



**T.C.**  
**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**  
**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ ANABİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ANNELERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK LETİM**  
**BECERLERİNİN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ**  
**LETİM BECERLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI**  
**ETKİSİ**

**Aban HÖL**

**DENİZLİ -2017**

T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI OKUL  
ÖNCESİ ÖĞRETMENLER BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANNELERİN ÇOCUKLARINA YÖNELİK LETİM  
BECERLERİNİN 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARININ LETİM  
BECERLERİ ÜZERİNDEKİ YORDAYICI ETKİSİ

Aban HÖL

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okulöncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Kürşat ÖZDAŞLI

Üye: Prof. Dr. Mustafa Bulut

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma Nilgün Serker Kalburan  
(Danışman)

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 22/09/2017 tarih ve 34/8..sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Şükran TOK

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale 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 veyazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü 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.



Şaban HÖL

## ÖNSÖZ

Yapımı oldu um bu çalı mada desteklerini esirgemeyen;

Tez Danı manım Yrd. Doç. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN'a, ölçeklerinden yararlandı ım Prof. Dr. Alev ÖNDER'e, Ö r. Gör. Dr. Asude BALABAN DA AL'a ve Yrd. Doç. Dr. Nalan ARABACI'ya, bilgisine sıkça ba vurdu um Dr. Hamza KANDEM R'e te ekkür ederim.

E itim hayatıma verdikleri destekten dolayı öncelikle anne ve babama, de erli hocalarım Necati ÖZBEK'e ve Ahmet AYKOL'a te ekkür ederim.

Tez ara tırmama yardımcı olan Ziya KELLEO LU'na, Kamile UYGUN'a, Bekir ÖZBEK'e, Nazlı B L R'e, Merve AKTA 'a, Dilek ALBAYRAK'a, Nurgül GÜNDE 'e, Tu çe KAYAKSU'ya, Nuray TAKKALI'ya ve Tu rul ESEN' e te ekkür ederim.

## ÖZET

### **Annelerin Çocuklarına Yönelik İletim Becerilerinin 5-6 Ya Grubu Çocuklarının İletim Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi**

aban HÖL

Bu araştırma, annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 ya grubu çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir.

Araştırmaya, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Antalya il merkezi, Manavgat, Finike, Alanya ilçelerinde bulunan kamu ve özel sektörlere ait anaokulu ve anasınıflarında eğitim gören 5-6 ya grubu 436'sı erkek, 426'sı kız olmak üzere 862 çocuk ve anne katılmıştır.

Araştırma ilikisel tarama modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmanın verileri Kisel Bilgi Formu, Anne-Baba-Çocuk İletimini Değerlendirme Aracı ve 5-6 Ya Okul Öncesi Çocukları için İletim Becerileri Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS programları kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistikler ve gözlenen değişkenlerle yol analizi modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre annenin iletişim konumu, dinleme, sözsüz iletişim, mesaj ve empati alt boyutları ile çocuğun iletişiminin aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karışındakine olumlu tepki gösterme alt boyutları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde bir yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** iletişim, sözsüz iletişim, anne-çocuk iletişimi, anne-çocuk konuşması, çocuk gelişimi

## **ABSTRACT**

### **The influence of mother's communication skills on 5-6 age group children communication skills**

aban HÖL

The purpose of this study is to examine the predictive effect of mother's communication skills on children's communication skills in 5-6 year-old children.

In the study, 436 boys and 426 girls between 5-6 years total of 862 children and mother participated who are educated in kindergartens and kindergartens belonging to the public and private sectors in the districts of Antalya province center, Manavgat, Finike and Alanya in 2015-2016 academic year.

The research was prepared according to the relational screening model. The data of the study were collected through the Personal Information Form, the Parent-Child Communication Assessment Tool and the Communication Skills Questionnaire for Children 5-6 years old. SPSS and AMOS programs were used in the analysis of the data. In the analysis of the data were used descriptive statistics and path analysis model with observed variables. According to the results of the research, it has been found that mother's communication has a significant and positive predictive effect between communication, listening, nonverbal communication, message and empathy sub-dimensions and child's communication in active communication, considering others in communication, following rules in communication.

**Key words: Communication, nonverbal communication, mother-child communication, mother-child conversation, child development**

## Ç NDEK LER

YÜKSEK L SANS TEZ ONAY FORMU.....	iii
ET K BEYANNAMES .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	vii
Ç NDEK LER .....	viii
TABLolar L STES .....	xiii
EK LLER L STES .....	xiii
<b>B R NC BÖLÜM: G R</b> .....	<b>1</b>
1.1.Problem Durumu.....	1
1.1.1.Problem Cümlesi.....	1
1.1.2.Alt Problemler.....	2
1.2.Ara tırmanın Amacı.....	2
1.3.Ara tırmanın Önemi .....	2
1.4.Ara tırmanın Varsayımları.....	3
1.5.Ara tırmanın Sınırlılıkları.....	3
1.6.Ara tırmanın Hipotezleri .....	3
1.7.Tanımlar.....	4
<b>K NC BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....</b>	<b>5</b>
2.1. leti im Kavramı ve Tanımı .....	5
2.2. leti im Önemi .....	6
2.2.1.Fiziksel htıyaçlar .....	7
2.2.2.Kimlik htıyaçları.....	7
2.2.3.Sosyal htıyaçlar .....	7
2.2.4.Pratik htıyaçlar.....	8
2.3. leti im Ögeleri .....	8
2.3.1.Kaynak .....	8
2.3.2 Kod, Kodlama ve Kod Açma.....	9
2.3.3.Mesaj.....	10
2.3.4.Kanal.....	10
2.3.5.Alıcı .....	11
2.3.6.Gürültü .....	11
2.3.7.Geri Bildirim.....	12



2.4. İletişim Türleri .....	12
2.4.1.Sözlü İletişim .....	12
2.4.2.Sözsüz İletişim .....	13
2.4.2.1. Beden teması. ....	13
2.4.2.2. Mesafe. ....	14
2.4.2.2.1.Özel (mahrem) alan. ....	14
2.4.2.2.2.Kişisel alan. ....	14
2.4.2.2.3.Sosyal alan. ....	14
2.4.2.2.4.Kamusal alan. ....	14
2.4.2.3. Jest (Gesture). ....	14
2.4.2.4.Beden Dili (Kinesics). ....	15
2.4.2.5.Yüz ifadesi. ....	16
2.4.2.6.Göz Hareketi ve Teması. ....	17
2.4.2.7.Görünü .....	17
2.4.2.8.Paralingustik. ....	18
2.4.3. Yazılı İletişim. ....	18
2.5. İletişim Becerileri .....	18
2.5.1. Konu materyali .....	18
2.5.2.Saygı Duymak. ....	19
2.5.3.Empati .....	19
2.5.4.Etkin Dinleme .....	20
2.5.5.Kendini Açma .....	20
2.5.6.Beden Dili. ....	21
2.5.7.Saydamlık .....	22
2.6.Bebek ile Anne/Bakıcı Arasındaki İletişim Kuramları. ....	22
2.6.1.Sosyal Öğrenme Kuramı. ....	22
2.6.2.Edimsel Öğrenme Kuramı .....	23
2.6.3.Dinamik Sistemler Kuramı .....	23
2.6.4.Etolojik Bağlanma Kuramı .....	23
2.6.5. Ebeveyn Kabul Red Kuramı .....	24
2.7.Anne-Çocuk İletişimi, Önemi ve Etkileri .....	24
2.8. İletişim Engelleri. ....	27
2.8.1.Emir Vermek, Yönlendirmek .....	28
2.8.2.Uyarmak, Gözdağı Vermek .....	28

2.8.3.Ahlak Dersi Vermek .....	29
2.8.4.Ö ğüt Vermek,Çözüm ve Öneri Getirmek .....	29
2.8.5.Ö ğretmek, Nutuk Çekmek, Mantıklı Dü ğünceler Önermek .....	30
2.8.6.Yargılamak, Ele tirmek, Suçlamak, Hep Aynı Dü ğüncede Olmamak .....	30
2.8.7.Övmek, Hep Aynı Dü ğüncede Olmak .....	31
2.8.8.Ad Takmak, Alay Etmek, Utandırmak .....	31
2.8.9. Yorumlamak,Analiz Etmek, Tanı Koymak;Tahlil Etmek .....	32
2.8.10.Güven Vermek, Desteklemek, Avutmak, Sakinle tirmek, Duyguları Payla mak, Konuyu De ğitirmek .....	33
2.8.11.Soru Sormak, Sınamak,Çapraz Sorgulamak.....	33
2.8.12.Sözünden Dönmek, Oyalamak, Alay Etmek, ğakacı Davranmak, Konuyu Saptırmak .....	34
2.9. İlgili Ara tırmalar .....	34
2.9.1.Yurt Dı ğında Yapılan Ara tırmalar.....	34
2.9.2.Yurt ğinde Yapılan Ara tırmalar .....	37
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....</b>	<b>39</b>
3.1. Yöntem.....	39
3.2.Evren .....	39
3.3.Örnekleme .....	39
3.4.Veritoplama Araçları .....	40
3.4.1.Genel Bilgi Formu .....	40
3.4.2.Anne-Baba-Çocuk ğletimini De ğerlendirme Aracı (Anne Formu) .....	41
3.4.3.Anne-Baba-Çocuk ğletimini De ğerlendirme Aracı'nın (ABC ğDA) Alt Boyutları .....	41
3.4.4. 5-6 Ya ğOkul Öncesi Çocukları ğin ğletim Becerileri Ölçe ği .....	42
3.4.5. 5-6 Ya ğOkul Öncesi Çocukları ğin ğletim Becerileri Ölçe ği Alt Boyutları .	42
3.5.Verilerin Elde Edilmesi .....	43
3.6. Verilerin Çözümlemesi .....	43
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>44</b>
4.1.Yapısal E ğitlik Modeli (YEM).....	44
4.2.Do ğrulamalı Faktör Analizi .....	45
4.2.1.Birinci Düzey Do ğrulamalı Faktör Analizi.....	45
4.2.2. İkinci Düzey Do ğrulamalı Faktör Analizi .....	45
4.3.Gözlenen De ğişkenler le Yol Analizi.....	46

4.4.Yapısal E itlik Modelinde Kullanılan Uyum ndeksleri.....	46
4.5.Yapısal E itlik Modellemesinin Varsayımları .....	48
4.5.1.Aykırı De erler Analizi .....	48
4.5.2.Geçerlilik ve Güvenirlik .....	48
4.5.3.Normal Da ılım .....	49
4.5.4.Çok de i kenli normalik.....	50
4.5.5.Kayıp De er.....	52
4.5.6.Örnekleme Hacmi.....	52
4.6.Anne-Baba-Çocuk İletimini De erlendirme Aracı 1.Düzye Do rulatoryı Faktör Analizi.....	53
4.7.Anne-Baba-Çocuk İletimini De erlendirme Aracı 2.Düzye Do rulatoryı Faktör Analizi.....	57
4.8. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar ın İletim Becerilerini Ölçe i 1.Düzye Do rulatoryı Faktör Analizi .....	59
4.11. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar ın İletim Becerilerini Ölçe i 2.Düzye Do rulatoryı Faktör Analizi .....	63
4.10.Ara tırma Modeli .....	64
4.11.Gözlenen De i kenlerle Yol Analizi .....	65
<b>BE NC BÖLÜM: TARTI MA, SONUÇ VE ÖNER LER.....</b>	<b>69</b>
5.1.Tartı ma ve Sonuç .....	69
5.2.Ara tırmacılara öneriler .....	71
5.3.Annelere Öneriler .....	72
5.4.E itimcilere Öneriler .....	73
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>75</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>86</b>
Ek 1:Tez Kontrol Listesi.....	86
EK 2: Antalya ı Milli E itim Müdürlü ü Ölçekler in Yazısı.....	87
EK 3: Ara tırma Yapılacak Okulların Listesi.....	88
Ek 4: Ki sel Bilgi Formu .....	90

## TABLULAR L STES

Tablo 3. 1.Örneklem grubuna ili kin istatistiki bilgiler.....	39
Tablo 4. 1.Yapısal E itlik Modellemesine li kin statistiksel De erler .....	48
Tablo 4. 2.Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı Çok De i kenli Normallik Verileri.....	50
Tablo 4. 3. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar çin leti im Becerileri Ölçe i Çok De i kenli Normallik Verileri.....	51
Tablo 4. 4. Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı 1.Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi Uyum De erleri .....	54
Tablo 4. 5. Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı 1.Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi Regresyon Katsayıları.....	54
Tablo 4. 6. Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı 1.Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi Ave De erleri .....	56
Tablo 4. 7.Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı 2.Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi Uyum De erleri .....	58

## EKLER LİSTESİ

<i>ekil 2. 1. İletişim Ögeleri</i> .....	8
<i>ekil 4. 1. Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı 1.düzyer do rulanıcı faktör analizi diyagramı</i> .....	53
<i>ekil 4. 2. Anne-baba-çocuk iletişimini değerlendirme aracı 2.düzyer do rulanıcı faktör analizi diyagramı</i> .....	57
<i>ekil 4. 3. 5-6 ya r okul öncesi çocukları için iletişim becerileri ölçer i 1.düzyer do rulanıcı faktör analizi diyagramı</i> .....	59
<i>ekil 4. 4. 5-6 ya r okul öncesi çocukları için iletişim becerileri ölçer i 2.düzyer do rulanıcı faktör analizi diyagramı</i> .....	63
<i>ekil 4. 5. Gözlenen de i kenlerle yol analizi diyagramı</i> .....	65

## B R NC BÖLÜM: G R

Ara tırmanın bu bölümünde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, ara tırmanın amacı, ara tırmanın önemi, ara tırmanın varsayımları, ara tırmanın sınırlıkları, ara tırmanın hipotezleri ve tanımlardan bahsedilmiştir.

### 1.1.Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde, psikolojik ve psikososyal gelişmelerin meydana gelmesi bireyin daha organize, yetkin ve aynı zamanda daha karmaşık hale geldiği anlamına gelir. Ara tırmacılar ve kuramcılar arasında kritik gelişim amaçlarının bulunduğu ilginç bir görüş birliği vardır: ya amin ilk 12 ayında bakıcıya (veya bakıcılara) erken bağlanma; ki ilik gelişim dönemi (üç yaşına kadar); diğer çocuklar ile ilişkilerin olduğu dönem (üç ila yedi yaş arası); ve bunu takiben, bağlanma, kendini geliştirme ve akran ilişkilerinin (ergenliğe kadar) olduğu dönemdir (Jones, 2003, s.9). Anne ve çocuk, bu kritik gelişim amaçlarının özellikle ilk yıllarında birbirlerinin duygusal durumlarına duyarlı oldukları ve karşılıklı duygu durumlarını dengeledikleri bir iletişim biçimine girerler. Bu iletişim biçimi güvenli bağlanmayı sağlar. (Berk, 2014, s.200).

Bireyin bağlanma ile etkileşim kurması, düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve duygularını aktarması insanın doğasında bulunmaktadır. Ailelerin çocuklara kazandırdığı iletişim biçimi çocukların hayat boyu kullanacakları bir beceridir. Doğru destek olmadan, konuşma, dil ve iletişim ihtiyaçları olan çocuklar kişilerarası iletişimde başarısız olurlar (Plummer, 2011,s.21).

Çocukların ebeveynleri ile olan nitelikli iletişimleri çocukların bilişsel gelişim seviyelerinin artmasına, sosyal gelişmelerine, erken akademik becerilerinde daha iyi ustalık kazanmalarına ve davranış problemlerinin azalmasına yardımcı olur (Pecchioni ve diğerleri, 2006, s.27; Socha ve Stamp, 2010, s.20).

Yapılan ara tırmalardan anlaşıldığı üzere annenin çocuğun gelişimine katkı sağlamasında kullandığı en etkili araç iletişimdir. Bu nedenle, çocuğun sağlıklı bir birey olarak yetişmesinde anahtar rol oynayan iletişim becerilerinin gelişiminde annenin çocuğa yönelik iletişim becerilerinin ne düzeyde ve hangi boyutlarda belirleyici olduğunu anlamak önem taşımaktadır.

#### 1.1.1.Problem Cümlesi

Bu ara tırmada, “Annelerin Çocuklarına Yönelik İletim Becerilerinin 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletim Becerileri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi” sorusuna cevap aranmıştır.

### 1.1.2.Alt Problemler

1. Annelerin çocuklarına yönelik konuşma becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karışındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi var mıdır?

2. Annelerin çocuklarına yönelik dinleme becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karışındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi var mıdır?

3. Annelerin çocuklarına yönelik sözsüz iletişim becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karışındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi var mıdır?

4. Annelerin çocuklarına yönelik empati düzeylerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karışındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi var mıdır?

5. Annelerin çocuklarına yönelik iletişimde kullandıkları mesajların 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karışındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi var mıdır?

### 1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisinin, annenin iletişiminin çocuğun iletişime nasıl ve ne kadarlık bir yordayıcı etkisinin olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

### 1.3.Araştırmanın Önemi

Çocuklar kişilerarası ilişkileri yakın ve sosyal çevrelerinden öğrenirler. Yaşamın ilk yıllarında yakın çevrenin en başında aile ortamında anne gelmektedir. Çocukların ilk çocuklukta özellikle anne çocuk etkileşiminin ve iletişiminin çocukların iletişim becerilerini nasıl etkilediği konusunda alan yazına katkı sunacaktır. Bu çalışma annenin iletişim yeteneklerinin, çocuklar üzerindeki etkisi olup olmadığını görmemizi sağlaması açısından önemlidir. Bu etkinin anlaşılabilmesi, çocuğun günlük hayatta kurduğu iletişim yansımaları ve çocuğun çevresiyle oluşturduğu sosyal ilişkilerin anlaşılabilmesine katkı sunabilir. Olumlu iletişim becerilerine sahip olan çocuklar, bu becerilerini yaşamlarının diğer alanlarına uyarlayarak, özellikle sosyal ve duygusal anlamda daha başarılı ve

özgüvenli, konu ma, dinleme, empati kurma ve sorun çözme becerisine sahip, kendi kararlarını alabilen ve inisiyatif kullanabilen, kendisi ve çevresindeki insanlarla uyumlu, sağlıklı bir şekilde gelişmektedir. Bu nedenle anne ve çocuk arasındaki özellikle iletişim etkinliğinin artırılması büyük önem taşımaktadır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda okul öncesi dönemdeki (5-6 ya ) anne çocuk iletişim konusundaki çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Ne yazık ki, bebeklerin dil gelişimi ve iletişim yetkinlikleri ile ergenlerin iletişim becerileri üzerine çok fazla çalışılmasına rağmen, hem iletişim yeterlilik açısından hem de ilk çocukluk yıllarında daha az araştırma yapılmıştır.

#### **1.4.Araştırmanın Varsayımları**

Annelerin iletişim becerilerinin, çocukların iletişim becerileri üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğu varsayılmıştır.

Araştırmaya katılan tüm annelerin, “Anne-Baba-Çocuk İletişim Değerlendirme Ölçeği”ne ve öğretmenlerin “5-6 Ya Grubu Çocukların İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”ne doğru ve samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları**

1.Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde, Antalya il merkezinde ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulöncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

3.Ölçme araçları doğrultusunda elde edilen veriler, anne ve öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

#### **1.6.Araştırmanın Hipotezleri**

**H1:** Annelerin çocuklarına yönelik konuşma becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi vardır.

**H2:** Annelerin çocuklarına yönelik dinleme becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi vardır.

**H3:**Annelerin çocuklarına yönelik sözsüz iletişim becerilerinin 5-6 yaş çocuklarının iletişim becerileri (aktif iletişimde bulunma, iletişimde diğerlerini dikkate alma, iletişimde kurallara uyma, karşısındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi



vardır.

**H4:** Annelerin çocuklarına yönelik empati düzeylerinin 5-6 ya çocuklarının ileti im becerileri (aktif ileti imde bulunma, ileti imde di erlerini dikkate alma, ileti imde kurallara uyma, kar ısındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi vardır.

**H5:** Annelerin çocuklarına yönelik ileti imde kullandıkları mesajların 5-6 ya çocuklarının ileti im becerileri (aktif ileti imde bulunma, ileti imde di erlerini dikkate alma, ileti imde kurallara uyma, kar ısındakine olumlu tepki gösterme) üzerinde yordayıcı bir etkisi vardır.

### 1.7.Tanımlar

**leti im:** Dökmen (2012), ileti imi "bilgiyi üretme, aktarma, anlamlandırma sürecidir" ekinde tanımlamı tır (s.37).

**leti im Becerisi:** Ki inin kar ı kar ıya kaldı ı olayla ilgili, olası bakı açılarını ve tanımlamaları ara tırmasını, soru turmasını ve birle tirmesini içerir ve bu beceriyi kazanmı birisi kendisine yöneltilen uyarı, ele tiri veya ikayet kar ısında, tek aç ı yerine çok aç ıdan anlam verme yetene ine sahip olabilecektir (Özer, 2000, s.18).

## K NC BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

### 2.1. İleti İm Kavramı ve Tanımı

İleti im kavramı, Latince'den, (communicare) ortaklık yapmak ya da paylaşmak anlamına gelen, etimolojik olarak hem birlik hem de toplum kelimeleriyle ilişkilidir (Weekley, 1967, s.338).

ABD'deki ileti im öğretmenlerini ve akademisyenleri temsil eden profesyonel bir organizasyon olan Ulusal İleti İm Birliği (NCA, 2002), ileti imi; kişilerin mesajları kullanarak içeriklerin, kültürlerin, kanalların ve medyanın vasıtasıyla anlamlar üretme süreci olarak tanımlanır.

Türk Dil Kurumu sözlü ünde ise, ileti im; duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirim, haberleşme, iletişim olarak tanımlanmıştır.

Pek çok araştırmacı, ileti im kavramını çeşitli şekillerde tanımlamıştır. Örnek olarak, Zillio lu (2007, s. 22) ileti imi, anlamları itibarıyla uzlaşımlı semboller yoluyla düşünce zaman ve mekan boyutlarında gerçekleştirilen bilgi, düşünce ve duyguların aktarılması ve alı veri i olarak ifade etmiştir. Baykan ve Naçar'a (2008; s. 260) göre ileti im, bir düşünce, bir duygunun yüz anlatımı, el kol, baş hareketleri ve konuşma yoluyla ya da yazı, telefon, radyo, televizyon gibi geri bildirim araç ve gereçlerinden yararlanarak bir kimseden başkasına bir kimseye iletilmesidir.

İleti im, insanların anlamları yaratmak ve yorumlamak için sembollerle etkileşime girdiği sistemik bir süreçtir (Wood, 2009, s.3).

Morgan'a (2009) göre ileti im, bir organizmanın ürettiği, başkası için anlamlı olan ve böylelikle davranışlarını etkileyen sinyallerdir (s.150).

İleti im, duyguların ve düşüncelerin gönderilen, alınan ve anlaşılabilir sözel ve / veya sözsüz mesajlar olarak ifade edildiği bilinçli ya da bilinçsiz, kasıtlı ya da kasıtsız bir süreçtir (Berko ve Wolvin, 2010, s.4).

Daha geniş bir tanımla, birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylara, olgularla ilgili düşünceleri haber veren, bunlarla ilişkindeki bilgilerini birbirine, aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer ya da farklı deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygularla karşılaşıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturdukları topluluk ya da toplum ya da içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimlerine ileti im denir (Oskay, 2011, s.9).

İleti im aynı zamanda kişiler arasında duygu, düşünce, bilgi, haber alı veri i;

duygu, dü ünçe ve haberlerin konu ma, dinleme; soru sorma, soruyu yanıtlayma gibi akla gelebilecek her yolla ki iden ki iye aktarılması; ortak ileti, kar ılıklı ileti, sözel ö renme (Bakırcıo lu, 2012, s.735) olarak da tanımlanmaktadır.

Pearson (2011, s.10) ileti imi, anlam üretmek için mesajlar kullanma süreci olarak tanımlarken, Cücelo lu (2014), ileti imi "iki birim arasında birbiri ile ili kili mesaj alı veri idir" olarak tanımlamı tır (s.68).

leti im kavramı, sosyoloji, psikoloji, yönetim bilimleri, dil bilim, sibernetik vb. pek çok disiplinin ilgi duydu u, inceleme alanına aldı ı bir kavramdır. Dolayısıyla pek çok ki i ve disiplinin üzerinde birle ece i bir ileti im tanımı yapmak oldukça zordur (Kaya, 2012, s.4). Tanımlara bakıldı nda ileti im tanımlarında farklılıklar olsa da genel olarak, bir kayna ın olu turdu u iletinin, bir veya birden fazla kanal vasıtasıyla, alıcının iletiyi algılaması ve bu iletiye tepki vermesi sürecidir.

## 2.2. leti im Önemi

leti im ya amınızın merkezinde yer alır. leti im uzmanları, zayıf ileti imin pek çok sorunun temelinde oldu unu ve etkin ileti imin bu sorunlara bir çözüm oldu unu dü ünmektedir (Pearson, 2011, s.5). Do umdan ölüme kadar ileti im bireyin ki isel, mesleki ve sosyal ya amlarını ve ya adı ı kültürü ekillendirir (Wood, 2009, s.4). Psikolog William Schutz (1966), bireyin ili kileri yaratma ve sürdürme e ilimini üç temel gereksinimi ne kadar iyi kar ıladı na ba lı oldu unu belirten ki ilerarası ihtiyaçlar teorisi geli tirmi tir. İlk ihtiyaç; efkat, sevgi ve be enilme arzusudur. İkinci gereklilik; sosyal olma ve gruplara dahil olma arzusudur. Üçüncü ihtiyaç; bireyin kendisini kontrolü içindir. Schutz'ın fikirlerini geni leten Abraham Harold Maslow (1968), bir dizi insan ihtiyaçlarını kar ılamak için ileti im kurmamızı önermi tir. Maslow'a göre, birey daha soyut olan ihtiyaçlarına odaklanabilmesi için temel ihtiyaçların kar ılanması gerekmektedir (Wood, 2010, s.11). Temel düzeyde hava, gıda, su, uyku ve barınma gibi fiziksel ihtiyaçlar vardır. Fiziksel ihtiyaçlar kar ılandı nda, güvenlik gereksinimlerinden bireysel güvenlik ve iddetten korunma gibi ihtiyaçlar gelir. Ardından, birey toplumsal ihtiyaçlarını; arkada larıyla, aile üyeleriyle ve romantik ortaklarıyla tatmin edici ve sa lıklı duygusal ba lar olu turmaya çalı ılır. Bundan sonraki süreç ise, ba kalarının saygısı ve hayranlı ı arzusu olan benlik gereksinimlerini kar ılamak için kendini gerçeğe tirmedir (McCornack, 2007, s.20). Kendini gerçeğe tirmeye çalı an birey güçlü yönlerini geli tirmeye ve eksikliklerini ortadan kaldırmaya çalı ır. Zaman zaman, ba kaları bireyin kendi kendini gerçeğe tirmesine yardımcı olabilir. Ki ilerarası ileti im hakkında bilgi sahibi olmak,

bireyin hayatını fiziksel, duygusal ve psikolojik olarak iyileştirirken, bağımlılıklarıyla olan ilişkilerini de geliştirebilir (West ve Turner, 2009, s. 27).

Birey çevresi tarafından anlaşılmalı ve çevresi tarafından (aile, arkadaşları, diğer arkadaşları, öğretmenler ve yabancılar) anlaşılmasını umut eder. İletişim, bireyin ihtiyaçlarının çoğunu karşılamak için, konuşması, dinlemesi, okuması ve yazması için iyi bir neden olmaktadır (Adler ve Rodman 2003, s.9).

### 2.2.1.Fiziksel ihtiyaçlar

İletişim o kadar önemlidir ki, fiziksel sağlık için de gereklidir. Aslında, kanıtlar tatmin edici bir iletişim eksikliğinin yaşamın kendisini bile tehlikeye atabileceğini göstermektedir. Tıbbi araştırmacılar, yakın ilişkilerin olmamasından kaynaklanan çok çeşitli yaşam tehlikeleri tespit etmişlerdir (Duck, 2007, s.243,244).Örneğin:

- Güçlü ilişkilere sahip olmayan bireylerin güçlü ilişkilere sahip olan bireylere göre, sigara içip içmediğine, alkol kullanıp kullanmadıklarına ya da düzenli egzersiz yapıp yapmadıklarına bakılmaksızın, erken ölüm riski iki ila üç kat daha fazladır.
- Ölümcül kanser hastalıkları, toplumsal olarak yalıtılmış kişilerde, yakın kişisel ilişkilere sahip kişilere göre daha çok görülür.
- Boşanmış ve bekar insanlar evli kişilere oranla zihinsel sorunlar açısından görebe ile on kat daha fazla hastaneye yatma ihtimaline sahiptir.
- Stres altındaki ve destekleyici ilişkileri olmayan gebe kadınlar, aynı strese maruz kalmı, fakat sosyal destekleri güçlü olan gebe kadınlara göre üç kat daha fazla komplikasyona sahiptir.
- Toplumsal olarak izole olan insanlar, nezle hastalığına karşı dört kat daha fazla duyarlıdır (Cohen ve diğerleri, 1997, s.194).

### 2.2.2.Kimlik ihtiyaçları

Bireyin kimlik duygusu diğer insanlarla etkileşim kurmasına bağlıdır. Bağımlılıkları ile iletişim kurma yolları ve bağımlılıklarının bireyle iletişim kurma şekilleri bireyin kendisini nasıl gördüğünü önemli şekilde etkilenmektedir (Floyd, 2011,s.7). Diğer bir ifade ile birey bağımlılıkları ile iletişimsizden yoksun olarak, bir kimlik hissine sahip olamaz (Adler ve Rodman 2003, s.10).

### 2.2.3.Sosyal ihtiyaçlar

İletişim, bireyin sosyal ihtiyaçları kim olduğunu tanımlamaya yardımcı olmanın yanı sıra, bağımlılıkları ile kişide hayati bir bağlarıdır. Araştırmacılar ve teorisyenler,

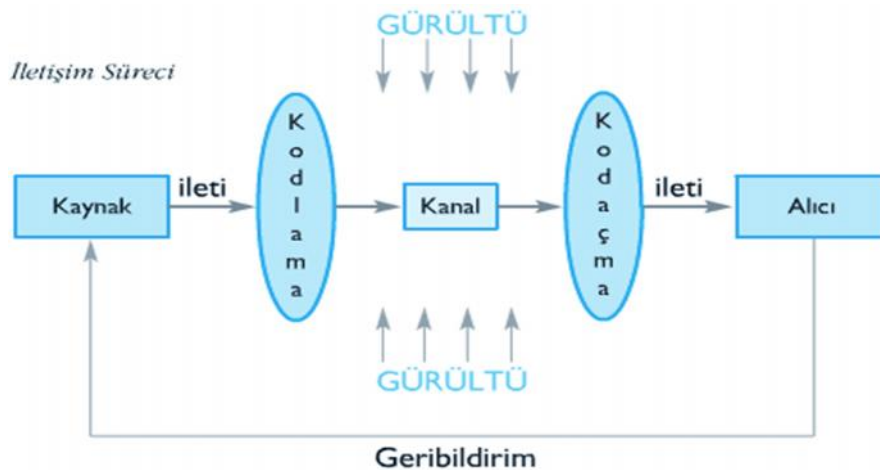
iletim kurarak tatmin edilen bir dizi sosyal ihtiyacın: e lenme, sevgi, dahil olma, sorumlulu u payla ma ve kontrol oldu unu tespit etmi tir (Rubin, Perse, ve Barbato, 1988, s.621).

### 2.2.4.Pratik ihtiyaçlar

iletim, bireyin günlük ihtiyaçlarını kar ılamada önemli fonksiyonları yerine getirmektedir. Iletim, bireyin berberde saçını nasıl kestirece inden, doktora hastalı nı anlatabilmesine kadar günlük hayatta ihtiyaçlarını aktarabilmesini sa layan araçtır (Adler ve Rodman 2003, s.11). Peterson (1997) Amerikada yaptı ı çalı mada 500 ABD i letmesindeki personel yetkililerinin % 90'ından fazlasının, 21. yüzyılda ba arıya ula mak için artan iletim becerilerine ihtiyaç duyuldu unu belirtmi tir. Ayrıca, okulda, niversite  rencilerinin not ortalamalarının, iletim yeterlili i ile do ru orantılı oldu u ortaya çıkmı tir (Rubin ve Graham,1988, s.25). Buna ek olarak, etkili iletimciler olarak tanımlanan evli çiftlerin, daha az iletim kuran e lere göre, daha iyi bir ili ki ya adı nı belirtmi tir (Kirchier,1988. s.380).

Görüldü  gibi iletim, fiziksel sa lık, ki ilik olu turma, sosyal etkile im ve gündelik ihtiyaçların kar ılanması konularında yardım eden hayati bir araçtır. Bu aracı kullanabilme yetene i bireyin kendisini gerçekle tirebilmesine önemli derece katkı sa layacaktır.

### 2.3. Iletim geleri



ekil 2. 1. Iletimin geleri

iletimin ögeleri, kaynak, mesaj, kod, kodlama, kod açma, kanallar, gürültü, alıcı ve geri dnttr (Pearson, 2011, s.12).

#### 2.3.1.Kaynak

Kaynak, mesajı olu turan ve iletimin ba latıcısıdır. Bu nedenle kaynak birime kaynak ki i, verici ya da kodlayıcı da denir (a da ,2011, s.17; Viswanathan, 2010, s.5).

Ki ilerarası ileti im en az iki ki iyi kapsar. Her bir ki i kaynak i levi gerçeikle tirir (iletileri formüle eder ve gönderir) ve ayrıca alıcı i levi gerçeikle tirir (mesajları algılar ve kavrar). Kaynak-alıcı terimi, her iki i levin ki ilerarası ileti imde her bir ki i tarafından gerçeikle tirildi ini vurgular (De Vito, 2013, s.8) .

Kaynak iletilerini kodlayıp hedefe gönderdi inde, iletiler kayna ın elinden kurtulmakta ve iletinin yapaca ı eyleri önleyip, de i tirmek kayna ın gücü dı ında kalmaktadır. Bu anlamda iletilerin etkili tüm de i kenleri hesaba katılarak, mümkün oldu unca olması gerekti i gibi kodlanıp sürece sokulması gerekmektedir (Yüksel, 2006, s.11).

Bireyin kim oldu u, ne bildi i, neye inandı ı, ne dü ündü ü, ne istedi i, ne söyledi i ve tutumlarının hepsi, kar ısındaki bireyin ne söyledi ini, nasıl söyleyece ini, aldı ı mesajları ve onları nasıl alaca ını etkiler. Aynı ekilde, bireyin konu tu u ki i ve bu ki inin sahip oldu u bilgi, ki ilerarası mesajları büyük ölçüde etkiler (Lau, Chiu ve Hong, 2001). Her ki i e sizdir ve her ki inin ileti imi benzersizdir (De Vito, 2013, s.9) .

### **2.3.2 Kod, Kodlama ve Kod Açma**

Kod, mesajın i aret haline dönü mesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ili kileri düzenleyen kuralların tümüdür (Ça lar, 2006, s.6). Bir kod, bir grup tarafından payla ılan bir anlam sistemidir. Bu anlam, kendine özgü i aretleri ve sembolleri belirtir ve bunların kullanım kurallarını belirtir (Hargie, 2011, s.17). Kod, bir kültür ya da altkültür üyelerinin ortak kullandı ı bir anlam sistemidir. Hem i aretleri hem de bu i aretlerin nasıl ve hangi ba lamlarda kullanıldı ını ve daha karma ık iletileri olu turmak için nasıl birle tirilebileceklerini belirleyen kurallar veya sözle melerden olu ur (Fishke, 1990, s.20).

Kodlama, bir bilginin, dü üncenin, duygunun veya kanının iletimize uygun ve hazır bir ileti biçimine dönü türülmesidir (Yüksel, 2006, s.14). Kaynak ileti im kuracak bir mesaja karar verdikten sonra, bu dü ünceyi alıcı tarafından en etkili ekilde anla ılacak sözlü ve sözsüz sembollere dönü türülmesine kodlama denir (Fujishin, 2009, s.6).

Kod açma, kodlanarak gelen mesajın içeri ini yeniden elde etmek için yapılan çözümlenme sürecine denir ( Cücelo lu, 2014, s.68). Kod açma, bir kodlanmı mesajın 'sıradan anla ılabilir dile' çevrilmesi i lemidir. Alıcı, mesajın anlamını almak için gönderenden alınan simgeleri, kelimeleri veya i aretleri dönü türür (Rayudu, 2010, s.11). Kod açma, alıcının gönderene kar ı dikkat veya önyargı göstermemesi sayesinde objektif olarak anla ılabilir (Guffey, 2000, s.13). Kod açma, alıcıların daha önce ya adıklarına anlam verdikleri kodlamanın kar ılı ıdır (Hargie, 2011, s.16).

### 2.3.3.Mesaj

Mesaj bir dü ünce kalıbı, fikirlerin konfigürasyonu veya bireylerin kendilerini ifade ettikleri iç ko ullara verilen tepkilere mesaj adı verilir (Gouran, 1990, s.6). Kaynaktan alıcıya gönderilen bir uyarı, bir dü ünce, duygu, kanı ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmı halidir (Yüksel, 2011, s.15). Mesajlar, bir alıcı için uyarılara hizmet eden duyulardan birine, i itsel, görsel, dokunsal, koku alma, tat alma veya bu hislerin herhangi bir kombinasyonu tarafından alınan sinyallerdir (De Vito, 2013, s.12). Mesaj, fikirleri iletmek için kullanılan sembollerin (kelimeler ve cümleler) yanı sıra yüz ifadelerini, vücut hareketlerini, hareketleri, fiziksel teması, ses tonunu ve di er sözlü olmayan kodları içerir (Pearson, 2011, s.12).

Mesaj iletilen veri ve özel anlamı olan kodlanmı sembollerdir. Sembol, ba ka bir eye i aret eden bir sözcük, ses, eylem veya jesttir. Semboller ve onların atıfta bulundu u eyler veya kavramlar arasındaki ili ki görecelidir (Morreale, Spitzberg ve Barge, 2007, s.5). Birey mesajı gönderdi i veriye özel anlam verir. Irk, cinsiyet, ya , kültür, de erler ve tutumlar gibi bireysel özellikler, insanların mesaj gönderme ve alma biçimlerini etkiler (Pearson, 2011, s.11). Orjinal mesaj ve algılanan mesaj arasında fark ne kadar büyürse ki ilerarası ileti im o kadar zayıflar. Kısaca, mesajın anlamından o ölçüde sapma ya anır (Tutar ve Yılmaz, 2002, s.25).

### 2.3.4.Kanal

Kaynak ve hedef birimler arasında yer alan ve i aret haline dönü mü mesajın gitmesine olanak sa layan yola, geçite kanal adı verilir (Cücelo lu, 2014, s.62). Kanal, kaynak birim ile hedef birim arasında yer alır. leti im kanalları hem sözlü hem de sözsüz mesajlar verdi inden, gönderenler kanal seçmeli ve mesajı dikkatle ekillendirmelidir (Guffey, 2000, s.13). leti imin gerçekle ebilmesi için mesajın uygun bir yolla hedef birimin duyu organlarına iletilmesi gerekir (Ça da 2011, s.21).

leti imin gerçekle ebilmesi ve etkili olabilmesinde kanal seçiminin çok büyük önemi vardır. leti imde ula ılmak istenen amaç(lar), hedefin özellikleri, zaman ve mekan sınırlılıkları ya da olanakları kanalın seçiminde temel bir rol oynar. Ba ka bir ifadeyle bireyin kime, ne için, neyi iletmek istedi i ile kullanaca ı kanal arasında sıkı bir ili ki vardır ( Cücelo lu 2014, s.63; Küçük, 2012, s.12). Etkili bir ileti im, ileti imde kullnılan kanal sayısının artırılması ile mümkündür. Çünkü bir mesaj, hedef birim tarafından ne kadar çok kanaldan alınırsa o kadar kolay ve do ru anla ılır (Ça da 2011, s.21).

### 2.3.5. Alıcı

Alıcı, bir mesajın amaçlandığı ve mesajın teslim edildiği kişidir (McCornack, 2007, s.9). Bir alıcının mesaja verdiği anlam, bilginin, geçmiş deneyimin ve gönderenle olan ilişkisinin bilgisine bağlıdır. İlişkisinin deneyim alanına ortak olması durumunda, alıcının mesaja verdiği anlam birbirine yakın olacaktır. Alıcının seviyeleri mesaja katılmak, mesajı yorumlamak ve deşerlendirmek, saklamak, geri çağırmak ve cevap vermektir (Gopal, 2009, s.14). Alıcı gönderenden beklenen anlamı anladığında, mesajı başarıyla çözer ve iletişim gerçekleşir. Bununla birlikte, bu tür bir başarı elde etmek zordur, çünkü hiç kimse aynı yaşam tecrübelerini paylaşmaz ve birçok engeller süreci bozabilir (Guffey, 2008, s. 13). Alıcı, mesajı ne ölçüde kavradığı, ilişkinin konuyu ne kadar çok bildiği, mesaja karşı duyarlılığı, gönderenle arasındaki ilişki ve güven ve alıcının, iletilen bilginin anlaşılması ve algılanması gibi çeşitli faktörlere bağlı olacaktır (Viswanathan, 2010, s.7).

### 2.3.6. Gürültü

Gürültü, iletilen mesajın bozulmasına yol açan, alınan anlamın amaçlandığı şekilde olmaması için yapılan herhangi bir müdahale anlamına gelir (Hargie, 2011, s.17). Gürültü, mesajın kaynaktan gönderildiği gibi algılanmasına engel olan psikolojik, fizyolojik ve nörofizyolojik engellerdir (Tutar ve Yılmaz, 2012, s.60). İletimdeki tipik gürültü kaynakları şunları içerir:

- Sesler, gürültü,
- Yankı,
- İtme bozukluğu,
- Hatalı görüş,
- Eksik bilgi aktarımı (örneğin, bir telefon mesajı hatalı iletilir)
- Zayıf konsantrasyon,
- Tamamlanmamış iletişim aktarımı,
- Kasıtlı olarak saklanmış bilgiler,
- Mesajın yanlış yorumlanması (örneğin, yorulma, yanlış varsayımlar veya önyargılar sonucu)
- Yanlış telaffuz,
- Mesaj içeriğiyle çelişen görünen sözsüz davranış durumlarının ve insanların yanlış algılanmasıdır (Eunson, 2012, s.17).

Gürültü, bir bakıma iletişime yapılan müdahalelerdir. Bir başarıyla, iletişim



sürecinde var olan var olan asıl ileti dışında varolan, asıl iletiye yapılan bilinçli ya da bilinçsiz müdahale biçiminde alan ve kod açımı da yapılamayan tali iletilerdir. Gürültü her ileti im sürecinde bulunabilir. Asıl olan gürültü boyutlarının ileti imi engelleyecek ölçüde olmamasıdır (Yüksel, 2011, s.27).

### **2.3.7.Geri Bildirim**

Alıcının sözlü ve sözsüz yanıtı, geri bildirim olur ve ileti im sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Geri bildirim, göndericinin mesajının alındığını ve anlaşıldığını bilmesine yardımcı olur (Guffey, 2000, s.13). Geri bildirim, alıcının kaynağın gönderdiği mesaja verdiği yanıtı gösterir. Böylece geribildirim, ileti im sürecindeki katılımcıların gönderen ve alıcı rollerini değiştirmelerine izin vererek, tek yönlü bir iletiyi iki yönlü ileti im haline getirir. Geribildirim, kalkan bir kaçık, alkış, kahkahalar, anlamazlık, konuma yanıtı (Evet, Hayır), fiziksel gösterge (Bir yumruk, öpücük, a kın bir görünüm), yazılı bir cevap (Bir mektubuna cevap, not veya e-posta) veya sosyal davranışta bir değişiklik (TV derecelendirmelerinde bir artış, bir tüketici kararı) bir şey olabilir (Eunson, 2012, s.18). Geri bildirim, ileti im yöntemini değiştirmek veya daha etkili hale getirmek için kullanılabilir (Gopal, 2009, s.14). Geribildirim yoluyla, gönderen, mesajın başarıyla alındığını ve sahip olduğu etkiyi değerlendirir. Alıcı tepkilerinin izlenmesi, istenen etkiyi elde etmek için sonraki iletileri uyarlayabilir ve düzenleyebilir. Dolayısıyla geribildirim, başarılı bir ileti im için hayati derecede önemlidir (Hargie, 2011, s.17).

## **2.4. İleti im Türleri**

### **2.4.1.Sözlü İleti im**

Sözlü ileti im seslerin sözcüklere dönüşmesiyle gerçekleşen ileti imdir (Güngör, 2011, s.39). Sözlü iletiler “dil ve dil ötesi” olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. Kiilerarası karılıklı konuma “dille ileti im” olarak kabul edilirken, dil-ötesi ileti im sesin niteliği ile ilgilidir (Tayfun, 2007, s.107). Dil ile ileti imde kiiler, ürettikleri bilgileri birbirine ileterek anlamlandırır. Dil- ötesi ileti im, sesin niteliği ile ilgilidir; sesin tonu, sesin hızı, ıddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikler, dil-ötesi ileti im sayılır. Dil ile ileti imde kiilerin” ne söyledikleri”, dil-ötesi ileti imde ise,”nasıl söyledikleri önemlidir (Tutar ve Yılmaz, 2002, s.50).

Her mesajın sözlü olarak iletilmesindeki önemli bir sorun, sözcüklerin farklı insanlar için farklı anlamlara sahip olmasıdır (Guffey, 2000, s.13). Kiilerarası ileti imin en karmaşık aracı olan konuma, bilgi, aktarma, bakalarının davranışlarını yönlendirme ve bazen de doğrudan etkilemek için kullanılır (Tayfun, 2007, s.108). Sözel ileti imin büyük

bir bölümü sorun çözmekten daha çok, toplumsal ili kileri olu turmaya ya da sürdürmeye yönelik konu maları kapsamaktadır (Usluata, 1996, s.53).

#### 2.4.2.Sözsüz ileti im

Sözsüz ileti im, sözel olmayan araçlarla mesajın ifade edilmesidir (Adler ve di erleri 2010, s.200). Sözsüz ileti im, söz ve sözcük gerektirmeden, jest, mimik, göz konta ı gibi beden dili unsurlarıyla gerçeikle tirilen ileti im çe ididir (Mısırlı, 2011, s.78). Sözsüz ileti im daha ziyade, sözlü ileti imde duygu ve tavırları düzenleyerek sözlü ileti imi desteklemektedir (I ık ve di erleri, 2006, s.24).

Jest, gülümseme veya ka larını çatma, gözlerinizi geni letme, sandalyeyi birisine yakınlı tırma, mücevher takma, birisine dokunma, ses hacmini yükseltme veya hiçbir ey söylememek gibi sözsüz ileti im davranı larını içermektedir. Sözsüz ileti imin en önemli yanı, gönderilen mesajın herhangi bir ekilde bir veya daha fazla ki i tarafından kabul edilmesidir (Devito, 2015, s.122). Sözsüz ileti im ço unlukla, gerçekte konu ulmakta olan kelimelerden daha yüksek sesle yapılır ve sıklıkla ileti imlerimizin duygusal tarafını ortaya koydu umuz araçlar olur (Stanton, 1996, s.37). Sözsüz ileti imin özellikleri beden teması, mesafe, jest, beden dili, yüz ifadesi, göz hareketi ve teması, görünü , paralingustik olarak ba lıklar altında incelenebilir.

**2.4.2.1. Beden teması.** Teknik olarak dokunsal ileti im olarak adlandırılan dokunmatik ileti im, dokunmanın en ilkel ileti im biçimi olarak görülmektedir (Montagu, 1986, s.3). Ba ka birine dokunmak, birçok insani sözsüz mesaj, sevgi, sevecenlik, empati, sempati, endi e, anlama, otorite ve di erlerini ifade eder (Calero, 2005, s.10).

Do umdan hemen sonra bebek, yeti kin tarafından sevelir, ok anır, sıvazlanır. Çocuk dünyayı dokunarak ke feder. Kısa bir süre içinde çocuk dokunma yoluyla birçok farklı anlam ifade etmeyi ö renir (Devito, 2015, s.134). Doktor ve yazar Lawrence K. Frank, "Bir insan cildi, insan organizmasını içeren zarf" olarak tanımladı ı Dokunsal ileti im ba lıklı bir makalesinde; Minnesota'da yapılan çalı malar prematüre bebeklerin daha az ok anan bebeklere kıyasla% 40 daha hızlı büyüdükleri sonucuna varıldı ndan bahsetmi tir. Di er çalı malar da, erken dokunsal deneyimin insanlardaki zihinsel ve duygusal geli im için çok önemli oldu unu ortaya koymaktadır. Ayrıca bebeklik döneminde fiziksel temas ya amayan çocukların ileriki ya larda yürümede ve konu mada gecikmelerin ya andı ı ortaya çıkmı tır. Buna ek olarak ilerleyen ya nda izofreni görülen çok sayıda bireyin bebekken dokunmadan mahrum bırakıldı ı tespit edilmi tir (Calero, 2005, s.8). Dokunma, canlılarda rahatlık olu turan, sevgiyi artıran bir davranı tır. Ki inin aile bireyelerine ya da yakınlık hissetti i ki ilere dokunması güven ve ba lılık

duygusunu geli tirir (Özdemir, 2012, s.3). Dokunun kullanılması, duyu ve duyarlılı ın inceliklerini gerektirir (Scammel, 1990, s.7).

**2.4.2.2. Mesafe.** Birisine nasıl yakla tı ımız, ili kimiz hakkında bir mesaj verebilir. (Fishke, 1990, s. 68). Hall (1996), insanlar arasındaki ili kilerin tiplerini tanımlayan fiziksel uzaklıklar ve bu ki ilerin katılaca ı muhtemel ileti im türleri dört mesafeyi veya uzamsal uzaklıkları ayırmı tır ( s.116).

**2.4.2.2.1.Özel (mahrem) alan.** Fiili dokunmadan 50 cm'ye kadar uzanan, özel mesafede birey di erinin varlı mını hissedebilir. Bu mesafede birey, di erinin nefesinin sesini, kokusunu ve hissini ya ar. Sevi mek, rahatlamak ve korumak için özel mesafe kullanılır. Bu mesafe çok kısa ve özel oldu undan ço u insan bunu kamusal alanda uygun görmemektedir (Hall, 1966, s.117).

**2.4.2.2.2.Ki isel alan.** Ki isel alanınızı tanımlayan, 50 cm ile 120 cm arasında de i en ki isel mesafedir. Ki isel mesafe ki iyi korur ve ba kaları tarafından dokunulmaz. Ki isel mesafenin dı limitinde, iki bireyin kollarını uzatması ile dokunabilecek mesafedir. Ki iler arası etkile imlerin ço unu uyguladı ınız mesafe budur; Örne in, arkada larınızla ve ailenizle konu urken kullanılan mesafedir (Hall, 1966, s.119).

**2.4.2.2.3.Sosyal alan.** 120 cm ile 365 cm'e kadar uzanan, sosyal açıdan bakıldı ında, ki isel mesafenin kaybedildi i alandır. Ki isel olmayan bir i yürütüldü ünde veya ki isel mesafe dı ındaki etkile im kurulan alandır. Etkile imlerde ne kadar çok mesafe bırakılırsa, o kadar formel görünürler. Yüksek yetkili makamlarda bu mesafe göz önünde bulundurulur (Hall, 1966, s.121).

**2.4.2.2.4.Kamusal alan.** Çevremizdeki di er insanlara kar ı bizi korudu u, toplu mesafe olarak adlandırılan alan, 360 cm ile 760 cm arasındaki mesafedir. Bu mesafede herhangi biri bir di erini tehdit ederse savunma eylemi yapabilir. Mesela halka açık bir otobüste veya trende, bu mesafe sayesinde sarho bir yolcudan uzak tutabilir (Hall, 1966, s.123).

**2.4.2.3. Jest (Gesture).** Jest, dü ünçeyi ifade etmek ya da ifade etmeye yardımcı olmak veya konu mayı vurgulamak için yapılan kol ve beden hareketidir" (Soukhanov, 1992, s.762). Jest, bir izleyiciye görsel bir sinyal gönderen herhangi bir eylemdir. Jestin bir hareket haline gelmesi için bir ba kasının görmesi gerekir ve onlara bir parça bilgi iletmek zorundadır. Jest kasıtlı olarak elini sallamak veya istemsiz hap ırmak ekinde gerçekleşebilir (Morris, 2002, s.21). Hostetter (2011), konu ma sırasında konu ulan bir mesajın anla ılmasına jestin etkilerini inceleyen 38 ara tırmanın bir meta-analizi

gerçekle tirmi tir. Meta-analiz özellikle dinleyicilerin iki konudaki anlayı ma odaklanmı tır (jestsiz konu ma, jestli konu ma). Üç temel sonuç ortaya çıkmı tır:

1. Motor hareketlerini tasvir eden jest, soyut fikirleri iletmek üzere tasarlananlardan daha fazla bilgi iletir.

2. Hareket, söylenen söylemle gereksiz hale getirildi inde e lik eden konu mada ifade edilmeyen bilgileri destekledi inde daha ileti imsel olur.

3. Çocuklar, jestten yeti kinlerden daha çok fayda sa lar.

Bedensel eylem biçimi olarak, belirli bilgi türlerini iletirken jestin konu ma üzerinde bazı avantajları vardır. Bazı eylemler, jest aracılı ıyla kelimelerle tanımlanabileceklerinden daha iyi temsil edilebilir. Örne in, jest özellikle taklit içinde veya belirli becerilerin nasıl gerçekle tirilece ini göstermek açısından yararlı olabilir. Ayrıca jest bir konu macı söylemine görsel animasyon da sa layarak sözel mesaj kalitesini zenginle tirir (Hall & Knapp, 2013, s.220).

**2.4.2.4.Beden Dili (Kinesics).** Beden (vücut) dili ki ilerinin duygularını, davranı ları ve niyetlerini anlatan özelliklerdir (Aziz, 2010, s.92). El, kol, ba ve bedenin di er kısımlarıyla yapılan sözlü mesajı destekleyici mesajların tümüne beden dili denir (Özdemir, 2012, s.7). Beden ileti imi, aynı zamanda "hareket" anlamına gelen Yunanca bir kelime olan kinesic olarak da adlandırılır (West veTurner, 2009, s.158). Beden dili, yüzün vücut pozisyonu ve vücut hareketleri de dahil olmak üzere vücut pozisyonunu ve vücut hareketlerini ifade eder(Wood, 2010, s.130). El ve kol hareketin ana vericisidir, ancak ayaklar ile kafa hareketleri de önemlidir. Bunlar konu ma ile yakından koordine edilir ve sözlü ileti im destekler (Fishke, 1990, s.69). Alıcının beden dili de onun duygularıyla ilgili çok ey ortaya koyar. Ancak daha da önemlisi, beden dili konu macıya, kitlenin mesajı kabul veya kabul etmedi ini söyler. Di er bir deyi le, beden dili konu macıya anında geri bildirim sa lar ve ona nasıl yaptı mını anlatır. Bu geri bildirim mevcut olmasına ra men konu macının duyarlı olmadı ı, öneminin farkında olmadı ı veya dili yorumlayamayaca ı ya da okuyamadı ı durumlarda, kendi ileti im etkinli ine de erli bir katkı bo a harcanmaktadır(Stanton, 1996, s.37). Bir ki inin beden dili, söylediklerini güçlendirebilir veya söyledikleriyle çeli ebilir. Bir evli çiftin konu ması örnek gösterilecek olursa e ine onu ne kadar çok sevdi ini söylerken ki i e er bu sırada ba mını sa a-sola sallayarak (hayır dercesine) kollarından biriyle gövdesini örterek, elini çekerek ya da aya mını savurarak yapıyorsa, beden dili sözlerinden daha yüksek sesle konu maktadır (Glass, 2012, s.23).

Vücut yönelimi; vücudumuz, ayak ve ba mımızla birbirine do ru yakınla ması veya

birbirinden uzakla tı ınız durumudur(Adler ve Proctor, 2010, s.213). Bireyin ba kalarına bakı ekli, ili kiler hakkında mesajlar göndermenin ba ka bir yoludur. Birine bakmak ya yakınlık ya da saldırganlık ifade edebilir(Fishke, 1990, s 68).

Duru ; beden dilinin temel parçalarından birisidir. Tutumlarımızı sadece ba kalarına olan yakınlı ımız de il, benimsedi imiz konum ve duru la seçebiliriz (Stanton, 1996, s.42). Gerek yüz yüze görü me esnasında gerekse uzaktan izlenildi inde vücudun ekline ve özelliklerine göre; saldırgan, kaygılı, kendini be enmi , dü ünceli, heyecanlı, sakin bir görüntü tanımlaması yapılabilmektedir (Tayfun 2007, s.158). Duru , dikkatin veya katılımın derecesini, di er etkile imli orta a göre durum derecesini veya di er etkile imciyi kanıksama derecesini belirlemek için normalde di er sözsüz sinyallerle birlikte incelenir (Knapp, 2014, s.12). Duru sıklıkla ki iler arası tutumlarla ilgilidir: samimiyet, dü manlık, üstünlük veya güvensizlik duru la gösterilebilir. Duru aynı zamanda duygusal durumu, özellikle gerginlik veya gev eme derecesini gösterebilir. (Fishke, 1990, s.69). Aynı ekilde, bedensel duru , ço unlukla istemeden, toplumsal statü veya hakim ya da itaatkar olma arzusu ile ileti im kurabilir. Kamburla mı omuzlar ve alçaltılmı bir ba , utangaçlık ve a a ılık hissini gösterebilir; dik duran, kafa arkaya e ilmi ve kalçalar elle tutulurken, üstünlük ve kendi kendine memnuniyet gösterebilir (Stanton, 1996, s.43).

Ba hareketleri; anla mayı göstermek ya da bir ba kasını ne söyledi ini ya da yaptı ını te vik etmek için ba a a ı sallarız. Aynı zamanda konu tu umuz di er insanlarla konu urken konu mayı kontrol etmek veya senkronize etmek için kullandı ımız sözsüz sinyallerden biridir (Stanton, 1996, s.44).

**2.4.2.5.Yüz fadesi.** Bebekler temelde do umdan itibaren yüz benzeri görselleri tanıır ve bundan sadece birkaç saat sonra yüz taklidi ile tepki verirler (Olk ve Kappas 2011). Bu, ka pozisyonu, göz ekli, a ız ekli ve burun deli i ebadı alt kodlarına ayrılabilir. Bunlar, çe itli kombinasyonlarda yüz ifadesini belirler (Fishke, 1990, s.69). Ekman'a (1982) göre ana yüz ifadeleri mutluluk, sürpriz, korku, üzüntü, öfke, tiksinti ve küçümseme ifadeleridir (s.239). Yüz ifadeleri ki ilerarası ileti im sürecinde ba kalarının mesajlarımıza nasıl tepki verdi ini gösteren önemli bir geribildirim kayna ıdır; gönderenin duygusal durumunu ve ileti im üzerindeki muhtemel etkisini önceden bildirirler (Hill, 2007, s.128). Yüz ifadeleri, sözsüz ileti imin önemli bir kanalıdır Yüz, birincil duygu kayna ıdır. Yüz ifadeleri, sözsüz ileti imin büyük bir bölümünden sorumludur (Latha 2014, s.161). Bir ki inin yüzü sürpriz, güvensizlik, anla ma, hayal kırıklı ı, öfke vb. konusundaki tepkileri üzerine sürekli bir yorum sa layabilir ve yüz ifadelerini

incelemekten bir kişinin gerçek hislerini hakkında çok şey öğrenilebilir (Stanton, 1996, s.44).

Fishke'ye (1990) göre, yüz ifadesi çoğu sunumsal koddan daha az kültürler arası iletişimi göstermektedir (s.69). Yüz dili, bir kişinin zihin ve ruh halinde çerçevesi hakkında bize bilgi sağlayabilir. Örneğin, insanlar samimi olduklarında, yüzleri açıktır ve ifadeleri söylediklerine benzemektedir. Ancak, birinin yüz ifadesi sözleriyle uyumadığında, "bir sorun var" olarak tanımlamak mümkündür (Glass, 2012, s.68).

**2.4.2.6.Göz Hareketi ve Teması.** "Ruhun kapıları" olan gözler, bazen bilinçli olarak bazen bilinçsizce temel mesajları iletir (Eunson, 2012, s.261). Ne zaman, ne sıklıkta ve kiminle ne kadar göz temasında bulunduğumuz, ilişkiler hakkında çok önemli mesajlar göndermenin bir yoludur (Fishke, 1990, s.69). Tüm sözsüz ipuçlarında olduğu gibi, gözlerle gönderilen mesajlar çeşitli şekillerde yorumlanabilir, ancak göz hareketlerinin sunduğu üç temel seviye vardır:

1. Gözler ilginin ve duygusal katılımın boyutunu ortaya koymaktadır.
2. Gözler ikna etmenin yargılarını ve egemenlik veya itaatkârlık algılarını etkiler.
3. Gözler kişinin iletişimi düzenler (Gamble ve Gamble, 2014, s.160).

Gözlerle iletilen mesajlar üzerine yapılan araştırmalar, bu mesajların göz davranışının süresine, yönüne ve kalitesine bağlı olarak iletişimi gösterir (Devito, 2015, s.129). Gözler, bir insanın doğrudan söylediği ya da en çok hangi duyguları yaşadığı gibi muazzam miktarda bilgi sağlar. Buna ek olarak, gözler sıklıkla bir insanın bizim hakkımızda nasıl hissettiğini anlatır (Glass, 2012, s.69).

**2.4.2.7.Görünü .** Görünü ikiye ayrılır: kontrol altındaki; (1) saç, giysi, cilt, bedensel boya ve süsleme ve (2) daha az kontrol edilebilir boy, ağırlık, vb. yönler. Saç, her kültürde, son derece önemlidir. Vücudumuzun en esnek kısmıdır ve görünümü yüzümüzün en kolay değiştirilebilir kısmıdır. Görünüm, kişilik, sosyal statü ve özellikle uyumla ilgili mesajlar göndermek için kullanılır (Fishke, 1990, s.68).

Sözsüz iletişimin diğer pek çok yönünün aksine, elbise ve bazı bedensel süsleme, karışılma sırasında çok az farklılık gösterir. Vücut boyutu ve bireyin boyu, cilt rengi, yaşı ve cinsiyeti gibi görünüşlerin yönleri daha durumdur. Elbise ve bedensel süsleme, örneğin, kendine özgü kültürel veya grup kimliği, cinsiyet, statü, kişilik, etnik kimlik, inanç, servet, yaş, sosyal roller ve kişisel zevkler hakkındaki birçok mesajın yanı sıra sosyal ortamın doğasını da yansıtabilir (Hill, 2007, s.136).

**2.4.2.8.Paralingustik.** Birey konuşma yaptığı anda, dinleyiciler üzerinde, bir sözlü, diğ er ikisi sözsüz olan mesaj aracılığıyla üç farklı bilgi türünü açığa vurmaktadır. Böylece ses kanalı üç farklı alt kanala ayrılır. İlk alt kanal, sözel alt-kanaldır ve konuşma esnasındaki gerçek kelimeleri içerir. İkinci alt kanal, konuşma tarzı alt-kanaldır ve söz konusu sözcüklerin ekleme ve duraklamanın ve diğ er düzensizliklerin kalıplarından oluşur. Üçüncü alt kanal, ses yüksekliği ve aralığı gibi konuşmanın akustik özelliklerinden oluşur. Konuşma tonu alt-kanaldır. Konuşma alt kanallarının sözel, stil ve ton yönlerini de göz önünde bulundurulması gerekir, çünkü her biri ayrı ve benzersiz mesajlar gönderebilmektedir. Bununla birlikte, bu alt kanallar birbirine bağımlıdır (Kostic, 2014, s.92).

Ton, ses, vurgu, konuşma hataları ve hız, konuşmacıların duygusal durumlarını, ilişkilerini, sosyal durumlarını, dinleyiciyi izleme biçimini vb. gösterir (Fishke, 1990, s. 70). Sesin gücü, yüksekliği veya hacmi, amaçlanan anlamın algılanmasında etkilidir. Genellikle yüksek sesle konuşma yapan bir kişi genellikle zorba veya agresif olarak görülür. Aksine, eğer düşük sesle konuşma yapılması halinde, bakışları tarafından çekingenlik olarak yorumlanabilir (Gamble ve Gamble,2014, s.166).

### **2.4.3. Yazılı İletim**

Yazılı iletişim, mesajın yazılı olarak sembollerle aktarılmasıdır (Aziz, 2010, s.45). Günlük hayatta yazılı dil kullanımı önemlidir çünkü eylemlerin çoğu yalnızca yazılı dile dayanır. Bir kalem ve bir kâğıt herkes için hayati malzemelerdir. Yazılı iletişimin sözlü iletişime göre avantajları vardır. Yazan kişi konuşmaya nazaran sözcük seçerken daha az baskı hisseder. Dünürüm cümle kurmak için vakti vardır. Bir cümleyi ya da paragrafı beğenilmediyse, onu başka bir şekilde yeniden düzenleme olanakları vardır. Konuşurken bu özgürlüklerden söz etmek mümkün değildir. Lafalardan çıktıkımı geri dönüşü yoktur. Duruma bağlı olarak ilk algılamadaki değerleri kabul edilir (Bhala ve diğerleri, 2011, s.44).

## **2.5. İletim Becerileri**

### **2.5.1. Konuşma**

Konuşma, insanlar arası iletişimi sağlayan ve anlatıma yarayan bir iletişim sistemi ve örgütüdür (Yüksel, 2011, s.136). Konuşmalar, sözlü danslardır. Herhangi bir dansa benzer şekilde, bir konuşmanın kuralları vardır ve standart hareketler vardır. Bu, insanların birbirlerinin ayak parmaklarına basmadan daha uyumlu bir şekilde hareket etmelerini sağlar (Barker, 2006, s.11). Sözlü iletişim güçlüdür ve bir kelime bile bakışlarına zarar verebilir veya iyileştirebilir (Fujishin, 2009, s.37). Bu nedenle bireyler karındaki kişi ile konuşurken genel ifadelerden kaçınılmalı belirgin ifadeler kullanılmalıdır. İfadelerin doğru

anlaşılması için açık ve net konuşmak gerekir ( Kaya, 2012, s.40).

### **2.5.2.Saygı Duymak**

Mutlu ve sağlıklı ilişkileri kurabilmek ve aynı zamanda başarılı bir iletişim için karşılıklı saygı önemlidir (Yavuzer, 1998, s.11;Kaya, 2012, s.33). Bireyin karşısındaki kişiye kölsüz değer vermesinin ve saygı duymasının temelinde de o bireyin kendi iç dünyasıyla sağlam ve kölsüz bir değer ve saygı ilişkisi kurması vardır ( Cücelolu, 2014, s.180).

Etkili iletişim, kendi haklarını, ihtiyaçlarını ve kişisel sınırlarını da gözler önüne sererken, başkalarının haklarını ve görüşlerini dikkate alan ve onlara saygı duyacak şekilde konuşma ve etkileme kabiliyetidir. Başkalarının duygu ve haklarına saygı duymak, duygularınızı ve haklarınızı ifade etme becerisidir (Pipas ve Jaradat, 2010, s.650).

Her insan benzersizdir. Benzersizliğin bu kalitesinden memnuniyet duymak, bir başkasının ahlak anlayışına, tutumlarına veya inançlarına katılmamak anlamına gelse bile o kişinin hakkına saygı duyulmalıdır (Scamell, 1990 s.20). Kişi kendisine saygı gösterildiğini fark ettiğinde, karşılığında da saygı gösterir. Birinin rahatsız eden terimleri kullanmamakla da bu karşılıklı saygıyı güçlenecektir (Johnson, 2007, s.146). Anlamak niyetiyle dinlemek, başkalarının görüşlerini takdir etmek ve başkalarının tercihlerini tespit etme ve bunları benimseme çabaları saygı göstermenin bir parçasıdır (Kuhnke, 2013, s. 20). İletim kurarken çok yakın ilişkilerde bile diğer insanın kişisel sınırlarına girmemek ve diğer insana özel bir alan bırakmak saygı açısından önemlidir (Aytar, 2015, s.42).

### **2.5.3.Empati**

Empati bir başkasının düşüncelerini, inançlarını ve eylemlerini tanımlama veya bunlarla ya amaya istekli olma sürecidir (West ve Turner, 2009, s.223).Empati, bir kişinin kendi kimliğini kaybetmeden başka bir kişinin bakış açısından hissettiğini hissedebilmektir. Empati, başka bir insanın yaşadığı duygusal olarak anlamasını sağlar (De Vito,2013, s.248) .

Empatinin gerçekleşmesi için iki özelliği aynı anda içinde barındırması gerekir bunlar; empatik düşünmek ve empati hissetmektir (Bellafiore, 2005). Empatik düşünme; kişinin ne düşündüğünü anlama çabasıdır. İkinci özellik empati hissetmektir; burada bir bireyin hissettiklerini hissedebilme durumudur (De Vito,2013, s 248).

Empati, duygusal zekanın önemli bir yönüdür. Başkalarının duygularını belirleme konusunda iyi olan bireyler çalışmalarında olduğu kadar sosyal hayatlarında da başarılıdır. Bir kişinin duyguyu algılama, tanımlama ve anlaması sayesinde kişinin öz kontrolü, empati ve sakin kalma kabiliyetine katkıda bulunur. Bu, müzakere gibi stresli iletişim



ortamlarında paha biçilemez bir özelliktir (Rai ve Rai 2009,s 81). Ki i merkezli olmak empati de ildir. Empati, ba ka bir kimseyle birlikte hissetmek, bir durumda ne hissetti ini hissetmektir (Wood, 2010, s 82).

Empati, di er ki iyi teyit eden bir yakla ımdır. Empatiye sahip olmak, bir ba kasının duygularını kabul etmek, bireyin kendisini ba kasının yerine koyması demektir. Bu, bireyin o ki iyle görü mek zorunda oldu u anlamına gelmez (Adler ve Rodman, 2010, s.234).

Ara tırmalar, empati eksikli inin etkili ileti imin önündeki en büyük engellerden biri oldu unu göstermektedir. Empati, bireyin ki ili ini di erinin ayakkabılarına koyabilme becerisidir. Empatik ki i dünyayı di erinin gözünden görebilir (Lunenburg, 2010, s.5).

Empatik dinleme ço u ileti im durumunda yanıt vermenin tercih edilen modudur. Ancak bazı objektif gerçeklere kar ı ki ilerinin hislerinin ötesine geçilmesi gereken zamanlar da vardır. Ba ka bir deyi le, ki i empatik tepkilerini bir kenara koyup objektiflik olarak dinlemelidir (De Vito,2013, s.89).

#### **2.5.4.Etkin Dinleme**

Dinleme, sözlü ve sözsüz mesajları seçmek, onlarla ilgilenmek, onları anlamlandırmak, hatırlamak ve onlara kar ılık vermektir (Gürüz ve E inli, 2008, s.255). Dinleme, bir kaynaktan bir mesaj alma, bu mesajın anılması için i leme tabi tutma ve daha sonra kayna ın anlamını anlama biçiminde yanıt verme süreci olarak tanımlanır (Brounstein, 2001, s.27). Etkin dinleme dinleyicinin de konu macıya sözlü ya da sözsüz ifadelerle katkı sa laması anlamına gelir. “Kendi duygularıyla de il, seninkilerle ilgilim, bunun için anlamak istiyorum” anlamına gelen bir tutumdur (Gürüz, ve E inli, 2008, s.267). Etkin dinleme dinleyenin, anlatılanı yalnız duydu unu de il, aynı zamanda do ru olarak anlad ını gösterir (Yavuzer, 1998, s.14). Etkin dinlemede alıcı, önce gönderenin duygularını ve iletinin ne anlama geldi ini anlamaya çalı ır. Sonra bunu, do rulu unu sınamak için kendi sözcükleriyle gönderene geri iletir. Alıcı bu iletide de erlendirme, öneri ve görü bildirme, soru sorma gibi kendinden bir eyler göndermez. Yalnızca gönderenin iletisinden anlad ını geri iletir, duygu ve dü ünceleri kendinde kalır (Gordon, 2001, s.49).

#### **2.5.5.Kendini Açma**

Önemli bir ki ilerarası beceri olarak kendini açma, Sidney Jourard'ın (1964, 1971) öncü çalı masıyla ba lamı tır ve kendini açmayı, ki ilerarası payla ımın derin düzeylerini te vik etmek için bir teknik olarak ortaya koymu tur (Hargie, 2011, s.241). Hoffman (1995,

s. 238) kendini açmayı, "Sözlü olarak teslim edilmiş, doğrudan, önemli ölçüde ortaya konan ve diğer araçlarla ulaşılamaması zor veya imkansız olan benlik hakkında bilginin açığa çıkması" olarak tanımlamıştır. Kendini açma, kişinin kendi hakkındaki bilgileri diğer kişi veya kişilerle paylaşma amacı ile iletişim kurmasını ifade etmektedir. Kişiler genellikle inançları, değerleri, istekleri, davranışlarını, yetenekleri, özellikleri hakkında açıklama ya da tanımlamalar yapmaktadır. Bir anlamda, kendini açma kişinin diğer kişilerle kurduğu iletişimden kendi hakkında bilgi edindiği bir iletişim sürecidir (Gürüz ve Elini, 2008, s.14).

Kendini açma, bireyin kendisi hakkında, normalde gizlediği bilgileri verdiği bir iletişim türüdür (De Vito, 2015, s.56). Kendini açmanın belirgin değerleri vardır. Bunlar; kişisel duygu, düşünce ve deneyimlerini paylaşmaktır ve bu insanlar arasındaki yakınlığı artırır (Hendrick, 2006). Kendini açmada, baskılarını da kendini açmaya davet etmeye elverişli olduğundan, onlar hakkında daha fazla bilgi edinmeye olanak sağlar. Bu bilgilenme, bireyin karısındaki kişiye karşı daha anlayışlı ve empatik olmasını sağlar (Wood, 2009, s. 184).

### **2.5.6.Ben Dili**

Anababa, çocuğun davranışını kabul edemediği zaman o davranış nedeniyle ne hissettiğini çocuğa söylemesine ben iletişimi adı verilir (Gordon, 2001, s.103).

Gordon'a (2001) göre, ben ifadeleri dirençli ve insanı kırılmaya daha az uygundur ve daha az tehditkardır. Çocukların büyümelerine ve kendi davranışları için sorumluluk üstlenmeyi öğrenmelerine yardımcı olur ve çocukları benzer mesajları göndermek için etkilemeye elverişlidir. Özellikle dürüstlük, samimiyet ve açıklığı da teşvik eder. Becerikli ben bildirimleri genel olmaktan çok spesifiktir ve ilişkilerden ziyade sorunlara odaklanır (s.105).

Ben dili, öznel tepkileri, fikirleri, umutları, inançları ve benzeri konuları tanımlamak için kullanılabilir. Ben dilinin temel bir özelliği, ifadeyi yapan kişinin hislerini veya endişelerini ifade etmektedir. Bu, duygu ya da tepkiler "onları" yapan kişi tarafından "sahiplenildi" anlamına gelmektedir. Ben dili, ilişkilerde "sorun" çözmede etkili bir yoldur. Ben ifadeleri, ifadeyi yapan kişinin içinde sorunu bulmaları nedeniyle etkilidir (Burr, 1990, s.266).

Ben iletileri üç amaç içerir:

1. Kabul edilemez davranışın bir açıklaması,
2. Ebeveynin ya da çocuğun duygu,
3. Ebeveyn üzerindeki somut etki " (Burr, 1990, sf 267).

Konunun ifadeleri konuyla ilgili bazı açıklamalar veya içerikler

barındırabilir ancak her zaman net bir ifade içermelidir. Bu, "hissetti im gibi basit bir biçimde" olabilir; bunu "mutlu", "üzgün", "yalnız", "sakin" gibi temel duyguları tanımlayan bir kelime izler. Konu macı, suçlama ve saldırı ifadeleri yapamaz. (Wells ve Figurel, 1979, s. 276). Ben dili daha yargısal veya de erlendirici olmamayı gösterir (Cleaver, 1987, s. 49).

### **2.5.7.Saydımlık**

leti imin önemli bir boyutu olan saydımlık ise bireyin oldu u gibi görünmesi, ba ka bireylerle arasına rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalı madan do al olması demektir (Erdem ve Gözel 2013, s.62). Saydımlık aynı zamanda kendi duygularını gizlemeden duygu ve dü üncelerini içtenlikle açıklamayı içerir (Arslanta , 1999; Çetinkanat, 1997; akt. Keçeci, 2002, s.20).

Ki inin kendisini bulabilmesi, özgür olabilmesi için hayatla yüzle ti i sahte cepheleri, maskeleri veya rolleri dü ürmeye çalı ması, çevresinde de saydam olarak etkile ime girmesini gerektirmektedir (Rogers, 1961, s.109). Saydam olma konusunda önemli olan iki nokta bulunmaktadır; birincisi saydımlı ın saygı temelli olması gerekir, ikincisi; duruma uygun ve kurallara uygun olan davranı ların gösterilmesidir (Kaya, 2012, s.48).

Saydımlık samimi davranmayı içerir. Bu nedenle, okul öncesi dönemden ba layarak çocukla kurulan ileti imde çocuklara kar ı saydam olmak ve onlara beklentileri açıkça ifade etmek gerekir (Aytar, 2015, s.44).

## **2.6.Bebek le Anne/Bakıcı Arasındaki leti im Kuramları**

Alanyazında bebek-bakıcı arasındaki ileti imi inceleyen ve açıklayan farklı kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar anne ile bebek arasındaki ileti imin nasıl ba ladı ı, sürdürüldü ü hakkında bakı açısı kazandırmaktadır. Ayrıca, bebeklik döneminde ileti im kurmaya yönelik teoriler yeti kinlere, özellikle de anneye, yetkin, sosyal açıdan becerikli ve duygusal açıdan gereksinimleri kar ılanmı bir çocu u yeti tirme imkanı sa lamaktadır (Vangelisti, 2004, s.289). Ba lıca bebek ile anne/bakıcı arasındaki ileti im kuramları; sosyal ö renme kuramı, edimsel ö renme kuramı, dinamik sistemler kuramı, etolojik ba lanma kuramı, ebeveyn kabul red kuramıdır.

### **2.6.1.Sosyal Ö renme Kuramı**

Sosyal ö renme kuramına göre, bebekler, anne/bakıcı modelini gözlemleyerek bir ö renme ürünü olarak görülen duygu de i imi gösterirler. Anne yada bakıcının göstermi oldu u pozitiflik (ilgi, sevinç, a kınlık) ve yüz ifadelerinin sayısındaki artı bebek için model olu turmaktadır. Bebek, anne yada bakıcının pozitifli ini ve yüz ifadelerini model

olarak alır ve model aldığı davranış kalıplarını anne yada bakıcıya karşı göstermeye başlar. Anne yada bakıcı, bebeğin gösterdiği iletişim davranış kalıplarını görerek bebeğe karşı sevinç ve ilgisini daha da artırmaya başlar. Böylece bebek modellediği iletişim kalıplarını öğrenir (Malatesta ve diğerleri, 1986, s.328).

### **2.6.2.Edimsel Öğrenme Kuramı**

Edimsel öğrenme kuramına göre, bebek ihtiyaçları için oluşturduğu sinyalleri anne yada bakıcıya göndererek karşılanmasını ister. Bu ihtiyaçları karşılanması bebek için pekileştirici özelliği taşımaktadır. Bebek hangi sinyaller gönderdiğinde hangi tür cevaplar alabileceğini öğrenmeye başlar ve anne de bebeğin gönderdiği mesajları çözebilmeye başlar. Anne/bakıcı kendisini mesajların özelliğine göre tepki vererek davranışsal uyum gösterir (Gewirtz & Pelaez Noguera, 2000, s.289).

### **2.6.3.Dinamik Sistemler Kuramı**

Dinamik sistemler perspektifi (Fogel, 1993), bebek bakıcısının iletişiminde ortaya çıkan karmaşık etkileşimleri tanımlamak için uygundur. Temel olarak sistem, sisteme katılan bireylerin birbiriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Bu ortaya çıkan dinamik etkileşim kalıpları, ikili sistemin ortak özellikleriyle tanımlanır, bebek ve yeti kin davranışları arasındaki çift yönlü etkileşimi inceler. Bebekler ve bakıcılar kendi biyolojik etkenleri ve psikolojik motivasyonları olmak üzere iki ayrı sistem olarak karakterize edilebilir. Bebek-anne/bakıcı arasındaki iletişim, anne-baba arasındaki iletişimden etkilenmekte, aynı zamanda anne baba arasındaki iletişim bebek-anne arasındaki iletişimi de etkilemektedir (Vangelisti, 2004, s.289).

### **2.6.4.Etolojik Bağlanma Kuramı**

Etolojik bağlanma perspektifine göre, bebeğin ihtiyaçları için oluşturduğu sinyallere bakıcı tarafından hızlı ve uygun tepki verilmesi, bebeklere zorlu durumlarla karşılaşmalarında temel güven hissi sağlar (Ainsworth, Blehar, Waters ve Wall, 1978, s.124). Bağlanma, bebeklerle anababalar arasında duygusal olarak olumlu ve karşılıklı yardım edici bir ilişkinin kurulmasını belirtir. İlk uygun biçimde kurulduğunda, yeti kinler kendilerini bebeklerine uydururlar ve bebekler de yeti kinlere ihtiyaçları hakkında mesajlar verir. Yeti kinler bebeklere hizmet eder, bebeklerin hoşnutsuzluk gösterisi de doğrudan doğruya yapan yeti kinler için geribildirim olarak işler; bebekler ana babalara, ana babalar da bebeklere yanıt verirler. Sonra bebekler yeti kinlere karşı güven geliştirirler ve yeti kinler de anababa yeteneklerine güven ve bebeklerine karşı iyi duygular kazanırlar (Harry ve Mary, 1995, s.214).

Bebek ve ebeveyn arasında gelişen sosyo-duygusal ilişki özeldir. Bu bebeğin ilk

sosyo-duygusal ili kisidir, bu nedenle bilim insanları ve ebeveynler, bunun sonraki ili kiler için bir a ama olaca ma inanmaktadır (Kail, 2016, s.330). Bununla birlikte, bebekler ileti imsel etkile imin kar ılıklı düzenlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Sameroff, 1993, s.4). kili etkile im ve geri bildirim döngülerinin kar ılıklı etkilerinin daha ayrıntılı bir ekilde incelenmesine, bebek bakıcısının ileti imsel geli iminde e -düzenleyici adaptasyon modellerinin belirlenmesine olanak tanır (Fogel, 1993, s.169).

Ba lanma süreci, annenin çocu u için güvenlik, koruma, rahatlama ve yardım sa lamasıdır. Her çocu un, ebeveyni ile güvenli bir ba kurması için do u tan bir yatkınlı a sahip oldu u dü ünülmektedir. Ba lanma süreci boyunca, ebeveyn ba ımlı çocuklarına destek ve yardım sunmaya devam eder (Williams, ve Nussbaum, 2013, s.155).

### **2.6.5. Ebeveyn Kabul Red Kuramı**

Ebeveyn kabul red kuramına göre, ebeveyn kabulü, ebeveynlerin sıcaklık ve sevgi ile ekillenen tutumlarını; ebeveyn reddi ise ebeveynlerin çocuklarına kar ı duygusal olarak olumsuz davranı larını ifade etmektedir. Ebeveyn kabulü, ebeveynli in sıcaklık ve sevgi boyutunu olu tururken, red ise sıcaklık ve sevginin olmadı ı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Teoriye göre bireylerde biyolojik temelli olarak, onlar için önemli olan ki ilerden olumlu tepkiler alma ihtiyacı bulunmaktadır. Bu ihtiyaçlar; rahatlık, sevilme, bakım, korunma, ilgi ve temel sevgi olarak kabul edilmektedir. Yeti kinlikte de bu ihtiyaçlar ba lanılan ki iye yönelik olarak karma ıklı ır ve farklılı ır. Bebeklikte ve çocuklukta ihtiyaçlar en iyi ekilde ebeveynlerden, ergenlik ve yeti kinlikte de di er yakın ki ilerden sa lanmaktadır. Ebeveyn reddinin sonuçlarına bakıldı ında, çocukken reddedilenler, reddedilmenin olumsuz sonuçlarıyla hem çocuklukta hem de yeti kinlikte kar ıla maktadırlar (Önder ve Gülay, 2007, s.21)

### **2.7. Anne Çocuk İleti İmi, Önemi ve Etkileri**

Anne çocuk etkile imi çok özeldir. Çocu un do umdan önce ve do umdan sonra etkile ime geçti i ilk ki i olması nedeniyle anne, çocuk açısından son derece önemlidir (Pembecio lu, 2006, s.105). Çocu un anneye ileti iminin iç içe geçmi ve e güdümlü uyumu do umdan önce ba lar; fetüs annenin vücudunu hormonal etkilerle etkiler ve annenin fizyolojisi de bu duruma adapte olur (Robinson, 2011, s.40). Erken ileti im sisteminin geli imi için olasılıkları belirleyen ba lıca parametrelerden biri, bebe in ileti im kurma kapasitesidir. Fiziksel ve nörolojik olarak olgunla masa da, bebekler duyu yetenekleri ile do arlar, ancak bazı açılardan ilkel olmalarına ra men ileti im sistemi de i meye hazırdır. (Vangelisti, 2004, s.291).

İlk birkaç gün içinde bebek annesinin sesi, yüzü ve kokusunu ayırt eder

(Koprowska, 2008, s.97). Göz teması, bebeğin dil gelişimi öncesinde, bebekler ile bakıcıları arasında güçlü bir iletişim biçimidir (Vangelisti, 2004, s.293). Göz teması, kişilerarası iletişim için temel olur. Temel iki yönlü iletişim süreci ile bebek bakar ve bakılır, bu bireyin yaşamı boyunca insan ilişkilerinin tümünde önemli bir rol oynamaya devam eder (Danziger, 1976, s.151). E zamanlı olarak, her iki ortamda, özellikle ebeveynlerin sesli tepki gücü, karılıklı bakış sırasında artar (Stevenson, Ver Hoeve, Roach ve Leavitt, 1986, s.423). Yapılan çalışmalar neticesinde bebeğin annenin yüz hareketlerini taklit etmesi, sözsüz iletişim becerilerini kazanması açısından önemli olduğu belirlenmiştir. Taklitler; 'Sahte diyaloglar' olarak tanımlanan karılıklı etkileşimlerin temel bir yapı taşı olarak, farklı bir bakış açısı altında da görülebilir (Grayson ve Wood, 2005, s.273). Bebekler tanıdık bir sese sakin ve sessiz görünerek ya da kollarını ve bacaklarını sallayarak cevap verebilir (Dukes ve Smith, 2007, s.13). Annenin bebeğini emzirirken sallaması ve bebeğin annesini emerken duraksaması konuyla benzeri bir etkileşim meydana getirir (Grayson ve Wood, 2005, s.268).

Bebeklik döneminde, iyi iletişim becerileri geliştirmek için aklamaya zamanında yanıt verilmesi gerekir. Aklamak, iletişim kurmak ve anında yanıt almak için sözel öncesi bebeklerin kullandığı güçlü bir sinyaldir. Bebekler, çevre üzerinde bir miktar kontrol elde etmek için aklarlar (Petrie 2011). Akt. (Lambert, Long ve Kelleher, 2012, s.24). Aklamayı yorumlamak ve yanıtlamak için farklı kültürel normları dikkate almakla birlikte, ebeveynlerin bu davranışları nasıl yönettikleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekir (Zeskind, 1983, s.1127). Bakıcı veya anneler çocuğun zaman aklama sesini durdurmaya çalışmaları bebeğin gelişimini etkileyen çetli i itme, görsel ve dokunsal kinestetik uyarıcı etkileri sağlayacaktır (Zeskind, 2005, s.3).

Yeni bakıcılığın anahtarı, çocuğun girişimleri için hassasiyet ve duygusal tepki vermedir. Bu, çocuğun beklenti ve güven geliştirmesi, hareket etmesi ve insanlarla ilişki kurmasına yardımcı olur. Ancak, inisiyatif göstermeyen, uyardıya tepki vermeyen, başka sebeplerden dolayı bakırsız olan bebekler bakıcıyla karılıklı sevgi ya da iletişim kuramazlar (Who, 1997, s.7). Ebeveynler bebekleri ile olabildiğince etkileşime girdikçe bebeğin rahatlamasına ve bakım veren kişiye güvenmesine yardımcı olacaktır (Levetown 2008).

Konuyla karılıklı gerçekleştiren bir eylemdir. Trevarthen (1993), konuyla eyleminin, dönüşüm ve senkronizasyonun bu iki yönünü tanımlamak için yararlı bir terim olarak e-düzenleme terimini önermiştir. Söylenenler sadece konuyla madan değil aynı zamanda, ses tonu, göz teması ve vücut hareketleri gibi sözsüz davranışlarda da

düzenlenir. 1970'lerde gelişim psikologları bebekleri ile birlikte annelerin kayıtlarını yakından incelemeye başlamıştır ve iki ortamın etkileşiminin "konuşma benzeri" bir kaliteye sahip olabilme etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu "proto-konuşmalar" ın gözlemleri, genellikle, çarpıcı bir şekilde, hem bebeğin hem de yetkinlerin davranışlarının yakından uyumlu olduğunu göstermiştir. Gerçekte, bu gerçek diyaloglara benzeyen bu erken anne-bebek etkileşimlerinin aslında "sahte diyaloglar" olabileceği anlamına gelmektedir. (Grayson ve Wood, 2005, s.265).

Bebeğe uyum sağlayan yetkinler, basit tekrarlamalarla, kısa konuşmalarla ve abartılı ifadeyle çok farklı şekillerde onlarla konuşma eylemindedirler. Bu özel konuşma biçimi "bebeksi konuşma" olarak adlandırılır. Bunun diğer bir anlamı anne veya bebeğe yönelik konuşmadır (Snow and Ferguson, 1977, s.176).

Çocuklarla konuşup, onları dinlemek, çocuklara tekrar etme ve yanlış yapma imkânlarının yanı sıra, bu çocuğun kendisini ifade etmesine yardımcı olur. Çevrelerindeki yetkinler etkili iletişim kurarak çocuğun ihtiyaç duyduğu doğru sözcüğü bulması için yardım etmeleri çocuğun yetkinlere olan güvenini artırır. Bir çocuğa iletişim kurma alanını ve fırsatını tanımanın yanı sıra, etkili iletişim için iyi bir rol modeli oluşturan anne-babalar, iletişimin gelişmesi için mükemmel bir ortam oluşturmaktadır. Küçük çocuklar istedikleri için iletişim kurarlar. Anne-babaların temel rolü, onlara zaman ve mekan olanağı sağlamak (Dukes ve Smith, 2007, s.27).

Bir-üç yaş çocukları kendilerini güçlü bir şekilde hissettirmeye başlar ve ayrı bir kişi olduklarını fark eder. Bu yüzden en sevdikleri sözcükler genellikle "hayır" ve "benim"dir. Araştırmacılar, çocuklar genellikle annelerine sırt çevirip bir öneriye hayır deseler de, aslında onlara sunulan fikri taklit ettiklerini ortaya koymaktadır. Annelerin bunun farkında olmaları ve buna göre davranışları, çocuğun kendisini güçlü hissetmesine yardımcı olacaktır (Meggitt ve diğerleri, 2014, s.113).

Birinci çocuklukta tüm etkileşimi, Haslett ve Samter (1997) konuşma yeterliliği olarak adlandırmaktadır. Bu araştırmacılar, iletişimin doğasının kişilerarası olduğunu kabul ettikten sonra, çocukların bunu etki yaratmak için kullandıklarını belirtmiştir. Bu, dördüncü aydan otuz altıncı ayına kadar olan çocuklarda iletişimin birincil kullanımınıdır. Yaşları üç ile beş yaş arasındaki çocuklar konuşma becerisi sergilemeye başlar. İletişim becerilerinin geliştirilmesinin son aşaması, çocukların kendi ve diğerlerinin iletişimlerini izleme becerilerini kazandıkları beş yaş civarında başlar. Bu becerilerin uygun kullanımı ve devam eden ilerlemesi, mevcut durumun ötesinde gelişme faktörlerine ev sahipliği yapar Akt. (Vangelisti, 2004, s.315).

İlk çocuklukta duygusal destek sağlanması, akranlarına gittikçe daha çok ve ailelerine daha az yöneldiğinden, çocuklar için giderek önem kazanmaktadır. Duygusal destek sağlamanın kapasitesi çocuğun sosyal yeterliliğinin merkezi bir bileşenidir (Burleson & Kunkel, 2002, s.81). Bakıcı davranışları daha geniş bir alanı kapsayacak şekilde, Burleson ve Kunkel (1996) duygusal desteği ve rahatlamayı neredeyse eş anlamlı olarak düşünmektedir. Duygusal destek veya rahatlama, "üzüntü, kaygı, korku, öfke ve diğer olumsuz duyguların üstesinden gelmeye yönelik destek çabalarına" odaklanmaktadır (s.111). Burleson ve Kunkel, bir çocuğun duygusal desteği sağlamak için üç genel beceriyi ana hatlarıyla ortaya koymuştur. Birincisi, duygusal ipuçlarını tanımak ve yorumlamak, ikincisi bilgiyi bütünleştirmek ve üçüncüsü diğerlerinin bakış açısını almak ve toplumsal algılama becerileri de dahil olmak üzere, diğerlerinin psikolojik durumu ve duyguları hakkında bilgi edinme becerisidir. Buna ek olarak, çocukların destekleyici amaçlarını yerine getirmek için sözel olmayan, dilsel ve retorik kaynaklara sahip olmaları gerekir. Son olarak, destek sağlayıcıları olan çocuklar destek sunmak için motive edilmelidir (Burleson & Kunkel, 2002, s.82).

Çocuklar, iletişimin temelindeki kişisel taleplerine, bir etkinlik davetiyesi, bir etkinliğe katılma isteği veya destekleyici bir eylem ile başlarlar (Brunner, 1983). Dört yaş civarında çocuklar, yetkinlerin isteklerini vermeleri veya reddetmeleri gerekçesiyle yetkinleri ikna etme girişiminde bulunmaya başlarlar. Örneğin, "Ben şimdi bir oyuncak sahibi olursam bütün akşam yemeğimi yiyeceğim". Dört ile sekiz yaş arasındaki çocuklar, nezaket kurallarını kullanmada ustalık kazanır ve başkalarına karşı daha duyarlı olur. Sekiz yaşına gelindiğinde, çocuklar kişisel taleplerini diğerlerdeki sözsüz ipuçlarına göre anlamlandırmaya ve ayarlamaya başlarlar (Haslett & Samter, 1997).

## 2.8. İletişim Engelleri

İletişim engelleri, bir mesajın verilmesini ve anlaşılmasını olumsuz yönde etkileyen bütün etmenlerdir (Owen, 2008, s.188). Anababalar çocuklarına bir şey söyleyince, çoğunlukla onlara, onlarla ilgili şeyler söylerler. Bu nedenle iletişimin hem çocuğa hem çocukla aramızdaki ilişkiye doğrudan etkisi vardır. Her iletişim çocuğanın hakkında ne düşündüğünü anlatır. Bu anlattıklarımız onun kafasında, bir insan olarak onu nasıl algıladığımızla ilgili bir mesaj olabilir. Anne-babaların konuşması, çocuğun kendisi ile ilgili olduğu mesajı ve bu mesajın genişletici ya da yıkıcı olabilir. İletişim engelleri ise çocuk için yıkıcı sonuçlar doğurur (Gordon, 2001, s. 43). Çocuklarını koşulsuz kabul eden anne-babalar çocukları ile iletişimlerinde "kabul dili"ni kullanırlar. Çocuklarını kabul etmeyen anne-babalar ise "iletişim engellerini"



kullanırlar (Ça da , 2011, s.81).

### **2.8.1.Emir Vermek, Yönlendirmek**

Çocuktan bir şey yapması istendi inde bunu emir vererek söylemektir. Emir vermek ve yönlendirmek, çocuğun kararlarını saygı duyulmadığını, bir birey olarak görülmediğini gösterir. Çocuk, kendine emir veren otoritenin gereksinimlerine uymak zorunda hisseder ve otoritenin gücü çocukta korku yaratır. Çocuk, kendinden büyük ve güçlü biri tarafından incitileceği tehdidini hisseder. Emir vermeye ya da yönlendirmeye yönelik olan bu tarz iletiler, çocuğa duygularının ya da gereksinimlerinin önemli olmadığını anlatır (Aytar, 2015, s.49).

“Yapman gerekir...”, “yapacaksın.”, “Yapmak zorundasın.”

“Yakınmayı bırak o hazırladıklarımı giy!”

“Do ru odana git.”

“Gürültüyü kes.”

“Ödevlerini yapmak zorundasın.”

“Senin yapmak istediğin beni hiç ilgilendirmez” (Gordon, 2001, s.39; Owen, 2008, s.188).

“Oyuncakları topla, toplamazsan ben toplatmasını bilirim.” gibi ifadeler çocukta korku ya da aktif direnç yaratabilir. Söylenenlerin tersini yapmaya, inatçılığa, isyankar davranışlara ya da misillemeye yol açabilir. Çocuğun anne-babasına karşı dümanca duygular beslemesine neden olur (Ça da 2011, s.81).

### **2.8.2.Uyarmak, Gözdağı Vermek**

istemediğimiz şeyi yaparsa, çıkacak sonucu çocuğa söylemektir. Bu iletiler, çocuğun istek ve gereksinimlerine saygı duyulmadığını gösterir. Bu iletiler, çocuğu korkak ve çekingen yapabilir. Çocuğu duygusal açıdan örseler; çocuğun mutsuz olmasına neden olur. Bu iletiler aynı zamanda çocuğu, yetkinin gözdağı denemeye iter (Aytar, 2015, s.49).

“...yapamazsan...olur.”, “ya yaparsın, yoksa...”

“Eğer dayak istemiyorsan oyuncaklarını toplasan iyi edersin.”

“Televizyonun sesini kısma zannın pişman olursun.”

“Tabağındaki yemeği bitireceksin, bitirmezsen dayacağı yersin.”

“Onu yaparsan pişman olursun.”

“Hemen susmazsan dıranı atarım.” (Gordon, 2001, s.39; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler çocukta korku ve boyun eğmeye, gücenme, kızgınlık ve isyankarlığa neden olabilir, istenmeyen davranışları deşirmemesine neden olabilir. Söylenenlerin gerçekten

yapılıp yapılmayacağına denemesine yol açabilir. (Ça da 2011, s.82).

### 2.8.3.Ahlak Dersi Vermek

Çocu a yapılması gerekenleri söylemektir. Ahlak dersi vermek, çocu un sahip olduğu değerlere güvenilmediği, baskılarının doruğunda inandığı şeyleri kabul etmenin onun yararına olacağına şüncesini iletir. Çocu u otorite altına alarak, istemediği şeyleri yapması konusunda çocu un kendisini zorunlu hissetmesine neden olur. Çocuklar, “-melisin, -malısın”lara karşı koyarak tepki verirler. Çocukta özgüven duygusunun azalmasına yol açabilir ve çocukta suçluluk duygusu uyandırabilir (Aytar, 2015, s.49).

“...yapmalıydın.”,”Senin sorumluluğundur.”,”... öyle yapmak gerekir.”

“Olumsuz düşünmemelisin.”

“Yapmalıydın.”

“Her zaman nazik davranmalısın.”

“O seninle oynamıyorsa tek başına oynamalısın.”

“Sorumluluklarını yerine getirmelisin.” (Gordon, 2001, s.39; Owen, 2008, s.188)

gibi ifadeler çocu a otoritenin gücünü duyumsatır, suçluluk duygusu yaratabilir, çocu un kendini savunmasına neden olabilir (Ça da 2011, s.82).

### 2.8.4.Öğüt Vermek,Çözüm ve Öneri Getirmek

Çocu a öneriler vererek sorununu nasıl çözeceğini söylemektir. Çocu a kendi sorunlarını kendi kendine çözebilme gücünü sahip olmadığı mesajını iletir. Çocu u düşünmeye teşvik, anne babaya bağımlı olmaya doruğuna iletebilir (Aytar, 2015, s.50).

“Ben olsam...”,”Neden... yapmıyorsun?”, “Bence...”,”Sana bunu önereceğim...”

“Öğretmene bütün bildiklerini söylemelisin.”

“Ben olsam kardeşine öyle davranmazdım.”

“Sana arkadaşlarınla küsmememi öneririm.”

“Bu şekilde hareket etmemelisin.”

“Neden yatağını düzeltmiyorsun?” (Gordon, 2001, s.39; Owen, 2008, s.188) gibi sözler öğüt vermek, ahlak dersi gibi öneriler sorunu getiren kişide zorunluluk ve suçluluk duyguları uyandır; iletişimin kesilmesine veya yön değiştirmesine neden olabilir; konudan kişide direnç, isyan yaratabilir; konudan kişiyi savunuculuğa iter. Çocu a kendi sorunlarını kendi başına çözümede aciz olduğu ima eder ve yetersizlik duygusu yaratabilir. Çocu un sorunlarını bütün olarak düşünüp değişik çözümler önerileri geliştiren bunları denemesini engelleyebilir, bağımlılık ya da direnme yaratabilir. çocukta öğretmeninin kendisini anlamadığı duygusunu oluşturabilir (Ça da 2011, s.82).

### 2.8.5.Ö retmek, Nutuk Çekmek, Mantıklı Dü ünceler Önermek

Çocu u gerçeklerle, bilgi, mantık ve görü lerle etkilemeye çalı maktır. Çocu un küçük görüldü ü, yetersiz bulundu u mesajını verir. Mantıklı dü ünceler önermek, çocu un dü üncelerinin kabul edilmedi i ve daha uygun seçenekler konusunda yeti kinin karar verebilece i mesajını çocu a ileterek, çocu u savunmaya iter ve kızdırır. Çocuklar da yeti kinler gibi yanıldıklarını söylenmesinden pek ho lanmazlar. Bunun için dü üncelerini sonuna kadar savunurlar. Çocuklar yeti kinlerden nutuk dinlemeyi sevmezler. Çocuklar bu etkileri azaltmak için ho olmayan yöntemlere ba vururlar ve yeti kinlerin kendilerine bir eyler ö retmekte ısrarlı olduklarını bilirler (Aytar, 2015, s.51).

“ te u nedenle hatalısın..”, “Olaylar gösterir ki...”, “Evet ama...”, “Gerçek u ki...”

“Yeme ini bitirmen için çok az zamanının kaldı nı hatırlasan iyi olur.”

“Karde inin elinden oyunca nı aldı n için sen hatalısın.”

“Gerçek u ki arkada n çok haklı.”

“Her zaman her eyi bildi ini sanıyorsun.”

“Kitaplar karalamak için de il, okumak içindir.” (Gordon, 2001, s.40; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler çocu un kar ı koymasına, savunucu bir tutum içine girmesine, çocu un anne-babasıyla ileti imini kesmesine, çocu un kendisini beceriksiz ve yetersiz hissetmesine neden olabilir (Ça da 2011, s.83).

### 2.8.6.Yargılamak, Ele tirmek, Suçlamak, Hep Aynı Dü üncede Olmamak

Çocu u de erlendirmek ve olumsuz yargılamaktır. Böyle bir yakla ımda çocuk sürekli olumsuz de erlendirmelerle kar ı kar ıyadır. e erlendirmek çocu un duygularını saklamasına ve pek çok eyi gizlemesine neden olur. Çocuklar da yeti kinler gibi yargılanmaktan ho lanmazlar. Benlik imajlarını korumak için savunmaya geçerler. Yeti kinin yargısı do ru olsa bile onlara kızarlar ve sevgileri azalır. Sık sık yapılan de erlendirme ve ele tiri çocuklarda sevilmedikleri duygusunu uyandırır (Aytar, 2015, s.52).

“Olgunca...”, “Do ru...”,

“Sen zaten tembelsin.”

“Do rusu bunu senden beklemezdim.”

“Hiç malının kıymetini bilmiyorsun”

“Çok kötü bir çocuk oldun”

“Sen zaten hep kolaya kaçarsın.” (Gordon, 2001, s.40; Owen, 2008, s.188) gibi

yargılama ve ele tirme tepkileriyle kar ılı an ki iler, kendilerini anla ılmamı , itilmi i haksızlı a u ramı , daha çaresiz hissederler; bunun kar ılı nda ileti imi keser veya kar ılı k verebilirler. Bu eilde tepkilere maruz kalan çocuklar yargı ve ele tirileri gerçek olarak algılar ve bu da çocu un kendini algılayı ı üzerinde son derece olumsuz etkiler bırakır; onun kendine güveninin sarsılmasına neden olabilece i gibi, ba arısına da engel olabilir. Çocu un kendini yetersiz, de ersiz ve a a ılanmı hissetmesine neden olabilir. Çocuklara belki de di er çocuklardan daha çok kendilerini yetersiz, küçülmü , de ersiz ve kötü hissettirir. Anne babanın olumsuz yargılarına hedef olamamak için çocu un ileti imini kesmesine yol açabilir, çocu un benlik saygısını zedeleyebilir (Ça da 2011, s.84).

### **2.8.7.Övmek, Hep Aynı Dü üncede Olmak**

Olumlu bir de erlendirme ile çocu un dü üncesini payla maktır. Çocu un her konuda ba arılı ve mükemmel oldu u, hiç hata yapmadı ı, davranı larının ve verdi i kararların her zaman do ru oldu u mesajını içerir. Övgünün çocuklara yararlı oldu u inancının tersine birçok olumsuz etkisi vardır. Çocu un benlik imajına uymayan olumlu de erlendirme dü manlık yaratır. Övgünün çok kullanıldı ı ortamlarda çocuk övgüsüzlü ünü ele tiri olarak da algılayabilir. Çocuk övgünün kendisini idare etmek için kullanıldı ını hisseder. Övgüler, çocuklara anla ılmadıklarını dü ündürür. Çocuklar özellikle arkada larının yanında övülürken utanır ve rahatsız olurlar (Aytar, 2015, s.52).

“Çok güzel!...”, “Haklısın, o arkada ın yaramaz bir çocu a...”, “Çok güzel... yapıyorsun”

“Çok akıllısın.”

“karde ine çok iyi davranıyorsun.”

“Gerçekten çok yeteneklisin.”

“Çok akıllısın.”

“Sana katılıyorum.” (Gordon, 2001, s.40; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler çocu a beklentilerin çok yüksek oldu unu ima eder. Çocu un kendini algılamasına uygun olmayan övgüler çocukta kaygı yaratabilir. çocu un rahatsız olmamasına ve utanmasına neden olabilir. Çocu u övgüye ba ımlı hale getirerek sürekli övülmek istemesine neden olabilir (Ça da 2011, s.84).

### **2.8.8.Ad Takmak, Alay Etmek, Utandırarak**

Çocu u utandırarak kendisinin a a ılanmı hissetmesine neden olur. Çocukların benlik imajı üzerinde yıkıcı etkisi olabilir. Yanlı bir ey yaptıkları için kendilerine ad takıldı ını ve kendileriyle alay edildi ini dü ünebilirler. Çocuklar bu tür iletilerin ortaya

çıkardı ı sonuçtan dolayı mutsuz olabilirler. Çocukların bu tür iletilere en sık verdikleri tepki, kar ılık vermektir. Tersine tüm dikkatini anne babaların haksız iletisine yönlendirip kendini haklı çıkarmaya çalı abilir (Aytar, 2015, s.52).

“Sen ımarık bir veletsin.”

“Bebek gibi davranıyorsun.”

“Hadi sen de sulu göz.”

“Sivri zekalı o lum buraya gel.”

“Koca bebek yaramazlık yapmaya uyanmıyor musun?” (Gordon, 2001, s.40; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler çocu un kendisinin kötü oldu unu dü ünmesine yol açabilir. Çocu un sevilmedi ini dü ünmesine ve kendisini de ersiz hissetmesine neden oldu u gibi, çocu un kendini algılaması üzerinde de olumsuz etkileri olur. Çocu un kendisini haklı çıkartmak için direnmesine ve kar ılık vermesine neden olabilir (Ça da 2011, s.85).

### **2.8.9. Yorumlamak,Analiz Etmek, Tanı Koymak;Tahlil Etmek**

Çocu un davranı ının nedenlerini anlatmak, ona koydu umuz tanıyı iletmeğdir. Yeti kinin analiz ve yorumları yanlı olursa, çocuk haksız olarak suçlanmaktan kızgınlık duyar. Çocuklarını sık sık analiz eden anne babalar onlara kendilerinin daha akıllı ve üstün oldukları iletisini verirler. Bu tür yakla ımlarda, dinleyen ki i sanki konu anın niyetini, söylemek istediklerini, çok iyi biliyormu , onun kafasının içindekilerini okuyormu gibi bir tavır takınır, yani “Ben seni senden iyi biliyorum.” gibi bir bilmi lik havasında cevap vererek konu anı savunmaya itti i gibi; sinirlenmesine, sabırsızlanmasına ve kar ılık vermesine neden olabilir (Aytar, 2015, s.54).

“Senin derdin..”, “Galiba çok...”, “Sen öyle demek...”

“Sen apaçık ımarıklık ediyorsun.”

“Sanırım çok öfkелisin.”

“Senin derdin yine uyumak.”

“Dikkat çekmek için yapıyorsun.”

“Aslında senin derdin ba ka.” (Gordon, 2001, s.41; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler konu an ki i, kendini kıstırmı , yanlı anla ılmı veyanlı yorumlanmı hissetti inden ileti imi büyük olasılıkla keser. Bu yakla ım, çocu u korkutabilir, çocu un kendisini engelleme , korumasız, ba arısızlık ve yetersiz gibi duygusu hissetmesine neden olabilir (Ça da 2011, s.85).

### **2.8.10.Güven Vermek, Desteklemek, Avutmak, Sakinle tirmek, Duyguları**

#### **Payla mak, Konuyu De i tirmek**

Çocu un duygularındaki yo unlu u göz ardı ederek onları unutmalarına ve kendisini daha iyi hissetmesine çalı maktır. Çocu un özellikle sorun ya adı ı durumlarda sürekli olarak birilerine ba vurabilece i, çözümleri kendisinin de il de ba kalarının bulabilece i dü ünmesini çocu a iletir. Bu gibi iletilerin çocuklara yararı oldu u dü ünülür, sanıldı ı gibi yararlı iletiler de illerdir. Çocu un canı bir eye sıkılmı ken güven vermek, onun anla ılmadı ını göstermi olur. Ancak böyle iletiler, çocu a o duygulardan kurtulmasının istendi ini belirtir. Çocuklar anne babaların güven vermelerini, kendilerini de i tirmek olarak algılar ve onlara güvenmezler. Çocu a ya adı ı duyguları hissetmesini istemedi imizi iletir (Aytar, 2015, s.55).

“Aldırma...”, “Hadi biraz...”, “Zamanla...”

“Zamanla bunu da a acaksın.”

“Hadi biraz ne elen.”

“Aldırma, düzelir bo ver.”

“Ba ka eyden konu alım.”

“Ben de senin gibi dü ünüyorum.” (Gordon, 2001, s.41; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler söyledikleri duyulmadan üstünkörü teselli edilmek istenen ki i kendini anla ılmamı , dinlenmemi oldu unu veya sorununun önemsizmi gibi algılandı ını dü ünür. Genellikle kar ıdaki ki iyi iyi dinlemeden verilen teselli mesajları, konu an ki inin sorununu küçümser bir hava yaratır. Çocu un kendini anla ılmamı hissetmesine neden olabilir, çocukta kızgınlık duygusuna yol açabilir (Ça da 2011, s.86).

### **2.8.11.Soru Sormak, Sınamak,Çapraz Sorgulamak**

Çocu a yakla ırken nedenler bulmaya çalı arak, sorunu çözmeye yardım edecek daha fazla bilgi için sorgulamaktır. Çocuklar anne babaların kendilerini neden zorladıklarını anlamadıklarında, bu soruları gözda ı olarak algırlar ve bilgi toplandı ndan ku kulanabilir. Soru, inceleme, nedenini arama gibi yakla ımların içinde önyargı, ele tiri, veya zorunlu çözüm bulunur; ayrıca konu soruları cevap vermeye takılarak yön de i tirip esas sorundan uzakla abilir. Sorular genellikle soru soranın nereye varmak istedi ini açıklamadı ndan, konu an ki i endi eye kapılabilir yada savunmaya geçebilir. Sorulara cevap vermek çabasıyla, esas sorun da gözden kaçabilir (Aytar, 2015, s.56).

“Neden...?”, “Kim...?”, “Sen ne yaptın?”, “Nasıl...?”

“Kim yaptı?”

“Neden bu kadar geç geldiniz?”

“Nasıl yaptın?”

“Bunu ssana kim söyledi?”

“Hanginiz önce söyledi?” (Gordon, 2001, s.41; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler çocuğu genellikle hayır demeye, yarı do ru cevap vermeye ya da kaçamak cevap vermeye yöneltebilir. Çocuğa kendisine güvenilmediği mesajını iletebilir. Çocuğa soruların nedeni açıklanmadığından çocukta korku ve kaygı yaratabilir. Çocuğun yeti kinlerin kaygılarından do an sorulara cevap vermeye çalışırken kendi sorununu gözden kaçırmamasına neden olabilir. Çocuğun konuma özgürlüğü zedeleyebilir. Soru sorma ve sorgulama, iletiimi kolayla tıracak bir yöntem de ildir. Sorgulama, sorgulanın konuma özgürlüğü kısıtlar (Ça da 2011, s.86).

### **2.8.12.Sözünden Dönmek, Oyalamak, Alay Etmek, akacı Davranmak,**

#### **Konuyu Saptırmak**

Çocuğu sorundan uzakla tırmaya çalışmaktadır. Çocuğa onunla ilgilenmediği, saygı duyulmadığı, çocuğun reddedildiği ve çocuğa de er verilmediği anlamına gelir. Çocuklar anne babaları tarafından önemsenmediklerini düşünürler. Çocuklar bir şey konutuklarında çok ciddi olurlar. Alay ederek tepki verilirse çocuklar incilirler. Çocukların duygularını o sorunlu an için unutturmaya çalışmak ba arı gibi görülebilir. Ancak, sorun yeniden ortaya çıkar, çünkü duygular her zaman yok olmaz. Ertelenen sorunlar da çözülmeyen kalmı olur. Çocuklar da yeti kin gibi duyulmak ve anlaşılmak isterler (Aytar, 2015, s.56).

“Unut...”, “Daha güzel eylerden...”

“Ne var alırım deyip o çikolatayı almamı sam!”

“Bu konuyu unut gitsin.”

“Bütün bunları biz de ya adık.”

“Daha güzel eylerden bahsedelim.”

“Oyunca ınla evde oynarsın.” (Gordon, 2001, s.41; Owen, 2008, s.188) gibi ifadeler çocuklara anne babasının kendisi ile ilgilenmedikleri, saygı duymadıkları ya da kabul etmedikleri mesajını iletebilir. Duygu ve düşünceleleri ile alay etmek çocuğu incitebilir. Çocuğun sorunları ile mücadele etmek yerine onlardan kaçması gerektiğini düşünmesine neden olabilir, sorunların çözümünü engelleyebilir (Ça da 2011, s.87).

## **2.9. İlgili Ara tırmalar**

### **2.9.1.Yurt Dı nda Yapılan Ara tırmalar**

Schmidt ve Hore (1970) yaptıkları çalışmaları, farklı sosyo-ekonomik

durumdaki annelerin, çocuklarıyla kurdukları sözel ve sözsüz ileti im arasında farklılık olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya, beş yaş çocuğa sahip 15 düşük sosyo-ekonomik statüye sahip annelerle, 15 yüksek sosyo-ekonomiye sahip anneler katılmıştır. Araştırmada, anne-çocuk sözsüz ileti imini ileti imini ölçmek için etkileşimsel bir oyuncak ile oyun oynatılmış, sözel ileti imi ölçmek için de anne-çocuğun birbirlerine öyküler anlatmasını gerektiren iki yöntemle Alberta Üniversitesi'nde bir laboratuvarında video ve ses kaydı yapılmıştır. Araştırma sonucunda farklı sosyo-ekonomik statüye sahip annelerin çocuklarının sözel ileti imlerinde bir farklılık bulunmamaktadır. Yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip anneler, düşük sosyo-ekonomiye sahip annelere oranla daha fazla sözsüz ileti imi kullanmışlardır.

Hess, Dickson, Price ve Leong (1979), anne-çocuk, öğretmen-çocuk arasındaki ileti im farklılıklarının olup olmadığını incelemiştir. Çalışmaya 66 anne-çocuk (dört yaş) ile 34 öğretmen katılmış olup, okul öncesi eğitim kurumlarında ileti im oyunu test sonuçlarına göre değerlendirme yapılmıştır. Araştırmaya göre, anne-çocuk ileti iminin test puanlaması, öğretmen-çocuk ileti imi test puanlamasına göre daha iyi sonuçlanmıştır. Bu durumun nedeni olarak, öğretmenlerin çocuklarla ileti imini daha çok resmi olarak yaptığını, öğrenci sayısının çok fazla olması, öğretmen-öğrenci ileti iminde samimiyeti sınırlaması, çocuğun istekleri ile okul öncesi kurumlarının ve öğretmenlerin çatışması ve son olarak da öğretmenlerde, anne-çocuk duygusal bağının olmayışından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Harrist, Pettit, Dodge ve Bates, (1994) yaptıkları çalışmada anne-çocuk etkileşiminin üç etkileşim tarzı (pozitif ve zamanlı, negatif ve zamanlı ve etkisiz ve zamansızlık) ile çocukların akran uyumu ilişkilerini incelemiştir. Pozitif ve zamanlılık, anne-çocuk etkileşiminin olumlu olmasını, negatif ve zamanlılık anne-çocuk etkileşimin olumsuz olmasını, etkisiz ve zamansızlık da anne-çocuk etkileşimini tutarsız bir ilişki olmasını ifade eder. Çalışmada beş ile beş buçuk yaşlarında 16'sı kız, 14'ü erkek olmak üzere toplam 30 çocuk katılmıştır. Çocukların okula başlamadan önceki dönemde araştırmacılar tarafından iki ana gözlem oturumu yapılmıştır ve çocuklar okula başladıktan sonra bir ay boyunca birer hafta arayla her evde dört saat boyunca 30 gözlemci tarafından anne-çocuk ilişkisi gözlemlenmiş ve aynı zamanda çocuğun okuldaki sosyal uyumları ile akran ilişkileri, akran sosyometrisi ile ölçülmüş ve çocukların serbest oyunları gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, pozitif ve zamanlı etkileşim tarzına sahip olan çocukların akranları ile uyumlu olduğu, negatif ve zamanlı ve etkisiz ve zamansızlık etkileşim tarzına sahip olan çocukların akranları ile olumsuz ilişkiler kurduğu sonucuna varılmıştır.



Black ve Logan (1995) tarafından yapılan çalı mada çocukların sosyometrik durumu ile ili kili olarak aile (anne-çocuk, baba-çocuk) ve akran ili kileri ileti imi incelenmi tir. Ara tırmada ya ları iki ile be ya arasında de i en 43 çocu un anneleri, babaları ve akranlarıyla konu ma sırası becerileri ve konu ma türleri incelenmi tir. Bu çalı manın sonucuna göre ebeveyn-çocuk arasındaki ileti imin, çevresi tarafından sevilen ve kabul edilen çocuklarda, aile ortamında kabul görmeyenlere göre ileti imin daha güçlü oldu u ortaya çıkmı tır. Ayrıca, ebeveyn-çocuk etkile iminde aslen destek vermeyen ileti im kalıpları, çocukların akranlarla olan ileti iminin olumsuz yönde etkilenmesine ve akran grubundaki statüsünün reddedilmesine neden olmaktadır.

Sessa, Avenevoli, Steinberg ve Morris (2001) yaptıkları çalı malarında anne-çocuk ili kisinde okul öncesi çocukların, annelerin ve gözlemcilerin ebeveynlik tanımlamaları arasındaki ili kiyi incelemi lerdir. Çalı maya çe itli etnik ve sosyo-ekonomik grupları temsil eden ortalama ya ları be yıl üç ay olan toplam 97 çocuk ve anneleri katılmı tır. Çalı maya katılan çocuklara, okul öncesi çocukların ki sel deneyimlerini de erlendirmek için geli imsel açıdan hassas ve ya a uygun bir ara tırma aracı vasıtasıyla annelerinin ebeveynlikleri hakkında görü lerini belirtmeleri istenmi tir. Çalı mada, anneler kendi ebeveynlikleri hakkında bir ölçme aracına tepki göstermi ler ve gözlemciler, ebeveynlikle ilgili boyutları ortaya çıkarmak için tasarlanmı bir dizi etkile im görevi sırasında annelerin ebeveynlik davranı larını gözlemlemi tir. Sonuç olarak anne-çocuk ve anne-gözlemci arasındaki ebeveynlikle ilgili verdikleri bilgiler arasında anlamlı bir ili ki bulunamamı , gözlemci çocuk ikilisinin verdikleri bilgiler arasında anlamlı bir ili ki bulunmu tur.

Rowe, Coker ve Pan, (2004) yaptıkları çalı mada dü ük gelirli babaların ve annelerin çocuklarla konu ma konusunda tanımlayıcı bilgileri sunmak ve aile yapısındaki de i iklikler do rultusunda, ebeveyn-çocuk ileti imini incelemi lerdir. Çalı maya ya ortalama 27 aylık olan 19'u kız, 14'ü erkek toplam 33 çocuk ile anne babaları katılmı tır. Anne, baba ve çocukların evde gerçekle tirdi i yarı yapılandırılmı oyun sırasında video kaydı alınmı tır. Sonuç olarak, babaların ve annelerin çocuklarla konu maları, konu manın ortalama uzunlu u ile ölçülen miktarda, kelime da rcı ının çe itlili i ya da dilsel karma ıklık bakımından fark bulunamamı tır. Bununla birlikte, babaların, annelere oranla daha fazla soru ve net açıklama iste i ürettiklerinden dolayı çocuklara daha fazla konu ma zorlu u ya attıkları ortaya çıkmı tır.

Verıssimo, Blicharski ve Strayer (2012), yaptıkları çalı mada, 30 aylık çocukların üslup farklılıklarını netle tirmek için ileti imsel alı veri in üç yönünü (konu ma eylemleri,

bilgi alı veri i ve duygulanım durumları) ara tırma tır. Ara tırma, birinci grup 15, ikinci grup 17 ve üçüncü grup da 20 çocuk olmak üzere toplam 52 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Bu çocuklar anneleri ile oyun oynatılarak video kaydı yapıp anne-çocuk iletişiminde kullanılan kelimelerin kod çözümü eklinde analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre, birinci grup oldukça oyuna girmiş ancak düşük duygusal ifadeler kullanmışlar ve bu çocukların iletişim biçimi, annenin duygularına ve kişisel referanslarına daha fazla odaklanmıştır. İkinci grup çocuklar daha fazla soru sormuş ve nesnelere hakkında daha fazla tepki vermişlerdir. Son olarak, üçüncü grup çocuklar daha anneye özgü davranışları devam eden etkinliğe yönlendirirken daha karmaşık, derlendirmeli söylemler kullanmış ve ara tırma süreci boyunca iletişimsel davranış bakımından üç grup arasında fark bulunamamıştır.

Perarson ve Pillow (2016) yaptıkları çalışmaları farklı yaş gruplarındaki çocukların anneleri ile ilgili iletişimi ve çocukların sosyal anlayışı arasındaki ilişkiyi ara tırma tır. Çalışmaya 37 anne-çocuk çifti katılmıştır. Çocuklar yaş aralıklarına göre; birinci grup beş yaş, ikinci grup beş-yedi yaş, üçüncü grup yedi-on yaş olarak gruplandırılmıştır. Katılımcılar (anneler ve çocuklar) bir üniversite laboratuvarında bir kadın deneyici tarafından, annelere ev ortamına benzer bir laboratuvarında hikayeler anlatılarak anne ile çocuk arasında geçen iletişimin ses kaydı alınmıştır. Ayrıca çocuklara Peabody Resim Kelimeleri Testi ile sosyal anlayışı ölçmek için iki farklı hikaye anlatılarak onlardan cevap vermeleri istenmiştir. Ara tırma sonucu, gruplar arasındaki çocukların sosyal anlayışları gerekçelendirmeleri, annelerin çocukları ile konuşma uzunluğu ya büyüklüğü ile doğrudan orantılı olarak bulunmuştur. Annelerin kullandıkları sözcük sayısı ile çocukların kullandıkları sözcük sayısı arasında, annelerin çocuklarıyla yaptıkları konuşmalar ile çocukların konuşmaları ve sosyal anlayışları arasında olumlu bir ilişki bulunmuştur.

### **2.9.2.Yurt çinde Yapılan Ara tırmalar**

Arabacı ve Ömero lu (2013) ara tırmalarında 48-72 aylık yaş aralığında çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası ve anne-babanın yaşı gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini ara tırma tır. Ara tırma yaşları 48-72 ay arasında değişen toplam 801 çocuğa Genel Bilgi Formu, Sosyo-Ekonomik Düzeyi Belirleyici Ölçek ve Anne-Baba-Çocuk İletimini Değerlendirme Aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ara tırma sonucunda, annelerin çocukları ile iletişimlerinin çocuğun yaşına göre, konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutu puanlarında anlamlı bir

farklılı ın olmadı ı, babaların ise sözsüz ileti im alt boyutu puanlarında küçük ya grubundaki çocuklar lehine anlamlı bir farklılı ın oldu u görülmü tür. Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı'nın alt boyutlarına ait puanlarla çocukların cinsiyetleri arasındaki puanlar açısından, anne ve babanın ileti im puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Annelerin çocukları ile ileti imlerinin çocu un do um sırasına göre; annelerin konu ma, dinleme ve sözsüz ileti im alt boyutu puanlarında, babaların ise sadece mesaj alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılı ın oldu u görülmü tür. Annelerin çocukları ile ileti imlerinde annenin ya ına göre; annelerin mesaj alt boyutunda, babaların ise konu ma ve mesaj alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılı ın oldu u görülmü tür.

Temiz ve Ça da (2015) yaptıkları ara tırmada; annelere verilen “Anne Çocuk leti imi Becerileri E itimi”nin çocukların duygularını tanıma becerilerini etkileyip etkilemediklerini ara tırmı tır. Ara tırmaya altı ya grubu 34 deneme grubu, 34 kontrol grubu olmak üzere toplam 68 anne ve çocuk katılmı tır. Deneme grubundaki annelere 15 hafta, haftada 3 saatlik “Anne Çocuk leti im Becerileri E itimi” verilmi tir. Uygulanan e itim sonunda yapılan öntest-sontest sonucunda Anne Çocuk leti im Becerileri E itimi alan annelerde, kontrol grubuna göre çocuklarının duyguları tanımada anlamlı düzeyde fark oldu u bulunmu tur.

Sonuç olarak; anne-çocuk ileti imi konusunda yapılan çalı malar incelendi inde, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba-ö retmen-akran etkile imi, sosyal ve duygusal geli im, ev ortamında ve oyun esnasındaki etkile im, annenin ve babanın ya ı, çocu un ya ı, cinsiyeti, do um sırası gibi özelliklerin anne-çocuk ileti imi üzerinde önemli etkilere sahip oldu u belirlenmi tir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde ara tırmanın yöntemsel modeli, evren ve örneklem seçimi, veri kaynakları, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesinde yapılan çalı malar açıklanmaktadır.

### 3.1. Yöntem

Bu ara tırma, "kar ıla tırmalı ili kisel tarama modeli" ne uygun olarak hazırlanmıştır. İli kisel tarama modeli; iki veya daha çok de i ken arasında birlikte de i im varlı ını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ara tırma desenlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Karasar 2005, s.81). Bu yöntem ile bulunan ili kiler, neden sonuç ili kisinden ziyade bir de i kende ki durumun bilinmesi halinde di er de i kenlerin kestirilmesini sa laması ba lamında yorumlanır.

### 3.2.Evren

Ara tırmanın evreni, 2015-2016 e itim ö retim yılında Antalya il merkezi ve tüm ilçelerinde Milli E itim Bakanlı ına ba lı ba ımsız anaokulları ile ilkö retim okullarının anasınıfları ve özel anaokullarına devam eden 5-6 ya çocukları ve anneleri olu turmaktadır.

### 3.3.Örneklem

Ara tırmanın örneklemini; 2015-2016 e itim-ö retim yılında Antalya 1 Milli E itim Müdürlü ü'ne ba lı Antalya il merkezi ve Manavgat, Finike, Alanya ilçelerinde bulunan toplamda 32 kamu ve özel sektörlere ait anaokulu ve anasınıflarında e itim gören 5-6 ya grubu 436'sı erkek, 426'sı kız olmak üzere 862 çocuk ve anne olu turmaktadır.

Çalı maya katılan okulların seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tablo 3. 1  
Örneklem Grubuna İli Kin İstatistik Bilgiler

Örneklem grubuna İli Kin İstatistik Bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kız	426	49,4
	Erkek	436	50,6
	Toplam	862	100
Ya	5 Ya	380	44,1
	6 Ya	482	55,9
	Toplam	862	100
Anne Ya	20-30	326	37,8
	31-40	434	50,4
	41 ve üstü	102	11,8
	Toplam	862	100

	f	%
<b>Annelerin E ğitim Durumu</b>		
İlkokul	154	17,9
Ortaokul	151	17,5
Lise	270	31,3
Üniversite	287	33,3
Toplam	862	100
<b>Annelerin meslek da ılımı</b>		
Ev Hanımı	421	48,8
Memur	129	15
Çi	186	21,6
Serbest Meslek	126	14,6
Toplam	862	100
<b>Karde Sayısı</b>		
Karde i yok	225	26,1
1 Karde	424	49,2
2 Karde	136	15,8
3 Karde	42	4,9
4 ve 4'ten fazla	35	4,1
Toplam	862	100
<b>Karde Cinsiyet</b>		
Kız Karde	260	40,8
Erkek Karde	252	39,6
Hem Kız Hem Erkek	125	19,6
Toplam	637	100
<b>İkametgah Yeri</b>		
İlçe	453	52,4
İl merkez	409	47,5
Toplam	862	100

Tablo 3.1'de görüldü ü gibi ara tırmaya katılan çocukların %49,4'ünü kız çocukları, %50,6'sını erkek çocukları olu turmaktadır. Be ya ında olan çocuklar %44,1 , altı ya ında olan çocuklar % 55,9'dur. Annelerin 20-30 ya aralı ında olanlar %37,8, 31-40 ya aralı ında olanlar %50,3 , 41 ve üstü olanlar ise %11,8'dir. Annelerin % 17,9 'unun ilkokul, % 17,5'inin ortaokul, % 31,3'ünün lise ve %33,3'ü üniversite mezunudur. Annelerin % 48,8'i ev hanımı, % 15'i memur, % 21,6'sı i ç i ve % 14,6'sı da serbest meslek oldu u görülmektedir. Çocukların %26,1'inin karde i bulunmazken, %49,2'sinin 1 karde i, %15,8'inin 2 karde i, %4,9'unun 3 karde i, %4,1'inin 4 ve 4'ten fazla karde i bulunmaktadır. Çocukların karde lerinin cinsiyet da ılımları %30,2'sinin kız karde i, %29,2'sinin erkek karde i, %14,5'inin hem kız hem de erkek karde e sahiptir. Anne ve çocukların %52,6'sı ilçe merkezinde, %47,4'ü il merkezinde ikametgah etmektedir.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

#### 3.4.1. Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formunda çocuklara ve annelere yönelik bilgiler yer almaktadır. Formda çocuklarla ilgili cinsiyet, do um tarihi, annenın ya ı, mesle i, e ğitim düzeyi,

çocu un do um sırası, karde sayısı ve formun doldurulma tarihi yer almaktadır.

### **3.4.2. Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı (Anne Formu)**

Arabacı (2011) tarafından; 36-72 aylık çocu a sahip anne-babaların çocukları ile ileti imlerine yönelik davranı ların de ğerlendirilmesi amacıyla geli tirilen ve geçerlik güvenilirlik çalı ması yapılan Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı (ABC DA), bu çalı mada sadece anneler için kullanılmı tır. Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı, konu ma, dinleme, mesaj, sözsüz ileti im ve empati olmak üzere be alt boyuttan olmaktadır. Anne-babalara bireysel ya da küçük grup olarak uygulanabilen araçta, konu ma alt boyutunda sekiz madde, dinleme alt boyutunda altı madde, mesaj alt boyutunda sekiz madde, sözsüz ileti im alt boyutunda altı madde ve empati alt boyutunda dokuz madde bulunmaktadır. Araç, be li likert (1 = Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara sıra, 4=Genellikle, 5=Her Zaman) tipi derecelendirmeye dayalıdır. Araçla ilgili kısa bir bilgi uygulama formunun ba nda yer almaktadır. Aracın uygulanmasında zaman sınırlaması yoktur. Cevaplar uygulama formu üzerinde i aretlenmektedir. Ölçek toplam 37 maddeden olmaktadır. Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı'nın (ABC DA) konu ma alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( ) .67, dinleme alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( ) .70, mesaj alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( ) .60, sözsüz ileti im alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( ) .56 ve empati alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı ( ) .73'tür.

### **3.4.3. Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı'nın (ABC DA) Alt Boyutları**

**Konu ma Alt Boyutu:** Bu bölümde, ki inin kendisi ve çevresiyle dengeli bir ili ki kurmasına ve sürdürmesine yarayan sesli sembolleri kullanma becerisi ile ilgili davranı lar bulunmaktadır. Konu ma etkinli inde duygu ve dü ünceleri açık ve net bir biçimde ortaya koyan ifadeler kullanma, duyguları kontrol altında tutma, konu ma zamanı, mekanı ve süresini ayarlama, konu maya açık olma ve istekle katılma ile ses tonu ve beden dili gibi konu mayı destekleyen unsurları kullanma ile ilgili beceriler de ğerlendirilmektedir.

**Dinleme Alt Boyutu:** Bu bölümde, ki iler arası ileti imdeki önemli bir unsur olan dinleme becerisi ile ilgili davranı lar bulunmaktadır. Dinleme etkinli inde ileti imde bulunan ki iye odaklanma, iletilen i itsel i aretleri tanıma, hatırlama ve objektif ekilde anlamlandırma ile ilgili beceriler de ğerlendirilmektedir.

**Mesaj Alt Boyutu:** Bu bölümde, duygu ve dü üncelerin kodlanarak sözlü bir anlatımla alıcı ki iye ulaşmasını sa layan sembolleri, anlam boyutuna uygun olarak kullanma becerisi ile ilgili davranı lar bulunmaktadır. Mesaj olu turma etkinli inde

kiinin iletiimde bulundu u ki i ya da kendisi ile ilgili duygu ve düüncelerini yansıtırma biçimi ile alıcı konumundaki kiinin davranırlarını algılayarak geri bildirimde bulunma becerileri de erlendirilmektedir.

**Sözsüz İletiim Alt Boyutu:** Bu bölümde, kiiler arasında konu ma etkinli i dında gerçekleşen iletiim yöntemlerini kullanma becerisi ile ilgili davranırlar bulunmaktadır. İletiim etkinli inde bakı ve göz teması, dokunma, duru , mesafe, mekan jest ve mimikler gibi sözsüz iletiime ait çe itli unsurları kullanma ile ilgili beceriler de erlendirilmektedir.

**Empati Alt Boyutu:** Bu bölümde, iletiimde bulunan tarafların birbirlerini hem duygusal hem de düünel açıdan tanımaları ve anlamaları üzerine odaklanan empatik iletiim becerisi ile ilgili davranırlar bulunmaktadır. Empatik iletiimin gerçekleşmesindeki yeterli bilgi aktarımı sa lama, birbirini tanıma ve anlama, önyargılardan uzak durma ve anlaşıldı mı kar ı tarafa bildirme ile ilgili beceriler de erlendirilmektedir.

#### **3.4.4. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocukları için İletiim Becerileri Ölçe i**

Önder, Do al ve allı (2015) tarafından geli tirilmiştir. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocukları için İletiim Becerileri Ölçe i; 5-6 ya grubu çocuklarının iletiim becerilerinin ölçülerek izlenmesi ve de erlendirilmesi, çocukların iletiim becerilerindeki eksikliklerin tespit edilmesinde kullanılabilecek bir araçtır. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocukları için İletiim Becerileri Ölçe i, “Aktif İletiimde Bulunma”, “ İletiimde Di erlerini Dikkate Alma”, “ İletiimde Kurallara Uyma”, “Kar ısında Olumlu Tepki Gösterme” olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. Olu turulan 46 maddelik ölçe in 5’li likerte (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Bazen,4=Genellikle, 5=Her Zaman) biçiminde tanımlanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçe in tamamının Cronbach Alpha de eri .98 bulunmu tur. Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterlili i Testi .97 olarak bulunmu tur.

#### **3.4.5. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocukları için İletiim Becerileri Ölçe i Alt**

##### **Boyutları**

**Aktif İletiimde Bulunma:** Bir bireyin kar ıla tı ı ki i veya ki ilerle akran gruplarıyla, ailesiyle, ö retmenleriyle ve di er yabancılarla iletiimi ba latabilmesi, sürdürülebilmesi, duygu, düünce, ihtiyaç ve beklentilerini rahat bir eilde aktarabilmesi bireyin “aktif iletiimde bulunması” olarak tanımlanabilir.

**İletiimde Di erlerini Dikkate Alma:** Bir bireyin duygu, düünce, ihtiyaç ve beklentilerini ifade ederken ortamda bulunan di er ki ilerın duygu, düünce, ihtiyaç ve beklentilerini göz önüne aldı mı gösterir biçimde iletiimde bulunmasıdır.

**İleti imde Kurallara Uyuma:** Bir bireyin ki i ya da ki ilerle ileti imde bulunurken kar ısındaki ki iyi göz teması kurarak dikkatle dinlemesi, konu ma esnasında konu ma sırasına riayet etmesi, konu urken nezaket sözcüklerini kullanabilmesi gibi ileti im kurallarına uyması olarak tanımlanabilir.

**Kar ısındakine Olumlu Tepki Gösterme:** Bir bireyin di er ki iler in kendisiyle ileti im kurma çaba ve giri imlerine olumlu tepkiler göstermesi “kar ısındakine olumlu tepki gösterme” olarak tanımlanabilir.

### **3.5.Verilerin Elde Edilmesi**

Veri toplama araçları, 2015-2016 e itim-ö retim yılında, Antalya il merkezinde ve Manavgat, Finike, Alanya ilçelerinde 20.03.2016-20.04.2016 tarihleri arasında Antalya Milli E itim Müdürlü ü’nden alınan izin yazısı ile birlikte okullara da ıtılmı tır. Ö retmenler ve anneler veri araçları hakkında bilgilendirilmi tir. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocukları çin İleti im Becerileri Ölçe i ö retmenler, Anne-Baba-Çocuk İletimini De erlendirme Aracı anneler tarafından doldurulmu tur. 21.04.2016 ile 20.05.2016 tarihleri arasında veri toplama araçları ö retmenlerden toplanmı tır.

### **3.6. Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) programı ve Amos 22.0 programı kullanılmı tır. Ara tırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla yapısal e itlik yol analizi yapılmı tır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

### 4.1.Yapısal E itlik Modeli (YEM)

Yapısal e itlik modellemesi, günümüzde sosyal bilimler, davranı bilimleri, e itim bilimleri, ekonomi, pazarlama ve sa lık bilimleri ba ta olmak üzere birçok bilim dalı tarafından kullanılan, belirli bir teoriye dayalı olarak gözlenebilen ve gözlenemeyen de i kenlerin nedensel ve ili kisel bir model içinde tanımlanmasına dayanan çok de i kenli bir istatistiksel yöntemdir (Byrne, 2010, s.3). Yapısal e itlik modeli kavramı tek bir istatistik teknik olmaktan ziyade, birden fazla istatistiksel yöntemin genel adıdır. Alanyazında “kovaryans yapı analizi”, “kovaryans yapı modeli”, “kovaryans yapılarının analizi” gibi di er terimler de kullanılmaktadır (Kline, 2015, s.9).Yapısal e itlik modelinin günümüzde popüler olarak kullanılmasının belki de en önemli nedeni gözlenebilen ve gözlenemeyen de i kenler arasındaki do rudan ve dolaylı etkilerin tek bir model içerisinde test edilebilmesidir. Bu haliyle YEM’i, nedensel modelleme, nedensel analiz, e zamanlı yapısal modelleme, kovaryans yapı analizi, yol analizi ya da do rulayıcı faktör analizi gibi kavramlarla da isimlendirdikleri görülmektedir. Ancak bugün uygulama ekline baktı mızda, yol analizi ve do rulayıcı faktör analizi aslında, YEM’in özel uygulama tipleri olarak kar ımıza çıkmaktadır (Meydan, e en, 2011, s.5).

Yapısal e itlik modellemesi kavramı, iki önemli özelli e dikkat çekmektedir: (1)çalı an süreç bir seri yapısal e itlik (örneğin regresyon e itlikleri) içermektedir ve (2)olu turulan bu yapısal e itlikler, hipotezlerin daha kolay anla lılabilmesi için görsel olarak çizimle gösterilebilmektedir. Bu iki temel özelli i gösteren bir YEM’in analizi, olu turulan modelin görünen ve görünmeyen tüm de i kenlerin birlikte test edilmesi ile elde edilen sonucun, eldeki verilerle ne derece uyumlu oldu unun ortaya konulmasıdır. Modelin test edilmesiyle elde edilen uyum indeksleri model ile veri arasında uyum oldu unu gösteriyorsa, yapısal olarak olu turulan hipotezler kabul edilmekte; uyum indeksleri böyle bir uyumun var olmadı mı ortaya koyuyorsa hipotezler reddedilmektedir (Meydan, e en, 2011, s.5).

YEM, sahip oldu u bazı özellikler bakımından klasik çok de i kenli istatistiksel yöntemlerden farklıla maktadır (Byrne, 2015). İlk olarak YEM, di er istatistiksel yöntemlerden farklı olarak, ke fedici bir yakla ım yerine, do rulayıcı bir yakla ımı benimsemektedir. Dolayısıyla YEM’in dı ndaki birçok istatistiksel yöntem veri seti üzerindeki ili kileri ke fetmeye çalı rken; YEM, kurumsal olarak varlı ı kurulmu olan ili kilerin veri ile uyumunu do rulamaktadır. Bu haliyle YEM’in, hipotez testleri için di er yöntemlerden daha ba arılı oldu u söylenebilir. kinci olarak geleneksel çok

de i kenli yöntemler ölçüm hatasının hesaplanması ya da düzeltilmesi için herhangi bir yetene e sahip de ilken; YEM, hata hesaplamalarında oldukça net sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu ba lamda, geleneksel yöntemler ölçüm hatalarını ayrı ayrı ele alırken, YEM tüm çözümlenmelerde ölçüm hatalarını açıkça hesaba katmaktadır. Üçüncü olarak, geleneksel yöntemler analizlerde sadece gözlemlenebilen de i kenler üzerinden i lem yapılabilirken; YEM, aynı model içerisinde hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen de i kenler üzerinden test yapabilmektedir. Son olarak, günümüzde, hem gözlenen hem gözlenemeyen de i kenlerin aynı anda test edebildi i, do rudan ve dolaylı çoklu ili kilerin ya da ardı ık dolaylı ili kilerin ölçülebildi i YEM'den daha iyi veya daha çok kabul gören bir metot bulunmamaktadır. Tüm bu özellikler ise YEM'i, günümüzde oldukça popüler bir yöntem haline gelmi tir (Meydan, e en, 2011, s.6).

#### **4.2.Do rulayıcı Faktör Analizi**

Faktör analizi, birbiriyle ili kili ölçülebilir veya gözlenebilen de i kenleri bir araya getirerek, az sayıda ili kisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni de i kenler bulmayı, ke fetmeyi ya da bulunmu olan modelleri test etmeyi amaçlayan çok de i kenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2014, s.133). Ke fedici ve do rulayıcı olmak üzere iki tür faktör analizi vardır. Ke fedici faktör analizinde, de i kenler arasındaki ili kilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir i lem; do rulayıcı faktör analizinde ise de i kenler arasındaki ili kiyeye dair daha önce saptanan bir modelin ya da hipotezin test edilmesi söz konusudur (Meydan, e en, 2011, s.21). Do rulayıcı faktör analizi, daha önce ke fedilmemi ve daha az faktör altında birleştirilmi ölçeklerin, ara tırmanın yapıldı ı örnekleme de benzer olup olmadığını test etmek üzere yapılmaktadır (Meydan, e en, 2011, s.21).

##### **4.2.1.Birinci Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi**

Gözlenen de i kenlerin birden fazla, birbiriyle ba lantısız faktör altında toplandı ı modeldir. Modelin esası, gözlenebilen de i kenlerin, birden fazla ba ımsız boyut altında toplanmasıdır. Bu model ara tırmacı tarafından tamamen teorik olarak belirlenip do rulayıcı faktör analizi ile test edilmi bir model olabilece i gibi, açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilmi bir model de olabilir (Meydan, e en, 2011, s.23).

##### **4.2.2. kinci Düzey Do rulayıcı Faktör Analizi**

Gözlenen de i kenlerin birden fazla, birbiriyle ba lantısız faktör altında toplandı ı, daha sonra ise bu faktörlerin daha geni ve kapsayıcı bir faktör altında birleştirilmi modeldir. Modelin esası, gözlenebilen de i kenlerin, birden fazla ba ımsız boyut altında toplanması; daha sonra ise bu faktörlerin daha kapsayıcı bir model altında

bir araya gelmesidir. Bazı ölçekler yapıları gereği birinci düzey çok faktörlü iken; bazı ölçekler ikinci düzey çok faktörlü olabilmektedir. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizi uygularken, çok boyutlu ölçeklerin mutlaka ikinci düzey çok faktörlü modellerinin de test edilmesi gerekmektedir (Meydan, e en, 2011, s.25).

### 4.3.Gözlenen Değişkenler ile Yol Analizi

Yapısal Etkilik Modellemesi (YEM) sosyal bilimler alanında karışık ilişkileri modelleme yöntemi olarak 1980'lerin sonlarına doğru ortaya çıkmıştır. Yapısal etkilik modellerinin çeşitli tipleri vardır. Bunlar; yol(path) analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal regresyon modelleridir.

Aynı zamanda nedensel modelleme olarak da bilinen yol (path) analizi, gözlenen (ölçülen) değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir analizdir. Bir yol modeli gözlenen değişkenler için yapısal bir modeldir (Jeffrey ve diğerleri, 2005; Kline,2005). Bu nedenle literatürde, gözlenen değişkenler ile yol analizi adı ile ele alınmaktadır (Bayram, 2013, s.41).

### 4.4.Yapısal Etkilik Modelinde Kullanılan Uyum İndeksleri

**Ki-Kare (  $\chi^2$  ) Yitik Uyumu (Chi-Square Goodness of Fit):** Chou ve Bentler'a (1995) göre bu test en basit anlamıyla iki kovaryans arasındaki uyum derecesinin, kullanılan örnekleme denek sayısı eksi bir ile çarpılmasından elde edilir. Elde edilen sonuç  $\chi^2$  dağılımı olarak hesaplanır. Bu hesaplamada verinin çok değişkenli istatistiklerin genel sayıltısı olan çok değişkenli normallik sayıltısına uygun olduğu varsayılır ve bu nedenle kullanılmasında bazı örneklem geneli olmak üzere bazı kritik noktalara dikkat edilmesi gerekir (Çokluk ve diğerleri, 2014, s.267).

**Yitik Uyum İndeksi (Goodness of Fit İndex, GFI) ve Düzenlenmiş Yitik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit İndex, AGFI):** GFI,  $\chi^2$ 'ye alternatif olarak model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilebilmesi için geliştirilmiştir. GFI, modelin örnekleme kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıkladığı örneklem varyansı olarak da kabul edilir. Bu nedenle çoklu regresyondaki  $R^2$ 'ye benzer. AGFI ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI'nın düzenlenmiş bir türüdür (Çokluk, Sekercioglu ve Büyüköztürk, 2014, s.269). Model sonucu açıklanabilen kovaryans ve varyansın nispi miktarıyla ilgili kullanılan bir ölçüdür. GFI'nın aldığı değerler 0 ile 1 arasındadır. GFI'nın .85 ve üzeri değer alması kabul edilebilir uyum göstergesi iken, .90 ve üzeri değer alması iyi uyum göstergesidir (Kline,2011; Meydan ve e en, 2011, s.34).

AGFI 0 ile 1 arasında değerler almakla birlikte 1'e yakın değerler uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Bu değer 0.90'dan büyük olduğunda modelin iyi uyum gösterdiği, 0.85 den büyük olduğunda ise modelin uygunluğunun kabul edilebilir olduğunu söylenebilir (Raykov & Marcoulides, 2008).

**Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximationi RMSEA):** Ortalama hata karekök yaklaşımı. RMSEA'nın aldığı değerler 0 ile 1 arasındadır. RMSEA'nın .08'e kadar olan değer alması kabul edilebilir uyum göstergesi iken, .05'e eşit veya küçük olması ise mükemmel uyum göstergesidir (Meydan ve Eren, 2011, s.34).

**Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR):** RMR ve SRMR, evrene ait kestirimsel kovaryans matrisi ile örnekleme ait kovaryans matrisleri arasındaki artık kovaryans ortalamalarıdır (Çokluk, Sekercioglu ve Büyüköztürk, 2014, s.269). RMR, 0 ile 1 aralığında değerler alır ve RMR değerinin sıfıra yakın olması iyi uyumun göstergesidir. Ayrıca RMR'nin aldığı gözlenen değerlerin ölçüne bağlıdır. Eğer bu ölçüklerin hepsi farklı ise RMR değerinin yorumlanması zorlaşır (Kline, 2011). SRMR değeri de, 0 ile 1 aralığında değerler alır. SRMR değeri 0'a yaklaştıkça iyi uyum belirtecektir (Kline, 2011).

**Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI):** CFI, artmalı uyum indeksleri içerisinde ele alınır. Bu indeks, modelin uyumunu ya da yeterliliğini genellikle bağımsızlık modeli ya da yokluk modeli olarak adlandırılan ve değerler arasında hiçbir ilişkisinin olmadığını varsayan temel bir modelle karşılaştırarak verir (Çokluk, Sekercioglu ve Büyüköztürk, 2014, s.269). İndeksin 1'e yakın olması, uyumun iyiliğini işaret etmektedir. Örneklem sayısına duyarlı bir indekstir. CFI'nın .90 ve .95 arasında değer alması iyi uyum göstergesi iken, .95 ve üzeri değer alması ise mükemmel uyum göstergesidir (Meydan ve Eren, 2011, s.34).

**Normleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI) ve Normleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI):** NFI'da bağımsızlık modelinin  $\chi^2$  değeri ile modelin  $\chi^2$  değerinin karşılaştırılması yoluyla model tahminlemesi değerlendirilir. Ancak, NFI küçük örneklerde, model için varoldan daha az bir uyum verebilir. Bu durumda NFI, serbestlik derecesi de hesaba katılarak yeniden hesaplanır ve bu NNFI olarak adlandırılır (Çokluk, Sekercioglu ve Büyüköztürk, 2014, s.270). NFI'nın aldığı değerler 0 ile 1 arasındadır. Örneklem büyüklüğüne duyarlı bir indeks olduğu için küçük örneklem

gruplarında iyi uyum gösteren bir modelin reddedilmesine yol açabilir (Meydan ve e en, 2011, s.33). NNFI'nın aldığı değerler 0 ile 1 arasında olmakla birlikte bazen 1'in üzerinde de değer alabilmektedir. NNFI'nın .90 ve üzeri değer alması iyi uyum göstergesi iken, .95 ve üzeri değer alması mükemmel uyum göstergesidir (Meydan ve e en, 2011,s.33).

Tablo 4. 1

*Yapısal E itlik Modellemesine İlişkin Statistiki De erler*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri
2/sd	0 2/sd 2	2 2/sd 3
AGFI	.90 AGFI 1.00	.85 AGFI .90
GFI	.95 GFI 1.00	.90 GFI .95
CFI	.95 CFI 1.00	.90 CFI .95
NFI	.95 NFI 1.00	.90 NFI .95
NNFI (TLI)	.95 NNFI (TLI) 1.00	.90 NNFI (TLI) .95
RMR	0 RMR<0.05	0.05 RMR 0.10
RMSEA	.00 RMSEA .05	.05 RMSEA .08
SRMR	.00 SRMR .05	.05 SRMR .10

Kaynak: Schermelleh, Moosbrugger ve Müller, 2003, s.52.

#### 4.5.Yapısal E itlik Modellemesinin Varsayımları

##### 4.5.1.Aykırı De erler Analizi

Di er analizlerde olduğu gibi aykırı de erlerin varlığı modelin anlamlılığını etkileyebileceğinden aykırı de erler ve çoklu doğrusal ba lantı problemi olup olmadığını doğrulamak için analiz yapılmıştır.

##### 4.5.2.Geçerlilik ve Güvenirlik

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığını test etmek ve verilerin normal dağılıma uyup uymadığını sınamak için faktör analizine geçmeden önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett'in Testleri uygulanmalıdır. KMO, gözlenen korelasyon katsayılarının büyüklüğü ile kısmi korelasyon katsayılarının büyüklüğünü karşılaştıran bir testtir. Bu yüzden KMO'nun yüksek çıkması, ölçekteki her bir de ikenin, di er de i kenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. KMO değerinin sıfır veya sıfıra yakın çıkması ise bu de erlere dayanarak yorum yapılamayacağını gösterir (Çokluk v.d, 2016, s.207). Field'a göre KMO'nun alt sınırı 0,50'dir. Bunun altında kalan de erlere sahip veri grubunun faktörle emeyeceğini öne sürmektedir (Field,2000). Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem Yeterliliği Ölçütü için de erler şöyledir:

- 0.60-0.69 arası ise orta,
- 0.70-0.79 arası ise iyi,
- 0.80-0.89 arası ise çok iyi,

- 0,90-1,00 arası ise mükemmeldir (Kline,1994).

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı KMO değeri 0,94'dür. 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar için İletişim Becerileri Ölçeği KMO değeri ise 0,97'dir. Ölçeklerin KMO değerleri 0,90-1,00 arasında olduğu için mükemmeldir.

Güvenilirlik, bir test ya da anket soruları arasındaki tutarlılığı ve kullanılan ölçeğin araştırılan konuya ne derece uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle her ölçüm için gereklidir. Güvenilirlik analizi ise, ölçümde kullanılan anket ya da ölçeklerin güvenilirliklerini değerlendirmek için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu araştırmada literatürde güvenilirlik analizinde en çok tercih edilen Cronbach Alfa (α) Modeli kullanılmaktadır. Alfa (α) katsayısına göre ölçeğin güvenilirliği şöyle yorumlanmaktadır (Kayı, 2009, s. 403-405):

- 0,00 - 0,40 ise güvenilir değildir,
- 0,40 - 0,60 ise güvenilir düşük düzeyde,
- 0,60 - 0,80 ise oldukça güvenilir,
- 0,80 - 1,00 ise yüksek derecede güvenilirdir.

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı Cronbach Alfa değeri 0,93'dür. 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar için İletişim Becerileri Ölçeği Cronbach Alfa değeri ise 0,96'dır. Ölçekler 0,80 ile 1,00 değerleri arasındadır. Bu nedenle ölçekler yüksek derecede güvenilirdir.

#### 4.5.3. Normal Dağılım

Yapısal eşitlik modellemesinde verinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olması önemli bir varsayımdır. Sıralayıcı veya kesikli değişkenlerin varlığı çoklu normal dağılımın ihlaline sebep olur. Örneğin likert tipi bir ölçekte belirli maddelerin cevaplarında katılımcıların çoğunluğu aynı ölçek puanını seçebilir. Bu durumda bu maddelerin her biri için, puan son derece tepe yapacak ve çok değişkenli pozitif basık bir dağılım ortaya çıkacaktır (Byrne, 2010). Bu varyasyonun ihlali, kıkırdak devrinin büyük çıkmasına ve sonucun anlamlı çıkmasına neden olur. Aynı zamanda yapısal eşitlik modellemesinde çok fazla kullanılan maksimum olabilirlik (ML) tahmincisi de bu varsayıma ihtiyaç duyar. Pratik kural olarak kesikli veri (kategorik ve sıralayıcı veri) düşük asimetri ve basıklık (+/- 1,0 veya +/- 1,5 aralığında) değerlerine sahip olduğu zaman dağılım normal dağılım olarak ele alınabilir. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı ve 5-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklar için İletişim Becerileri Ölçeği verilerinin +/- 1,5 aralığında olduğundan normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür (Bayram, 2013, s.49).

#### 4.5.4.Çok de i kenli normalik

YEM’de yaygın olarak kullanılan yöntemler çok de i kenli dağılımın normal olarak dağıldığını varsaymaktadır. Kline (2005) tüm tek de i kenli dağılımların normal olduğunu ve de i kenlerin herhangi bir çiftinin ortak dağılımının iki yönlü normal olduğunu belirtmiştir. Bu varsayımların ihlal edilmesi SEM’deki istatistiksel testlerin doğruluğunu etkileyebilir. Örneğin, normal olmayan bir şekilde dağıtılan verilere sahip bir modelin test edilmesi, modelin verilere iyi uyduğunu veya modelin verilere zayıf bir şekilde uyduğunu yanlış gösterebilir. Bununla birlikte, bu varsayım pratikte pek karılanmaktadır. Uygulamalı araştırmada, çok de i kenli normalite Mardia’nın normalize edilmiş çok de i kenli kurtosis değeri kullanılarak incelenmiştir. Bu, çalınan veri için Mardia katsayısının  $p*(p + 2)$  formülüne dayanılarak hesaplanan bir değere kıyasla yapılır; burada  $p$ , modelde gözlemlenen de i kenlerin sayısına eşittir (Raykov ve Marcoulides, 2008, s.81). Mardia katsayısı yukarıdaki formülden elde edilen değere dü ükse, veriler çok de i kenli normal kabul edilir (Khine, 2013, s.11).

Tablo 4. 2

*Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı Çok De i kenli Normallik Verileri*

De i ken	Min.	Mak.	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik Oran
e_36	1,000	5,000	-,370	-4,438	,033	,198
e_33	2,000	5,000	-,344	-4,122	-,503	-3,017
e_23	1,000	5,000	-,269	-3,222	-,145	-,866
e_24	2,000	5,000	-,554	-6,646	-,381	-2,285
e_28	1,000	5,000	-,371	-4,448	-,133	-,799
e_29	1,000	5,000	-,352	-4,214	-,100	-,598
e_31	1,000	5,000	-,509	-6,105	-,226	-1,357
d_2	2,000	5,000	-,796	-9,539	,062	,369
d_4	2,000	5,000	-,938	-11,239	,405	2,427
d_8	2,000	5,000	-,865	-10,366	-,009	-,055
d_11	2,000	5,000	-1,041	-12,483	,226	1,354
d_22	2,000	5,000	-,776	-9,301	-,313	-1,876
m_34	1,000	5,000	-,378	-4,526	,225	1,346
m_5	1,000	5,000	-,595	-7,129	-,231	-1,383
m_6	1,000	5,000	-,871	-10,443	,557	3,336
m_9	2,000	5,000	-,446	-5,347	-,667	-3,997
m_10	2,000	5,000	-,511	-6,127	-,562	-3,369
k_32	2,000	5,000	-,663	-7,942	-,414	-2,482
k_30	1,000	5,000	-,747	-8,959	-,136	-,817
s_7	2,000	5,000	-,888	-10,649	-,228	-1,366
s_13	2,000	5,000	-,513	-6,152	-,535	-3,206
s_16	3,000	5,000	-1,074	-12,873	-,024	-,146
s_17	2,000	5,000	-,938	-11,238	,105	,631
s_27	1,000	5,000	-,998	-11,959	,637	3,818
k_1	2,000	5,000	-,305	-3,652	-,649	-3,887
k_12	1,000	5,000	-,505	-6,051	-,153	-,919
k_15	1,000	5,000	-,724	-8,678	,231	1,383

De i ken	Min.	Mak.	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik Oran
k_18	1,000	5,000	-1,020	-12,226	1,132	6,783
k_25	1,000	5,000	-,768	-9,201	,093	,559
Multivariate					141,036	48,827

Çok de i kenli normalli in belirlenmesinde ise Mardia'nın çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak tek de i kenli ve çok de i kenli normallik testleri yapılmı tır. Mardia'nın çarpıklık ve basıklık katsayılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 4.2'de gösterilmi tir. Gözlenen de i ken sayısının 29 oldu u Model'de  $p^*(p+2)$  formülü ile belirlenen  $29*(29+2)=899$  de eri hesaplanan Mardia basıklık de erinden (141,036) büyük oldu u için veri setinin çok de i kenli normallik varsayımını sa ladı ı belirlenmi tir.

Tablo 4. 3

5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar için leti im Becerileri Ölçe i Çok De i kenli Normallik Verileri

De i ken	Min.	Mak.	Çarpıklık	Kritik Oran	Basıklık	Kritik Oran
ot_42	2,000	5,000	-,249	-2,984	-,049	-,296
ot_44	1,000	5,000	-,275	-3,291	,236	1,416
dd_25	1,000	5,000	-,449	-5,384	,632	3,786
dd_37	2,000	5,000	-,299	-3,585	,280	1,676
dd_39	2,000	5,000	-,251	-3,011	,203	1,219
dd_46	1,000	5,000	-,493	-5,909	,954	5,717
dd_28	1,000	5,000	-,369	-4,424	,315	1,886
dd_32	1,000	5,000	-,490	-5,875	,894	5,356
dd_30	2,000	5,000	-,384	-4,600	,285	1,709
dd_43	1,000	5,000	-,469	-5,626	,698	4,181
dd_31	1,000	5,000	-,512	-6,133	,765	4,585
ku_36	2,000	5,000	-,448	-5,367	1,019	6,104
ku_35	2,000	5,000	-,362	-4,334	,787	4,716
ku_27	1,000	5,000	-,471	-5,643	1,105	6,623
ku_45	2,000	5,000	-,471	-5,643	,985	5,903
ku_38	2,000	5,000	-,353	-4,235	,567	3,396
ku_41	1,000	5,000	-,382	-4,578	,990	5,936
ku_20	2,000	5,000	-,369	-4,421	,921	5,518
ku_21	1,000	5,000	-,417	-5,000	,718	4,305
ku_24	1,000	5,000	-,381	-4,565	1,099	6,589
ku_29	1,000	5,000	-,684	-8,201	1,452	8,703
a_23	1,000	5,000	-,571	-6,839	1,434	8,596
a_19	1,000	5,000	-,579	-6,939	,686	4,112
a_26	2,000	5,000	-,442	-5,302	,838	5,020
a_10	1,000	5,000	-,469	-5,626	1,159	6,947
a_9	2,000	5,000	-,509	-6,097	,571	3,422
a_8	2,000	5,000	-,444	-5,325	,334	2,002
a_7	2,000	5,000	-,368	-4,413	,893	5,351
a_6	1,000	5,000	-,507	-6,074	,343	2,056
a_5	2,000	5,000	-,386	-4,625	,585	3,508
a_4	2,000	5,000	-,537	-6,433	,549	3,293
Multivariate					611,139	198,340



Çok de i kenli normalli in belirlenmesinde ise Mardia' nın çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak tek de i kenli ve çok de i kenli normallik testleri yapılmı tır. Mardia' nın çarpıklık ve basıklık katsayılarına yönelik elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 4.3'de gösterilmi tir. Gözlenen de i ken sayısının 31 oldu u Model'de  $p*(p+2)$  formülü ile belirlenen  $31*(31+2)=1023$  de eri hesaplanan Mardia basıklık de erinden (611,139) büyük oldu u için veri setinin çok de i kenli normallik varsayımını sa ladı ı belirlenmi tir.

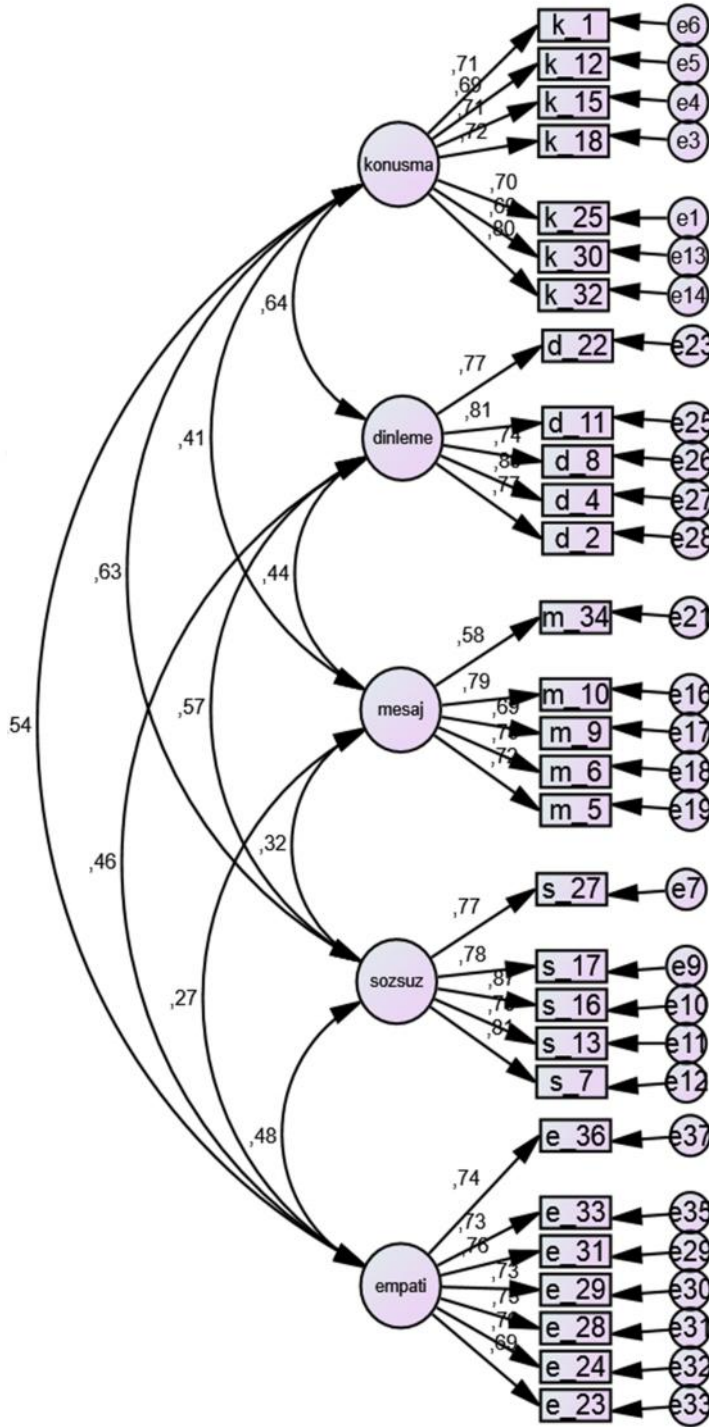
#### **4.5.5.Kayıp De er**

Kayıp De er ataması yapılmı , her iki ölçekte ayrı ayrı ele alınmı regresyonla atama (RA) yöntemi kullanılmı tır. Yapısal e itlik modeli için yapılan kayıp veri atamaları sonrası elde edilen veri yapısının modele uyum de erlerinin tam veri setinin modele uyum de erlerine en yakın de erler oldu u sonucuna ula ılaca ı için regrasyon atama yöntemi kullanılmı tır (Çüm, Gelbal, 2015, s.102).

#### **4.5.6.Örnekleme Hacmi**

Örnekleme hacmi, her bir ölçülen de i ken veya gösterge de i kenin en az 15 birime sahip olmasıdır (Stevens, 1996). Anne-Baba-Çocuk leti imini De erlendirme Aracı 36 sorudan ( $36 \times 15 = 540$ ), 5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar için leti im Becerileri Ölçe i 46 sorudan ( $46 \times 15 = 690$ ) olu makta olup her bir ölçekten 862 örnekleme sahip oldu undan örneklemin yeterli oldu u görülmü tür (Bayram, 2013, s.51).

4.6. Anne-Baba-Çocuk İletimini Değerlendirme Aracı 1. Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi



ekil 4. 2. Anne-baba-çocuk ileti imini de erlendirme aracı 1.düzey do rulayıcı faktör analizi diyagramı

Tablo 4. 4

*Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı 1.Düzyer Dönerleyici Faktör Analizi Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	iyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Ara tırma Modeli
2/sd	0 2/sd 2	2 2/sd 3	1.798
AGFI	.90 AGFI 1.00	.85 AGFI .90	939
GFI	.95 GFI 1.00	.90 GFI .95	949
CFI	.95 CFI 1.00	.90 CFI .95	977
NFI	.95 NFI 1.00	.90 NFI .95	950
NNFI (TLI)	.95 NNFI (TLI) 1.00	.90 NNFI (TLI) .95	975
RMR	0 RMR<0.05	0.05 RMR 0.10	.018
RMSEA	.00 RMSEA .05	.05 RMSEA .08	.030
SRMR	.00 SRMR .05	.05 SRMR .10	.0343

Maddelerin faktör yüklenimlerini ve yüklenimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren I. DFA analizine göre faktör yüklenimleri tüm maddelerde anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 4.4 incelendiğinde modele ait uyum değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı 37 maddeden oluşmaktadır. Gerekli modifikasyonlar (soru 21, soru 19, soru 3, soru 26, soru 37, soru 20, soru 14, soru 35 modelden çıkarıldıktan sonra) yapıldıktan sonra 29 adet gözlenen deyim ile 5 adet gizil deyim nasıl açıklandı görülmektedir.

Tablo 4. 5

*Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı 1.Düzyer Dönerleyici Faktör Analizi Regresyon Katsayıları*

Gözlenen deyim	Gizil deyim	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları
k_25: Çocukla, onunla aynı seviyeye gelip, gözlerinin içine bakarak konuşurum.	<--- konuşma	0,701
k_18: Duygu ve düşüncelerimi çocuğuma açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmek için basit ve düzgün cümleler kullanırım.	<--- konuşma	0,723
k_15: Çocukla içinde bulunduğum durumun/konunun özelliğine göre, sesimin tonunu ve vurgularımı ayarlayarak konuşurum.	<--- konuşma	0,705
k_12: Çocukla konuşurken, zamanı, onun dikkat süresine uygun şekilde kullanırım.	<--- konuşma	0,688
k_1: Çocukla öfke, heyecan gibi duygusal tepkilerimi kontrol ederek konuşurum.	<--- konuşma	0,705
s_27: Çocuk dinlerken, yere ya da bacaklarına bakmam.	<--- sozsuz	0,768
s_17: Çocukla; baş sallama, gülümseme gibi onaylama davranışlarıyla dinlerim.	<--- sozsuz	0,785
s_16: Çocuğumun olumlu bir davranışında, ona sarılarak ya da onu öperek kendisini takdir ettiğimi belli ederim.	<--- sozsuz	0,871

Gözlenen de i ken	Gizil de i ken	Standardize Edilmi Regresyon Katsayıları
s_13: Çocu umun en çok zaman geçirdi i mekanı, onun isteklerine cevap verecek ekilde düzenlerim.	<---	sozsuz 0,699
s_7: Çocu umun duygu ve dü üncelerini anlamak için; yüz ifadesi, bakı , duru gibi sözlü olmayan tepkilerini izlerim.	<---	sozsuz 0,809
k_30: Çocu umla her konuda konu urum.	<---	konusma 0,695
k_32: Çocu umun sordu u sorulara istekle cevap veririm.	<---	konusma 0,795
m_10: Çocu umla konu urken, zor durumda kaldı m zamanlarda, onu çe itli biçimlerde tehdit ederim.	<---	mesaj 0,794
m_9: Çocu umla konu urken zorlandı m durumlarda yalana ba vururum.	<---	mesaj 0,687
m_6: Konu malarımnda, çocu umun ki ili ini zedeleyici hakaret içeren ifadeler kullanmamaya çalı ırım.	<---	mesaj 0,791
m_5: Çocu uma kar ı olan öfke, kızgınlık, hayal kırıklı ı gibi olumsuz duygularımı her yerde ve herkesin yanında belli etmekten kaçınırım.	<---	mesaj 0,722
m_34: Çocu umla yaptı m konu malarda, onun önceden yaptı ı olumsuz davranı lardan söz ederim.	<---	mesaj 0,575
d_22: Çocu umu dikkatli bir ekilde, anlamaya çalı arak dinlerim.	<---	dinleme 0,768
d_11: Çocu umun anlattıklarını sonuna kadar dinlerim.	<---	dinleme 0,813
d_8: Çocu umu, yargılamadan dinlerim.	<---	dinleme 0,735
d_4: Çocu umun anlattıklarını dinlemek için ona zaman ayırırım.	<---	dinleme 0,802
d_2: Çocu umun sözünü kesmeden dinlerim.	<---	dinleme 0,773
e_31: Çocu umun benimkinden farklı duygu ve dü üncelerine saygı gösteririm.	<---	empati 0,765
e_29: Çocu umla, hazır ve istekli oldu unda konu urum.	<---	empati 0,734
e_28: Çocu umla, arkada ları ile olan ili kilerinde ya ayabilece i öfke, kıskançlık gibi çe itli duygusal durumları örneklerle açıklayarak konu urum.	<---	empati 0,726
e_24: Çocu umun duygularımı incitti imde, bu durumu onunla konu urum.	<---	empati 0,761
e_23: Çocu uma, kıskançlık, kızgınlık vb. olumsuz duygu ve dü üncelere sahip olmanın, kabul edilebilir oldu unu açıklarım.	<---	empati 0,689
e_33: Çocu umun olumlu ya da olumsuz davranı larının beni nasıl etkiledi ini ona açıklarım.	<---	empati 0,731
e_36: Çocu umla, ba kalarının duygu, dü ünce ve sorunlarını anlamasını sa layacak konu malar yaparım.	<---	empati 0,740

Yukarıdaki tabloda gizil de i kenlere ba lı olan gözlenen de i kenlere giden yordama (yol) katsayıları, yani gözlemlenen de i kenlerin gizil de i keni ne oranda açıklayabildi i görülmektedir.

Konu ma alt boyutunda en fazla 0.795 açıklama gücüyle “k\_32” kısaltmasıyla “Çocu umun sordu u sorulara istekle cevap veririm” maddesi, en dü ük de 0.688 açıklama gücüyle “k\_12)” kısaltmasıyla “Çocu umla konu urken, zamanı, onun dikkat süresine uygun ekilde kullanırım” maddesi yordamaktadır.

Dinleme alt boyutunu en fazla 0.813 açıklama gücüyle “d\_11” kısaltmasıyla “Çocu umun anlattıklarını sonuna kadar dinlerim” maddesi, en dü ük de 0.735 açıklama gücüyle “d\_8” kısaltmasıyla “Çocu umu yargılamadan dinlerim” maddesi yordamaktadır.

Sözsüz ileti im alt boyutunu en fazla 0.809 açıklama gücüyle “s\_7” kısaltmasıyla “Çocu umun duygu ve dü üncelerini anlamak için; yüz ifadesi, bakı , duru gibi sözlü olmayan tepkilerini izlerim” maddesi, en dü ük de 0.698 açıklama gücüyle “s\_13” kısaltmasıyla “Çocu umun en çok zaman geçirdi i mekanı, onun isteklerine cevap verecek ekilde düzenlerim” maddesi yordamaktadır.

Mesaj alt boyutunu en fazla 0.791 açıklama gücüyle “m\_6” kısaltmasıyla “Konu malarımnda, çocu umun ki ili ini zedeleyici hakaret içeren ifadeler kullanmamaya çalı ırım” maddesi, en dü ük de 0.576 açıklama gücüyle “m\_34” kısaltmasıyla “Çocu umla yaptı ım konu malarda, onun önceden yaptı ı olumsuz davranı lardan söz ederim” maddesi yordamaktadır.

Empati alt boyutunu en fazla 0.765 açıklama gücüyle e\_31 kısaltmasıyla “Çocu umun benimkinden farklı duygu ve dü üncelerine saygı gösteririm” maddesi en dü ük de 0.689 açıklama gücüyle e\_23 kısaltmasıyla “Çocu uma kıskançlık, kızgınlık vb. olumsuz duygu ve dü üncelere sahip olmanın, kabul edilebilir oldu unu açıklarım ” maddesi yordamaktadır.

Tablo 4. 6

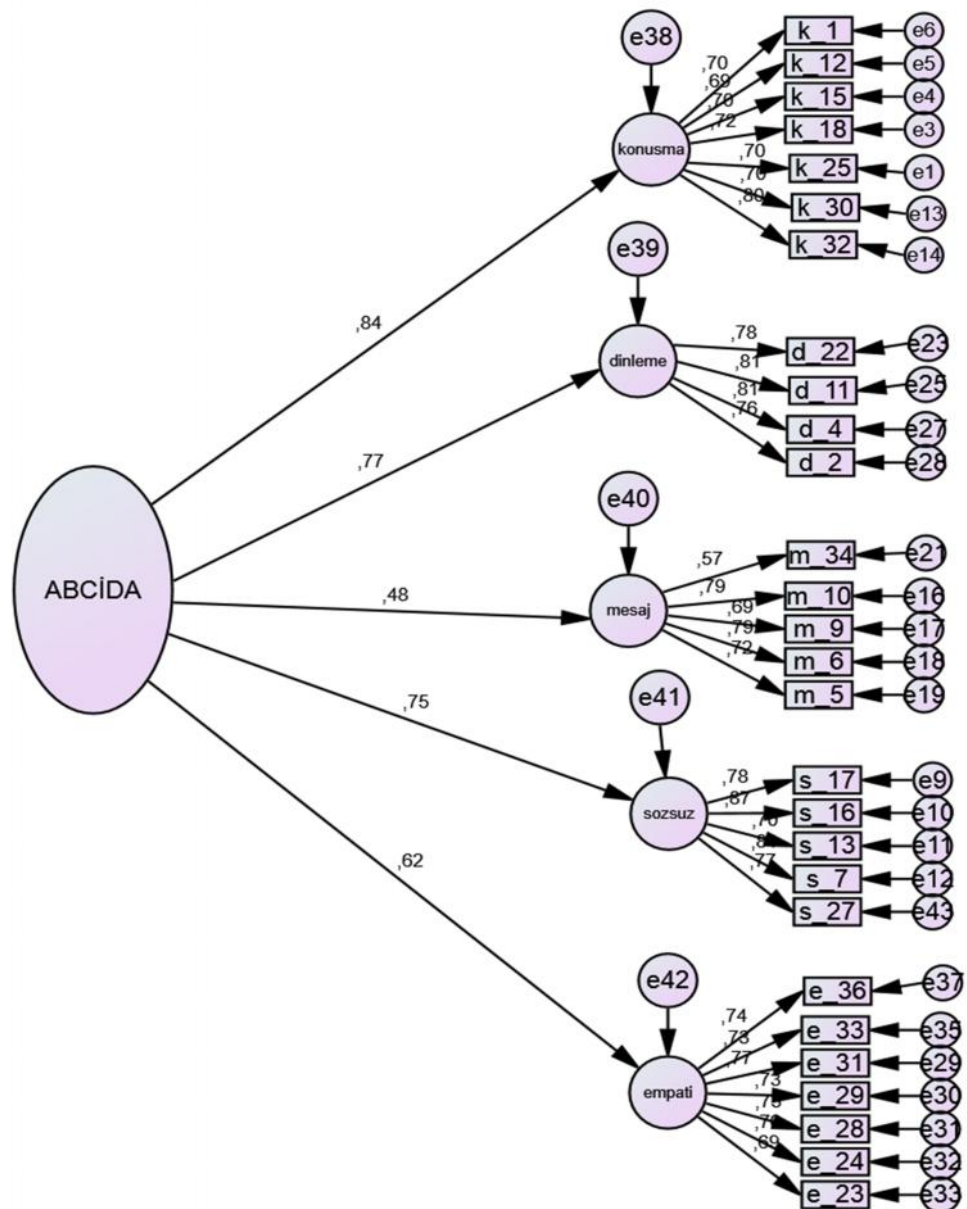
*Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı 1.Düzey Do ğrulamalı Faktör Analizi Avcı De ğerleri*

	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	Dinleme	Konusma	Sozsuz	Mesaj	Empati
Dinleme	0,885	0,606	0,407	0,887	0,779				
Konu ma	0,881	0,514	0,407	0,939	0,638	0,717			
Sozsuz	0,891	0,622	0,394	0,961	0,568	0,628	0,788		
Mesaj	0,840	0,516	0,197	0,968	0,444	0,406	0,324	0,718	
Empati	0,892	0,541	0,288	0,975	0,456	0,537	0,478	0,269	0,736

Yapısal e itlik modelinde her bir alt ölçe in AVE (average variance extracted) de ğeri 0.50'den daha yüksek olmalıdır, yani varyansın% 50'den fazlası model tarafından yakalanmalıdır (Fornell ve Larcker,1981, s.46). Tablo 4.6 göre dinleme alt ölçe i varyansın %60,6'sını, konu ma alt ölçe i varyansın % 51,4'ünü, sözsüz alt ölçe i

varyansın %62,2'sini, mesaj alt ölçe i varyansın %51,6'sını, empati alt ölçe i varyansın %54,1'ini temsil edebilmektedir. Tablo 4.6 görüldü ü üzere tüm alt ölçekler AVE de erleri %50 sınırını geçti i görülmektedir ve yapısal e itlik yol analizi yapılabilmesi için her bir alt ölçe in %50'den fazla olması gerekti i sayılıtsını sa layabilmektedir.

#### 4.7. Anne-Baba-Çocuk İletimini De ğerlendirme Aracı 2.Düzye Do rulayıcı Faktör Analizi



ekil 4. 3. Anne-baba-çocuk ileti imini de ğerlendirme aracı 2.düzye do rulayıcı faktör analizi diyagramı

Tablo 4. 7

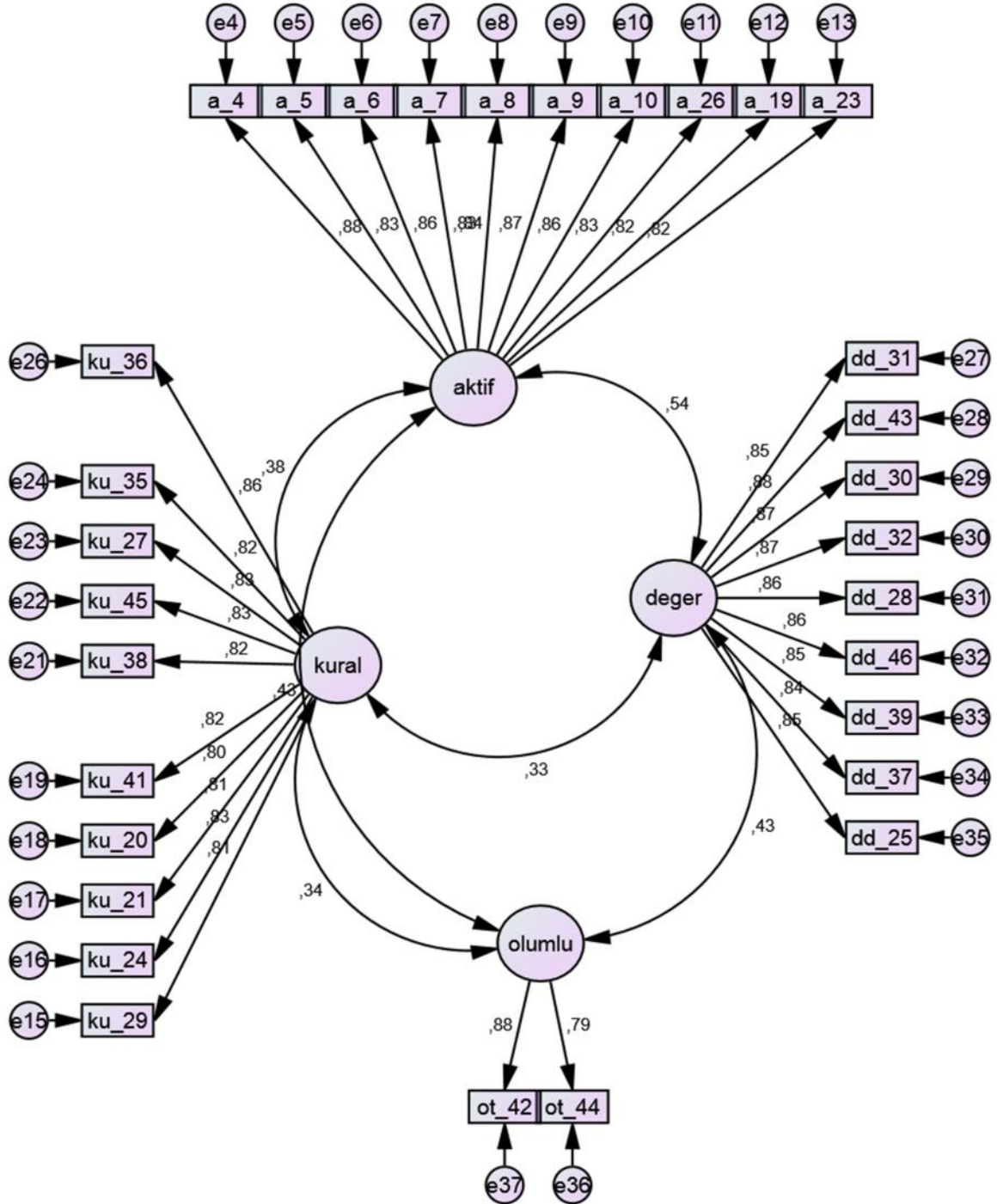
*Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı 2.Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri*

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Araştırma Modeli
χ <sup>2</sup> /sd	0 χ <sup>2</sup> /sd ≤ 2	2 χ <sup>2</sup> /sd ≤ 3	1.715
AGFI	.90 AGFI ≥ 1.00	.85 AGFI ≥ .90	.944
GFI	.95 GFI ≥ 1.00	.90 GFI ≥ .95	.952
CFI	.95 CFI ≥ 1.00	.90 CFI ≥ .95	.980
NFI	.95 NFI ≥ 1.00	.90 NFI ≥ .95	.953
NNFI (TLI)	.95 NNFI (TLI) ≥ 1.00	.90 NNFI (TLI) ≥ .95	.978
RMR	0 RMR < 0.05	0.05 RMR ≤ 0.10	.018
RMSEA	.00 RMSEA ≤ .05	.05 RMSEA ≤ .08	.029
SRMR	.00 SRMR ≤ .05	.05 SRMR ≤ .10	.0347

Maddelerin faktör yüklenimlerini ve yüklenimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren II. DFA analizine göre faktör yüklenimleri tüm maddelerde anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 4.7 incelendiğinde modele ait uyum değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı 37 maddeden oluşmaktadır. Gerekli modifikasyonlar (soru 21, soru 8, soru 19, soru 3, soru 26, soru 37, soru 20, soru 14, soru 35 modelden çıkarıldıktan sonra) yapıldıktan sonra 28 adet gözlenen değeri ken ile 5 adet gizil değeri kenin nasıl açıklandığı görülmektedir.

4.8. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar için İletim Becerilerini Ölçeği 1.Düzyen Doğulayıcı Faktör Analizi



ekil 4. 4. 5-6 ya okul öncesi çocukları için ileti im becerileri ölçeği 1.düzyen doğulayıcı faktör analizi diyagramı



Tablo 4. 8

5-6 Yaş Okul Öncesi Çocukları için İletim Becerileri Ölçeği I.Düzyen Doğulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Araştırma Modeli
2/sd	0 2/sd 2	2 2/sd 3	2,348
AGFI	.90 AGFI 1.00	.85 AGFI .90	944
GFI	.95 GFI 1.00	.90 GFI .95	952
CFI	.95 CFI 1.00	.90 CFI .95	980
NFI	.95 NFI 1.00	.90 NFI .95	953
NNFI (TLI)	.95 NNFI (TLI) 1.00	.90 NNFI (TLI) .95	978
RMR	0 RMR<0.05	0.05 RMR 0.10	.011
RMSEA	.00 RMSEA .05	.05 RMSEA .08	.029
SRMR	.00 SRMR .05	.05 SRMR .10	.0347

Maddelerin faktör yüklenimlerini ve yüklenimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren I. DFA analizine göre faktör yüklenimleri tüm maddelerde anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 4.8 incelendiğinde incelenen modele ait uyum değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. 5-6 Yaş Grubu Çocukların İletim Becerilerini Değerlendirme aracı 46 maddeden oluşmaktadır. Gerekli modifikasyonlar (soru 1, soru 2, soru 3, soru 11, soru 12, soru 13, soru 14, , soru 15, soru 16, soru 17, soru 18, , soru 22, soru 33, soru 34 soru 40 modelden çıkarıldıktan sonra) yapıldıktan sonra 31 adet gözlenen değeri ken ile 4 adet gizli değeri kenin nasıl açıklandığı görülmektedir.

Tablo 4. 9

5-6 Yaş Okul Öncesi Çocukları için İletim Becerileri Ölçeği I.Düzyen Doğulayıcı Faktör Analizi AVE Değerleri

	CR	AVE	MSV	MaxR(H) değeri	aktif	kural	olumlu
değer	0,962	0,739	0,287	0,963	0,86		
aktif	0,961	0,712	0,287	0,981	0,536	0,844	
kural	0,954	0,677	0,147	0,986	0,333	0,383	0,823
olumlu	0,825	0,703	0,182	0,987	0,427	0,426	0,838

Yapısal eşitlik modelinde her bir alt ölçeğin AVE (average variance extracted) değeri 0.50'den daha yüksek olmalıdır, yani varyansın% 50'den fazlası model tarafından yakalanmalıdır (Fornell ve Larcker,1981, s.46). Tablo 4.9 göre aktif iletişiminde bulunma alt ölçeği varyansın %71,2'sini, iletişimdeki diğerlerini dikkate alma alt ölçeği varyansın % 73'9'ünü, iletişimdeki kurallara uyma alt ölçeği varyansın %67,7'sini, kararsız olumlu tepki gösterme alt ölçeği varyansın %70,3'ünü temsil edebilmektedir. Tablo 4.9 görüldüğü üzere tüm alt ölçekler AVE değerleri %50 sınırını geçtiği görülmektedir ve yapısal eşitlik

yol analizine yapılabilmesi için her bir alt ölçeğin %50'den fazla olması gerektiği sayıltısını sağlayabilmektedir.

Tablo 4. 10

5-6 Yaş Okul Öncesi Çocukları için İletim Becerileri Ölçeği I.Düzyen Doğulayıcı Faktör Analizi Regresyon Katsayıları

Gözlenen de i ken	Gizil de i ken	Standardize Edilmi Regresyon A ırlı 1
a_4: Sosyal bir ortama girdi inde yeti kin deste i olmadan kendisi ileti imi ba latır	<--- aktif	0,875
a_5: Ba ından geçen bir olayı kendisi anlatır.	<--- aktif	0,834
a_6: Yabancılardan olu an bir ortamda kendini rahat ifade edebilir	<--- aktif	0,863
a_7: Akranlarıyla sohbete katılır.	<--- aktif	0,830
a_8: Yeti kinle sohbete katılır	<--- aktif	0,843
a_9: Herhangi bir konuda ileti imi ba latır.	<--- aktif	0,867
a_10: Herhangi bir konuda ileti imi sürdürür.	<--- aktif	0,859
a_26: Dinlediklerine ili kin sorulara cevap verir	<--- aktif	0,832
a_19: Akranlarıyla ileti im sırasında kendi kurdu u oyunlarda veya kurallı oyunlarda liderli i üstlenir	<--- aktif	0,818
a_23: Dü üncelerini anlatır.	<--- aktif	0,816
ku_29: Herhangi bir durumla ilgili duygusunu uygun bir eilde ifade eder	<--- kural	0,814
ku_24: Dinlediklerini ba kalarına anlatır.	<--- kural	0,825
ku_21: Günün farklı saatlerinde kar ıla tı ı ki ilere duruma uygun sözcükler seçerek ileti im kurar.(günaydın, iyi ak amlar, afiyet olsun.....)	<--- kural	0,812
ku_20: Akranlarıyla ileti im sırasında gerekti i zamanlarda lideri izler	<--- kural	0,804
ku_41: Akranlarına kar ı sevgisini ifade eder.	<--- kural	0,815
ku_38: Söyledikleri ve davranı ları arasında bir tutarlılık vardır.	<--- kural	0,818
ku_45: Akranları tarafından rahatsız edildi inde uygun sözcükler kullanarak rahatsızlı ını ifade eder.	<--- kural	0,832
ku_27: Soruldu unda dinlediklerini kısaca anlatır	<--- kural	0,830
ku_35: Ba kalarından gelen sözel mesajları do ru bir eilde anlar.	<--- kural	0,820
ku_36: Sosyal ya antısında ba kalarından gelen sözsüz mesaj ifadeleri,(yüz ifadeleri,bedenin durumu)do ru bir eilde tanımlar	<--- kural	0,858
dd_31: Kendisini ba kalarının yerine koyarak duygularını açıklar	<--- deger	0,851
dd_43: Akranlarıyla ileti im kurarken yerinde espriler yapar.	<--- deger	0,876
dd_30: Ba kalarının duygularını tanımlayabilir	<--- deger	0,873
dd_32: Ba kalarının ba arılarını tebrik eder	<--- deger	0,871
dd_28: Akranlarıyla sorun ya adı nda; bu sorunlar için çözümler önerir	<--- deger	0,861
dd_46: Akranlarına hayallerini anlatır.	<--- deger	0,864
dd_39: Engellendi i(sınırlandırıldı nda) durumlarda kar ısındakiyle ileti im kurarak çözümler üretebilir.	<--- deger	0,847
dd_37: Kar ısındaki ki iyle ileti im kurarken beden dilini de kullanır.	<--- deger	0,839
dd_25: Dinlediklerine ili kin sorular sorar.	<--- deger	0,854

Gözlenen de i ken	Gizil de i ken	Standardize Edilmi Regresyon A ırlı ı
ot_44: Akranlarına be enilerini dile getirir.(olumlu sözler söyler.	<--- olumlu	0,791
ot_42: Akranlarıyla ileti im kurarken onlarla bedensel yakınlık kurmaya çalı ır.	<--- olumlu	0,883

Yukarıdaki tabloda gizil de i kenlere ba lı olan gözlenen de i kenlere giden yordama (yol) katsayıları, yani gözlemlenen de i kenlerin gizil de i keni ne oranda açıklayabildi i görülmektedir.

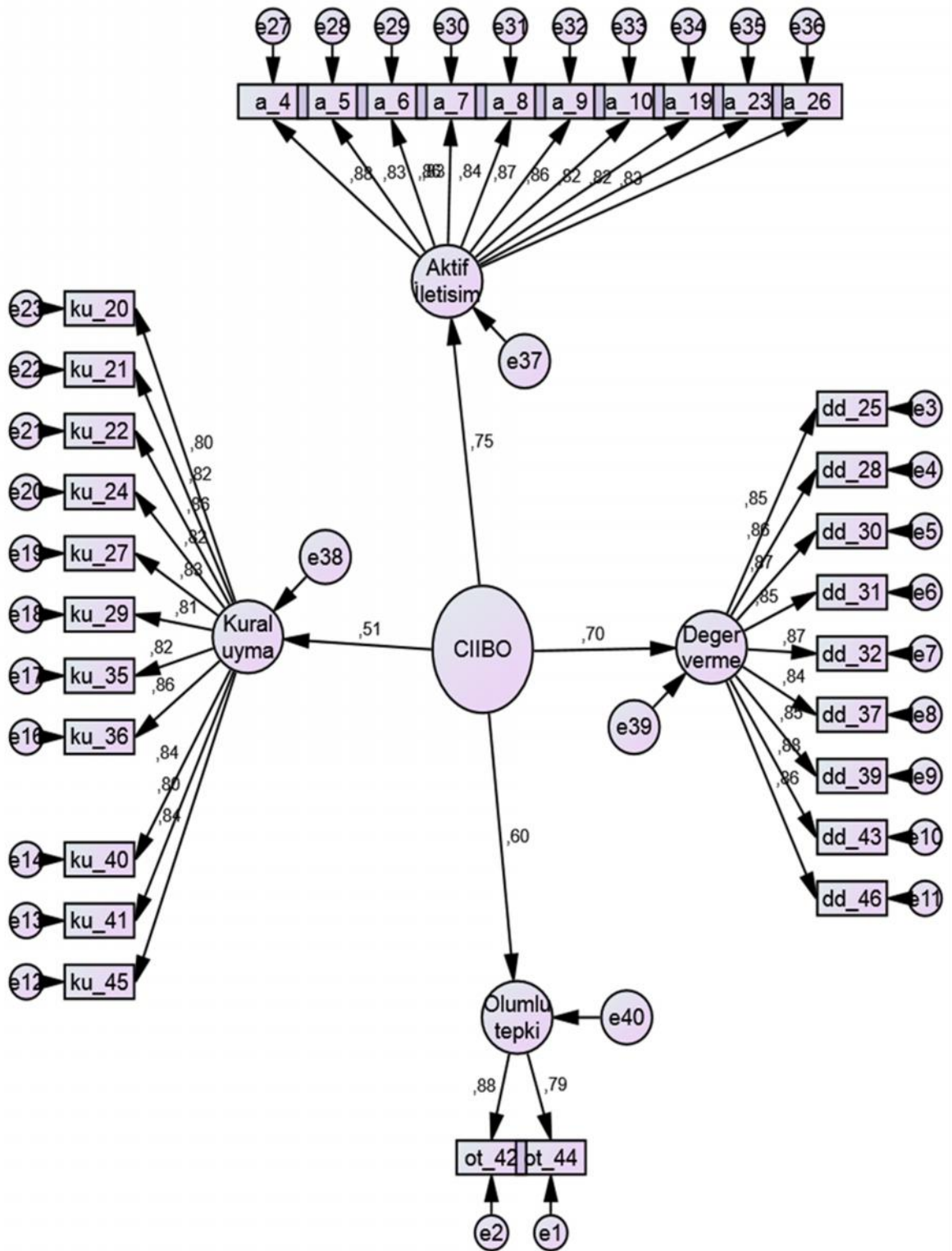
Aktif ileti imde bulunma alt boyutunda en fazla 0.875 açıklama gücüyle “a\_4” kısaltmasıyla “Sosyal bir ortama girdi inde yeti kin deste i olmadan kendisi ileti imi ba latır” maddesi, en dü ük de 0.816 açıklama gücüyle “a\_23” kısaltmasıyla “Dü üncelerini anlatır” maddesi yordamaktadır.

leti imde di erlerini dikkate alma alt boyutunu en fazla 0.76 açıklama gücüyle “dd\_43” kısaltmasıyla “Akranlarıyla ileti im kurarken yerinde espriler yapar” maddesi, en dü ük de 0.839 açıklama gücüyle “dd\_37” kısaltmasıyla “Kar ısındaki ki iyle ileti im kurarken beden dilini de kullanır” maddesi yordamaktadır.

leti imde kurallara uyma alt boyutunu en fazla 0.858 açıklama gücüyle “ku\_36” kısaltmasıyla “Sosyal ya antısında ba kalarından gelen sözsüz mesaj ifadeleri ( yüz ifadeleri, bedeninin durumu) do ru bir ekilde tanımlar ” maddesi, en dü ük de 0.804açıklama gücüyle “ku\_20” kısaltmasıyla “Akranlarıyla ileti im sırasında gerekti i zamanlarda lideri izler” maddesi yordamaktadır.

Olumlu tepki verme alt boyutunu en fazla 0.883 açıklama gücüyle “ot\_42” kısaltmasıyla “Akranlarıyla ileti im kurarken onlarla bedensel yakınlık kurmaya çalı ır” maddesi, en dü ük de 0.791 açıklama gücüyle “ot\_44” kısaltmasıyla “Akranlarına be enilerini dile getirir” maddesi yordamaktadır.

4.11. 5-6 Ya Okul Öncesi Çocuklar için İletişim Becerilerini Ölçeği 2.Düzyey Doğrulayıcı Faktör Analizi



ekil 4. 5. 5-6 ya okul öncesi çocukları için iletişim becerileri ölçeği 2.düzyey doğrulayıcı faktör analizi diyagramı

Tablo 4. 11

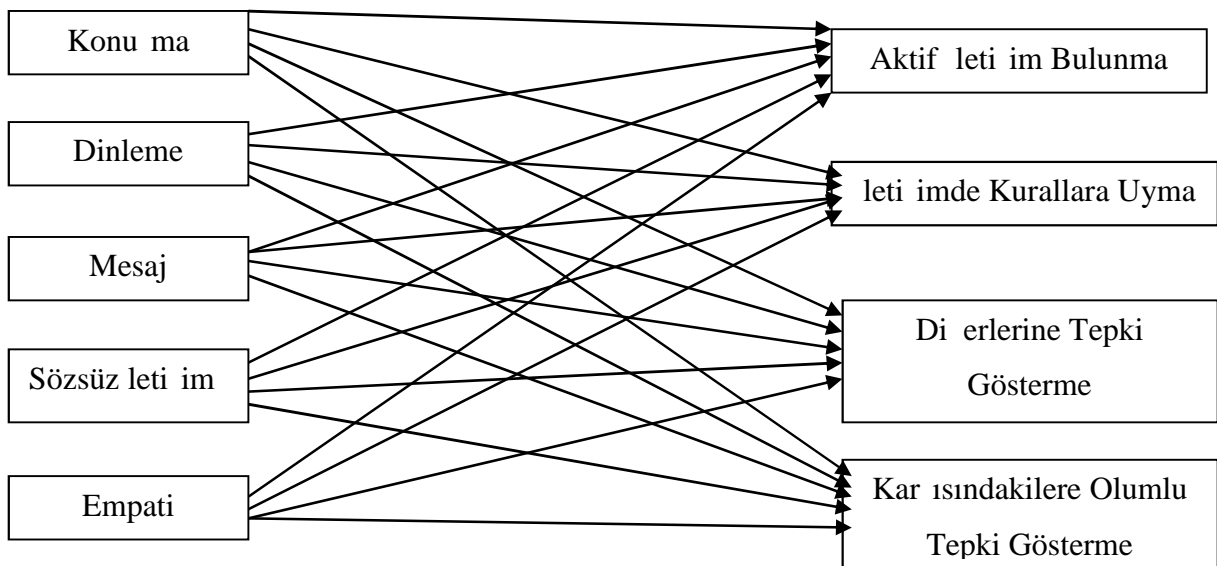
5-6 Yaş Okul Öncesi Çocukları için İletim Becerileri Ölçeği 2.Düzyen Doğulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	İyi Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Araştırma Modeli
χ <sup>2</sup> /sd	0 / 2	2 / 3	2,403
AGFI	.90	.85	.916
GFI	.95	.90	.927
CFI	.95	.90	.975
NFI	.95	.90	.958
NNFI (TLI)	.95	.90	.973
RMR	0	0.05	.012
RMSEA	.00	.05	.040
SRMR	.00	.05	.0267

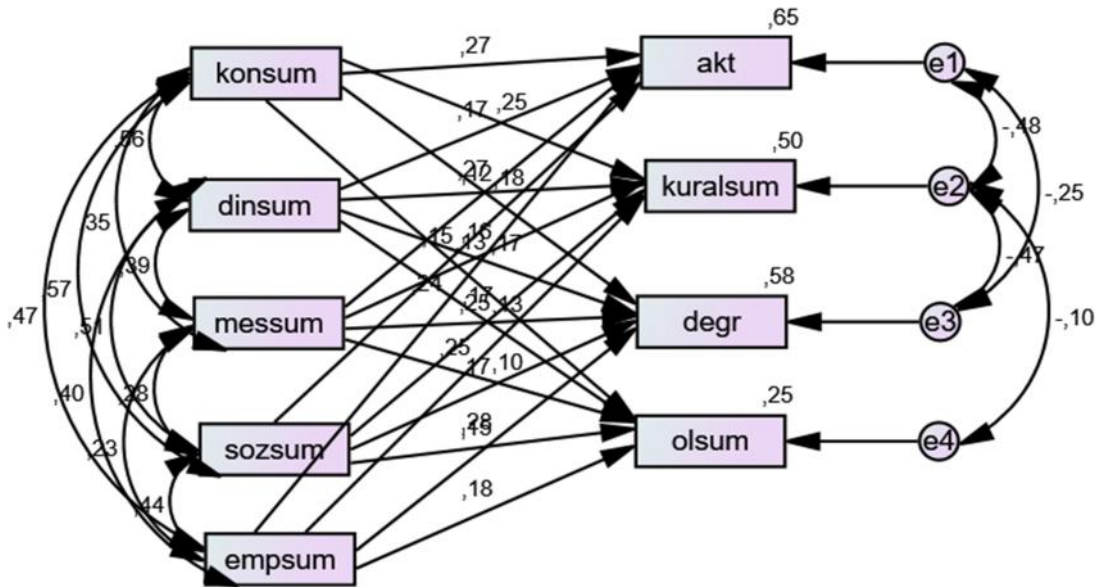
Maddelerin faktör yüklenimlerini ve yüklenimlerin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını gösteren II. DFA analizine göre faktör yüklenimleri tüm maddelerde anlamlı olarak bulunmuştur.

Tablo 4.11 incelendiğinde modele ait uyum değerlerinin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. 5-6 Yaş Grubu Çocukların İletim Becerilerini Değerlendirme aracı 46 maddeden oluşmaktadır. Gerekli modifikasyonlar (soru 1, soru 2, soru 3, soru 11, soru 12, soru 13, soru 14, soru 15, soru 16, soru 17, soru 18, soru 33, soru 34, soru 38 modelden çıkarıldıktan sonra) yapıldıktan sonra 32 adet gözlenen değişken ile 4 adet gizil değişkenin nasıl açıklandığı görülmektedir.

#### 4.10.Araştırma Modeli



#### 4.11. Gözlenen Değişkenlerle Yol Analizi



ekil 4. 6. Gözlenen de i kenlerle yol analizi diyagramı

Tablo 4. 12

Gözlenen Değişkenlerle Yol Analizi Uyum Değerleri

Uyum İndeksleri	Yeni Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Araştırma Modeli
2/sd	0 2/sd 2	2 2/sd 3	,668
AGFI	.90 AGFI 1.00	.85 AGFI .90	.992
GFI	.95 GFI 1.00	.90 GFI .95	1,000
CFI	.95 CFI 1.00	.90 CFI .95	1,000
NFI	.95 NFI 1.00	.90 NFI .95	1,000
NNFI (TLI)	.95 NNFI (TLI) 1.00	.90 NNFI (TLI) .95	1,003
RMR	0 RMR<0.05	0.05 RMR 0.10	.028
RMSEA	.00 RMSEA .05	.05 RMSEA .08	.000
SRMR	.00 SRMR .05	.05 SRMR .10	.036

Tablo 4.12 incelendiğinde gözlenen de i kenlerle yol analizine ait uyum değerlerinin uyumlu olduğu, istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür.

Tablo 4. 13

Gözlenen Değişkenlerle Yol Analizi Regresyon Değerleri

			B	S.H.	K.O.	P	
akt	<---	konsum	0,38	0,268	0,039	9,735	***
kuralsum	<---	konsum	0,326	0,252	0,043	7,627	***
degr	<---	konsum	0,235	0,178	0,04	5,885	***
olsum	<---	konsum	0,039	0,126	0,012	3,137	0,002
akt	<---	dinum	0,378	0,174	0,057	6,669	***
kuralsum	<---	dinum	0,244	0,124	0,062	3,932	***
degr	<---	dinum	0,351	0,175	0,058	6,061	***
olsum	<---	dinum	0,06	0,129	0,018	3,352	***
akt	<---	messum	0,546	0,272	0,045	12,277	***
kuralsum	<---	messum	0,294	0,161	0,049	6,037	***
degr	<---	messum	0,471	0,253	0,045	10,368	***
olsum	<---	messum	0,041	0,095	0,014	2,927	0,003
akt	<---	sozsum	0,314	0,152	0,053	5,9	***
kuralsum	<---	sozsum	0,318	0,17	0,058	5,46	***
degr	<---	sozsum	0,32	0,168	0,054	5,895	***
olsum	<---	sozsum	0,067	0,15	0,017	3,97	***
akt	<---	empsum	0,36	0,243	0,035	10,294	***
kuralsum	<---	empsum	0,335	0,248	0,038	8,745	***
degr	<---	empsum	0,385	0,28	0,036	10,765	***
olsum	<---	empsum	0,058	0,181	0,011	5,219	***

**H1.** Annenin konu ma becerisi çocukların aktif ileti imde bulunma, ileti imde kurallara uyma, ileti imde di erlerine tepki gösterme ve kar ısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahiptir. Di er bir deyi le, konu ma boyutundaki bir birimlik artı , di er ba ımsız de i ken sabit kalmak artıyla, çocukların aktif ileti imde bulunma ile 0,27 birimlik artı a ( =0.27, p<0.00), ileti imde kurallara uyma ile 0,25 birimlik artı a ( =0.25, p<0.00 ), ileti imde di erlerine tepki gösterme ile 0,18 birimlik artı a ( =0.18, p<0.00), kar ısındakine olumlu tepki gösterme ile 0,13birimlik artı a ( =0.13, p<0.002) neden olmaktadır.

**H2.** Annenin dinleme becerisi çocukların aktif ileti imde bulunma, ileti imde kurallara uyma, ileti imde di erlerine tepki gösterme ve kar ısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahiptir. Di er bir deyi le, dinleme boyutundaki bir birimlik artı , di er ba ımsız de i ken sabit kalmak artıyla çocukların aktif ileti imde bulunma ile 0,17 birimlik artı a ( =0.17, p<0.00), ileti imde kurallara uyma ile 0,17 birimlik artı a ( =0.17, p<0.00), ileti imde di erlerine tepki gösterme ile 0,18 birimlik artı a ( =0.18, p<0.00), kar ısındakine olumlu tepki gösterme ile 0,13 birimlik artı a ( =0.13, p<0.00) neden olmaktadır.

**H3.** Annenin sözsüz ileti imi çocukların aktif ileti imde bulunma, ileti imde kurallara uyma, ileti imde di erlerine tepki gösterme ve kar ısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahiptir. Di er bir deyi le, sözsüz ileti im boyutundaki bir birimlik artı , di er ba ımsız de i ken sabit kalmak artıyla çocukların aktif ileti imde bulunma ile 0,15 birimlik artı a ( =0.15,  $p<0.00$ ), ileti imde kurallara uyma ile 0,17 birimlik artı a ( =0.17,  $p<0.00$ ), ileti imde di erlerine tepki gösterme ile 0,17 birimlik artı a ( =0.17,  $p<0.00$ ), kar ısındakine olumlu tepki gösterme ile 0,15 birimlik artı a ( =0.15,  $p<0.00$ ) neden olur.

**H4.** Annenin empati becerisi çocukların aktif ileti imde bulunma, ileti imde kurallara uyma, ileti imde di erlerine tepki gösterme ve kar ısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahiptir. Di er bir deyi le, empati boyutundaki bir birimlik artı , di er ba ımsız de i ken sabit kalmak artıyla çocukların aktif ileti imde bulunma ile 0,24 birimlik artı a ( =0.24,  $p<0.00$ ), ileti imde kurallara uyma ile 0,25 birimlik artı a ( =0.25,  $p<0.00$ ), ileti imde di erlerine tepki gösterme ile 0,28 birimlik artı a ( =0.28,  $p<0.00$ ), kar ısındakine olumlu tepki gösterme ile 0,18 birimlik artı a ( =0.18,  $p<0.00$ ) neden olmaktadır.

**H5.** Annenin ileti imde kullandıkları mesajlar, çocukların aktif ileti imde bulunma, ileti imde kurallara uyma, ileti imde di erlerine tepki gösterme ve kar ısındakine olumlu tepki gösterme alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahiptir. Di er bir deyi le, mesaj boyutundaki bir birimlik artı , di er ba ımsız de i ken sabit kalmak artıyla çocukların aktif ileti imde bulunma ile 0,27 birimlik artı a ( =0.27,  $p<0.00$ ), ileti imde kurallara uyma ile 0,16, birimlik artı a ( =0.16,  $p<0.00$ ) ileti imde di erlerine tepki gösterme ile 0,25 birimlik artı a ( =0.25,  $p<0.00$ ), kar ısındakine olumlu tepki gösterme ile 0,10 birimlik artı a ( =0.10,  $p<0.003$ ) neden olmaktadır.

çsel belirleme katsayısı olan  $R^2$  de eri modelin tahmini do rulu unu ifade eden bir ölçüttür.  $R^2$  de eri dı sal de i keninin içsel de er üzerindeki toplam etkisini temsil etmektedir. Bu etki 0 ile 1 arasında tahmini do rulu u sa lamaktadır. Hair ve di erlerine göre,  $R^2$  de eri 0.75 iyi, 0.50 orta,0.25 ise zayıf seviyeyi göstermektedir (Hair vd., 2014, s.113).

ekil 4.5 incelendi inde, çocu un ileti imini, aktif ileti imde bulunma %65'ini ( $R^2=0.65$ , orta seviyede), ileti imde kurallara uyma %50'sini ( $R^2=0.50$ , orta seviyede), ileti imde di erlerine tepki gösterme %58'ini ( $R^2=0.58$ , orta seviyede), kar ısındakine



olumlu tepki gösterme %25'ini ( $R^2=0.25$ , zayıf seviyede), konu ma, dinleme, sözsüz ileti im, mesaj ve empati tarafından açıklanmaktadır.



## BE NC BÖLÜM: TARTI MA, SONUÇ VE ÖNER LER

Bu bölümde ara tırma sonuçları tartışılmaktadır. Bu sonuçlar çerçevesinde ara tırmacılara, annelere ve e itimcilerle öneriler yer almaktadır.

### 5.1.Tartı ma ve Sonuç

Alanyazı tarandı nda, bebeklerde dil ve ileti im yetkinliklerinin geli imi ve ergenlerin etkile im becerileri konusunda bir çok çalı ma yapılmasına ra men, hem ileti imsel yetkinlikler hem de aile etkile imleri açısından incelendi inde, birinci ve ikinci çocukluk dönemi ile ilgili, bebeklik ve ergenlik dönemine göre çok daha az ara tırma yapılmı tır (Vangelisti, 2004, s.311; Verissimo ve di erleri, 2012, s.571).

Annenin ileti iminin konu ma alt boyutu çocu un ileti iminin yordayıcı etkisini inceleyen akademik çalı malar incelendi inde, annenin konu ması ile çocu un zihinsel problemleri çözümü ve sosyal anlayı arasında anlamlı ve pozitif yönde (Pearson ve Pillow, 2016, s.111), anne-çocuk konu ması çocukların, toplumsal sorunları çözmeye ipuçlarını sunmaya, ba kalarının duygularını dikkate almayı, ö renmeye ve problem çözme stratejileri dizisini artırmaya pozitif etki yaptıkları (Laird ve di erleri, 1994, s.431), anne-çocuk konu malarının çocukların anaokulunda ve sonrasında gereken sözlü ve yazılı talepleri kar ılamasına olanak tanıyan dil ve okuma yazma becerilerini geli tirdi i (Cristofaro, Tamis, LeMonda, 2012, s.88), anne-çocuk konu malarının erken sosyal anlayı a olumlu etkisi (Ensor ve Hughes, 2008, s.212), anne çocuk olumlu ileti imlerinin akran ile ileti imlerine olumlu etkisi (Laird ve di erleri, 1994; Harrist ve di erleri, 1994; Black ve Logan,1995) oldu u görülmektedir. Ara tırmalara bakıldı nda anne-çocuk konu malarının, ba kalarının toplumsal sorunları çözmeye ipuçlarını sunma, duygularını dikkate alma, akranları ile olumlu ileti im, çocu un ya ıtlarına göre erken sosyal anlayı kazanması, çocu un aktif ileti imde bulunması, ileti imde kurallara uyması, ileti imde di erlerini tepki göstermesi, kar ısındakine olumlu tepki göstermesi ile benzer sonuçlar gösterdi i söylenebilir.

Annenin ileti iminin sözsüz ileti im alt boyutu çocu un ileti ime olan yordayıcı etkisini inceleyen akademik çalı malar incelendi inde annenin, çocu un ileti im ve sözsüz ileti im becerisine etki etti ini gösteren çalı malarla kar ıla tırıldı nda (Brody ve Zimmerman, 1975, s.165; Brody ve Stoneman, 1981, s.189; Wilfred , Schmidt ve Hore, 1970, s.895; Knott, 1979) benzer sonuçlar gösterdi i söylenebilir. Fakat bu ara tırmada çocu un ileti imine en az etki eden annenin ileti iminin sözsüz alt boyutudur. Bunun nedenleri; anneler çocuklar için sözsüz ileti imde model oldu u ve model olma sürecinde aile üyelerinin sayısı, annenin çocu a sözsüz ileti imi model olma sürecini kısalttı ndan

dolayı çocuğun sözsüz iletişimini etkileyebilmektedir (Brody ve Stoneman, 1981, s.187). Bu ara tırmada kardeşi olmayan %26,1, bir kardeşi olan %49,2, iki kardeşi olan %15,8, üç kardeşi olan %4,9, dört ve dörtten fazla kardeşi olan %4,1'dir. Buna göre bu ara tırmaya katılan ailelerin üye sayısı %73,9 olması sonucu etkilemi olabilir. Ara tırmalara göre ki ilerarası ilikilerin zayıf olduğu ailelerde sözsüz iletişim kullanımı diğer ailelere göre daha az kullanılır (Knott, 1979, s.231; Brody ve Stoneman, 1981, s.190). Çocuklar sözsüz iletişiminde yeti kinlerden etkilendiği gibi akranlarından da etkilenebilir (Brody ve Zimmerman, 1975, s.165). Sosyo-ekonomik açıdan düşük gelirli olan ailelerde sözsüz iletişim kullanımı düşük olduğu için çocuklarında iletişimlerinde sözsüz iletişimin etkisi düşük (Schmidt ve Hore, 1970) çıkmaktadır. Bu ara tırmada annelerin %17,9'u ilkokul, %17,5'i ortaokul, %31,3'ü lise ve %33,3'ü üniversite mezunu, %48,8'i ev hanımı, %21,6'sı işçi, %14,6'sı serbest meslek, %15'i memurdur. Bu veriler çerçevesinde düşük sosyo-ekonomik yapı nedeniyle annenin sözsüz iletişim alt boyutunun çocuğun iletişimine yordayıcı etkisi düşük olmu olabilir. Sözsüz iletişimin test teknikleri ile ölçülme zorluğu bu durumun bir nedeni olabilir (Allerhand, 1960, s.49).

Annenin empati becerisinin çocuğun iletişimine olan yordayıcı etkisini inceleyen akademik çalışmalar incelendiğinde annenin çocuğa karşı empatik davranmasının, çocuğun sosyalleşmesi için önemli olduğu, çocuğun çevresiyle olan ilişkilerini uyumlu hale getirdiği (Kochanska, 1997, s.107), çocuğun sosyal olaylara karşı yaşıtlarına göre daha olumlu duygusal tepkiler verdiği (Tezel-Ahın ve Cevher, 2006, s.321), ebeveynlerin çocukların ihtiyaçlarına ve iletişimlerine cevap verme oranlarının çocuğun empati gelişimi ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu (Tong ve diğerleri, 2012, s.2472), ebeveynlerin empati becerisi ile çocukların empati becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu (Strayer ve Roberts, 2004, s.247; Barnett ve diğerleri, 1980, s.10; Strayer ve Roberts, 1989, s.14) görülmektedir. Ara tırmalara bakıldığında annenin empati becerisi ile çocuğun empati becerisi arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülebilir. Çocuğun empati becerisi çevresindeki sosyo-duygusal ilişkileri düzenleyebilmesine, sosyal problemleri çözebilmesine ve kurdukları iletişimin olumlu olması ile sonuçlanmaktadır. Çalışmaların bu çalışmada elde edilen sonuç ile benzer olduğu söylenebilir.

Annenin dinleme becerisinin çocuğun iletişimine olan yordayıcı etkisini inceleyen akademik çalışmalar incelendiğinde annenin çocuğu dinlemesi, çocuğun kimlik kazanmasında olumlu bir rol oynadığı (Eide and Winger 2005, s. 76), çocuk için dinleme, çocuğun düşünce, bağımsızlık, yapıcı bir varlık olma kabiliyetine saygı

anlamına geldi i (Axline,1969, s.20), görü leri bulunmaktadır. Annelerin çocukları yeti kinleri ciddiye aldı ı kadar e it derecede ciddiye alması, saygılı davranması gerekir. Alanyazına bakıldı nda annenin çocu u dinlemesi çocu un geli imine olumlu katkı sa ladı ı görülmektedir. Çalı maların bu çalı mada elde edilen sonuç ile benzer oldu u söylenebilir.

Ara tırma bulgularına göre, annenin ileti imde kullandı ı mesajlar, çocukların ileti imi ile anlamlı düzeyde ve pozitif yönde yordama etkisine sahiptir.

Çocukların ileti imsel performansı üzerine yapılan ara tırmalarda genel varsayım, yeti kinlerin çocukların konu maları için temsili ba lamlar sa laması, konu manın devam ettirilmesinin yeti kinlerin sorumlulu u olması ve ebeveynlerin çocukların ileti imsel yetersizliklerini telafi etmesi gerekti idir (Snow, 1989). Ebeveynlerin etkili konu ma stratejileri bilgilerinin çocukların ileti im yeterliliklerini artırdı ı bilinmektedir (Veríssimo, Blicharski ve Strayer, 2012, s.571). Bu nedenle annelere verilecek olan etkili ileti im e itimleri vasıtasıyla annenin çocukla kuracakları ileti imlerinin güçlenmesine, annelerin çocuklarını daha iyi anlayarak davranı larının nedenlerine göre tutum sergilemelerine yardımcı olmasına (Erdo an ve Zelyurt, 2016, s.29), çocu un sosyo-duygusal geli imine (Temiz ve Ça da , 2015, s.99), çocukların pozitif kimlik kazanmasına (Meadows, Brown,Elder, 2006,s.93), çocukların problem çözme becerilerinin yüksek, sosyal kaygı düzeylerinin az ve akademik ba arılarının yüksek (Yalçın, 2013, s.191) olmasına olanak sa layacaktır.

## 5.2.Ara tırmacılara öneriler

1. Çocu un ileti im becerileri ya adı ı toplum içinde etkile im kurdu u pek çok ki iden etkilenmektedir (Dunhill, Elliott ve Shaw, 2009, s.18). Bu nedenle ara tırmacılar okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapacakları ileti imle ilgili ara tırmalarında, e er çocuk okul öncesi e itim kurumuna devam ediyorsa anne-baba-çocuk ö retmen ve akran ile beraber de erlendirilmeleri önerilebilir . Bu ara tırma çok fazla zaman ve maliyet gerektirebilece i için PLS (Kısmi En Küçük Kareler Yöntemi) kullanarak çocu un ileti imini tüm detayları ile ara tırılabilir. YEM analizi yapılabilmesi için örnekleme sayısının en az 250 olması gerekmektedir. Kısmi en küçük kareler (KEKK) yöntemi ise, küçük örneklemlerde de yol analizi çalı masına imkân tanımaktadır. KEKK (PLS) yönteminin kullanılması küçük örnekleme sahip çalı malarda yapısal model elde etmeyi mümkün kılan bir yöntemdir (Babin ve Svensson, 2012, s.320). Ara tırmacılar bu yöntemi kullanarak zaman ve maliyetten tasarruf yapabilirler.

2. Bu ara tırma, yalnızca ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayalıdır. Ancak, daha objektif ve derinlemesine veriler elde edebilmek için ara tırmacılar anne ve çocuk veya ebeveyn ve çocuk iletişimini ara tırma esnasında mutlaka birkaç oturumluk gözlem yapmalıdır. Gözlemlerinde ebeveynlerin çocuklarla iletişimde kullandıkları mesajların içeriğine (sözlü veya sözsüz iletişim) göre bir skala hazırlanabilir. Anne veya babanın kullandıkları sözcük sayısı, iletişimde geçirdikleri süre, ebeveyn çocuk çatışması ve çözümü, kardeşlerle olan iletişim gibi durumlar gözlemlenip ara tırmaya dahil edilebilir.

3. Bu ara tırmada, annenin iletişim becerisi konusuna, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati boyutları ile ele alınmıştır. Alanyazında, diğer boyutları inceleyen ara tırmalar bulunmasına karşılık, annenin sözsüz iletişiminin çocuğun sözsüz iletişimine doğrudan etkisi konusunda detaylı bir çalışma bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bu konuda gerçekleştirilecek ara tırmanın alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### 5.3. Annelere Öneriler

Anneler, 0-1 yaş aralığında bebeğe bakım rutinleri sırasında bebekleriyle konuşmalı ve bebeklerinin babıldamalarına, ağularına, sözsüz mesajlarına anlam veriyormu gibi yanıt vermelidir. Bebeklerin annenin konuşmasını dinleyebilmesi için ortamın sessiz olmasına dikkat edilmelidir.

Anneler, çocukları ile konuşmalarını basit ve kısa tutmalıdır ve konuşmalarında anahtar kelimeleri vurgulamalıdır. Basit konuşmalar çocuğun annenin gönderdiği mesajı çözümlemesine, konuşmanın kısa tutulması çocuğun dikkatinin dağılmadan annenin ne söylediğini tam olarak anlamasına yardımcı olacaktır.

Annelerin çocuklara karşı sevgisi, anlayışı ve koşulsuz kabulü açık iletişim için ortam yaratmaya yardımcı olacaktır. Anne tarafından sevilen ve kabul edilen çocuklar, duygularını ve endişelerini annelerine açma ve paylaşma eyleminde olacaktır.

Anneler, çocukları ile iletişimde fiziksel olarak (diz çökmü, oturarak, kucağına alarak vb.) aynı seviyede iletişim kurmalıdır.

Anneler çocukları ile iletişimlerinde mutlaka göz teması kurmalıdır. Göz teması, çocuğun annesi tarafından ilgilenildiği, duygu ve duygularının önemsendiği mesajı gönderir.

İletimde, dinleme çok önemli bir yere sahiptir. Dinleme, öğrenilmesi ve uygulanması gereken bir iletişim becerisidir. Çocuklar, bir şey anlattıklarında sözlerini kesmeden dinlenmelidir. Anneler dinlediklerini sözsüz mesajlarla çocuğa göstermelidir.

Anneler, çocuklar konu ma arzusunu ifade etti inde, dikkat da ınıklılı ını (annenin televizyon seyretmesi, mutfakta yemek yapması vb.) ortadan kaldırmalıdır. Aksi halde çocuk kendini de ersiz hissedebilir, bir daha ileti ime geçme giri iminde bulunmayabilir.

Anneler konu ma esnasında çocuklarında ileti ime dahil olabilmeleri için duraklamalar yapmalıdır.

Çocukların konu ması bittikten sonra, anneler çocukların söylediklerini, farklı kelimelerle dinlediklerini göstermelidir. Annenin bu davranı ı, çocuk tarafından “duygu ve dü üncelerim anla ıldı” mesajı verir.

Anneler çocukları ile ileti imlerinde "Ne", "Nerede", "Kime" veya "Nasıl" gibi açık uçlu sorular sorarak ileti imin sürdürülmesine olanak sa lamalıdır. Kapalı uçlu sorular çocu un anlatmak istedi i bir eyi sonlandırmasına neden oldu u için anneler bundan kaçınmalıdır.

Çocuklar, annelerine cevaplayamayacakları sorular sordu unda, anneler bu sorular kar ısında çocuklarına bilmediklerini itiraf etmelidir.

Anneler çocuklar ile günlük rutin etkinlikler belirleyip (ortak resim yapma, kitap okuma vb.), bu rutinlerde yapılanlar hakkında çocuklarla de erlendirme yapmalıdır.

Çocukların ileti im kurarken kendi duygularını ve dü üncelerini ifade etmeleri için çocuklara gerekli fırsat verilmelidir.

Anneler çocukları ile ya adıkları çatı malarda, çocu u bir birey olarak görüp saygı duymalıdır. Çatı malardaki problemler üzerinde çocukla ileti im kurularak, çocu un problemi kavraması yarayacak ipuçları vermelidir ve problemi çocu un çözmesine yardımcı olmalıdır. Anneler çocuk ile ya adıkları çatı malarda “Sen Dili” yerine “Ben Dili” kullanılmalıdır. Ben dili ile anne çocu un ki ili ine hedef almadan, çocu un kabul edilmeyen davranı ını, davranı ın kendi üzerinde yarattı ı duyguyu ifade eder. Çatı malar anneler asla çocu u tehdit, alay, ele tiri, hakaret etmemelidir. Çocu un yaptıkları ve duyguları küçümsenmemelidir (Jones, 2003, s.157-161; Sharma ve Cockerill, 2014, s.74; Kristen ve Long, 1997, s.1-9; Milner ve Carolin, 1999, s.48-60; Cooper, 2010, s.58; McLeod, 2008, s.59).

#### **5.4.E itimcilere Öneriler**

Okul öncesi e itimcilerin anneleri e itebilmesi için hizmetöncesi ve hizmetiçi e itimlerinde destek almalarının sa lanabilir ve bu konularda yerel yönetimler, ilgili bakanlıklar, üniversiteler ve sivil toplum kurulu ları ile i birli i yapılabilir.

E itimciler, annelere etkili ileti im konularında e itimler verebilir ve e itimler, anneleri bir araya getirerek çocuklarıyla ya adıkları ileti im problemlerinin çözümlü için etkile im ortamı yaratabilir.

E itimciler, annelerin çocuklarıyla nasıl ileti im kuracaklarına anlatan okul gazetesi, dergi, afi ve bro ür vb. e itim materyelleri hazırlayabilir.



## KAYNAKÇA

- Adler, R. B., & Rodman, G. R. (2003). *Understanding human communication*. New York: Oxford University Press.
- Adler, R. B., Proctor II, R. F., & Proctor, R. F. (2010). *Looking out, looking in* (13th Edition). Nelson Education.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Psychology Press.
- Akhtar, S. (2016). *The new motherhoods: Patterns of early child care in contemporary culture*. Lanham : Rowman & Littlefield Publishers.
- Allerhand, M. (1960). Psychological assessment of the nonverbal child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 25(3), 49-57.
- Arabacı, N., & Ömero lu, E. (2013). 48-72 Aylık çocu a sahip anne-babaların çocukları ile ileti imlerinin bazı de i kenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53.
- Arabacı,N.(2011) Anne, baba, çocuk ileti imini de erlendirme aracının geli tirilmesi ve anne baba çocuk ileti iminin bazı de i kenler açısından incelenmesi(Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi,Ankara.
- Axline, V. (1969) *Play therapy*. New York: Ballantyne Books.
- Aytar, A.G.,(2015).Etkili ileti im. Ankara:Hedef Yayıncılık.
- Aziz, A.(2010). leti ime giri (3.Baskı). stanbul:Hiperlink Yayınları.
- Babin, Barry J., and Göran Svensson. "Structural equation modeling in social science research: Issues of validity and reliability in the research process." *European Business Review*, 24.4 (2012): 320-330.
- Bakırcıo lu,R.(2012).Ansiklopedi e itim ve psikoloji sözlü ü.Ankara:Anı Yayıncılık.
- Barker, A. (2006). *Improve your communication skills*(2 th Edition). London: KoganPage.
- Barnett, M. A., King, L. M., Howard, J. A., & Dino, G. A. (1980). Empathy in young children: Relation to parents' empathy, affection, and emphasis on the feelings of others. *Developmental Psychology*, 16(3), 243.
- Baykan, Z.,Naçar, M. (2008).Perception of 1st term student of erciyes university medical faculty regarding communication skills. *Erciyes Tıp Dergisi*, 30 (4), 259-265.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal e itlik modellemesine giri amos uygulamaları*(2.Baskı). Ezgi Kitabevi.
- Bellafiore, D. (2005). *Interpersonal conflict and effective communication*. Retrieved from: <http://www.drbalternatives.com/articles/cc2.html>



- Berk, L. (2014). *Development through the lifespan*(6th Edition). Pearson Education India
- Berko, R. M., Aitken, J. E., & Wolvin, A. (2010). *Interpersonal concepts and competencies : foundations of interpersonal communication*. Lanham : Rowman & Littlefield.
- Bhala, P. P., Çınar, E. (2011). *7 adımda etkili ileti im*. stanbul: Hiperlink.
- Black, B., & Logan, A. (1995). Links between communication patterns in mother-child, father-child, and child-peer interactions and children's social status. *Child Development*, 66(1), 255-271. doi:10.2307/1131204
- Brody, G., & Stoneman, Z. (1981). Parental nonverbal behavior within the family context. *Family Relations*, 30(2), 187-190. doi:10.2307/584129
- Brody, G., & Zimmerman, B. (1975). The effects of modeling and classroom organization on the personal space of third and fourth grade children. *American Educational Research Journal*, 12(2), 157-168.
- Brounstein, M. (2001). *Communicating effectively for dummies*. New York: Hungry Minds.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Burleson, B. R., & Kunkel, A. (2002). Parental and peer contributions to the emotional support skills of the child: From whom do children learn to express support?. *The Journal of Family Communication*, 2(2), 81-97.
- Burr, W. (1990). Beyond I-statements in family communication. *Family Relations*, 39(3), 266-273. doi:10.2307/584870
- Büyüköztürk, S. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, Barbara M. 2010. *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Calero, H. H. (2005). *The power of nonverbal communication: How you act is more important than what you say*. Los Angeles: Silver Lake.
- Cheng, T., Cheung, H., & Huang, S. (2011). The use of headed and headless DE-marked referential expressions in Chinese mother-child conversation. *Language Sciences*, 33(3), 435-458.
- Cleaver, G. (1987). Marriage enrichment by means of a structured communication programme. *Family Relations*, 36(1), 49-54. doi:10.2307/584647
- Cohen, S., Doyle, W. J., Skoner, D. P., Rabin, B. S., & Gwaltney, J. M. (1997). Social ties and susceptibility to the common cold. *Jama*, 277(24), 1940-1944.
- Cooper, J. (2010). *The early years communication handbook : A practical guide to creating a communication-friendly setting in the early years*. London: Practical Pre-School Books

- Cristofaro, T. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 68-97.
- Cücelo lu, D.(2014). nsan insana.(49.Baskı). stanbul:Remzi Kitapevi.
- Ça da , A.(2011). Anne baba çocuk ileti imi (3.Baskı).Ankara Kök Yayıncılık
- Ça lar, .(2006).Genel ileti im.Ankara:Nobel Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Sekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2014). Sosyal bilimler için çok de i kenli istatistik (3.Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Çüm, S., & Gelbal, S. (2015). Kayıp veriler yerine yakla ık de er atamada kullanılan farklı yöntemlerin model veri uyumu üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi E itim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 87-111.
- Danziger, K. (1976). Interpersonal communication. New York: Pergamon.
- DeVito, J. A. (1986). The communication handbook: A dictionary. New York: Harper& Row.,
- DeVito, J. A. (2013). nterpersonal communication(13th Edition). New York:Pearson.
- DeVito, J. A. (2015). Human communication: The basic course(13th Edition). New York: Longman.
- Dökmen, Ü.(2012). leti im çatı maları ve empati (48.Basım). stanbul: Remzi yayınevi.
- Duck, S. (2007). Human relationships. Los Angeles: Sage Publications.
- Dukes, C., & Smith, M. (2007). Developing pre-school communication and language. London: Paul Chapman.
- Dunhill, A., Elliott, B., & Shaw, A. (2009). Effective communication and engagement with children and young people, their families and carers. Exeter: Learning Matters Ltd.
- Eide, B. and Winger, N. (2005) 'From the children's point of view: Methodological and ethical challenges.' In A. Clark, A. Kjørholt and P. Moss (eds) Beyond listening:Children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press.
- Ekman, P. (1982) Emotion in the human face,(2th Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ensor, R., & Hughes, C. (2008). Content or connectedness? Mother-child talk and early social understanding. *Child Development*, 79(1), 201-216.
- Erdem, A. R., & Gözel, E. (2013). E itim fakültelerinde görev yapan ö retim elemanlarının ileti imde saydamlık becerisinin ö retim elemanları ve 4. sınıf ö retmen adayları tarafından de erlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosal Bilimler Dergisi*, 23(1).

- Erdoğan, Ö., & Zelyurt, H. (2016). Anne baba e itiminin aile çocuk ili kilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36).
- Eunson, B. (2012). *Communicating in the 21st century*. Milton, Qld: John Wiley and Sons Australia.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London; Sage Publications
- Fiske, J. (1990). *Introduction to communication studies*(2th Edition). London: Routledge.
- Floyd, K. (2011). *Interpersonal communication*(2th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Fogel, A. *Developing through relationships: Origins of communication, self and culture*. 1993. London: Harvester Wheatsheaf.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 39-50.
- Frank, L. K. (1958). Tactile communication. *ETC: a Review of General Semantics*, 31-79.
- Fujishin, R. (2009). *Creating communication: Exploring and expanding your fundamental communication skills*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Publishers.
- Gamble, T. K., & Gamble, M. (2014). *Interpersonal communication: Building connections together*.
- Gewirtz, J. L., & Pelaez-Nogueras, M. (2000). Infant emotions under the positive-reinforcer control of caregiver attention and touch. *Issues in Experimental and Applied Analyses of Human Behavior*, 271-291.
- Glass, L. (2012). *The body language advantage: Maximize your personal and professional relationships with this ultimate photo guide to deciphering what others are secretly saying, in any situation*. Beverly: Fair Winds Press.
- Gopal, N. (2009). *Business communication*. New Delhi: New Age International.
- Gordon, T.(1975).*Etkili Anababa E itimi*(12.Baskı). (Çev:Emel Aksay). stanbul:Sistem Yayıncılık
- Gouran, D. (1990) *Introduction: speech communication after seventy-five years, issues and prospects*, in G. Phillips and J. Wood (eds) *Speech Communication: Essays to Commemorate the 75th Anniversary of the Speech Communication Association*, Carbondale and Edwardsville,IL: Southern Illinois University Press.
- Grayson, A., Oates, J., & Wood, C. (2005). *Psychological development and early childhood*. Malden: Blackwell.
- Guffey, M. E. (2000). *Business communication: Process and product*(6th Edition). Cincinnati: South-Western College Pub.

- Güngör, N.(2011). İletişim, kurumlar yaklaşımları. Ankara: Siyasal Kitap.
- Gürüz, D., Elinli, A.T.(2008). İletişim becerileri (1.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2014), *Multivariate data analysis* (7th Edition). Pearson Education Limited, USA.
- Hall, E. T. (1966). *The hidden dimension*. Garden City, N.Y: Doubleday.
- Hall, J. A., & Knapp, M. L. (2013). *Nonverbal communication*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Hargie, O., Dickson, D., & Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: Research, theory, and practice*(5 th Edition). London: New York.
- Harrist, A., Pettit, G., Dodge, K., & Bates, J. (1994). Dyadic synchrony in mother-child interaction: Relation with children's subsequent kindergarten adjustment. *Family Relations*, 43(4), 417-424. doi:10.2307/585373
- Harry, W. G., & Mary, J. G. (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: mge Yay.,
- Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2006). Measuring respect in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 23(6), 881-899.
- Hess, R. D., Dickson, W. P., Price, G. G., & Leong, D. J. (1979). Some contrasts between mothers and preschool teachers in interaction with 4-year-old children. *American Educational Research Journal*, 16(3), 307-316.
- Hill, Anne, (2007). *Key themes in interpersonal communication : culture, identities and performance*. McGraw Hill/Open University Press, Maidenhead, England ; New York
- Hoffmann, R. M. (1995). Disclosure needs and motives after a near-death experience. *Journal Of Near Death Studies*, 13, 237-237.
- Hostetter, A. 2011. When do gestures communicate? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 137:297-315.
- İplik, M., Biber, L., Öztekin, A., & Öztekin, H. (2006). *Genel ve teknik iletişim*. Konya: E İtım Kitabevi Yayınları.
- Johnson, S. (2007). *The IT professional's business and communications guide: A real-world approach to Comp TIA A+ soft skills*. Indianapolis: Wiley.
- Jones, D. P. (2003). *Communicating with vulnerable children: A guide for practitioners*. RCPsych Publications
- Kail, R. V. (2016). *Children and their development*. Pearson education,.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar-ilkeler teknikler*, (15.Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, A. (Ed.). (2012). *Kültürlerarası ilişkiler ve etkili iletişim*(4.Baskı). Pegem Akademi.

- Kayı , A. (2009). Güvenirlik Analizi. . Kalaycı (Ed), SPSS uygulamalı çok de i kenli istatistik teknikleri. Ankara : Asil Yayıncılık
- Keçeci, A. (2002). “Bir sa lık yüksekokulu hem irelik bölümü ö retim elemanlarının ileti im becerilerinin ö retim elemanı ve ö renciler tarafından de erlendirilmesi”, stanbul Üniversitesi Sa lık Bilimleri Enstitüsü, Hem irelik Ö retimi Anabilim Dalı, stanbul.
- Khine, M. S. (2013). Application of structural equation modeling in educational research and practice. Dordrecht: Springer.
- Kirchier, E. (1988). Marital happiness and interaction in everyday surroundings: A time-sample diary approach for couples. *Journal of Social and Personal Relationships*, 5(3), 375-382.
- Kline, P. (1994). An easy guide to factor analysis:. New York: Routledge
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Knapp, M. L. (2014). Nonverbal communication in human interaction(8th Edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Knott, G. (1979). Nonverbal communication during early childhood. *Theory Into Practice*, 18(4), 226-233. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/1476648>
- Kochanska, G. (1997). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: Implications for early socialization. *Child Development*, 68(1), 94-112. doi:10.2307/1131928
- Koprowska, J. (2008). Communication and interpersonal skills in social work(2th Edition). London: Sage.
- Kostic, A. (2014). Social psychology of nonverbal communication. Palgrave Macmillan.
- Kristen Zolten, M.A. and Nicholas Long, PhD (1997).Parent-child communication. department of pediatrics, University of Arkansas for Medical Sciences, Center for Effective Parenting
- Kuhnke, E. (2013). Communication skills for dummies. Chichester: Wiley.
- Küçük, M. (2012. leti im bilgisi.(Edt.Orhon, E.N. ve Eri , U). Eski ehir:Anadolu Üniversitesi
- Lachmann, F. M. (2011 ). Transforming narcissism: Reflections on empathy, humor, and expectations. New York: Analytic Press.
- Laird, R., Pettit, G., Mize, J., Brown, E., & Lindsey, E. (1994). Mother-child conversations about peers: Contributions to competence. *Family Relations*, 43(4), 425-432. doi:10.2307/585374

- Lambert, V., Long, T., & Kelleher, D. (2012). *Communication skills for children's nurses*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Latha, M.(2014). First impressions: A study of non-verbal communication. *Frontiers of Language and Teaching*, 5(1), 160-163.
- Lau, I. Y. M., Chiu, C. Y., & Hong, Y. Y. (2001). I know what you know: Assumptions about others' knowledge and their effects on message construction. *Social Cognition*, 19(6), 587-600.
- Levetown, M. (2008). Communicating with children and families: from everyday interactions to skill in conveying distressing information. *Pediatrics*, 121(5), e1441-e1460.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-11.
- Malatesta, C., Grigoryev, P., Lamb, C., Albin, M., & Culver, C. (1986). Emotion socialization and expressive development in preterm and full-term infants. *Child Development*, 57(2), 316-330. doi:10.2307/1130587
- McCornack, S. (2007). *Reflect & relate: An introduction to interpersonal communication*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- McLeod, A. (2008). *Listening to children: A practitioner's guide*. Jessica Kingsley Publishers
- Meggitt, C., Manning-Morton, J., & Bruce, T. (2014). *Child care and education (5th Edition)*. Hodder Education.
- Meydan, C. H., & e en, H. (2011). *Yapısal e itlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mısırlı, .(2011).*Genel ve teknik ileti im (6.Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milner, P., & Carolin, B. (Eds.). (1999). *Time to listen to children: personal and professional communication*. Psychology Press.
- Montagu, A. (1986). *Touching: The human significance of the skin(3 th Edition)*. New York: Columbia University Press.
- Moore, K., Evans, J., Brooks-Gunn, J., & Roth, J. (2001). What are good child out-comes. In A. Thornton (Ed.), *The well-being of children and families: Research and data needs* (pp. 59-84). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Morgan, C:T:(2009).*Psikolojiye giri (18.Baskı)* Konya: E itim Akademi.
- Morreale, S. P., Spitzberg, B. H., & Barge, J. K. (2007). *Human communication: Motivation, knowledge, and skills*. Belmont: Wadsworth.
- Morris, D. (2002). *Peopewatching*. London: Vintage.

- Olk, B. & Kappas, A. (2011). Eye tracking technology as a tool for visual research. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.) *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 433-451). London: SAGE Publications.
- Oskay, Ü.(2011). İletişim ABC'si. İstanbul :Der Yayınları.
- Önder, A., & Gülay, H. (2007). Annelerin kabul red düzeyi ile çocuklarının empati becerisi. *Pamukkale Üniversitesi E İtim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 23-30.
- Önder,A., Do al,A.B., allı, D.,(2015),"5-6 Yaş çocukları için iletişim becerileri ölçme geçerlik- güvenirlik çalışması". *E İtim ve Ö retim Ara tırma Dergisi*, 4, 1-13
- Özdemir, A. (2012).Beden dili, etkili iletişim,etkili konuşma (3.Baskı).Ankara:Altınpost Yayıncılık
- Pearson, J. C. (2011). *Human communication*(4th Edition). Boston: McGraw-Hill.
- Pearson, R. M., & Pillow, B. H. (2016). Mother–child conversation and children’s social understanding during middle childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 177(4), 103-121.
- Pecchioni, L. L., Wright, K. B., & Nussbaum, J. F. (2006). *Life-span communication*. Routledge
- Pembecio lu, N. (2006). İletişim ve çocuk. Ankara: Ebabil Yay.
- Peterson, M. S. (1997). Personnel interviewers’ perceptions of the importance and adequacy of applicants’ communication skills.
- Pipas, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive communication skills. *Annales Universitatis Apulensis: Series Oeconomica*, 12(2), 649.
- Plummer, D. (2011). *Helping children to improve their communication skills: Therapeutic activities for teachers, parents, and therapists*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pressley, M., & MacCormick, C. B. (2007). *Child and adolescent development for educators*. New York: The Guilford Press.
- Rai, U., & Rai, S. M. (2009). *Managerial communication*. Himalaya Publishing House.
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge.
- Rayudu, C. S. (2010). *Communication*. Himalaya Pub. House.
- Robinson, M. (2011). *Understanding behaviour and development in early childhood: A guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist’s view of psychotherapy*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers’ and mothers’ talk to toddlers in low income families. *Social Development*, 13(2), 278-291.

- Rubin, R. B., & Graham, E. E. (1988). Communication correlates of college success: An exploratory investigation. *Communication Education*, 37(1), 14-27.
- Rubin, R. B., Perse, E. M., & Barbato, C. A. (1988). Conceptualization and measurement of interpersonal communication motives. *Human Communication Research*, 14(4), 602-628.
- S.O Meadows, J.S. Brown, G.H. Elder, G.H. (2006) "Depressive symptoms, stress, and support: gendered trajectories from adolescence to young adulthood", *Journal of Youth and Adolescence*, 35-93.
- Sameroff, A. (1993). Models of development and developmental risk. In C. H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (pp. 3-13). New York: Guilford Press
- 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.
- Schmidt, W. H., & Hore, T. (1970). Some nonverbal aspects of communication between mother and preschool child. *Child Development*, 889-896.
- Schutz, W. C. (1966). *The interpersonal underworld: By William C. Schutz*. Palo Alto, Calif: Science and Behavior Books.
- Sessa, F. M., Avenevoli, S., Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Correspondence among informants on parenting: Preschool children, mothers, and observers. *Journal of Family Psychology*, 15(1), 53.
- Sharma, A., & Cockerill, H. (2014). *Mary Sheridan's from birth to five years: Children's Developmental Progress*. Routledge
- Snow, C. and Ferguson, C. (eds) (1977) *Talking to children: Language input and acquisition*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Snow, C.E. (1989). Understanding social interaction and language acquisition: Sentences are not enough. In M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp.83-103). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Socha, T. J., & Stamp, G. (Eds.). (2010). *Parents and children communicating with society: Managing relationships outside of the home*. Routledge
- Soukhanov, A. H. (Ed.). (1992). *The American heritage dictionary of the English language* (3rd ed.). New York: Houghton Mifflin Co.
- Stanton, N., & Open University. (1996). *Mastering communication*. Basingstoke: Macmillan.
- Stevenson, M. B., Ver Hoeve, J. N., Roach, M. A., & Leavitt, L. A. (1986). The beginning of conversation: Early patterns of mother-infant vocal responsiveness. *Infant behavior and Development*, 9(4), 423-440.



- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227-239.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Children's anger, emotional expressiveness, and empathy: Relations with parents' empathy, emotional expressiveness, and parenting practices. *Social development*, 13(2), 229-254.
- Tayfun, R. (2007). Etkili iletişim ve beden dili. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Temiz, G., & Çada, A. (2015). Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 17(1), 87-105.
- Tezel-ahin, F. ve Cevher F. N. (6-8 Kasım, 2006). Aile-çocuk iletişimi. 3. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, İstanbul, 2006
- Tong, L., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tanaka, E., Yato, Y., Yamakawa, N., & Anme, T. (2012). Early development of empathy in toddlers: Effects of daily parent-child interaction and home rearing environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(10), 2457-2478.
- Tutar, H. Ve Yılmaz, M.K. (2002). Genel iletişim kavramlar ve modeller. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2012). Genel ve örgütsel boyutlarıyla iletişim (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Türküm, A.S. (2001). Anne baba eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Usluata, A. (1996). İletişim (Cep Üniversitesi). İstanbul: Yeni Yüzyıl Kitapları.
- Vangelisti, A. L. (2004). Routledge handbook of family communication. New York: Routledge.
- Verissimo, M., Blicharski, T., & Strayer, F. F. (2012). Stylistic diversity in children's communication with mothers at 30 months. *Early Child Development and Care*, 182(5), 571-589.
- Viswanathan, R. (2010). Business communication. India: Himalaya Pub. House.
- Weekley, E. (1967). An etymological dictionary of modern English (Vol. 1). New York: Dover Publications.
- Wells, R., & Figuerel, J. (1979). Techniques of structured communication training. *The Family Coordinator*, 28(2), 273-281. doi:10.2307/581685
- West, R. L., & Turner, L. H. (2009). Understanding interpersonal communication: Making choices in changing times (2th Edition). Belmont: Thomson/Wadsworth.

- Who, (1997).Improving mother/child interaction to promote better psychosocial development in children.
- Wilfred H. O. Schmidt, & Hore, T. (1970). Some nonverbal aspects of communication between mother and preschool child. *Child Development*, 41(3), 889-896. doi:10.2307/1127235
- Williams, A., & Nussbaum, J. F. (2013). ntergenerational communication across the life span. Mahwah: Taylor and Francis.
- Wood, J. T. (2009). Communication in our lives (5th Edition). Belmont : Wadsworth Pub. Co.
- Wood, J. T. (2010). Interpersonal communication: Everyday encounters(6th Edition). Princeton, N.J: Recording for the Blind & Dyslexic.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk ileti imi e itiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(28).
- Yavuzer, H.(1998).Çocuk e itimi el kitabı (6.Basım). stanbul:Remzi Kitapevi
- Yüksel, U. (2006).Genel ileti im.(2.Baskı).Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Yüksel, U. (2011).Etkili ileti im.(4.Baskı).Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Yüksel, U. (2011).Genel ileti im.(4.Baskı).Ankara:Pegem A Yayıncılık
- Zeskind, P. (1983). Cross-cultural differences in maternal perceptions of cries of low- and high-risk infants. *Child Development*, 54(5), 1119-1128.
- Zeskind, P. S. (2005). Impact of the cry of the infant at risk on psychosocial development. Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-7.
- Zillo lu, M. (2007). leti im nedir? stanbul:Cem Yayınevi.
- <https://www.natcom.org/discipline/>
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57a37285](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57a37285)

## EKLER

### Ek 1:Tez Kontrol Listesi

	KONTROL EDİLDİ
Tez düzeni tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir	✓
Sayfa boşlukları uygun düzenlenmiştir	✓
Tüm metin Times New Roman yazı stili 1,5 satır aralıklı 12 punto ile yazılmıştır	✓
Sayfa numaraları kâğıdın sağ üst köşesine yazılmıştır	✓
Metin içindeki başlıklar APA stiline uygun düzenlenmiştir	✓
İçindekiler, tablolar ve şekiller listeleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir	✓
Tezde bulunan tüm tablolar gereklidir	✓
Tüm tablo başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır	✓
Tüm şekil başlıkları tez yazım kılavuzuna uygun yazılmıştır	✓
Tüm tablo ve şekillere metindeki bölüm sırasına göre numara verilmiştir	✓
Tablolar APA stiline uygun hazırlanmıştır	✓
Metin içindeki tüm alıntılar uygun şekilde belirtilmiştir	✓
Metin içerisinde verilen tüm kaynaklar, kaynakça listesinde bulunmaktadır	✓
Kaynak gösterimleri tez yazım kılavuzuna uygun düzenlenmiştir	✓
Kaynakça listesi APA stiline uygun düzenlenmiştir	✓



Yrd.Doç.Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

## EK 2: Antalya İ Milli Eğitim Müdürlüğü Ölçekler Zin Yazısı



T.C.  
ANTALYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.3559710  
Konu : Anket Uygulaması

29.03.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ANTALYA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şaban HÖL'ün "Annelerin Çocuklarına Yönelik İletişim Becerilerinin 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi" isimli akademik araştırmasını, ekli listedeki okullarda uygulama isteği ile ilgili 16/03/2016 tarih ve 0591 sayılı yazıları, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 25/03/2016 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Annelerin Çocuklarına Yönelik İletişim Becerilerinin 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının İletişim Becerileri Üzerindeki Etkisi" isimli akademik araştırmasını, ekli listedeki okullarda, Okul Müdürlüğü'nün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR  
Müdür a.  
Şube Müdürü

OLUR  
29.03.2016

Hasan TEVKE  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü V.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA  
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.  
Tel: (0 242) 238 60 00  
Faks: (0 242) 238 61 11

### EK 3: Ara tırma Yapılacak Okulların Listesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/03/2016-E.4951

#### ARAŞTIRMA YAPILACAK OKULLARIN LİSTESİ

##### ANTALYA MERKEZ VE MERKEZE BAĞLI İLÇELERDE

YEŞİLBAYIR İLKÖĞRETİM OKULU  
 YENİKÖY İLKÖĞRETİM OKULU  
 TOKİ İLKÖĞRETİM OKULU  
 KIRIŞÇILAR İLKÖĞRETİM OKULU  
 ODABAŞI SEVİNÇ FAHRI AYDIN İLKÖĞRETİM OKULU  
 ŞEHİT BİNBAŞI TURGUT CENGİZ TOYTUNÇ ANAOKULU  
 DAĞ İLKÖĞRETİM OKULU  
 DÖŞEMEALTI ANAOKULU  
 ÇAMLIBEL AİLE EĞİTİM MERKEZİ  
 DEĞERLİ ANAOKULU  
 DÜDEN ANAOKULU  
 ÖZEL GÜNEŞ SELEK KREŞ VE GÜNDÜZ BAKİMEVİ  
 FATMA PARILTI İLKÖĞRETİM OKULU  
 A.B.B.SELİM KAZAK ANAOKULU  
 FARUK TUGAY İLKÖĞRETİM OKULU  
 ALPER DURU ANAOKULU  
 UNCALI ANAOKULU  
 ŞEHİT TEĞMEN AYFER GÖK ANAOKULU  
 PEMBE KULE ÖZEL KREŞ VE GÜNDÜZ BAKIM EVİ  
 NARTANESİ ANAOKULU  
 MÜRÜVET ALPAGOT ANAOKULU  
 ALPER DURU ANAOKULU  
 MURAT PAŞA BELEDİYESİ KREŞİ VE GÜNDÜZ BAKIM EVİ  
 ÖZEL GELECEĞİN BİLGELERİ ANAOKULU  
 CENGİZ TOPEL ANAOKULU  
 ADİLE TEYZE KIDS CLUB

##### MANAVGAT İLÇESİ

İLİCA İLKÖĞRETİM OKULU  
 YAĞMUR OKUL ÖCESİ EĞİTİM MERKEZİ  
 TÜRKER KREŞ VE ANAOKULU



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/03/2016-E.4951

**ALANYA İLÇESİ**

HAYATE HANIM İLKÖĞRETİM OKULU  
AYŞE MELAHAT ERKİN İLKÖĞRETİM OKULU  
ATATÜRK ORTAOKULU  
AYŞİL KREŞ  
ÖZEL ATILIM AKADEMİ ANAOKULU  
AKD.KDS.AMERİKAN KÜLTÜR DERNEĞİ ANAOKULU  
BAHÇEŞEHİR KOLEJİ  
TED KOLEJİ  
ELİFÇE ANAOKULU  
KEMAL REİS ANAOKULU  
HACI KADIROĞLU İLKÖĞRETİM OKULU  
DOĞA KOLEJİ  
AKİL KÜPÜ KREŞ GÜNDÜZ BAKIM EVİ  
AYŞEGÖL ABLA KREŞ GÜNDÜZ BAKIM EVİ

**FINİKE İLÇESİ**

ATATÜRK İLKÖĞRETİM OKULU  
BAĞYAKA İLKÖĞRETİM OKULU  
FINİKE 50.YIL ANAOKULU  
HASYURT KOLAKLAR İLKÖĞRETİM OKULU  
SEYYİD ONBAŞI İLKÖĞRETİM OKULU  
ÇAVDIR İLKÖĞRETİM OKULU  
EMİN AKIN İLKÖĞRETİM OKULU  
LALE BAHÇESİ ANAOKULU  
CANAN YAĞLI BURKAN KIZ MESLEK LİSESİ UYGULAMA ANASINIFI



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**Ek 4: Kişisel Bilgi Formu**

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı	aban
Soyadı	HÖL
Doğum yeri ve tarihi	Acıpayam/08.05.1984
Uyruğu	T.C.
İletişim adresi ve e-mail adresi	Bucak Hikmet Tolunay Meslek Yüksekokulu Bucak/Burdur sabanhol@gmail.com
<b>Eğitim</b>	
İlkokul	Ressam brahim Çallı İlkokulu
Ortaokul	Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Ortaöğretim	Mehmet Akif Ersoy Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Anadolu Üniversitesi
<b>Yabancı dil</b>	
Yabancı dil adı - Sınav adı - Sınavın Yapıldığı ay ve yıl	2016 YDS Bahar-61,25 2017 Yökdil-67,50
<b>Mesleki Deneyim</b>	
Yıl (lar)	Mesleki deneyim
03.09.2007-05.03.2012	Okul Öncesi Öğretmenliği
05.03.2012-09.10.2012	Müdür Yardımcılığı
09.10.2012-.....	Öğretim Görevlisi