlar ve hem de anneleri tarafından doldurulan anketlerle ölçülmüştür. Anneye daha güvenli bir bağ ile bağlı olan çocukların, daha olumlu duygular yaşadıkları ve daha az olumsuz duygular yaşadıkları belirtilmektedir. Ayrıca bu çocuklar anneleri tarafından çocukların en iyi arkadaşlıklar da daha olumlu niteliklere sahip oldukları bildirmiştir. Araştırma sonucunda olumlu duygular, problem çözme becerisi, sosyal destek ile başa çıkma deneyimi, bağlanma ve akran ilişkileri arasındaki bağlantılara aracılık etmiştir. Başka bir ifade ile duygular ve duygularla başa çıkma becerileri ebeveyn-çocuk bağlanması ve akran ilişkileri arasında aracılık etmektedir.

Bu araştırma sonucunda bağlanma ile kaygı, öfke, sosyal yetkinlik ve öz-kontrol arasında akran ilişkilerinin aracılık ettiği bulunmuştur. Araştırmanın bulgusu araştırmada ele alınan kuramlar (Sosyo-Kültürel Kuram, Biyo-Ekolojik Kuram, Öz Belirleme Kuramı, Bağlanma Kuramı, Kişiler Arası İlişkiler Kuramı) ile paralellik göstermektedir. Çocuğun gelişiminde çevre ve çevresinde kurulan sosyal ilişkilerin önemine dikkati çeken kuramların araştırmadaki yansımaları okul öncesi dönem çocuklarının sosyal çevresi ile kurduğu akran ilişkileridir. Alan yazında araştırma bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen farklı araştırma bulgularına rastlanmış olmakla beraber araştırma kapsamında ele alınan kuramlardan Sullivan`in Kişiler Arası İlişkiler Kuramı bu sonucu açıklayan en temel kuram olarak değerlendirilebilir. Bu kuramda da belirtildiği üzere kişiler arasında kurulan ilişkiler kişinin duygu,

düşünce ve davranışlarını şekillendirmektedir (Sullivan, 1953). Bağlanma kuramına göre, güvenli bağlanmanın kaygı, sosyal yetkinlik, saldırganlık ve öz-kontrolün en güçlü yordayıcılarından biri olarak ifade edilebilmektedir. Başka bir ifade ile ebeveyn-çocuk bağlanması ilişkilerinin akran ilişkileri de dahil olmak üzere çocuğun sonraki ilişkileri için çocuğa şablonlar oluşturmaya hizmet eder. Ancak erken çocukluk dönemindeki sosyal ilişkiler üzerine yapılan araştırmalarda çocuğun sosyalleşme sürecindeki ayarlamalar için kaliteli akran ilişkilerinin önemini (Parker ve Asher, 1987; Parker, Rubin, Price ve DeRosier, 1995) ve okul öncesi çocukların sosyal ve duygusal destek için akranlarına karşı artan bağımlılığını belirtmiştir (Furman ve Buhrmester, 1992). Aslında yapılan araştırmalar, bebeklik, okul öncesi veya orta çocukluk döneminde değerlendirilen bağlanma güvenliğinin daha yüksek akran yeterliliği, arkadaşlık kalitesi ve akranlarla popülerlikle ilişkili olduğunu göstermiştir (Groh ve ark., 2014; Pallini, Baiocco, Schneider, Madigan ve Atkinson, 2014; Kerns ve Brumairu, 2016). Ayrıca bazı boylamsal çalışmalar, akran ilişkilerinin kalitesinin, çocukluk ve ergenlik dönemindeki uyumda anne ile olan erken ilişkiden daha iyi bir yordayıcı olduğunu göstermiştir (Skolnick, 1986). Dolayısı ile tüm bu bilgiler ışığında ebeveyn ile kurulan bağlanma güvenliğinin akran ilişkileri üzerindeki etkisiyle birlikte çocuktaki sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol gibi duygusal ve davranışsal özelliklerin yordanabildiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda bağlanma ile kaygı, öfke, sosyal yetkinlik ve öz-kontrol arasında akran ilişkilerinin aracılık etkisi, önceki çalışmalarda kaygılı çocukların akran ilişkilerinde kendini geri çektiğine, saldırgan çocukların ise akranları tarafından reddedilme eğiliminde olduğuna yönelik çok sayıdaki diğer araştırma bulguları ile birlikte değerlendirildiğinde değişken arasında karşılıklı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal yetkinlik ve öz- kontrol düzeyi düşük, kaygı ve öfke düzeyi yüksek çocukların akran popüleritesine ulaşma ihtimalleri çok yoktur. Çocuğun gelişimi için akran popüleritesine ulaşmak değil çocuğun olumlu akran ilişkileri kurabilmesi önemlidir. Bu çocuklar için akran ilişkileri kurmadaki zorluk ve akran ilişkilerinin de bu beceriler üzerindeki kanıtlanmış etkisi bu ilişki düzenin bir yerde kırılması gerektiğini göstermektedir. Bu araştırma sonucuna göre bu konuda alınabilecek en belirgin önlem çocukları yakın arkadaş ilişkilerine yönlendirmektir. Bu sayede aşırı kaygılı veya öfkeli çocuklar ya da sosyal yetkinlik ve öz-kontrol becerilerinde daha zayıf olan çocuklar büyük akran grupları ve etkinliklerinde

kendilerine yer edinememe ihtimalinden kurtulmuş olacak ve doğal ortamında kurdukları arkadaş ilişkileri ile kaygı ve öfkeleri azalacak, öz-kontrol ve sosyal yetkinlikleri artacaktır.

Bu çalışmadan elde edilen okul öncesi dönem beş yaş çocuklarındaki bağlanma türü ve sosyal yetkinlik, düşük öz-kontrol, öfke ve kaygı arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracılık ettiğine yönelik sonuç okul öncesi dönemde kurulan akran ilişkilerinin önemini ortaya koymaktadır. Bağlanma bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde son derece önemli olup etkileri uzun yıllar devam etmektedir. Bu çalışma olumsuz erken dönem yaşantılarının yansımalarının akran ilişkileri aracılığı ile azaltılabileceğini düşündürmüş olup erken dönemde yaşanan olumsuz bağlanma yaşantılarının erken çocukluk döneminde olumlu akran ilişkileri ile desteklenmesinin önemi ortaya konulmaktadır. Bağlanmanın güvensiz olması bireyin ilişki yaşantısında olumsuz ilişkiler kurma olasılığını gösterebilir erken çocukluk döneminde olumlu sosyal ortamlar ve buna bağlı olumlu akran ilişkileri kişilerarası ilişkileri güçlendirmektedir. Önemli olan okul öncesi eğitimde duygu ifade etme, sosyal yetkinlik, öz kontrol becerilerini kapsayan etkileşimlerin artırılmasıdır. Dolayısı ile aile temelli yaşanan güvensiz bağlanmalar olsa dahi okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen desteği ile geliştirilecek olumlu akran ilişkileri sayesinde çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlanacaktır.

Öneriler

Araştırmacılar Yönelik Öneriler

1. Araştırmada çocukların öz-kontrol, sosyal yetkinlik becerileri ve öfke, kaygı düzeylerinin belirlenmesinde öğretmen değerlendirmesine dayalı nicel veri toplama araçlarından yararlanılmış olması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Sonraki araştırmacıların nitel veriler ile veri çeşitleme yönteminden de faydalanarak bulguları güçlendirecek araştırmalar planlaması önerilmektedir.
2. Araştırmacılar tarafından çocuklarda olumlu akran ilişkilerinin kurulabilmesi, geliştirilebilmesi, olumlu etkileşim sağlanabilmesi için okul öncesi program geliştirme çalışmaları yapılabilir, öğretmenlere bu konuda hizmetiçi ve öğretmen adaylarına ise lisans düzeyinde eğitimler verilebilir.

3. Bu araştırmada çocukların bağlanma turlerine ilişkin olarak kullanılan Guvenli Yer Senaryoları olęeėi kategorik sonuç vermesi nedeni ile bağlanma değişkenine yonelik sınırlı bilgi edinilmiştir. Bu nedenle ulusal alan yazında ebeveyn çocuk bağlanma ilişkisine yonelik farklı bir olme aracı geliştirilmesi veya uyarlaması yapılması onerilmektedir.
4. Araştırma temelinde kurulan model, farklı oneklemler ve farklı kulturlerde akran ilişkilerinin farklı alt boyutları ile incelenebilir. Ayrıca modele çocuğun kişilik gelişimini ve sosyal duygusal gelişimini etkileyen mizaç, ebeveyn tutumu, kişiler arası problem ozme becerileri gibi değişkenler eklenerek farklı ilişkileri ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.
5. Okul oncesi donem çocuklarında sosyal yetkinlik ile oz-kontrol becerilerinin geliştirilmesi ve kaygı ile ofke duzeylerinin azaltılması için uygulamacılara yol gosterecek araştırmalar yapılabilir.
6. Akran ilişkilerinin bağlanma ve kaygı, ofke, sosyal yetkinlik ve oz-kontrol arasındaki aracı rolü ile ilgili okul oncesi donem farklı gelişimsel ozelliklerde ve farklı gelişim donemlerinde çocuklar ile çalışma yapılabilir.
7. Akran ilişkilerin bağlanma ve kaygı, ofke, sosyal yetkinlik ve oz-kontrol arasındaki aracı rolü boylamsal çalışmalar ile incelenebilir.

Uygulamacılar Yonelik Oneriler

1. Okul oncesi oğretmenlerinin çocukların akran ilişkilerini geliştirici ortamlar hazırlaması, çocuğun kendisini ve arkadaşlarını tanımasına fırsat verici etkinlikler planlaması ve olumlu akran ilişkilerini koruyucu bir anlayış benimsemesi onerilmektedir.
2. Akran ilişkilerinde zorluk yaşayan çocuklar için ozellikle yakın arkadaşlıkların destekleneceği (ilk adımda bir iki arkadaş ile) mudahale ve onlemlerde bulunulması onerilmektedir. Bu mudahaleler sınıf yonnetimi ve eğitim programının hazırlanmasında yapılacak değişikleri kapsamalıdır.

Kaynaklar

- Abraham, M. M., & Kerns, K. A. (2013). Positive and negative emotions and coping as mediators of mother-child attachment and peer relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59 (4), 399-425.
- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 507–520.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ainsworth, M. S., Bowlby, J. 1991. An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46 (4), 333-341.
- Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23 (1), 121-138.
- Albano, A. & Detweiler, M. (2001). The developmental and clinical impact of social anxiety and social phobia in children and adolescents. In Hofmann, Stefan G. & DiBartolo, P.M (Ed.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp. 162-178). Boston: Allyn and Bacon.
- Albano, A. M., & Krain, A. (2005). Anxiety and anxiety disorders in girls. In D. J. Bell, S. L. Foster, & E. J. Mash (Eds.), *Handbook of behavioral & emotional problems in girls* (pp. 79–116). NY: Kluwer.
- Allen, J. P., Porter, M., McFarland, C., McElhaney, K. B., & Marsh, P. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78 (4), 1222-1239.
- Altay, F., B. & Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (devlet-özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin

ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational, Sciences, Theory & Practice*, 12 (4), 2699-2718.

APA-American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Arewasikporn, A., Davis, M.C. & Zautra, A. (2013). Resilience: A framework for understanding the dynamic relationship between social relations and health. In Matthew L. & Nicole A. R. (Ed.), *Health and social relationships: The good, the bad, and the complicated* (pp.215-231). Washington, DC: American Psychological Association.

Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.

Aslan, Ö. M., & Tuğrul, B. (2014). Okul öncesi dönemdeki çocukların oyunlarında ortaya çıkan zorbalık ve mağdur olma davranışlarının içerik analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 7 (1), 60-77.

Atış- Akyol, N., Yıldız, C. & Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33 (2), 439-459.

Austin, V. & Sciarra, D. (2009/2015). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. (Çev. Ed. Mustafa Özekes). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).

Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P.K., & Rodriguez, M. (2000). Regulating the inter-personal self: Strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 776–792.

Ballard, M. E., Rattley, K. T., Fleming, W. C., & Kidder-Ashley, P. (2004). School aggression and dispositional aggression among middle school boys. *RMLE Online*, 27 (1), 1-11.

Bar-Haim, Y., Dan, O., Eshel, Y., & Sagi-Schwartz, A. (2007). Predicting children's anxiety from early attachment relationships. *Journal Of Anxiety Disorders*, 21 (8), 1061-1068.

- Bar-Haim, Y., Sutton, D. B., Fox, N. A., & Marvin, R. S. (2000). Stability and change of attachment at 14, 24, and 58 months of age: Behavior, representation, and life events. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41, 381–388.
- Barnard, J. & Meng, X. (1999). Applications of multiple imputation in medical studies: From AIDS to NHANES. *Statistical Methods in Medical Research*, 8, 17–36.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Baumgartner, H., & Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13 (2), 139-161.
- Beck, A. & Emery, G. (2005/2011). *Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler* (Çev. V. Öztürk). İstanbul: LiteraYayıncılık (Eserin original hali 2005 te yayımlandı).
- Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. London: Penguin Books.
- Beck, R., & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral self-regulation of the frequency, duration and intensity of anger. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 20 (3), 217-229.
- Bentler, P.M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456.
- Bergeron, N. R. (2016). A developmental contextualism perspective on young children's friendships: How much do parental characteristics, parental behaviors, child characteristics Matter? (Doctoral dissertation thesis). *Wayne State University Dissertations, USA*.

- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development, 81* (1), 326–339.
- Beydoğan, B. (2019). *4-5 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerinin akran ilişkileri ve kaygı durumları açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies*. New York, NY: Guilford Press.
- Bögels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006). Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing, and beliefs. *Clinical Psychology Review, 26* (7), 834-856.
- Bollen, K. A. (1989). *Wiley series in probability and mathematical statistics. Applied probability and statistics section. Structural equations with latent variables*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>
- Booth-LaForce, C., & Kerns, K. A. (2009). Child-parent attachment relationships, Peer relationships, and peer-group functioning. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Social, emotional, and personality development in context. Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (p. 490–507). The Guilford Press.
- Bornstein, M. (Ed.). (2002). *Handbook of parenting (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Bost, K. K., Vaughn, B. E., Washington, W. N., Cielinski, K. L., & Bradbard, M. R. (2008). Social competence, social support, and attachment: Demarcation of construct domains, measurement, and paths of influence for preschool children attending Head Start. *Child Development, 69* (1), 192-218.
- Bowen, R. C., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1990). The prevalence of overanxious disorder and separation anxiety disorder: Results from the Ontario Child Health Study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 753–758.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis, 39*, 350- 373.

- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (2nd ed.)*. New York, NY: Basic Books.
- Boxer, P. & Tisak, M. S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior, 32*, 1-17.
- Boyd, D., Bee, H. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. Okhanündüz), Ankara: Kaknüs Yayıncılık.
- Breinholst, S., Esbjørn, B. H., & Reinholdt-Dunne, M. L. (2015). Effects of attachment and rearing behavior on anxiety in normal developing youth: A mediational study. *Personality and Individual Differences, 81*, 155-161.
- Brezina, T., Piquero, AR. & Mozerolle, P. (2001). Student anger and aggressive behavior in school: An initial test of Agrew's macro-level strain theory. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 38* (4), 362-386.
- Brody, G.H., Ge, X., Conger, R.D., Gibbons, F.X., Murry, V. M., Gerrard, M., & Simons, R.L. (2001). The influence of neighborhood disadvantage, collective socialization, and parenting on African American children's affiliation with deviant peers. *Child Development, 72*, 1231-1246.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (p. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner and W. Damon (Eds.) *Handbook of child psychology*. (6th ed.): Vol. 1, Theoretical models of human development. (pp. 793-828) Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Brown, K., Atkins, M., Osborne, M., & Milnamow, M. (1996). A revised teacher ratings scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 473-480.
- Bryan, K. S., Puckett, Y. N., & Newman, M. L. (2013). Peer relationships and health: From childhood through adulthood. *Health and social relationships: The*

good, the bad, and the complicated. *American Psychological Association*,167-188.

Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006) Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1-13.

Bukowski, 2020 <https://www.concordia.ca/artsci/psychology/faculty.html?fpid=william-bukowski> 12 Mayıs 2020 saat 15.35 de erişilmiştir.

Bukowski, W. M., Brendgen, M., & Vitaro, F. (2007). Peers and socialization: Effects on externalizing and internalizing problems. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 355–381). Guilford Press.

Bukowski, W. M., Buhrmester, D., & Underwood, M. K. (2011). *Peer relations as a developmental context. Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence* (pp. 153-179), New York: Guilford Press.

Burkovic, Y. (2010). *Sosyal fobi*. İstanbul: Timaş Yayınları.

Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. John Wiley & Sons Inc. <https://doi.org/10.1037/11160-000>.

Buzgar, R., Dumulescu, D., & Opre, A. (2013). Emotional and social problems in primary school children: A national screening program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 250-254.

Büyüköztürk, S., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cairns R.B., Cairns B.D., Neckerman H.J., Ferguson L.L., & Garipey J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25 (2), 320–330.

Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 59, Issue 2–3, Series 240). Chicago, Ill: University of Chicago Press.

- Calkins, S. D. (2004). *Early attachment processes and the development of emotional self-regulation*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (p. 324–339). The Guilford Press.
- Campbell, S. B. & Cluss, P. (1982). Introduction: Some reflections on the state of the art: The study of peer relationships and social skills. In Rubin K. H., Ross, H. S. (Ed.), *Peer relationships and social skills in childhood* (323-343). New York: Springer.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S., and the MacArthur Attachment Working Group of the John D. and Catherine T. MacArthur Network on the Transition from Infancy to Early Childhood. (1992). Attachment organization and preschool children: Procedures and coding manual. Unpublished coding manual, The Pennsylvania State University.
- Cassidy, J., Kirsh, S. J., Scolton, K. L., & Parke, R. D. (1996). Attachment and representations of peer relationships. *Developmental Psychology*, 32 (5), 892.
- Chansky, T. (2004/2009). *Çocuklarda endişe* (Çev. E. Kandemir). İstanbul: Kural Dışı Yayınları.
- Chapple, C. L. (2005). Self-control, peer relations, and delinquency. *Justice Quarterly*, 22 (1), 89-106.
- Chen, X., Huang, X., Chang, L., Wang, L., & Li, D. (2010). Aggression, social competence, and academic achievement in Chinese children: A 5-year longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 22 (3), 583–592.
- Chirkov, V., Ryan, R.M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 97–110.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis*. Boston, MA: Pearson.

- Cohen, J. (1992). Statistical power analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1 (3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S., (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences (3rd ed.)*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61 (1), 152-162.
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89–92. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770946>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi.
- Contreras, J. M., Kerns, K. A., Weimer, B. L., Gentzler, A. L., & Tomich, P. L. (2000). Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology*, 14 (1), 111–124. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.1.111>
- Coolahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 458.
- Costello, E. J., Egger, H. L. & Angold, A. (2004). Developmental epidemiology of anxiety disorders. In T. H. Ollendick & J. S. March (Ed.), *Phobic and anxiety disorders children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp.61-91). New York: Oxford University Press
- Creswell JW. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (3rd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Crick N., & Grotpeter J. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.

- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317–2327.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Mosher, M. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology, 33* (4), 579–587.
- Crick, N.R., & Ladd, G. W. (1993). Children's perceptions of their peer experience: Attributions, loneliness, social anxiety, and social avoidance. *Developmental Psychology, 29*(2), 244.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme- 30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17* (2), 63-74.
- Çorbacı Oruç, A. (2008). 6 yaş çocuklarında sosyal yeterliliğin, akran ilişkilerinin ve sosyal bilgi işleme sürecinin değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Daly, M., Delaney, L., Egan, M., & Baumeister, R. F. (2015). Childhood self-control and unemployment throughout the life span: Evidence from two British cohort studies. *Psychological science, 26*(6), 709-723.
- De Ridder, D.T.D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R.F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review, 16*, 76–99.
- Deater-Deckard, K. (2001). Recent research examining the role of peer relationships in the development of psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 5*, 565– 579.
- Deci, E., Connell, J. & Ryan, R. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology, 74* (4), 580-590.
- Deci, E.D., Eghrari, H., Patrick, B.C., & Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62* (1), 119–142.

- Denham, S. A. (1987). Child competence and maternal emotion socialization correlates of attachment Q-Sort variables. Poster presented at the 95th Annual Convention of the American Psychological Association, New York, NY.
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). Play nice with others: Social emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*, 652–680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>.
- Denham, S. A., & Holt, R. W. (1993). Preschoolers' likability as cause or consequence of their social behavior. *Developmental Psychology, 29* (2), 271.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994) Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development, 65* (6), 1799-1813. doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00850.x.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1146–1158.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development, 213-224*.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in schoolchildren and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106* (1), 37-51.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science, 16*, 939-944.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development, 72* (4), 1112–1134. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00337>.
- Elicker, J., England, M., & Sroufe, L. A. (2016). Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships. In *Family-peer relationships* (pp. 91-120).
- Elliott, S., N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 7* (1), 1-23.
- Else-Quest, N. M., Shibley-Hyde, J., Goldsmith, H. H., & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 132*, 33-72.
- Essau, C. & Ollendick, T. (2013). *The Super Skills For Life Programme*. London: University of Roehampton.
- Essau, C. A. (2007). Editorial: Anxiety in children: When is it classed as a disorder that should be treated? *Expert Review of Neurotherapeutics, 7*, 909–911.
- Essau, C. A., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. H. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: Results from a universal school-based trial. *Behavior Therapy, 43* (2), 450-464
- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Lim, J. X., Moon-ho, R. H., & Rohde, P. (2018). Incidence, recurrence, and comorbidity of anxiety disorders in four major developmental stages. *Journal of Affective Disorders, 228*, 248-253.
- Essau, C. A., Olaya, B. & Ollendick, T. H. (2013). Classification of anxiety disorders in children and adolescents. In C. A. Essauve T. H. Ollendick (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the treatment of childhood and adolescent anxiety* (pp. 1-22). West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Essau, C.A., Conradt, J., & Peterman, F. (2000). Frequency, comorbidity, and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of Anxiety Disorders, 14* (3), 263–279.

- Fagot, B. I., & Kavanagh, K. (1990). The prediction of antisocial behavior from avoidant attachment classification. *Child Development*, 61, 864- 873.
- Farley, J. P., & Kim-Spoon, J. (2014). The development of adolescent self-regulation: Reviewing the role of parent, peer, friend, and romantic relationships. *Journal of Adolescence*, 37 (4), 433-440.
- Feiring, C., Fox, N. A., Jaskir, J., & Lewis, M. (1987). The relation between social support, infant risk status and mother–infant interaction. *Developmental Psychology*, 23 (3), 400.
- Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2013). Childhood self-control and adult outcomes: Results from a 30-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52 (7), 709–717
- Fernandes, C., Monteiro, L., Santos, A. J., Fernandes, M., Antunes, M., Vaughn, B. E., & Veríssimo, M. (2019). Early father–child and mother–child attachment relationships: contributions to preschoolers’ social competence. *Attachment & Human Development*, 1-18.
- Finkel, E. J., & Campbell, W. K. (2001). Self-control and accommodation in close relationships: an interdependence analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (2), 263.
- Fleiss, J. L., Cohen, J., & Everitt, B. S. (1969). Large sample standard errors of kappa and weighted kappa. *Psychological Bulletin*, 72(5), 323.
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27 (1), 7-26.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.
- Freedmann, J.L., Sears, D.O., & Carlsmith, J.M. (1998). *Sosyal psikoloji*. (Çev:A. Dönmez). Ankara: İmge.
- Freeman, A., Pretzer, J., Fleming, B. & Simon, K. (2004). *Clinical applications of cognitive therapy*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- French, D. C., Jansen, E. A., & Pidada, S. (2002). United States and Indonesian children's and adolescents' reports of relational aggression by disliked peers. *Child Development, 73*, 1143–1150.
- Fujita, K. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality and Social Psychology Review, 15* (4), 352-366, doi: 10.1177/1088868311411165.
- Furlong, J.M. & Smith, C.D. (1994). Anger, Hostility and Aggression. CPPC: U.S.A.
- Furman, W., Simon, V. A., Shaffer, L., & Bouchey, H. A. (2002). Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners. *Child Development, 73* (1), 241-255.
- Galen, B., & Underwood M. (1997). A developmental investigation of social aggression among children. *Developmental Psychology, 33*, 589–600.
- Gallagher, M., Prinstein, M.J., Simon, V. & Spirito, A. (2014). Social anxiety symptoms and suicidal ideation in a clinical sample of early adolescents: Examining loneliness and social support as longitudinal mediators. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42* (6), 871-883.
- Gazelle, H., & Rubin, K. H. (2019). Social withdrawal and anxiety in childhood and adolescence: Interaction between individual tendencies and interpersonal learning mechanisms in development. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47* (7), 1101-1106.
- Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2019). Multiple trajectories in anxious solitary youths: The middle school transition as a turning point in development. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47*. <https://doi.org/10.1007/s10802-019-00523-8>.
- Gedviliene, G., Gerviene, S., Pasvenskiene, A. & Ziziene, S. (2014). The social competence concept development in higher education. *European Scientific Journal, 28* (10), 36-49.
- Gorrese, A. (2016). Peer attachment and youth internalizing problems: A meta-analysis. *In Child & Youth Care Forum 45*, 177–204. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9333-y>

- Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Gözübüyük, N. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında davranış sorunlarının anne-baba tutumu ve öz-kontrol ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Greco, L. A., & Morris, T. L. (2005). Factors influencing the link between social anxiety and peer acceptance: Contributions of social skills and close friendships during middle childhood. *Behavior Therapy, 36* (2), 197-205.
- Gresham, F., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Groh, A. M., Fearon, R. P., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., Steele, R. D. & Roisman, G. I. (2014). The significance of attachment security for children's social competence with peers: A meta-analytic study. *Attachment and Human Development, 16* (2), 103–136. <http://dx.doi.org/10.1080/14616734.2014.883636>.
- Guild, D. J., Toth, S. L., Handley, E. D., Rogosch, F. A., & Cicchetti, D. (2017). Attachment security mediates the longitudinal association between child–parent psychotherapy and peer relations for toddlers of depressed mothers. *Development and Psychopathology, 29* (2), 587-600.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hambleton R.K, Meranda P.F. & Spielberger C.D. (2017). Eğitim ve psikolojide kullanılan testlerin kültürlerarası değerlendirme amacı ile uyarlanması. (Çev. N. Koçve A. Yıldırım). Pegem Akademi (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2005).
- Hamilton, C.E. (2000). Continuity and discontinuity of attachment from infancy through adolescence. *Child Development, 71*, 690-694.
- Hare RD (1999) Psychopathy as a risk factor for violence. *Psychiatric Quarterly, 70*, 181–197.
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F., & McNeilly-Choque, M. K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age

- children: Parenting style and marital linkages. *Developmental Psychology*, 34, 687–697.
- Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In H. McGarle (Ed.) *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1–13.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121 (3), 355.
- Hastie, T., Tibshirani, R., Sherlock, G., Eisen, M., Brown, P., & Botstein, D. (1999). Imputing missing values for gene expression arrays. Technical report, Division of Biostatistics, Stanford University.
- Hawkey, L. C., & Capitanio, J. P. (2015). Perceived social isolation, evolutionary fitness and health outcomes: A lifespan approach. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 370, 20140114. <http://dx.doi.org/10.1098/rstb.2014.0114>
- Hay, D. F. (2005). Early peer relations and their impact on children's development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1 (1), 1-6.
- Hay, D. F., Castle, J., Davies, L., Demetriou, H., & Stimson, C. A. (1999). Prosocial action in very early childhood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40 (6), 905-916.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 84-108.
- Heckman, J.J & Kautz T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19 (4), 451-464.
- Heimberg, R. (2003). Assessment and diagnosis of social phobia in the clinic and the community. *Psychological Medicine*, 33 (4), 583-588. doi:10.1017/S0033291703007761.

- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26, 695–718. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cpr.2006.04.002>
- Herbert, J., Rheingold, A. & Brandsma, L. (2001). Assessment of social anxiety and social phobia., In Hofmann, S.G. & DiBartolo P.M. (Ed.), *From social anxiety to social phobia: Multiple perspectives* (pp. 20-45). Boston: Allyn and Bacon.
- Hidalgo, R. B., Barnett, S. D., & Davidson, J. R. T. (2001). Social anxiety disorder in review: Two decades of progress. *The International Journal of Neuropsychopharmacology*, 4, 279–298. <http://dx.doi.org/10.1017/S1461145701002504>.
- Houston, J., & Grych, J. (2016). Maternal attachment buffers the association between exposure to violence and youth attitudes about aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45 (5), 605-613.
- Howes, C. (2009). Friendships and peers. In Benson, J. B., Haithh, M. (Ed.), *Social and emotional development in infancy and early childhood* (156-166). UK: Elsevier.
- Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs Of The Society For Research In Child Development*, 53,1, 1-92.
- Hoyle, R. H. (1995). The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 1–15). ThousandOaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (6), 655–663. <http://doi.org/10.1093/jpepsy/jsm024>
- <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> adresinden 20 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- John, K. (2001) Measuring children's social functioning. *Child & Adolescent Mental Health*, 6, 181–188.

- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Kamper-DeMarco, K. E., & Ostrov, J. M. (2017). Prospective associations between peer victimization and social-psychological adjustment problems in early childhood. *Aggressive Behavior*, 43 (5), 471-482.
- Karahan F., Sardoğan M., Özkomalı E., & Menteş Ö. (2016), Lise Öğrencilerinde Sosyal Yetkinlik Beklentisi ve Otomatik Düşüncelerin, Yaşanılan Sosyal Birim ve Cinsiyet Açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (26), 36-42.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, M. B., Lavori, P., Wunder, J., Beardslee, W. R., Schwartz, C. E., & Roth, J. (1992). Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 595–599.
- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kerns, K. A. (1994). A longitudinal examination of links between child mother attachment and children's friendships in early childhood. In S. Shulman (Ed.), *Close relationships and socio emotional development: Human development* (Vol. 7, pp. 379-381). Norwood, NJ: Ablex.
- Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2016). Attachment in middle childhood. In J. Cassidy, & P. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Kessler, R. C., Chiu, W. T., Demler, O., & Walters, E. E. (2005). Prevalence, severity, and comorbidity of 12-month DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Archives of General Psychiatry*, 62 (6), 617–627. <http://dx.doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.617>
- Kim, S. J. (2016). The role of peer relationships and interactions in preschool bilingual children's responses to picture books. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16 (3), 311-337.

- Kingery, J. N., Erdley, C. A., Marshall, K. C., Whitaker, K. G., & Reuter, T. R. (2010). Peer experiences of anxious and socially withdrawn youth: An integrative review of the developmental and clinical literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13, 91–128. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-009-0063-2>
- Kırimer, F., Sümer, N., & Akça, E. (2014). *Orta çocuklukta anneye kaygılı ve kaçınan bağlanma: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-ii-orta çocukluk dönemi ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması* [Anxious and avoidant attachment to mother in middle childhood: The psychometric evaluation of experiences in close relationships for children on a Turkish sample]". *Türk Psikoloji Yazıları*, 17 (33), 45-57.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- Knapp, D. J., Norton, A. M., & Sandberg, J. G. (2015). Family-of-origin, relationship self-regulation, and attachment in marital relationships. *Contemporary Family Therapy*, 37 (2), 130-141.
- Kokkinos, C. M., Kakarani, S., & Kolovou, D. (2016). Relationships among shyness, social competence, peer relations, and theory of mind among pre-adolescents. *Social Psychology of Education*, 19 (1), 117-133.
- Koyuncu, A. (2011). *Utangaçlık, çekingenlik ve sosyal fobi*. İstanbul: Liman Yayınları.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood (pp.274–305)*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Ladd G. W., & Price JM. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58 (5), 1168-1189.

- Ladd G. W., & Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development, 74* (5), 1344-1367.
- Ladd, G. W. (1990) Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment. *Child Development, 61* (4), 1081-1100. doi: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02843.x.
- Ladd, G. W. (2008). Social competence and peer relations: Significance for young children and their service-providers. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness, 2* (3), 129–148.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58* (5), 1168-1189.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2019). Social withdrawal and anxiety in childhood and adolescence: Interaction between individual tendencies and interpersonal learning mechanisms in development. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47* (7), 1211-1223.
- Lagerspetz K, Björkqvist K, & Peltonen T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Genderdifferences in aggressiveness in 11-to12-year-oldchildren. *Aggressive Behavior, 14* (6), 403–414.
- Laible, D., Thompson, R. A., & Froimson, J. (2007). Early socialization. *Handbook of socialization: Theory and Research, 181*.
- Laird, R. D., Jordan, K. Y., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2001). Peer rejection in childhood, involvement with antisocial peers in early adolescence, and the development of externalizing behavior problems. *Development and Psychopathology, 13* (2), 337-354.
- Lam, S., & Dickerson, S. S. (2013). Social relationships, social threat, and health. In M. L. Newman & N. A. Roberts (Eds.), *Health and social relationships: The good, the bad, and the complicated* (pp. 19-38). Washington, DC, US: American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/14036-002>

- Laursen, B. & Bukowski, W. M. (1997) A developmental guide to the organization of close relationships. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4), 747- 770. doi: 10.1080/016502597384596.
- Le Gall, A. (2012). *Anksiyete ve Kaygı* (Çev. İ. Yerguz). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları (Eserinorjinali 1976 'de yayımlandı).
- Leclair, S. W. (1981). Path analysis: An informal introduction. *Personnel & Guidance Journal*, 59 (10), 643–646. <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1981.tb00494.x>
- Ledger, E., A. B. Smith, & P. Rich. (2000). Friendships over the transition from early childhood centre to school. *International Journal of Early Years Education*, 8 (1), 57–69. doi:10.1080/ 096697600111743.
- Lee, A., Hankin, B. L., & Mermelstein, R. J. (2010). Perceived social competence, negative social interactions, and negative cognitive style predict depressive symptoms during adolescence. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39 (5), 603–615.
- Lewinsohn, P.M., Zinbarg, R., Seeley, J.R., Lewinsohn, M., & Sack, W.H. (1997). Lifetime comorbidity among anxiety disorders and between anxiety disorders and other mental disorders in adolescents. *Journal of Anxiety and Disorders*, 11 (4), 377–394.
- Lieberman, A. F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: Relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48 (4), 1277-1287.
- Li-Grining, C. P. (2007). Effortful control among low-income preschoolers in three cities: Stability, change, and individual differences. *Developmental Psychology*, 43 (1), 208. doi:10.1037/0012-1649.43.1.208.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32 (3), 145-156.
- Lindsey, E. W. (2019). Frequency and intensity of emotional expressiveness and preschool children's peer competence. *The Journal of Genetic Psychology*, 180 (1), 45-61.

- Loehlin, J. C. (2004). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural equation analysis (4th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mackinnon, D. P., & Dwyer, J. H. (1993). Estimating mediated effects in prevention studies. *Evaluation Review, 17* (2), 144-158.
- Maes, M., Nelemans, S. A., Danneel, S., Fernández-Castilla, B., Van den Noortgate, W., Goossens, L., & Vanhalst, J. (2019). Loneliness and social anxiety across childhood and adolescence: Multilevel meta-analyses of cross-sectional and longitudinal associations. *Developmental Psychology, 55* (7), 1548.
- Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized-disoriented during the Ainsworth strange situation. In M. Greenberg, D. Cicchetti & E. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp. 121- 160). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly, 17*, 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>.
- Marcus, R. F., & Kramer, C. (2001). Reactive and proactive aggression: Attachment and social competence predictors. *The Journal of Genetic Psychology, 162* (3), 260-275.
- Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2006). Social relationships and school readiness. *Early Education and Development, 17* (1), 151-176. doi:10.1207/s15566935eed1701
- Matsushima, R. & Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence, social behavior and personality. *An International Journal, 31* (4), 323- 332.
- McDonald, R. P. & Moon-Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analysis. *Psychological Methods, 7* (1), 64-82.
- McFall, R. M. (1982). A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1–33.

- McNeilly-Choque, M. K., Hart, C. H., Robinson, C. C., Nelson, L. J., & Olsen, S. F. (1996). Overt and relational aggression on the playground: Correspondence among different informants. *Journal of research in childhood education*, 11(1), 47-67.
- Meece, D., & Mize, J. (2009). Cognitive representations of peer relationships: Linkages with discrete social cognition and social behavior. *Early Child Development and Care*, 179 (5), 539-557.
- Meece, D., & Mize, J. (2010). Multiple aspects of preschool children's social cognition: Relations with peer acceptance and peer interaction style. *Early Child Development and Care*, 180 (5), 585-604.
- Mesman, J., Bongers, I. L., & Koot, H. M. (2001). Preschool developmental pathways to preadolescent internalizing and externalizing problems. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42 (5), 679-689.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R., & Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27, 77-102.
- Miller, D. N., & Jome, L. M. (2008). School psychologists and the assessment of childhood internalizing disorders: Perceived knowledge, role preferences and training needs. *School Psychology International*, 29 (4), 500-510.
- Miller, H. V., Jennings, W. G., Alvarez-Rivera, L. L., & Lanza-Kaduce, L. (2009). Self-control, attachment, and deviance among Hispanic adolescents. *Journal of Criminal Justice*, 37 (1), 77-84.
- Moeller, T.G. (2001). *Youth aggression and violence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Houts, H., Poulton, R. Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thompson, W. M. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108 (7), 2693-2698. doi:10.1073/pnas.1010076108

- Morris, A.S., Criss, M.M., Silk, J.S., & Houltberg, B.J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 11*, 233–238.
- Mulhern, R. K., Wasserman, A. L., Friedman, A. G., & Fairclough, D. (1989). Social competence and behavioral adjustment of children who are long-term survivors of cancer. *Pediatrics, 83* (1), 18-25.
- Nebioğlu, M., Konuk, N., Akbaba S., & Eroğlu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the brief self-control scale. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni, 22* (4), 340– 351.
- Nelemans, S. A., van Assche, E., Bijttebier, P., Colpin, H., van Leeuwen, K., Verschueren, K., Claes, S., van den Noortgate, W., & Goossens, L. (2019). Parenting interacts with oxytocin polymorphisms to predict adolescent social anxiety symptom development: A novel polygenic approach. *Journal of Abnormal Child Psychology, 47* (7), 1107-1120. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0432-8>.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A metaanalytic review. *Psychological Bulletin, 117* (2), 306-347. doi: 10.1037/0033-2909.117.2.306.
- Nickerson, A. B., & Nagle, R. J. (2005). Parent and peer attachment in late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 25* (2), 223-249.
- Nie, Y. G., Li, J. B., & Vazsonyi, A. T. (2016). Self-control mediates the associations between parental attachment and prosocial behavior among Chinese adolescents. *Personality and Individual Differences, 96*, 36-39.
- Ollendick, T. H., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2002). The developmental psychopathology of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry, 51*, 44–58. [http://dx.doi.org/10.1016/S0006-3223\(01\)01305-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0006-3223(01)01305-1)
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (1994). Assessment and treatment of internalizing problems: The role of longitudinal data. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62*, 918–927.
- Olobatuyi, M. (2006). *A user's guide to path analysis 1st edition*. Lanham, USA: University Press of America.

- Ormrod, J.E. (2010). *Educational psychology. Developing learners*. New Jersey: Pearson /Allyn & Bacon.-
- Önder, S. (2016). *5 – 6 Yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öneren Şendil, Ç. (2010), *An investigation of social competence and behavioral problems of 5-6 year-old children through peer preference, temperament and gender* (Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social development, 13* (2), 255-277.
- Pallini, S., Baiocco, R., Schneider, B. H., Madigan, S., & Atkinson, L. (2014). Early child parent attachment and peer relations: A meta-analysis of recent research. *Journal of Family Psychology, 28* (1), 118–123. <http://dx.doi.org/10.1037/a0035736>.
- Paulus, M., Becker, E., Scheub, A., & König, L. (2016). Preschool children's attachment security is associated with their sharing with others. *Attachment & Human Development, 18* (1), 1-15.
- Pedhazur, E. J. (1997). *Multiple regression in behavioral research*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools, 46* (10), 1084-1097.
- Pervin, L.A., Cervone, D., & John, O.P. (2004). *Personality: theory and research*. New York: Wiley.
- Polat, Ö., Atış-Akyol, N. (2016). Analyzing the relationship between school readiness and peerrelations of five-year-old children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications, 7* (4), 29-39.
- Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *American Journal of Family Therapy, 38*, 189-206.

- Rapee, R. M., Craske, M. G., & Barlow, D. H. (1995). Assessment instrument for panic disorder that includes fear of sensation-producing activities: The Albany Panic and Phobia Questionnaire. *Anxiety, 1*, 114–122.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah-New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Restubog, S. L. D., Garcia, P. R. J. M., Wang, L., & Cheng, D. (2010). It's all about control: The role of self-control in buffering the effects of negative reciprocity beliefs and trait anger on workplace deviance. *Journal of Research in Personality, 44*, 655-660.
- Robb, J. C. (2016). Externalizing subtypes and peer rejection: The impact of a close or conflictual teacher-child relationship. The University of North Carolina at Greensboro.
- Roisman, G. & Grob, A. M. (2013) Attachment Theory and Research of Developmental Psychology: An overview and Appreciative Critique. In Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (Eds.). *Social development: Relationships in infancy, childhood, and adolescence*. Guilford Publications.
- Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely- Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: The role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies, 17* (1), 81–104. doi:10.1007/s10902-014- 9585-5
- Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (2006). Temperament. In N. Eisenberg, & W. Damon (Eds.). *Handbook of child psychology: Vol 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 99–166). (6th ed.). New York: Wiley.
- Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., & Hershey, K. L. (1994). Temperament and social behavior in childhood. *Merrill-Palmer Quarterly, 40* (1), 21-39.
- Rubin K. H., Ross, H. S. (1982). Introduction: Some reflections on the state of the art: The study of peer relationships and social skills. In Rubin K. H., Ross, H. S. (Ed.), *Peer relationships and social skills in childhood (1-9)*. New York: Springer.

- Rubin K.H., Burgess KB, Dwyer K.M., & Hastings P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39 (1), 164-176.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development* (pp. 283–324). New York, NY: Plenum.
- Rubin, K. H., Bowker, J. C., McDonald, K. L., & Menzer, M. (2013). Peer relationships.(pp. 242–275). Oxford handbook of developmental psychology. Oxford: Elsevier.
- Rubin. K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer Interactions, Relationships and Groups. In W. Damon, & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 619-700). New York: Wiley.
- Russell, A., Hart, C. H., Robinson, C., & Olsen, S. F. (2003). Children's sociable and aggressive behavior with peers: A comparison of the U.S. and Australia, and contributions of temperament and parenting styles. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 74–86.
- Rydell, A. M., Bohlin, G., & Thorell, L. B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7, 187–204. doi:10.1080/14616730500134282
- Scharf, M., Kerns, K. A., Rousseau, S., & Kivenson-Baron, I. (2016). Mother-child attachment and social anxiety: Associations with friendship skills and peer competence of Arab children. *School Psychology International*, 37 (3), 271-288.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schneider, B. (2016). *Childhood friendships and peer relations: Friends and enemies*. New York: Routledge Taylor and Francis.

- Schneider, B. H., Atkinson, L., & Tardif, C. (2001). Child–parent attachment and children's peer relations: A quantitative review. *Developmental Psychology*, 37 (1), 86.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling (2nd ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sebanc, A. M. (2003). The friendship features of preschool children: Links with prosocial behavior and aggression. *Social Development*, 12 (2), 249-268.
- Seeley, J., Small, J., Feil, E., Frey, A., Walker, H., Golly, A. & Forness, S. (2017). Effects of the first step to success intervention on preschoolers with disruptive behavior and comorbid anxiety problems. *School Mental Health*, 9 (3), 1-11.
- Seibert, A., & Kerns, K. (2015). Early mother–child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39 (2), 130-138.
- Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer Science-Business Media, LLC.
- Sette, S., Spinrad, T. L., & Baumgartner, E. (2017). The relations of preschool children's emotion knowledge and socially appropriate behaviors to peer likability. *International Journal of Behavioral Development*, 41 (4), 532-541.
- Shehu, B.P. (2009). *Factors influencing peer acceptance of children in preschool institutions in Kosovo*. (Unpublished Master Thesis). University of Prishtina, Kosovo.
- Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling*, 10, 379–388.
- Smith, C. & Lazarus, R. (1990). *Emotion and adaptation*. L.A.: Pervin.
- Smith, J.T (2005). *Early childhood development: A multicultural perspective*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic intervals for indirect effects in structural equations models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological methodology 1982* (pp.290-312). San Francisco: Jossey-Bass.

- Sönmez, K. (2019). *Okul öncesi dönem çocuklarının mizaçları ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Sørli, M. A., Hagen, K. A., & Ogden, T. (2008). Social competence and antisocial behavior: Continuity and distinctiveness across early adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 18* (1), 121–144.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi, 11* (2), 19-28.
- Ştefan, C. A., & Avram, J. (2018). The multifaceted role of attachment during preschool: moderator of its indirect effect on empathy through emotion regulation. *Early Child Development and Care, 188* (1), 62-76.
- Stein, M.B. & Walker, J.R. (2003). *Triumph over shyness: Conquering shyness and social anxiety (1st ed.)*. New York: McGraw-Hill Books.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences (4th ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Strayhorn, J. M. (2002). Self-control: Theory and research. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 41*, 7-16.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co.
- Sullivan, H. S. (1968). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton & Co.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örnekleme üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürler arası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi, 14* (43), 71-106.
- Sümer, N., & Şendağ, M. A. (2009). Orta Çocukluk Döneminde Ebeveynlere Bağlanma, Benlik Algısı ve Kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi, 24* (63), 86-101.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development, 14* (3), 379-397.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. MA: Allyn ve Bacon.

- Tabachnick, B.G & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistic*. 6th. Edition, Pearson Education, Boston.
- Taborsky, B. & Oliveira, R.F. (2012). Social competence: An evolutionary approach. *Trends in Ecology and Evolution*, 27, 679–688.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72 (2), 271–324.
- Tarter, R. E, Kirischi, L., Mezzich, A., Cornelius, J., Pajer, K., Vanyukov, M., Gardener, W., Blackson T., Clark, D. (2003). Neurobehavior disinhibition in childhood predicts early age onset substance use disorder. *American Journal of Psychiatry*, 160, 1078-1085.
- T.C Ankara Valiliği (2019). <http://www.ankara.gov.tr/ilcelerimiz> adresinden 19.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Thompson B. (2000). Ten commandments of structural equation modeling. In: Grimm LG, Yarnold PR, (Eds.) *Reading and understanding more multivariate statistics*. Washington, DC: American Psychological Association;261-283.
- Thompson, R. A. (1998). Early socio personality development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 25–104). New York: Wiley.
- Thompson, R. A. (2002). *Attachment theory and research. In child and Adolescent Psychiatry (Ed: Lewis M.)*. Philadelphia: Lippincott Williams Wilkins.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81 (6), 1058.
- Ukaş, Ö. (2017). Kişilerarası ilişkiler kuramı: H. S. Sullivan D. Gençtanırım-Kurt ve E. Çetinkaya-Yıldız (Ed.), *Kişilik kuramları: gerçek yaşamdan kişilik analizi örnekleriyle* (s.232-266). Ankara: Pegem Akademi.
- Uluç S. (2005). *Okul öncesi çocuklarda benliğe ilişkin inançlar, kişilerarası şemalar ve bağlanma ilişkisinin temsilleri arasındaki ilişki: Ebeveynlerin kişilerarası*

şemalarının ve bağlanma modellerinin etkisi (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Uluç, S., Öktem, F. (2010). Okul Öncesi Çocuklarda Güvenli Yer Senaryoları ve Kişilerarası Beklentiler Arasındaki İlişkiler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 139-147.
- 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*, 1, 589-598.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2012). Peer bullying during early childhood. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5 (4), 468-483.
- Uysal, H., & Dinçer, Ç. (2013). Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 328-345.
- Vaughn, M. G., DeLisi, M., Beaver, K. M., & Wright, J. P. (2009). Identifying latent classes of behavioral risk based on early childhood: Manifestations of self-control. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 7 (1), 16-31.
- Veríssimo, M., Santos, A. J., Vaughn, B. E., Torres, N., Monteiro, L., & Santos, O. (2011). Quality of attachment to father and mother and number of reciprocal friends. *Early Child Development and Care*, 181, 27–38. doi:10.1080/03004430903211208
- Vitaro, F., Gagnon, C., & Tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade one. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (3), 257-264.
- Vitiello B., & Stoff D.M. (1997). Subtypes of aggression and their relevance to child psychiatry. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 307–315
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, Guilford Press.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of self regulation: Research, theory. and applications*. New York, NY: Guilford Publications,

- Vondra, J. I., Shaw, D. S., Swearingen, L., Cohen, M., & Owens, E. B. (2001). Attachment stability and emotional and behavioral regulation from infancy to preschool age. *Development and Psychopathology*, 13(1), 13-33.
- Vriniot, K., and E. Matsagouras. 2004. "The Transition from Kindergarten to School: Social Life and Learning in the School Class from the Perspective of the Beginners." Paper presented at the European Conference on Educational Research, University of Crete, September.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Waegeman, A., Declerck, C. H., & Boone, C. (2014). A psychometric study of cognitive self-regulation: Are self-report questionnaires and behavioral tasks measuring a similar construct? *Psychology*, 5 (19), 2159.
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in schoolaged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 5-18.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166 (3), 297-312. doi: 10.3200/GNTP.166.3.297-312
- Walker, S. (2009). Sociometric stability and the behavioral correlates of peer acceptance in early childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 170 (4), 339-358.
- Ward, M. A., Clayton, K., Barnes, J., & Theule, J. (2018). The Association between peer victimization and attachment security: A meta-analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 33 (3), 193-211.
- Waters, E., Hamilton, C., & Weinfield, N. (2000). The stability of attachment security from Infancy to adolescence and early adulthood: General discussion. *Child Development*, 71, 703–706.
- Waters, E., & L. A. Sroufe. 1983. "Social Competence as a Developmental Construct". *Developmental Review* 3 (1), 79–97.
- Welsh, M., Park, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkage between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal*

of *School Psychology*, 39, 463–481. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00084-X).

- Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62 (5), 1066–1078.
- Wills, T. A., Ainette, M. G., Mendoza, D., Gibbons, F. X., & Brody, G. H. (2007). Self-control, symptomatology, and substance use precursors: Test of a theoretical model in a community sample of 9-year-old children. *Psychology of Addictive Behaviors*, 21, 205-215.
- Wilson VanVoorhis, C. R., & B. L. Morgan. 2007. "Understanding Power and Rules of Thumb for Determining Sample Sizes." *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 3, 43–50.
- Wittchen, H.-U., Nelson, C.B., & Lachner, G. (1998). Prevalence of mental disorders and psychosocial impairments in adolescents and young adults. *Psychological Medicine*, 28, 109–126.
- Wood, J. J. (2007). Academic competence in preschool: Exploring the role of close relationships and anxiety. *Early Education and Development*, 18 (2), 223-242. doi:10.1080/10409280701282868.
- Woodward, L. J., & Fergusson, D. M. (2000). Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41 (2), 191-201.
- Xie, H., Li, Y., Boucher, S.M., Hutchins, B.C., & Cairns, B.D. (2006). What makes a girl (or a boy) popular (or unpopular)? African American children's perceptions and developmental differences. *Developmental Psychology*, 42 (4), 599-612.
- Yang, Y., Qi, Y., Cui, Y., Li, B., Zhang, Z., Zhou, Y., Chen, X., Zhu, D., He, F. & Zheng, Y. (2019). Emotional and behavioral problems, social competence and risk factors in 6–16-year-old students in Beijing, China. *PLOS ONE*, 14 (10).
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi.

- Yazgan-İnanç, B. & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yerlioğlu, A. E. (2010). *The relation of attachment security with maternal responsiveness and child's socioemotional competence: Using the attachment q-set with a Turkish preschool sample* (Yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, B. (2014). *Kaygı belirtilerini açıklamada bağlanma, pozitif ve negative duygu düzenleme ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasındaki ilişkiyi bütüncü model arayışı* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M.C. Wang & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp.3–22). New York, NY: Teachers College Press.

EK-A: Teacher Checklist of Peer Relation



*Bridging the gap between research and public policy
to improve the lives of children and families*

January 16, 2019

To Whom It May Concern:

With this letter, I document that Researcher Nevra ATIŞ AKYOL has permission to use and adapt the Teacher Checklist measure.

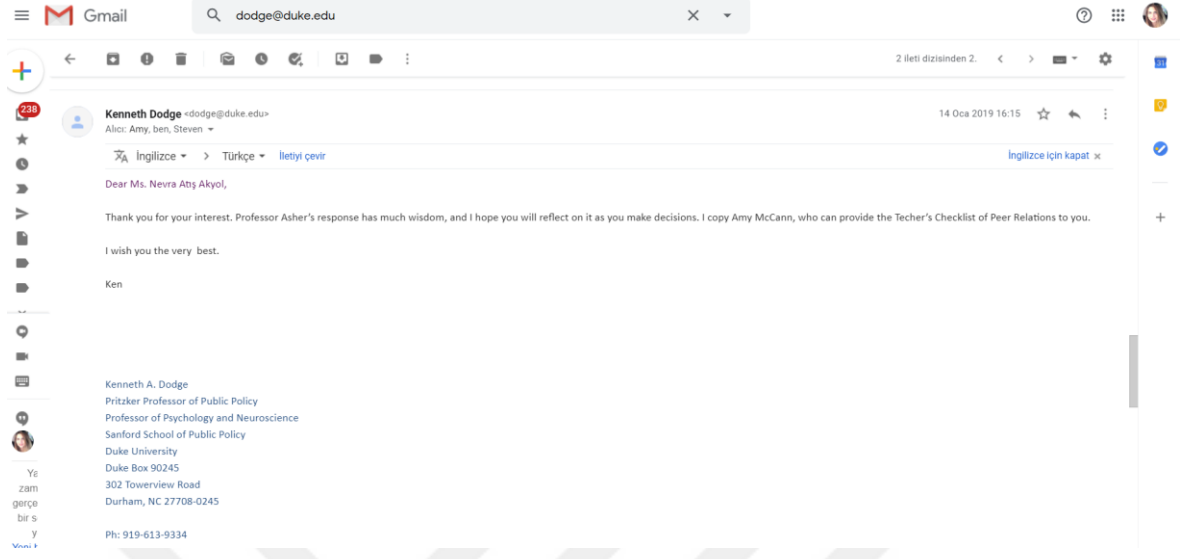
Sincerely,

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jennifer E. Lansford".

Jennifer E. Lansford, PhD
Research Professor
Lansford@duke.edu

Rubenstein Hall - Duke University
Duke Box 90545, Durham, NC 27708-0545 - phone 919.613.9303
www.childandfamilypolicy.duke.edu

EK-B: Çocuk Akran ilişkileri Öğretmen Değerlendirme Ölçeği Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Soruları



Ölçek Örnek Soruları

Eğer bu ifade, çocuk için **hiçbir zaman doğru değilse** 1'i işaretleyiniz.

Eğer bu ifade, çocuk için **nadiren doğruysa** 2'yi işaretleyiniz.

Eğer bu ifade, çocuk için **bazen doğruysa** 3'ü işaretleyiniz.

Eğer bu ifade, çocuk için **sıklıkla doğruysa** 4'ü işaretleyiniz.

Eğer bu ifade, çocuk için **her zaman doğruysa** 5'i işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Çocuk, aynı cinsiyetten akranlarıyla iyi geçinir.					
Çocuk, akran grupları tarafından kabul görür.					
Bu çocuk, alay ederek ve isim takarak akranlarına kötü şeyler söyler.					

Eğer çocuk, bu beceride **çoğu zaman çok zayıfsa** 1'i işaretleyiniz.

Eğer çocuk, bu aralar **kısmen zayıf performans sergiliyorsa** 2'yi işaretleyiniz.

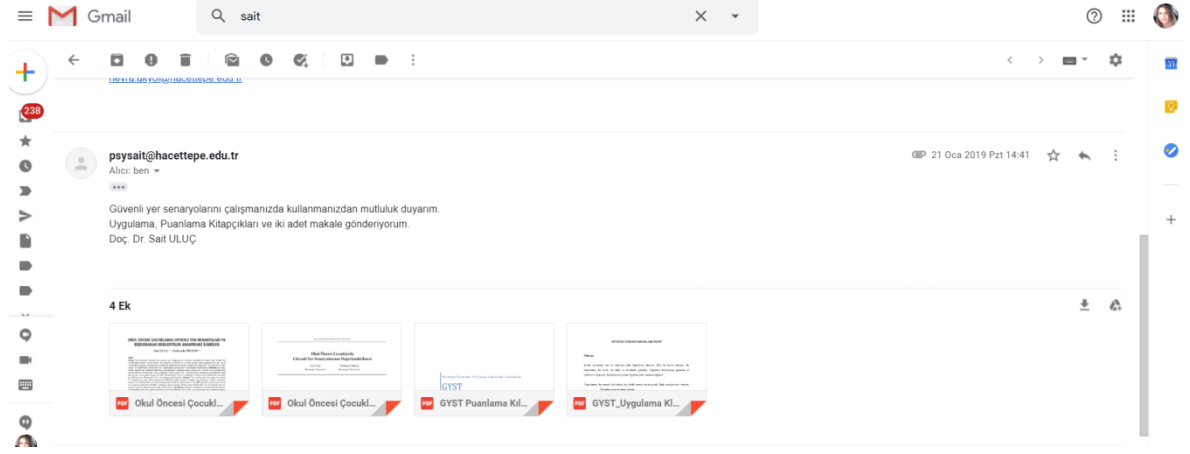
Eğer çocuk, **ortalama bir performans sergiliyorsa** 3'ü işaretleyiniz.

Eğer çocuk, **bu beceride iyi performans sergiliyorsa** 4'ü işaretleyiniz.

Eğer çocuk, **bu beceride çok iyi performans sergiliyorsa** 5'i işaretleyiniz.

	1	2	3	4	5
Başkalarının duygularını anlama					
Kendi davranışının başkaları üzerindeki etkilerinin farkında olma.					

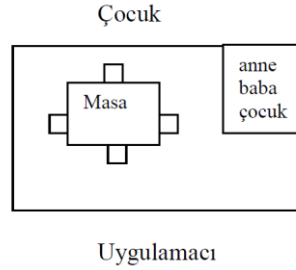
EK-C: Oyuncak Öykü Tamamlama Testi Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Uygulama



Ölçek Örnek Uygulaması

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.)

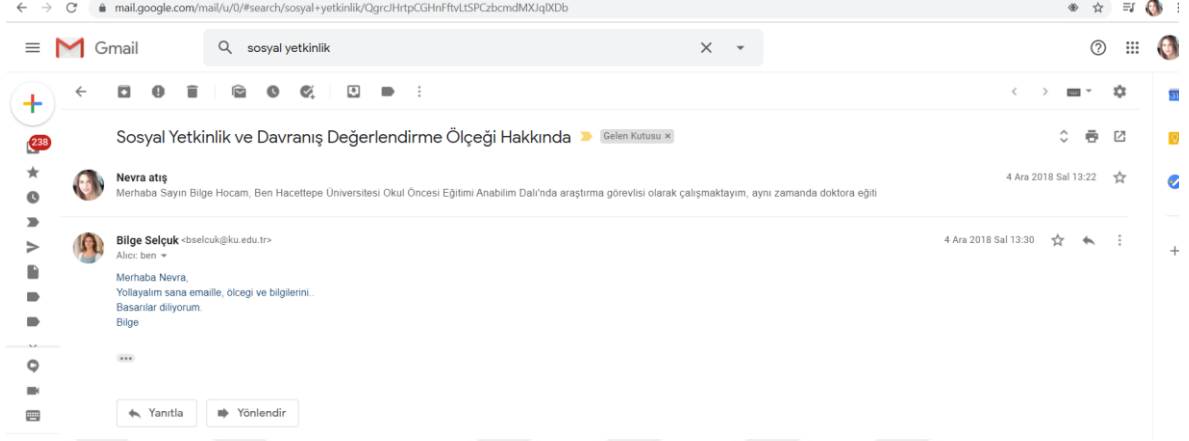


Uygulamacı: (içinde sofraya malzemelerinin olduğu kutuyu sallayın) “akşam yemeği için sofrayı hazırlamamda bana yardım eder misin?” (kutu katılımcıya verilir, katılımcı sofrayı hazırlayana kadar beklenir, eğer yardım isterse yardımcı olunur.)

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) ... “şimdi ne olduğunu bana göster”

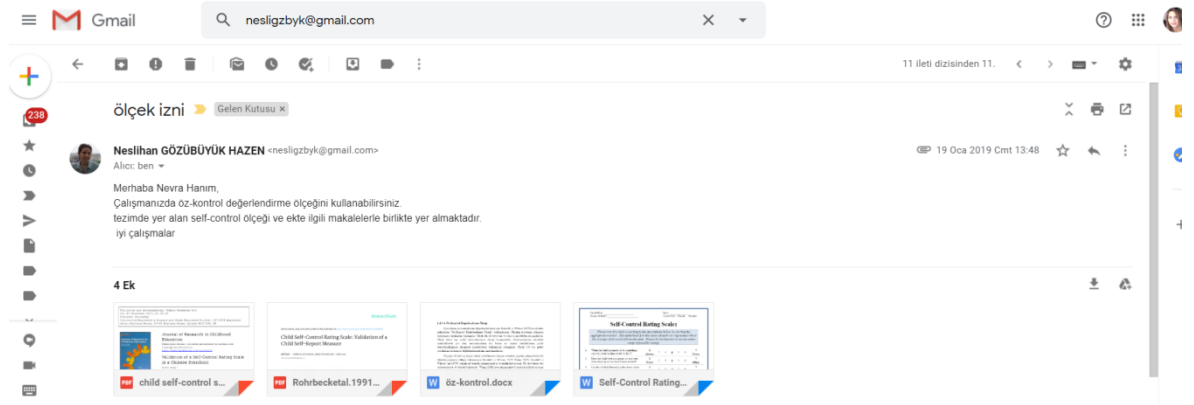
EK-D: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Soruları



Ölçek Örnek Soruları

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sıksık	Her Zaman
Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4
En ufak bir şeyde bağırır ya da çığlık atar.	1	2	3	4
Cezalandırıldığında (örneğin herhangi bir şeyden yoksun bırakıldığında) başkaldırır, karşı koyar.	1	2	3	4
Kendi başarılarından memnuniyet duyar.	1	2	3	4
Akla yatan açıklamalar yapıldığında uzlaşmaya yanaşır.	1	2	3	4

EK-E: Düşük Öz-kontrol Ölçeği Kullanım İznine Ait E-Posta ve Örnek Soruları



Ölçek Örnek Soruları

Çocuk bir şeyi yapmak için söz verdiğinde ona bu konuda güvenebilir misiniz?	Her Zaman								Asla
Çocuk uzak hedefler için çaba sarf eder mi?	Asla								Her Zaman
Çocuktan bir şey yapması istendiğinde bunu yapmadan önce birden fazla kez kendisine hatırlatılması gerekir mi?	Her Zaman								Asla
Çocuk azarlandığında uygunsuz biçimde karşı cevap verir mi?	Her Zaman								Asla
Çocuk harekete geçmeden önce düşünür mü?	Her Zaman								Asla
Çocuk oyunları yarıda keser ya da böler mi?	Bekler								Atlar

EK-F: Öğretmen Katılımı Araştırma Onay Formu

ÖĞRETMEN KATILIMI ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Sayın Öğretmenim,

Sizi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz danışmanlığında yürüttüğüm “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Akran İlişkileri ile Bağlanma Arasındaki İlişkide Aracı Değişkenlerin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz. Okul öncesi dönemde çocuk aile yaşantısından okul hayatına geçerek aile bireyleri ve yakın çevre ile sınırlı olan sosyal çevresini akranlarla genişletmekte olduğu kritik dönem içerisinde. Bu kritik dönemde çocuk sosyal duygusal gelişimde önemli ilerlemeler kaydetmekte ailesi ile kurduğu ilişkilerden edindiği becerileri akranlarına yansıtmakta ve aynı zamanda akranlarından etkilenecek gelişimini sürdürmektedir. Bu etkileşim esnasında çocuk kişisel özelliklerinden sosyal kaygı, agresif davranışlar, öz-kontrol ve sosyal yetkinlik becerilerinin yansımalarını görmektedir. Tüm değişkenlerin birlikte ele alınarak akran ilişkilerine olan yansımalarının incelenmesi okul öncesi dönemde çocuklarının sosyalleşebilmesi ve olumlu akran ilişkileri geliştirebilmeleri için yol gösterici olacaktır. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkide sosyal kaygı, agresif davranışlar, öz kontrol ve sosyal yetkinlik değişkenlerinin aracılık rolünü belirlemektir. Aynı zamanda bu araştırma, Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Formu (Teacher Checklist of Peer Relationship) uyarlayarak Türk kültürüne kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010) Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan Sosyal Yetkinlik ve Davranış değerlendirme ölçeği, Gözübüyük (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Özkontrol ölçeği, Uluç (2005) tarafından uyarlaması yapılmış olan Güvenli Yer Senaryoları Ölçeği ve araştırmacı tarafından Türkiye uyarlaması yapılacak olan araştırmacılar tarafından yapılacak olan Dodge ve Somberg (1987)’nin geliştirdiği Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Formu aracılığı ile toplanacaktır.

Çalışma sürecinde ebeveyn ve çocuk izni alındıktan sonrasızlardan sınıfınızdaki listeden random seçilmiş çocuklar için yukarıda belirtilen ölçme araçlarının maddelerini içtenlikle doldurmanız istenmektedir. Araştırmacı tarafından “Oyuncak Öykü Tamamlama Testi” aracılığı ile çocuklardan birebir veri toplanacaktır. Yapılacak olan bu tez çalışması için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli ilgili izinler alınmış olup çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır ve hiçbir risk içermemektedir.

Her bir öğrenci için ölçek maddelerini doldurma süresi yaklaşık 3-5 dakika olup, araştırmacının uygulayacağı ölçek 15 dakika sürmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna katılmayı kabul etmeniz durumunda katılımcıların isimleri hiçbir şekilde başka kişiler ile paylaşılmayacak olup sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu çalışmanın bilgileri kesinlikle gizli tutulacaktır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacı tarafından görülecek ve değerlendirilecektir. Çalışma sırasında uygulanacak ölçekler kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, rahatsız olduğunuz durumların ortadan kaldırılması talebinde bulunmakta ve sorulara yanıt vermemekte serbestsiniz. Herhangi bir şekilde rahatsızlığınız devam ederse çalışmaya devam etmek istemediğinizi araştırmacılara iletmeniz yeterlidir. Araştırmaya katılmama hakkına sahip olduğunuz gibi araştırma esnasında veya araştırma veri toplama süreci sonrasında araştırmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenim gören çocuklara, sizin mesleki gelişiminize, okul öncesi eğitimi programlarına, diğer okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi **Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz** (E-posta: arif.yilmaz@gmail.com) ya da araştırma görevlisi **Arş. Gör. Nevra Atış Akyol** (Tel: 0312 297 86 25; E-posta: nevrarven@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz..Araştırmaya verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederim.

ONAY

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Araştırmaya katılmayı onaylıyorum ve belgenin bir kopyasını aldım. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veri ve bilgilerin, araştırmacılar tarafından bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Adınız Soyadınız	Okul ve Sınıfınız	Adres ve Telefon Bilgileriniz	Tarih	İmza

*Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya teslim ediniz

EK-G: Veli Katılımı Araştırma Onay Formu

VELİ KATILIMI ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Sayın Veli,

Sizi ve çocuğunuzu, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz danışmanlığında yürüttüğüm “Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Akran İlişkileri ile Bağlanma Arasındaki İlişkide Aracı Değişkenlerin İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasına katılmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş çocuklarının akran ilişkileri ile bağlanma arasındaki ilişkide sosyal kaygı, agresif davranışlar, özkontrol ve sosyal yetkinlik değişkenlerinin aracılık rolünü belirlemektir. Aynı zamanda bu araştırma, Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Formu (Teacher Checklist of Peer Relationship) uyarlayarak Türk kültürüne kazandırmayı amaçlamaktadır. Çalışmanın verileri Çorapçı, Aksan, Yalçın ve Yağmurlu (2010) Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan Sosyal Yetkinlik ve Davranış değerlendirme ölçeği, Gözübüyük (2015) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılmış olan Özkontrol ölçeği, Uluç (2005) tarafından uyarlaması yapılmış olan oyuncak Öykü Tamamlama Testi ve araştırmacı tarafından Türkiye uyarlaması yapılacak olan Dodge ve Somerg (1987)’nin geliştirdiği Akran İlişkileri Öğretmen Değerlendirme Formu aracılığı ile toplanacaktır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar okul öncesi eğitim alanının gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olup süreçte vereceğiniz destek son derece önemlidir.

Çalışma sürecinde sizden izin alınması halinde çocuğunuzdan ayrıca araştırma anlatılarak izin alınacak ve çocuğunuzun da izni doğrultusunda onunla oyun aracılığı ile “Kişiler arası senaryolar” ölçeği aracılığı ile araştırmacı tarafından bilgi edinilecektir. Yukarıda ismi geçen dğer ölçme araçları öğretmen tarafından doldurulacaktır.Yapılacak olan bu tez çalışması için Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan ve Milli Eğitim Bakanlığı’ndan gerekli ilgili izinler alınmış olup çalışmaya katılım gönüllük esasına dayalıdır ve hiçbir risk içermemektedir.

Her bir çocuk için ölçek maddelerini doldurma süresi yaklaşık 3-5 dakika olup, araştırmacının uygulayacağı ölçek 15 dakika sürmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna katılmayı kabul etmeniz durumunda katılımcıların isimleri hiçbir şekilde başka kişiler ile paylaşılmayacak olup sadece bu araştırma için kullanılacaktır. Bu çalışma sırasında toplanan çocuğunuza ait bilgiler ve veriler rumuz (takma isim) kullanılarak sadece araştırma grubu tarafından değerlendirilecektir. Sizin bilginiz ve onayınız ve çocuğunuzun gönüllülüğü dışında çalışmada herhangi bir işlem gerçekleştirilmeyecektir.Çalışma sırasında uygulanacak ölçekler kişisel rahatsızlık verecek nitelikte değildir. Ancak çalışmalar sırasında herhangi bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz, rahatsız olduğunuz durumların ortadan kaldırılması talebinde bulunmakta ve sorulara yanıt vermemekte serbestsiniz. Herhangi bir şekilde rahatsızlığınız devam ederse çalışmaya devam etmek istemediğinizi araştırmacılara iletmeniz yeterlidir. Araştırmaya katılmama hakkına sahip olduğunuz gibi araştırma esnasında veya araştırma veri toplama süreci sonrasında araştırmadan çıkma hakkına sahiptir. Bu çalışmanın sonuçlarının çalışmanın gerçekleştirildiği okulda öğrenim gören çocuklara, sizin mesleki gelişiminize, okul öncesi eğitimi programlarına, diğer okul öncesi öğretmenlerine, okul öncesi eğitimi öğretmen yetiştirme programlarına ve Milli Eğitim Bakanlığı birimlerine önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak ve yanıtlanmasını istediğiniz sorularınız için araştırmayı yürüten Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi **Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz** (E-posta: arif.yilmaz@gmail.com) ya da araştırma görevlisi **Arş. Gör. Nevra Atış Akyol** (Tel: 0312 297 86 25; E-posta: nevrarven@gmail.com) ile iletişim kurabilirsiniz. Araştırmaya verdiğiniz destek için şimdiden teşekkür ederim.

ONAY

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak çocuğumun katılmasını onaylıyorum ve belgenin bir kopyasını aldım. Bu çalışma kapsamında elde edilecek olan tüm veri ve bilgilerin, araştırmacılar tarafından bilimsel ve akademik yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

Adınız- Soyadınız	Çocuğun Adı Soyadı	Çocuğa Yakınlık Durumunuz	Adres ve Telefon Bilgileriniz	Çocuğun Okul ve Sınıfı	Tarih ve İmza

*Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra araştırmacıya verilmek üzere çocuğunuzun öğretmenine gönderiniz.

EK-H: Çocuk Katılımı Araştırma Onay Formu

ÇOCUK KATILIMI ARAŞTIRMA ONAY FORMU

Merhaba ...:

Benim ismim Nevra Atış Akyol . Üniversitede (Hacettepe Üniversitesi) çalışmaktayım. Bugün seninle getirdiğim oyuncaklarla (kişiler arası senoryalar ölçeğindeki oyuncaklar gösterilerek) oyun oynamak istiyorum. Bu oyunda sana bazı öyküler anlatacağım ama öyküleri yarıda keseceğim. Oyun esnasında senin oyuncakları oynatarak öyküleri tamamlaman gerekecek. Öyküleri nasıl tamamlayacağımı çok merak ediyorum. Oyunumuz yaklaşık on beş dakika sürecektir.

Oyun sırasında öykülerden ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendini rahatsız hissedersen oyuna devam etmeyebilirsin.

Benimle oyun oynamak ister misiniz?

Ad- Soyad :

Kabul etti :

Kabul etmedi :

Arş. Gör. Nevra Atış Akyol
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Eğitimi ABD
Beytepe-Ankara
Tel: 0312297 8625
nevrarven@gmail.com

EK-I: Demografik Bilgi Formu

Çocuk Demografik Bilgi Formu

Sayın Veli,

Araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi için formda yer alan bilgileri ve ölçme aracındaki maddeleri eksiksiz doldurmanız gerekmektedir. Eksik formlar değerlendirmeye alınamamaktadır.

İlginiz ve desteğiniz için teşekkür ederim.

Çocuğunuzun:

Adı Soyadı:	
Cinsiyeti:	Kız <input type="checkbox"/> Erkek <input type="checkbox"/>
Doğum Tarihi: (Gün/Ay/Yıl)	
Okulu:	
Sınıfı (şubesi):	
Öğretmeninin Adı:	
Anne Meslek:	
Baba Meslek:	

Anne Öğrenim Durumu:

İlk Okul Orta Okul Lise Üniversite Lisans Üstü

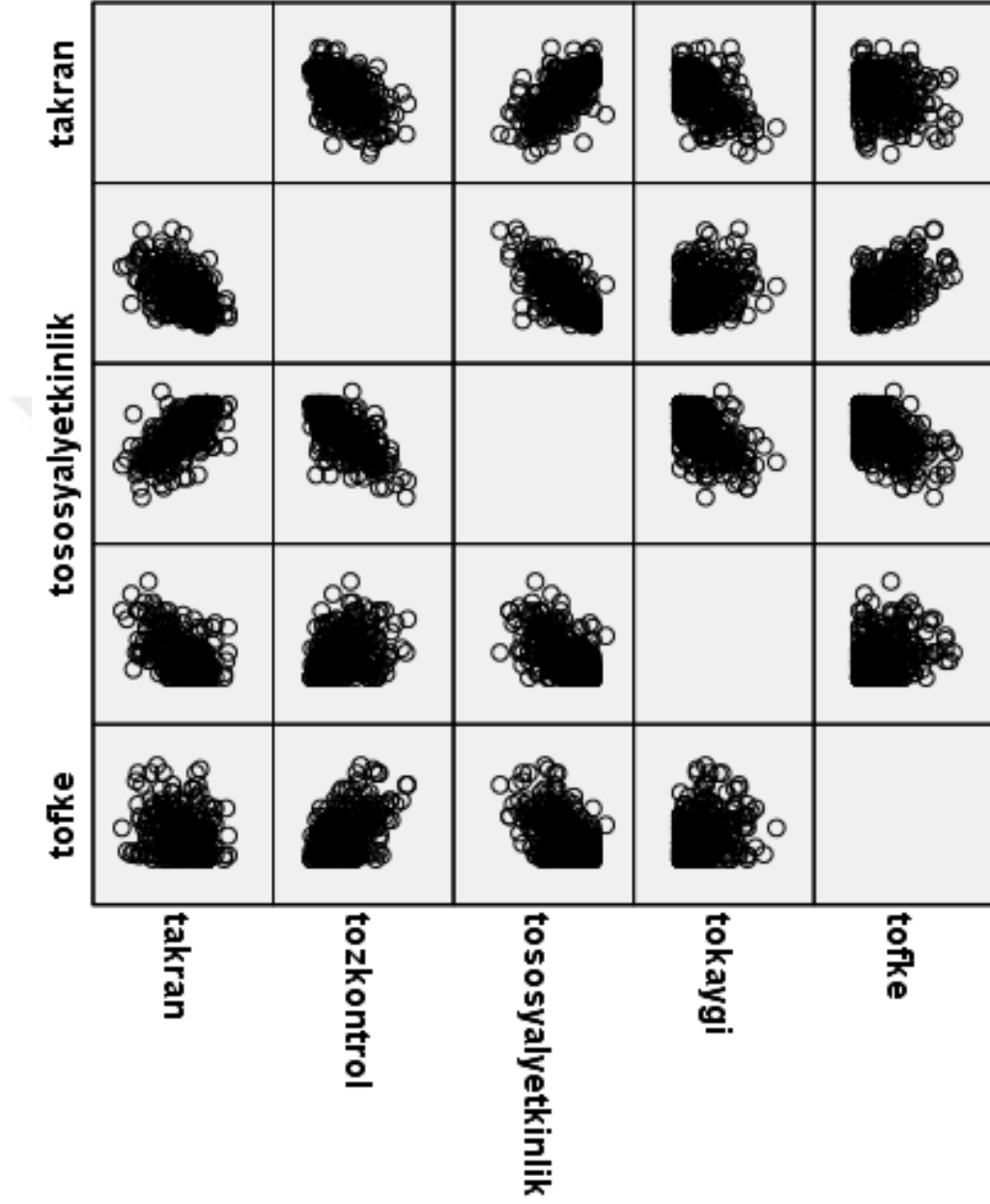
Baba Öğrenim Durumu:

İlk Okul Orta Okul Lise Üniversite Lisans Üstü

Aylık Toplam Gelir:

2500 TL'den az 2500TL - 5000TL 5000TL - 7500TL
7500TL -10.000TL 10.000TL'den çok

EK-İ: İki Değişkenli Normallik ve Çoklu Doğrusallık Testi Sonucu Elde Edilen
Saçılım Diyagramı



EK-J: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 17.03.2019 19:32

Sayı: 35853172-300-4-00000903220



8010000220

Sayı : 35853172-300
Konu : Arş. Gör.Nevra ATIŞ AKYOL Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 30.01.2019 tarihli ve 51944218-300/00000437249 sayılı yazı.

Enstitümüz Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Arş. Gör. Nevra ATIŞ AKYOL'un Dr. Öğr. Üyesi Arif YILMAZ danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Akran İlişkileri ile Bağlanma Arasındaki İlişkide Aracı Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 05 Mart 2019 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup,etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-izmalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

Evra'nın elektronik izniyle suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr> adresinden e6df3ea-4b02-4e20-a0da-419eee57Eca kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon:0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992 E-posta: yazimud@hacettepe.edu.tr İnternet
Adresi: www.hacettepe.edu.tr

Doğru Dışarı İLFF*



EK-K: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Onay Bildirimi



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 14588481-605.99-E.7131063
Konu : Araştırma İzni

08.04.2019

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü'ne)

İlgili: a) MED Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 25.03.2019 tarihli ve 00000522001 sayılı yazınız. *Eğitim Bil Enst*

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencilerinden Nevra ATIŞ AKYOL'un "Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Akran İlişkileri ile Bağlauma Arasındaki İlişkide Aracı Değişkenlerin İncelenmesi" konulu uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (11 sayfa) araştırmacı tarafından uygulanma yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın biliminde bir örneğinin (çal ortamında) Müdürlüğünüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

08.04.2019

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://belgedogrulama.hacettepe.edu.tr/gözetimden/a66433e4-67ad-4aa9-b155-0bd0bd88675> kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Adres: İnceyay, Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A
Yenimahalle/ANKARA
Elektronik Adres: www.meb.gov.tr
E-posta: iletisim05@meb.gov.tr

Belge No: D. KAKA/GCZEL
Tel: 0 (312) 212 56 00
Faks: 0 (312) 221 02 16

Bu evrak güvenli elektronik imzalı olarak oluşturulmuştur. Erişim adresi: <https://evrak.belge.gov.tr> adresinden. İletim Kodu: 1e42-0d01-3b0c-b81a-65d4 cnd: ile regn adı: Sate

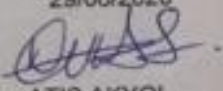
EK-L: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

29/06/2020


Nevra ATIŞ AKYOL

EK-M: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

29/06/2020

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Bağlanma ile Sosyal Yetkinlik, Kaygı, Öfke ve Öz-Kontrol Değişkenlerinde Akran İlişkilerinin Aral Rolü

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitinadlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
28/06 /2020	174	40555	15/06 /2020	%9	

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunubeyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Nevra Atış Akyol

Öğrenci No.: N15143512

Ana Bilim Dalı: İlköğretim

Programı: Okul Öncesi Eğitim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR

Digitally signed by Arif YILMAZ
DN: cn=Arif YILMAZ, o=Hacettepe
Üniversitesi, ou,
email=arif@hacettepe.edu.tr, c=TR
Date: 2020.06.29 22:46:25 +0300

Dr. Öğr. Üyesi Arif Yılmaz

EK-N: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

EK-N: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisans üstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet hakları bende kalacak, tezimin tamamının yada bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezimin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge" kapsamında tezimin aşağıda belirtilen koşullar hâncince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimin ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

29/06 /2020

Nevra ATİŞ AKYOL

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 7. Lisansüstü tezlerin elektronik ortamda yayımlanması veya patentlenmesi konusunda tezden yararlanıncı olan üniversite ve kurumların ilgili üniversite ve fakülte yönetim kurullarından yazılı izin alınması gerekmektedir.
- (2) Madde 2. Yaratıcı materyallerin kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patentle korunan materyallerin erişime açılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlar tarafından yazılı izin alınması gerekmektedir. Bu izinler, tezden yararlanıncı olan üniversite ve fakülte yönetim kurullarından yazılı izin alınması gerekmektedir.
- (3) Madde 1. Ulusal çıkarılan ve ilgili üniversite ve kurumların yazılı izinleri, sağlıktaki konularla ilgili tezlerin erişime açılması için geçerlidir. Tezlerin erişime açılması için "Kurum ve kurumlar tarafından yazılı izin alınması" şartı aranmaz. Tezlerin erişime açılması için ilgili kurum ve kuruluşların yazılı izinleri gerekmektedir. Bu izinler, tezden yararlanıncı olan üniversite ve fakülte yönetim kurullarından yazılı izin alınması gerekmektedir.

* Tezden yararlanıncı olan üniversite ve kurumların ilgili üniversite ve fakülte yönetim kurullarından yazılı izin alınması gerekmektedir.

