

**T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**60-66 AY OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM
EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE
EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Selda ATEŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

DANIŞMAN

Prof. Dr. Mesude ATAY

İSTANBUL, Temmuz 2019

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**60-66 AY OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM
EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE
EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Selda ATEŞ

(162036013)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Mesude ATAY

İSTANBUL, Temmuz 2019

T.C.
İSTANBUL OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**60-66 AY OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM
EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE
EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

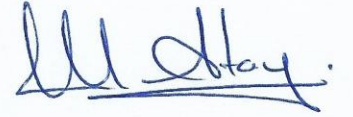
Selda ATEŞ
(162036013)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih :

Tezin Savunulduğu Tarih : 09/07/2019

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Mesude ATAY
İstanbul Bilgi Üniversitesi



Diğer Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Servet BAL
İstanbul Okan Üniversitesi



Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Kocaeli Üniversitesi



İSTANBUL, Temmuz 2019

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim boyunca beni her konuda destekleyen, değerli bilgileri, her zamanki hanımefendi duruşu ile örnek aldığım kıymetli Tez Danışman Hocam Sayın Prof. Dr. Mesude ATAY' a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin değerlendirilmesinde önerileri ile katkıda bulunan Sayın Jüri Üyelerim Prof. Dr. Servet BAL ve Prof. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ ile desteklerini esirgemeyen tüm bölüm üyelerine teşekkür ederim.

Eğitimim esnasında bambaşka ufuklara bakmamı sağlayan, yol gösteren Sayın Prof. Dr. Alev ÖNDER'e, Doç. Dr. Mehmet TORAN'a, Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem KOTİL'e, Dr. Öğr. Üyesi Merve ZAYİM KURTAY'a, Dr. Öğr. Üyesi Meryem DEMİR GÜDÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Olmasaydı belki de cesaret edip sürece başlayamayacağım; canım arkadaşım, kardeşim, omzunda ağladığım sırdaşım, yol arkadaşım, çocuklarımla tatlı teyzesi Havva UYSAL'a; desteğini esirgemeyen canım yeğenim Kıvanç DEVECİ'ye, İlhami Yücel AYDIN'a ve ismini anmadığım ama hayatımdaki iyi ki var dediğim tüm candan arkadaşlarıma çok teşekkür ederim.

Hayatımın en önemli merkezlerinden her anımda destek olan canım annem Perihan BEZİRGANOĞLU ve her zaman yanımda hissettiğim canım babam merhum Yaşar BEZİRGANOĞLU ile ablam Seda DEVECİ, kardeşlerim Fatih BEZİRGANOĞLU ve Uğur BEZİRGANOĞLU'na en içten sevgilerimle teşekkürlerimi sunarım.

Ve hayatımdaki diğer merkezlerim canım ailem; hayat arkadaşım değerli eşim Oktay ATEŞ' e; tabi ki hayattaki en büyük şanslarımdan olan canım oğullarım Ahmet Selim ATEŞ ve Mustafa Emir ATEŞ' e en büyük teşekkürlerimi sunarım. Güzel sabrınız ve desteğinizle başardım, iyi ki varsınız. Hepinizi çok seviyorum. Hayatıma kattığınız her güzelliğe sonsuz teşekkürler...

Temmuz, 2019

Selda ATEŞ

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
ŞEKİLLER.....	x
TABLolar.....	xi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1 GİRİŞ.....	1
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. PROBLEM DURUMU.....	5
1.4. SINIRLILIKLAR.....	5

BÖLÜM II LİTERATÜR

2.1. DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM, DOĞUM VE ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ.....	6
2.2. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE BAZI GELİŞİM ALANLARI.....	7
2.2.1. Erken Çocuklukta Fiziksel/ Bedensel Gelişim.....	7
2.2.2. Erken Çocuklukta Motor (Hareket) Gelişimi.....	8
2.2.3. Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim.....	9
2.2.4. Erken Çocuklukta Dil Gelişim.....	9
2.2.5. Erken Çocuklukta Cinsel Gelişim.....	10
2.2.6. Erken Çocuklukta Duygusal Gelişim.....	11
2.2.7. Erken Çocuklukta Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri.....	13
2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM VE ÇOCUĞUN GELİŞİMİNDE ROL OYNAYAN KİŞİLER.....	14
2.4. GÜNÜMÜZDE EBEVEYNLİK SÜRECİ.....	16
2.5. EBEVEYNLER, AILELER VE ÇOCUKLAR.....	29
2.6. EBEVEYN TUTUMLARI.....	21
2.7. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN TANIMI.....	25
2.8. DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ FARKLILIK VE BENZERLİKLER.....	27
2.9. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN TEMEL KOŞULLARI.....	32

2.9.1. Öz Düzenleme.....	34
2.9.2. Duygusal Farkındalık.....	38
2.9.3. Sosyal Beceri.....	43
2.10. EBEVEYNLERDE DUYGUSAL OKURYAZARLIK.....	44
2.11. ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİ VE İÇERİĞİ.....	47
2.11.1. Sosyal Zeka	50
2.11.2. Sosyal Girişimcilik.....	51
2.11.3. Sosyal Yeterlilik.....	51
2.11.4. Sosyal Yetersizlik.....	52
2.12. ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNDE ETKİSİ OLAN UNSURLAR.....	54
2.12.1. Aile Bireylerinin Etkisi.....	55
2.12.2. Akranlar	57
2.12.3. Oyun.....	58
2.12.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları	58
2.12.5. Medya ve Kitle İletişim Araçları.....	59
2.13. OKUL ÖNCESİ ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL BECERİLER VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI.....	60
2.14. SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ, ÖLÇÜLMESİ.....	63
2.15. ÇOCUĞUN SOSYAL BECERİ DÜZEYİ İLE EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ BAĞLANTI	65
2.16. İLGİLİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR.....	68

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	74
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	74
3.2.1. Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Tanımlayıcı Özelliklerinin Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımı.....	75
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	76
3.3.1. Demografik Bilgi Formu.....	76
3.3.2. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ).....	76
3.3.3. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED).....	77

3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	78
3.5. VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ.....	79

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (OSBED EBEVEYN FORMU ALT BOYUTLARI İLE İLGİLİ İFADELERE VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS VE YÜZDELERİNE GÖRE DAĞILIMLARI.....	80
4.2. EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ (DOÖ) ALT BOYUTLARI İLE İLGİLİ İFADELERE VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS VE YÜZDELERİNE GÖRE DAĞILIMLARI.....	88
4.3. EBEVEYN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	94
4.4. EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞININ EBEVEYNLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	99
4.5. ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN EBEVEYNLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI.....	106

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİ İLE İLGİLİ İFADELERE VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI VE TARTIŞILMASI.....	116
5.2. EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI.....	119
5.3. EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI.....	121
5.3.1. Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Başlangıç Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	122

5.3.2. Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Akademik Destek Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	123
5.3.3. Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Arkadaşlık Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	125
5.3.4. Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Duygularını Yönetme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	126
5.3.5. Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Toplam Puanı Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması.....	127
5.4. EBEVEYN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI İLE TANIMLAYICI ÖZELLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI.....	128
5.5. ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE TANIMLAYICI ÖZELLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI.....	134

BÖLÜM VI SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR.....	142
6.2. ÖNERİLER.....	144
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	168
Ek1. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni	
Ek2. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni	
Ek3. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzni	
Ek4. Demografik Bilgi Formu Örneği	
Ek5. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Örneği	
Ek6. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Örneği	

ÖZET

60-66 AY ARASINDA OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMUNA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Selda ATEŞ, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi kurumlarına devam eden 60-66 ay arasındaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile, ebeveynlerinin duygusal okuryazarlığı arasında ilişki ile; ebeveynlerin duygusal okuryazarlığını ve çocukların sosyal beceri düzeylerini etkileyen faktörlerin incelenmesidir. Çocuğun cinsiyeti, ebeveyn temsilinde anne veya baba olması, ebeveyn yaş aralığı, ebeveyn öğrenim düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, ebeveyn çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ebeveyn gelir düzeyi özelliklerine göre; çocukların sosyal beceri düzeyleri ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Araştırmanın örnekleme, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında İstanbul Anadolu yakası Ataşehir ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokulu (resmi), devlete bağlı ilköğretim (resmi) anasınıfları ve ortaokula (resmi) bağlı anasınıfları içinden **basit seçkisiz örnekleme** ile seçilmiş 14 adet okulda eğitim alan, 60-66 ay arasındaki toplam 466 çocuk ve toplam 466 ebeveyn (çalışmada konusu geçen aynı çocukların ebeveynleri) oluşturmaktadır. Örneklem grubundaki ebeveynler araştırmacı tarafından geliştirilen "**Demografik Bilgi Formu**", Palancı, Kandemir, Dündar & Özpolat (2014) tarafından geliştirilmiş "**Duygusal Okuryazarlık Ölçeği**" ile Ömeroğlu ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiş olan "**Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği**" formlarını doldurmuşlardır. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. İki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek yönlü (One way) Anova testi kullanılmıştır. Anova testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucuna göre, örnekleme bulunan ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri yüksek bulunmuştur. Çocukların sosyal beceri toplam puanı ve ebeveynin duygusal okuryazarlık toplam puanları arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin gelir düzeyi, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerini farklılaştırırken; diğer değişkenlerin duygusal okuryazarlık toplam düzeyine etki etmediği görülmüştür. Ebeveynlerin gelir düzeyi, öğrenim düzeyi ve çalışma durumları çocukların sosyal beceri düzeylerini farklılaştırırken; ebeveyn yaş aralığı, ebeveyn çocuk sayısı ve çocuğun doğum sırasının çocukların sosyal beceri düzeyine etki etmediği görülmüştür.

Temmuz 2019, XIII+167 sayfa

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, duygusal okuryazarlık, okul öncesi eğitim.

ABSTRACT

RELATION BETWEEN SOCIAL SKILLS OF 60-66 MONTHS OLD CHILDREN WHO CONTINUE ON PRE-SCHOOL EDUCATION AND THEIR PARENT’S EMOTIONAL LITERACY

Selda ATEŞ, Master’s Thesis, İstanbul

This research focuses on the relation between social skills of 60-66 months old children who continue on pre-school education and their parent’s emotional literacy; and factors affecting parent’s emotional literacy and children's social skill levels. Child gender, parents being mother or father, parent’s age range, parent’s education level, parent’s employment status, number of children in the family, which order child born within the family, parent’s income level been used for analysing if children's social skill levels and parent’s emotional literacy levels impacted by these factors.

A sample group of this research selected group of 60-66 months old 466 preschool education children and 466 parents of the same children from 2017-2018 education year within selected 14 Istanbul Atasehir district government elementary and middle schools where preschool classes belong to. Simple random sampling technique has been used. Selected parents filled “**Demographic Information Form**” developed by researcher and “**Emotional Literacy Scale**” form developed by Palancı, Kandemir, Dündar & Özpolat (2014) and “**Preschool Social Skills Measurement Scale**” form developed by Ömeroğlu ve his friends (2014). As descriptive statistical methods; count, percentage, average, and standard deviations are used. The t-test is used for comparing quantitative continues data within two independent groups and comparison for quantitative continues data more than two independent groups one-way Anova test has been used. Post-hoc analyze Scheffe test used as complementary to identify differences an outcome of Anova test.

Research result shows, the relation between parents’ emotional literacy level and children’s social skill level are strong. Weak, positive, relevant relation found between children’s social skill points and parents’ emotional literacy total points. Parents income level affecting their emotional literacy, there was no relation found between other variables and emotional literacy total level. Parents’ income level, education level, and employment status are found affecting children’s social skill level. There is no relation found to impact children social skill level due to parents age, number of children in the family, which order child born within the family.

July 2019, XIII+167 page

Keywords: Social skill, emotional literacy, preschool education.

ŞEKİLLER

SAYFA NO:

2.1. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı.....	20
2.2. Duygusal okuryazarlık ile duygusal zekâ arasındaki ayrıştırmanın şemasal gösterimi.....	30
2.3. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekânın bağlantısının şematik gösterimi.....	31
2.4. Duygusal okuryazarlığın faydaları.....	33
2.5. Duygusal okuryazarlık köprüsü.....	46

TABLÖLAR

SAYFA NO:

2.1.	Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Beceri Öğreti Programı...	62
3.1.	Araştırmanın Örnekleme İlişkin Demografik Dağılımlar.....	75
3.2.	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonucu.....	77
3.3.	Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonucu.....	78
4.1.	Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Başlangıç Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	80
4.2.	Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Akademik Becerilere İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	82
4.3.	Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	84
4.4.	Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Duyguları Yönetme Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	86
4.5.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	88
4.6.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Duygusal Farkındalık Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	90
4.7.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Ebeveyn Sosyal Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları.....	91
4.8.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Puan Ortalamaları.....	92
4.9.	Çocuklarda Sosyal Beceri Puan Ortalamaları.....	93
4.10.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığı İle Çocuklarda Sosyal Beceri Düzeyi Arasında Korelasyon Analizi.....	94

SAYFA NO:

4.11.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Toplam Puanının Çocuklardaki Sosyal Beceri Toplam Puanı Üzerine Etkisi.....	95
4.12.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Başlangıç Becerileri Üzerine Etkisi.....	96
4.13.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Alt Boyutu Olan Akademik Destek Becerileri Üzerine Etkisi.....	96
4.14.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Alt Boyutu Olan Arkadaşlık Becerileri Üzerine Etkisi.....	97
4.15.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Alt Boyutu Olan Duygularını Yönetme Becerileri Üzerine Etkisi.....	98
4.16.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Toplam Puanı Üzerine Etkisi.....	98
4.17.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının, Ebeveynlerin Gelir Düzeylerine Göre Puan Ortalamaları.....	99
4.18.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveyn Yaşına Göre Puan Ortalamaları.....	101
4.19.	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlığın Ebeveynin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Puan Ortalamaları.....	101
4.20.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveynlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Puan Ortalamaları.....	102
4.21.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının 60-66 Aylık Çocuğun Doğum Sırasına Göre Puan Ortalamaları.....	103
4.22.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveyn Temsilinin Anne ya da Baba Olma Durumlarına Göre Puan Ortalamaları.....	104
4.23.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveynin Çalışma Durumuna Göre Puan Ortalamaları.....	104
4.24.	Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Çocuğun Cinsiyetine Göre Puan Ortalamaları.....	105
4.25.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Gelir Düzeyine Göre Puan Ortalamaları.....	106

SAYFA NO:

4.27	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Çocuk Sayısına Göre Puan Ortalamaları.....	109
4.28.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyine Göre Puan Ortalamaları.....	110
4.29.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Sahip Olduğu Araştırmaya Katılan 60-66 Aylık Çocuğun Doğum Sırasına Göre Puan Ortalamaları.....	112
4.30.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveyn Temsilinin Anne ya da Baba Olma Durumlarına Göre Puan Ortalamaları.....	113
4.31.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Puan Ortalamaları.....	113
4.32.	Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Puan Ortalamaları.....	114

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

İnsan... Dünyada belki de en karmaşık yapıya sahip olan, bir o kadar hayranlık uyandıracak farklı süreçlerden geçerek "birey" olmayı başaran, akli ve farklılıklarıyla adından söz ettiren mucizevî bir varlıktır. Doğum öncesi dönemle birlikte mucizelere tanıklık da başlar. Çocuğun doğumu ve onu izleyen süreçler anne ve baba başta olmak üzere birçok kişinin hayatını yakından etkiler ve doğan çocuğun hayatının şekillenmesinde de rol oynar. Özellikle okul öncesi dönem, çocuğun psikomotor, fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerin oldukça hızlı olduğu önemli bir zaman dilimidir. Gelişimin bir bütün olarak ele alındığı ve tüm alanları ile etkileşim halinde olduğu ve yaşanacak aksaklıkların tüm gelişim alanlarına olumsuz yansıtılabileceği gerçeği, dönemin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim de okul öncesi dönem çocuğunun toplumsal yaşama uyum sağlayabilmesinde önemli bir gelişim alanıdır. Bu bağlamda sosyal gelişim, kişilerin ve çocukların belli bir grubun diğer üyelerinin değerlerini, tutumlarını, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreç olarak tanımlanabilir (Gander & Gardiner, 1993).

Sosyal gelişim sosyalleşme sürecini de beraberinde getirir. Cinsiyet, zekâ, kişilik gibi kalıtsal etmenlerin yanı sıra; aile ve arkadaşlık ilişkileri, oyun, rekabet gibi bir takım etmenler (Durualp & Aral, 2011) ve yetiştiği ailenin yapısı, sosyoekonomik, kültürel yapısı da sosyalleşme sürecini etkilemektedir (Yavuzer, 2008).

Sosyalleşme süreci ile birlikte bir takım sosyal beceriler de ortaya çıkmaya başlar. Birey kendi ile ilgili gelişimini sürdürürken, başkalarını da gözlemlemeye devam eder; bir yandan da farklı yer, zaman ve hallerde nasıl davranması gerektiğini gösteren sosyal becerileri de öğrenmeye başlar. Sosyal gelişimin önemli bir parçası olan sosyal beceriler ile ilgili de pek çok tanım mevcuttur. Sosyal beceriler; kişinin toplumda başkalarıyla pozitif iletişim kurmasını sağlayan tutumlar olarak tanımlanabilir (Akfırat Önalın, 2006). Başka bir tanım ise sosyal becerileri; kişilerin toplum tarafından verilen rolleri ve

görevleri başarabildiğini gösteren, sergilediğinde toplum tarafından kabul gören belirli davranışlar şeklinde nitelendirir (McFall, 1982).

Aile dışına çıkıp ve 36 aydan itibaren okul öncesi kuruma başlayan bir çocuk için artık bir sınıf dolusu akran ve aile dışında yetişkinlerin olduğu bir ortam söz konusudur. Okul öncesi kuruma başlayan çocuk bu zamana dek kazandığı beceri ve davranışlarla; tanıdık olmayan rutinler ve farklı beklentilerle kuralların olduğu yeni bir ortam ve akranları veya farklı yaş grubundan başka çocuklar, yetişkinlerle ilişkiler kurmak gibi bir dizi yeniliklerle karşı karşıya kalmıştır. Bu önemli değişimler artan sosyal etkileşimlerle beraber çocuklar için yeni sosyal becerilerin de öğrenimi gerekliliğini ortaya çıkarır. Yavuzer'e (2006) göre okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun kendi haklarını muhafaza ederken; başkalarının haklarına saygıyı ve ortamdakileri paylaşmayı, kendisinden başka kişilerin hürriyetlerini engellememeyi öğrendiği bir kurumdur. Çocuklar akranları ile ilişki içine girdiklerinde; içinde buldukları ortamlarda oyunlarla ve etkileşimlerle, çevrelerine uyum sağlayabilmek adına çeşitli bilgi, maharet, tutum, iş birliği, birlikte hareket edebilme; problem çözme, meselelerle baş etme; birlikte yeme, içme, el yıkama gibi öz bakım becerileri gibi yeterlilikler kazanırlar (Orçan, 2012). Bir yandan da bencillikten uzaklaşarak "biz" olma şuuruna varmaları adım adım gerçekleşir (Orçan, 2012). İstendik bu davranışlar kazanılamazsa bir takım problemler de baş göstermeye başlar. Zira yapılan araştırmalarda okul öncesi ve ilkokul dönemlerinde kazanılmayan sosyal becerilerin ve davranışsal problemlerin; ergenlik ve yetişkinlikte de süregeldiğini gösteren güçlü bulgular mevcuttur (Caselman & Self, 2008; Choi & Kim, 2003, Whitted, 2011; Akt. McGinnis, 2016). Mesela bu çocuklarda yaşitlarını reddetme, öğretmenleri ile olumlu olmayan davranışlar geliştirme, okulda başarılı olamama, şiddet eğilimi, yalnızlık, istismar ve yetişkin dönemlerinde endişe yaşamaları; görülen sorunlardan sadece bazılarıdır (McGinnis, 2016).

Elbette okul öncesi kurum ve bu kurumla beraber hayata dâhil olan öğretmen, arkadaşlar ve yeni ilişkiler bu kadar önem taşıırken; çocuk bir yanda da aslında doğum öncesinde başlayan ve tüm yaşamınca bağları bir şekilde devam edecek olan ailesi ile ilişkisinde de var olmaya devam eder. O halde çocuğun yaşamında önemi büyük olan ailenin tanımına göz atmak yerinde olacaktır.

Çok farklı aile tanımları vardır. En genel tanımı ile Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde aile; "evlilik yolu ile veya kan bağı ile anne, baba, çocuk, kardeş gibi kişilerin birbirleri ile münasebetlerinden kurulan; toplumun dâhilinde en ufak beraberlik, toplum çekirdeği" olarak tanımlanır. O yüzden ailenin baş aktörlerinden olan anne ve baba yani ebeveyn önemli bir unsur olarak çocuğun merkezinde yer alır. Çocuğun yaşamındaki önemi göz önüne alındığında da ebeveynlerin çocuklarına duygularını doğru yansıtmaları ve yansıttıkları bu duygularla çocukların tüm gelişim alanlarına etki etmesi kaçınılmazdır. Bu gelişim alanlarından birinin de sosyal gelişim; sosyal gelişimin de önemli bir unsuru olan sosyal beceri düzeyi olması önem arz eder. Burada da önümüze yeni yeni duyulmaya başlanan bir kavram çıkar: Duygusal okuryazarlık.

1960'lı yıllarda telaffuz edilmeye başlanan duygusal okuryazarlığın öncüsü sayılan Claude Steiner, "Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık" isimli eserinde duygusal okuryazarlığı; kişinin kendi potansiyelini, hayat niteliğini ve çevresindeki insanların hayat niteliğini arttırabilecek şekilde duygularının farkında olması şeklinde tanımlamıştır (Steiner, 2014). Steiner'a göre duygusal okuryazarlık, kendi duygularımızın farkına varmayı, duygularımızın tadını çıkarmayı; diğerlerinin ihtiyaçlarını dinlemeyi ve karşılık vermeyi, kendi duygusal hasarlarımızı gidermeyi ve böylece duygu dünyasında gezinmeyi içerir (Matthews, 2004).

Ebeveynlerin kendi çocuklarına rehberlik ettiği düşünülür ve çocukların üzerinde etkilerinin erken çocuklukta önemi göz önüne alınırsa duygusal okuryazarlığa sahip ebeveynlerin de ne kadar önemli olduğu ortadadır. Harfleri okuma anlama olarak tabir edebileceğimiz okuma eylemi; duygusal okuryazarlıkta ebeveynler için hem kendi duygularını hem de çocuklarının duygularını okuyabilme; empati, çocuğa saygı, karşılıksız sevgi, dengeli davranış örüntüleri, kuralları birlikte koyma ve uygulama gibi bir çok unsuru da içinde barındıran önemli bir unsurdur.

Hayatımızın merkezlerinde olan çocuklarımızı doğru anlamak; onların gelişim alanlarına ve bunlardan biri olan sosyal gelişimlerine dâhil olmak; bunları yaparken duygusal okuryazarlığı öğrenerek kendi yaşantımızdaki ve çocuklarımızın yaşantısındaki oluşturacağımız etkilere yoğunlaşmak önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesine devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal beceri

düzeyleri ile ebeveynin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi önem kazanmaktadır.

1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın temel amacı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-66 ay arasındaki çocukların sosyal beceri düzeyleri ile, ebeveynlerinin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelemesi; ebeveynlerin duygusal okuryazarlığını ve çocukların sosyal beceri düzeylerini etkileyen faktörlerin ele alınmasıdır. Çocuğun cinsiyeti, ebeveyn temsilinin anne veya baba olması, ebeveyn yaş aralığı, ebeveyn öğrenim düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, ebeveyn çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ebeveyn gelir düzeyi özelliklerine göre; çocukların sosyal beceri düzeyleri ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Literatür taramasında ulaşılan veriler ışığında özellikle okul öncesi çağında bulunan çocukların sosyal beceri düzeyi ile ilgili çok sayıda araştırma olmasına karşın; ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı ile ilgili araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Doğum öncesinde başlayan gelişim dönemleri ile birlikte; doğumdan itibaren sosyalleşme sürecinin de başladığı göz önüne alınırsa, çocuğun sosyal becerilerine etki eden faktörler önem arz etmektedir. Okul öncesi çağlarda çocuğun hayatında en belirgin etkenlerden olan anne, baba, çocuk arasında ve birbirleri ile olan ilişkiler; çocuk kardeş ilişkisi; çocuğun cinsiyeti, ebeveyn temsilinin anne veya baba olması, ebeveyn yaş aralığı, ebeveyn öğrenim düzeyi, ebeveyn çalışma durumu, ebeveyn çocuk sayısı, çocuğun doğum sırası, ebeveyn gelir düzeyi gibi pek çok faktör önemlidir. Yapılan bu çalışma ile okul öncesi dönemde çocuğun sosyal beceri düzeyine etki eden bu faktörlerin ne ölçüde etkili olduğu ve çocuğun sosyal beceri düzeyi ile ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma sonuçlarının okul öncesinde çalışan öğretmenlerle, çocuk gelişim uzmanlarıyla ve kurum yöneticileri ile ve bu çağda çocuk sahibi olan ebeveynlerle paylaşılmasının faydalı olabileceği, çocukların sosyal becerilerini desteklemelerinde bu kişilere yol göstereceği düşünülmektedir.

1.3. PROBLEM DURUMU

60-66 ay arasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynin duygusal okuryazarlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Alt problemler aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

1. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki çocuğun cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
2. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki ebeveynin cinsiyetine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki ebeveynin yaşına göre farklılık göstermekte midir?
4. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki ebeveynin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
5. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki ebeveynin gelir düzeyine ve çalışma durumuna göre farklılık göstermekte midir?
6. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişki ebeveynin çocuk sayısı ve 60-66 aylık çocuğun doğum sırasına göre farklılık göstermekte midir?

1.4. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da Ataşehir ilçesinde bulunan resmi bağımsız anaokulları, resmi ilköğretim kurumlarındaki anasınıfları ve resmi ortaokula bağlı anasınıfları içinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 60-66 ay arasındaki 466 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile sınırlıdır. Araştırmada kullanılmış olan "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği- OSBED" ölçeklerinin ölçtüğü alt boyutlar ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR

2.1. DOĞUM ÖNCESİ GELİŞİM, DOĞUM VE ERKEN ÇOCUKLUK GELİŞİMİ

Ailelerin pek çoğunun sahip olmak isteyeceği en kıymetli varlığı çocuklarıdır, en önemli hedeflerinden biri de çocuklarını en iyi şekilde yetiştirmektir. Çocuk yetiştirebilmek için çocuğun gelişiminde etkili olabilecek faktörler ve süreçleri aşağıdaki bilgilerle kısaca hatırlatmanın; çalışmanın bütününe anlamaya yararlı olacağı düşünülmektedir.

Genetik faktörlerle başlayan, doğum öncesi gelişim ve doğumla beraber devam eden süreçte; buldukları gelişim seviyesine göre ilgi ve motivasyonları değişen bireyler yetişmeye başlar. Doğum öncesi dönem, ardından bebeklik dönemi gelişimin en yoğun ve en hızlı olduğu çok önemli dönemlerdir. Çocukların ileride nasıl bireyler olacağı; biraz da biyolojik miraslarıyla da belirlenir. Kalıtımın ve tecrübenin önemi ile ilgili birçok bilim insanı ortak fikirlerde buluşmuşlardır (Segal, McGuire, Havlena, Gill & Hersshberger, 2007; Akt. Trawick-Smith, 4. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014).

Genetiğin yanında; döllenmeden doğuma kadar birçok faktör de; örn. annenin yaşı, beslenme düzeni, ilaç kullanıp kullanmadığı, sigara, alkol, uyuşturucu madde alıp almadığı, maruz kaldığı hastalık halleri, ruhsal hali, çevresel faktörler gibi; embriyonun gelişiminde önemli rol oynar (Tepeli, [a] 2016). Gelişim sistemli, ahenkli ve devamlı olduğu gibi her aşamasının bir sonraki aşamaya tesir edeceği unutulmamalıdır (Yavuzer, 1999). Gelişimin bireylerin ihtiyaçladıkça niteliksel ve niceliksel başkalaşım süreci olduğu tanımından (Trawick-Smith, 4. bölüm, Çev. A.Ş. Öz, 2014) yola çıkacak olursak; erken çocukluk döneminde döllenmeden başlayarak 8 yaşına dek süren bir dönem olduğu; bu yaşların da gelişim alanları açısından göz ardı edilmemesi gereken en önemli dönemler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Zira Deniz'e (2006) göre, çocuktaki bilişsel gelişimin %50 si dört yaşına kadar; %30 u da dört ve sekiz yaş arasında gelişir. Bu oranlar bilim insanlarınca da halen tartışmalara konu olsa da; farklı araştırmalar da gelişimin baş döndürücü hızını ortaya koymaktadır. İlk yıllardaki

tecrübelerin beyin gelişiminin biyolojik yapısını etkilediği pek çok araştırma tarafından desteklenmiştir (Hertzman, 2013). Nöron adı verilen beyin hücreleri, verileri alıp göndermek için sinaps adı verilen bağlantılar kurarlar (Rakic, 2006). Yeni doğan beyni ilk bir kaç yıl içinde nöron eklemeye devam eder ve inanılmaz bir hızla büyürken; ilk yılda iki katına çıkar ve 3 yaş itibari ile yetişkin beyin hacminin %80'ine ulaşır (Rakic, 2006). Duyma, görme, dokunma gibi duyular daha erken olgunlaşır ve bebeklik döneminde dış müdahaleye oldukça açıktır (Huttenlocher, 2002). Dil gelişimi, sosyal etkileşim gibi konular için bağlantılar ise daha uzun zamanda olgunlaşır ancak 1-3 yaş grubunda özellikle hassastır; bu dönemde deneyimleri daha etkili bir şekilde yakaladığı için bu dönem bu becerilerin gelişimi için de doğru bir zamandır (Huttenlocher, 2002). Bilim kendini yenileyerek ve sürekli yeni verilerle güncellense de gelişimin erken çocukluk dönemindeki önemine vurgular artarak devam etmektedir. Diğer gelişim alanlarındaki hızlı gelişim de göz önüne alınırsa erken çocukluk döneminde doğru yönlendirme ve doğru ortamın sağlanması; gerekli uyaranların çocuğa sunulmasının ne kadar mühim olduğu aşikârdır.

2.2. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE BAZI GELİŞİM ALANLARI

"Ağaç yaşken eğilir" atasözümüz erken çocukluk döneminin önemini vurgular. Zira erken çocuklukta aile ile başlayan gelişim ve eğitim; çevre, toplum, arkadaş, öğretmen, okul ve okul yaşantıları ile birlikte şekillenmeye ve gelişmeye devam eder. Toplumların da sağlıklı gelişebilmesinin ve sağlıklı bir gelecekle devam edebilmesinin, ileriye bu değerleri taşıyabilmenin erken çocuklukta temellerinin atıldığı nesillerle olabileceği gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle birçok araştırmada erken çocukluk döneminin öneminden bahsedilmiştir. Gelişim alanlarına kısaca göz atacak olursak:

2.2.1. Erken Çocuklukta Fiziksel/ Bedensel Gelişim

Fiziksel gelişim doğum öncesi evreden başlayarak ölüme dek süren; sadece beden ağırlığının artışı ve boy uzamasını içermeyen bir gelişimdir. Fiziksel / bedensel gelişim; bedensel gelişimle birlikte tüm organların, kemik ve hücrelerin gelişimi, kas, beyin ve bütün sistemleri de içine alan; duyu organlarının büyüme ve olgunlaşma sürecini de içinde barındıran bir süreçtir (Tepeli, [a] 2016). J.M. Tanner'in tespitlerine göre fiziksel gelişimi etkileyen etmenler; kalıtım faktörü, ırk faktörü, beslenme,

hastalık, psikolojik bozukluklar ve sosyoekonomik statüdür (Yavuzer, 1999). Daha kapsamlı inceleyecek olursak fiziksel gelişimi etkileyen faktörler **doğum öncesinde** annenin yaşı, annenin beslenmesi, annenin kullandığı ilaçlar; hamileliği esnasında geçirdiği hastalıklar ve kazalar, hamilelikteki psikolojik durumu, Rh faktörü, annenin çevre kirliliği ve kimyasal maddelere maruz kalması, çoklu gebelik, gebelik toksemisi, kromozomsal ve genetik etmenler, annenin sigara, alkol, uyuşturucu gibi maddeleri kullanması sayılabilir (Tepeli [a], 2016). **Doğum sırasında** ise bebeğin oksijensiz kalması, beklenmedik bir basınçla başın darbe alması ve beyin hasarı oluşması, kordon dolanması gibi faktörler fiziksel gelişimi olumsuz etkileyebilir (Tepeli [a], 2016). **Doğum sonrasında** ise cinsiyet, iç salgı bezleri, beslenme, hastalıklar, sosyoekonomik etmenler, aile tipi, iklim ve mevsimler, psikolojik etmenler ve yorgunluk gibi etmenler fiziksel gelişim üzerinde etkilidir (Tepeli [a], 2016). Çocukların sahip oldukları fiziksel gelişim özellikleri bilinir ve fiziksel gelişim alanlarının takibi ile gerekli önlemler alınıp, uygun takviyeler yapılırsa fiziksel gelişimleri olumlu yönde desteklenmiş olur.

2.2.2. Erken Çocuklukta Motor (Hareket) Gelişimi

Hayatın her alanında olan hareket, doğum öncesi anne karnından başlayarak yaşamın sonuna dek süren çeşitli aşamalar gösteren bir gelişimdir. Bebeklik döneminde basit reflekslerle başlayan hareket (motor gelişim), çocuklukta fazlaca sayıda temel becerileri içeren motor gelişimi gösterirken; sonrasında ileri derece eşgüdümlü motor beceriler halini alır (Tepeli [b], 2016). Motor gelişimde kalıtım, vücut ölçüsü, beslenme, hastalık, ırk, aile tutumları, sosyoekonomik düzey, cinsiyet, olgunluk düzeyi (olgunlaşma), eğitim, zekâ gibi pek çok etmen rol oynayıcıdır (Tepeli [b], 2016). Motor gelişim tüm çocuklarda belirli bir sıra izler. Bunlar da baştan ayağa doğru gelişim, merkezden dışa doğru gelişim ve bütünden özele doğru gelişim şeklinde üç aşamada gerçekleşir (Yavuzer, 1999). Fiziksel olarak büyümenin ve merkezi sinir sisteminin gerekli temeli hazırladığı organların bütününe refleks halde değil isteğe bağlı olarak hareket kazanması olan motor gelişim, birçok kavramı da bünyesinde barındırır (Tepeli [b], 2016). Motor gelişim; psikomotor gelişim, motor beceriler, küçük kas becerileri, büyük kas becerileri, lokomotif beceriler (sürünme, emekleme, yürüme, koşma, sıçrama, atlama, at yürüyüşü, sekme, yana kayma vb. bir dizi hareket, nesne kontrol becerisi, form (hareket şekli), performans, denge, dikkat, hız, tepki hızı, eşgüdüm

(koordinasyon), esneklik (hareket genişliği), kuvvet gibi bir takım kavramları da bünyesinde barındıran oldukça kapsamlı bir gelişimdir (Tepeli [b], 2016).

2.2.3. Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim

Yeni doğan bebeklerde belki de en mühim olan yeni tanıdıkları dünyayı anlama ve öğrenme çabasıdır ki bunu sağlayan aktif zihinsel çalışmaya bilişsel gelişim adı verilir (Arslan, 2016). Birçok araştırmacı bilişsel gelişim üzerine çeşitli kuramlar geliştirmiştir. Bunlardan bilgiyi işleme kuramı, Piaget, Bruner, Vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları önem arz eder (Arslan, 2016). Bilgiyi işleme kuramı, bilginin oluşması ve gelişmesindeki aşamaların üzerinde durur (Arslan, 2016). Piaget ise bilişsel gelişim kuramında, **duyusal motor dönemi** (0-2 yaş), **işlem öncesi dönem** (2-7 yaş), **somut işlemler dönemi** (7-11 yaş) ve **soyut işlemler dönemi** (11 yaş ve sonrası) ile bilişsel gelişimi ve bu gelişimin yaşlara göre dönemsel gelişimini izlemiştir (Arslan, 2016). Bruner bilişsel gelişimi yaşam boyu süren bir süreç olarak tanımlayıp incelerken; Vygotsky ise bilişsel gelişimin sosyal etkileşimlerle ilişkisi üzerinde durarak sosyokültürel açıdan bilişsel gelişimi açıklamıştır (Arslan, 2016).

2.2.4. Erken Çocuklukta Dil Gelişimi

İnsan için en önemli iletişim araçlarından biri olan dil; konuşma, yazı, jest ve mimiklerle iletişim kurmayı sağlayarak, bireyin sosyal bir kişi olma sürecinde ve etrafa uyum sağlamasında yardım sağlayan etmenlerdendir (Tümkiye, 2016). Kişilerin başkalarına bilgi, fikir ve yönelimlerini iletmeye yarayan dil; nesilden nesile kültürel kıymetleri ve bilgileri aktarmayı sağlayan ve kişiye kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinin daha çoğunu öğrenmesine vesile olan önemli bir iletişim aracıdır (Yavuzer, 1999). Dil gelişimi farklı kuramlara konu olmuştur. Davranışçı kuramda Skinner dilin pekiştirenler ve koşullanma vasıtası ile öğrenildiği ileri sürerken; sosyal öğrenme kuramında Bandura ise dilin taklit ve tekrar vasıtası ile öğrenileceğini öngörür (Tümkiye, 2016). Piaget ise bilişsel kuramda bilişsel gelişim sonucu, duyu-devinim yolu ile düşüncenin geliştiğini ve bu yolla dilin öğrenildiğini vurgularken; diğer bir kuram ise doğuştan getirilen biyolojik temeller ile dil gelişiminin ilişkili olduğu (Psiko-linguistik kuram, örn Chomsky ve Lenneberg) üzerinde durmuştur (Tümkiye, 2016). Dil gelişiminde önemli isimlerden kabul edilebilecek olan Rus psikolog Vygotsky ise çocukların esasında

düşünme ve konuşma yeteneğine sahip olduğunu; yirmi dört aydan sonra bu yeteneklerini bir araya getirerek içsel konuşmaya başladıklarını ifade eder (Tümkiye, 2016). Vygotsky, Piaget'nin aksine dil gelişiminin sosyallikten bireyselliğe doğru bir gidişatı olduğunu söylemiş, konuşmanın amacının sanılanın aksine daha bebeklikten itibaren iletişim kurarak sosyalleşmek olduğunu savunmuştur (Erdener, 2009). Dil gelişimini etkileyen bazı faktörler vardır. Bunların bir kısmı: Öğrenme ve olgunlaşma, sosyoekonomik durum, konuşmaya teşvik, cinsiyet, aile ilişkileri, iki dillilik, ikiz olma, sağlık, zekâ, oyun vb. (Tümkiye, 2016). Dil gelişimi çeşitli dönemlerden geçerek belli bir sıra izleyerek gerçekleşir ve yapılan araştırmalar konuşmanın ilk öğrenildiği zamanlarda neredeyse tüm dünyadaki çocukların benzer gramer kurallarını takip ettiğini ortaya koyar niteliktedir (Yavuzer, 1999).

2.2.5. Erken Çocuklukta Cinsel Gelişim

Cinsel gelişimin biyolojik, psikolojik, toplumsal bir işlevi ve önemi vardır. Biyolojik yönü ile esas fonksiyonu, üremeyi çoğalmayı temin etmek, çocuk sahibi olarak nesillerini devam ettirmek iken; psikolojik yönde haz almak ve sevip sevilme önem arz eder. (Yılmaz, 2016). Toplumsal işlevinde ise insan ilişkilerine yön verirken; sosyal roller, cinsel kimlik, sanatta çeşitlilik, eşini belirleme, eş seçme gibi toplumdaki pek çok olguya etki etmektedir (Yılmaz, 2016). Cinsiyet kişinin üreme ve biyolojik kimliği (dişi, erkek) ile ilgili iken; cinsellik bedensel, sosyal, kültürel, ekonomik yönleri ile bir bütünü sergiler (Çalışandemir, Bencik & Artan, 2008). Cinsel kimlik kişinin kendi cinsinden özgür olarak kendini kadın veya erkek olarak algılamasını tanımlarken; cinsel rol ise toplum tarafından kadın ve erkeğe uygun görülen, toplumda ideal kabul edilen davranış örüntüleridir (Yılmaz, 2016). Yüzyıllarca üremenin olmaması nedeni ile çocuklarda cinsel eğitim ihmal edilmişken (Bulut, 1998); 20. yy da aile yapılarındaki değişiklikler, kadının çalışma hayatındaki rolünün fazlalaşması, anne baba rollerinin farklılaşması sonrasında çocuk cinselliği gündem bulmaya başlamıştır (Çalışandemir, Bencik & Artan, 2008). Cinsel gelişim ile ilgili pek çok kuramsal görüş yer almıştır. Bunlardan psikanalitik kuramın önemli ismi Freud çocuklukta cinsel travmaların ileride nevrotik vakalara yol açabileceğini vurgulamış ve beş dönemin varlığından bahsederek birbiri ile ilişkili, bir önceki dönemin alt yapısı ile ilerleyen ve bir önceki dönemde kazanılan davranışları da içeren bir cinsel gelişim sürecinden bahsetmiştir (Yılmaz, 2016). İlk

dönem oral dönemdir; 0-1 yaş devrelerini kapsar, haz bölgesi ağızdır, bu dönemde bağlanma çok önemlidir, çocuğun ilerideki sosyal ilişkilerinde kilit taşı niteliği taşır (Yılmaz, 2016). İkincisi anal dönem; 1-3 yaş devrelerini kapsar; haz bölgesi anüs kaslarıdır ki dışkılamanın öğrenildiği dönemdir (Yılmaz, 2016). Sonra gelen fallik dönem ise 3-5 yaş devrelerini kapsar; haz bölgesi cinsel organlardır ki, çocuğun yetişkinlikteki cinselliğine temeller bu dönemde atılır ve bu dönemde özdeşleşme gerçekleşirse temel kişilik özellikleri belirir, çatışmalar geleneksel yollarla çözülür (Yılmaz, 2016). Dördüncüsü gizil/ latent dönemdir ki; 5 yaştan erinliğin başına dek sürer, cinsel dürtülerin durgunluk dönemidir ve çocukların kendi cinsinden çocuklarla oynadıkları, çeşitli beceriler kazandıkları bir dönemdir (Yılmaz, 20016). Beşinci ve son dönem ise genital dönemdir ki; erinlik döneminden genç yetişkinlik dönemlerine kadar sürer, cinsel dürtüler tüm gücüyle yeniden ortaya çıkar; karşı cinse ilgi duyma, toplumsallaşma, grup etkinliklerine katılım, meslek ve eş seçimi kurma isteğinde artış belirir (Miller, 2008). Genital dönemin başarı ile atlatılması ile birey normal bir cinsel yaşama kavuşma ve üretken bir insan olmaya doğru yol alır (Yılmaz, 2016).

2.2.6. Erken Çocuklukta Duygusal Gelişim

Çocuklar henüz konuşmaya başlamadan önce duygularla tanışırlar ve büyüme gerçekleştikçe farklı yüz ifadelerine farklı reaksiyonlar geliştirirler. Bebeklikte ilk başlarda gözlemlenen korku ve kaygılar başlarda normal karşılanabilirken, sonraları ortaya çıkan korku ve kaygılar genellikle öğrenme ile edinilir veya yetişkinlerin yaptırım güçlerinde aşırıya kaçmalarından kaynaklanabilir (Erden, 2016). Çocuklarla ilgili yapılan çalışmalar; duygusal gelişimin öğrenme ve olgunlaşmanın ortak etkisi ile geliştiği, tek başına iki kavramın da etkili olamayacağını ispatlar niteliktedir (Yavuzer, 1999). Bebeklerle ilgili yapılan birçok araştırmada duygular ile ilgili gelişim incelenmiştir. Örn. LaBarbera ve arkadaşları 4-6 aylık bebeklere televizyonda farklı yüz ifadeleri izlettirmiş ve bebeklerin en uzun süre ile mutlu yüz ifadesine baktığını tespit etmişlerdir (Erden, 2016). Gene Erden'in (2016) yazısında belirttiği üzere, Losonczy ile Marshall'ın 2008 deki 7-18 aylık bebekler ile yaptıkları araştırmalarına göre kız bebeklerin erkek bebeklere göre daha az süreli uyarıcılara odaklandığı tespit edilmiştir. Gene Schwart, Izard, Ansul'un (1985) 5 aylık bebeklerle yaptıkları araştırmalarında

kızgınlık, mutsuzluk, endişe gibi duygulardaki ayrımları fark ettikleri tespit etmişlerdir (Erden, 2016).

Konuşmanın eklenmesi ile beraber çocuklar duygularını ifadeye başlarlar ve bu da artık hem kendilerini anlatabilmelerine, hem de başkalarını anlayabilmelerine doğru bir gelişim gösterir (Erden, 2016). Duygusal gelişimin açıklanmasında psikonanalitik kuram (Freud), psiko-sosyal kuram (Erikson) ve etolojik kuramlar (Darwin, Lorenz) belirleyici rol oynar (Erden, 2016). Gene Freudyan analitik esastan faydalanarak oluşturduğu Bağlanma Teorisi ile Bowlby; anne ve bebeği arasında kurulan güvenli bağlanmanın çocuğun ilerideki duygusal yaşamında sağlıklı bir psikoloji sahibi olmasında etken olduğundan bahsetmektedir (Tüzün & Sayar, 2006). Duygusal gelişimde ebeveynlerin bağlanma şekilleri (güvenli, kayıtsız, saplantılı ve korkulu bağlanma) çocukların ilerideki bağlanma şekillerine model oluştururken; gene ebeveynlerin çocuklarına aktardıkları üç tür mesaj yolu ile (koçluk, model olma ve tesadüfi öğrenme) çocukların farklı bağlanma modelleri geliştirdikleri ve bu modellerle de duygusal gelişimlerin şekil aldığı görülür (Erden, 2016). Annelerle veya bakımını üstlenen birincil bakıcılarla kurulabilecek doğru bağlanma modelleri; bireyin daha sonra oluşturacağı benlik saygısı, dostluk bağları, sorun çözümüleme yöntemleri, kişiliğini denetleme mekanizmalarında mühim yardım sağlamaktadır (Özmert, 2006). 2001 yılında Belsky, Friedman ve Hsieh'in yaptığı çalışmada ise duygusal düzenlemesini (bebeklerin yoğun hislerini denetim altına alarak azaltma hali) sağlayabilen bebeklerin okul öncesi çağda daha yüksek sosyal yeterlik düzeylerinin bulunduğu gözlenmiştir (Trawick-Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). Ailelerin ve yaşantıların duygusal gelişimi yönlendirmesi kadar öğretmen tutumları ve sınıf ortamlarının da duygusal gelişime etkileri yadsınamayacak kadar önem arz eder. Özellikle gelişimin önemli olduğu okul öncesi dönemde çocukların duygusal maharetlerini arttıracak sıcak, pozitif ve düzgün oluşturulmuş bir sınıf çevresi ve öğretmen tutumları duygusal gelişimde hisleri algılama, ortaya koyma ve duygu düzenlemesi için oldukça önemlidir (Erden, 2016).

2.2.7. Erken Çocuklukta Sosyal Gelişim ve Sosyal Beceri

Çocuklardaki duygusal gelişimin olumlu olması sosyal gelişimi de etkileyecektir. Sosyalleşmek genel bir tanımla ele alınacak olunursa; kişinin belli bir topluluğun elemanı durumuna gelmesi ve o topluluktaki diğer kişilerle ortak veya benzer değer, hareket ve görüş edindikleri süreçtir (Orçan, 2016). Sosyalleşmeyi; bireyin içinde bulunduğu gruba uyum sağlaması ve bu grup üyeleri ile anlaşabilmesi; içinde yer aldığı grubun kültürel yapısını öğrenmesi ve uygulaması olarak da tanımlamak mümkündür (Orçan, 2016). Üç yaş öncesinde birçok çocuk kendisini dünyada kocaman olarak algılar; okul öncesi dönemde ise tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sözel ve zihinsel becerilerdeki artış da paralel oyundan işbirlikçi oyuna doğru bir geçiş süreci izlemesini sağlar (McGinnis, 2016). Çocuktaki sadece kendisinin değil etrafındaki farklı kişilerin de gereksinimleri olduğunu fark etmesi ve bu yönde gelişim göstermesi ile farklı kişileri hoşnut etme ve yanlış şeyler yapmamak yönünde kuvvetli bir alaka oluşumu ile sosyal birliktelikler artarken; dostluklar da giderek daha fazla önem kazanmaya başlar (McGinnis, 2016).

Sosyalleşmede birincil bakıcı olan ailenin ve aile tutumlarının bireyin gelişimindeki rolü yadsınamaz. Farklı bilim insanlarınca farklı kategorize edilmiş olan aile tutumlarından çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıntılı olarak bahsedilecektir. Çocukların içinde buldukları ve sosyalleşme adına ilk adımlarını attıkları aileler gerek tutumları gerekse yaşam standartları ile çocuğun karakter yapısı ve sosyal hareketleri üzerinde oldukça etki sağlayıcı konumdadır (Orçan, 2016). Sadece ailenin değil okul öncesi dönemde de akran, akraba, öğretmenleri ile devamlı iletişim halinde olduğundan çocuğun sosyal modellemesinde de söz sahibi olmaları kaçınılmazdır (Orçan, 2016). Giderek büyüyen çocuk özellikle okul ortamında yeni arkadaşlar edinecektir. Gözlemlendiği büyükler gibi onlar için yeni bir sosyal topluluk olan okul arkadaşları yani akranları da sosyalleşmelerinde önemli rol oynar. Oyuncak paylaşmak, oyunlarına diğer çocukları dâhil etmek veya oyuna dâhil olmaya çalışmak, puzzle yapımında akranına yardım teklif etmek, üzgün olan veya ağlayan akranını teskin etmek gibi davranışlar **fedakârlık davranışları** olarak adlandırılır (Trawick-Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). Piaget'in (1952) okul öncesi dönem çocuğunu benmerkezci olarak tanımlamasına rağmen; bu görüşün aksine yapılan bazı araştırmalarda da (Trommsdorff, Friedlmeier & Mayer, 2007); bu yaş çocukların oldukça fedakâr

oldukları yönünde sonuçlara ulaşılmıştır (Akt. Trawick-Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). Empatinin daha bebeklikte ortaya çıktığını ortaya koyan araştırmalar (M. L. Hoffman, 1988; A. D. Murray, 1985) ile birlikte; güvenli bağlanan çocukların diğerlerine göre daha rahat ve daha çok arkadaş edindikleri yönünde araştırmalar da (Rah & Parke, 2008) sevgi dolu ve hassas birincil bakıcılar gibi benzer niteliklere sahip okul öncesi öğretmenlerinin de çocuklardaki empati becerisinin gelişiminde etkili olduğunu ortaya koyar niteliktedir (Akt. Trawick-Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). O halde gelişimin ve öğrenmenin böylesi hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde rol oynayan belli başlı kişilere göz atmak faydalı olacaktır.

2.3. OKUL ÖNCESİ DÖNEM VE ÇOCUĞUN GELİŞİMİNDE ROL OYNAYAN KİŞİLER

Öğrenmenin erken yaşlarda başlayıp bir ömür boyunca sürmesi beklenir. Doğumla beraber başlayan öğrenme süreci; okul dönemi başlamadan çok önce keşfetmelerine ve öğrenmelerine ilişkin arzu ve istekleri ile aktif bir şekilde etraflarını araştırmalarına; çevredekilerle etkileşime girmelerine ve keşfettiklerine karşı fikirler geliştirmelerine yol açar (MEB, 2013).

Okul öncesi dönem; doğum öncesi dönem, ardından bebeklik döneminden sonra gelişimin en yoğun ve en hızlı olduğu çok önemli bir devirdir. Bu dönemde çocukların doğal süreçleri; keşfetmek ve öğrenmektir. Öğrenmenin erken yaşlarda başlayıp bir ömür boyunca sürmesi beklenir. Eğitsel açıdan da erken çocukluk döneminde önceleri anne-baba veya birincil bakıcıların, okul yaşamı ile birlikte okul öncesi öğretmenlerinin tutum ve davranışları, akran ve yaşlıları ile yaşayacakları tecrübeler çocuğun geleceğini şekillendireceğinden çok büyük önem arz etmektedir. Sosyolojik açıdan ise toplumda sağlıklı bir gelişim süreci, geleceğe daha güvenle bakabilmek ve toplumsal değerlerin nesilden nesile aktarımında okul öncesi dönemin önemi büyüktür.

Okul öncesi eğitim kurumları bu yaş çocuğuna bilgiyi iletmekten ziyade; zaten çocukta bulunan kabiliyetlerin ilerlediği, olgunlaştığı; en mükemmel oyun ortamını bulduğu, kendi akranları ile ilişkiye girdiği ve birlikte hareket etmeyi öğrendikleri; bunların yanında da kural ve toplumsal yaşantıyı en tesirli şekilde öğrendikleri bir ortamdır. Yavuzer'e (2006) göre okul öncesi eğitim kurumu, çocuğun kendi haklarını

muhafaza ederken; başkalarının haklarına saygıyı ve ortamdakileri paylaşmayı, kendisinden başka kişilerin hürriyetlerini engellememeyi öğrendiği bir kurumdur.

Birçok bilim insanı ve kuramcının vurgu yaptığı bu dönemdeki yaşantılar; gelecekte de bireyin pek çok gelişim alanına etkide bulunur. Okul öncesi dönemde anne-baba veya çocuğa birincil derecede bakım ve eğitim veren kişilerin davranış ve tasarrufları, çocuğun ilerideki yetişkinlik döneminde de tayin edici olmaktadır (Deniz, 2016). Gene adeta ailesini paylaştığı kardeş, abla, ağabey figürleri de çocuğun tüm yaşantısını etkileyecek tecrübelerle donanmasını sağlayacaktır. Nitekim Güler (2012), "Anne Baba Eğitimi" adlı eserde kardeş ilişkilerinin ve bu ilişkilerde yaşanan deneyimlerin çocuğun yaşantıları ve dostları ile kurduğu ilişkilerde tayin edici olduğundan bahsetmiştir. Ailenin uzantısı olan akrabalar; özellikle nine, dede, teyze, hala, amca, dayı, kuzen, yeğen gibi yakın akrabalar ise; çocuğun doğumundan başlayarak içinde yer aldığı doğal ortamı olan ailesinden gelen geniş bir cemiyetin içinde bulunmasına da olanak sağlar (Orçan, 2012).

Elbette ki aile ve akrabaların çocuğun gelişimindeki etkisi yadsınamazken; çocuğun kendi yaşantıları veya etkileştiği diğer yaş gruplarına ait farklı çocuklarla da ilişkilerinin gelişimine katkıları gözden kaçırılmamalıdır. Bunu gerçekleştirebilecekleri mahalle arkadaşları, anne babanın arkadaş çocukları yanında artık sosyalleşme ile hayatlarına katılan okulöncesi kurumları; mecburi arkadaşlıktan, kendi tercih ettikleri arkadaş çevresinin oluşumuna da fırsat yaratır (Güler, 2012). Çocuklar akranları ile ilişki içine girdiklerinde; içinde buldukları ortamlarda oyunlarla ve etkileşimlerle, çevrelerine uyum sağlayabilmek adına çeşitli bilgi, maharet, tutum, iş birliği, birlikte hareket edebilme gibi yetileri kazanırlar. (Orçan,2012). Ayrıca problem çözme, meselelerle baş etme; birlikte yeme, içme, el yıkama gibi öz bakım becerileri gibi yeterlilikler kazanır ve bir yandan da bencillikten uzaklaşarak "biz" olma şuuruna varmaları adım adım gerçekleşir (Orçan, 2012).

Çocuğun ev ortamından çıkarak sosyalleştiği bir ortam olan okul öncesi kurumda gelişimi etkileyen önemli faktörlerden biri de kuşkusuz öğretmendir. Okul öncesi dönemde öğretmenin niteliği; verilecek olan eğitimin kalitesine ve çocuğun ilerlemesine tesir eden çok önemli tayin edicilerdendir. Çocuklar bir tek kıymet verildikleri, sevgiyi hissettikleri ve itimat edebildikleri gelişimlerine destek verecek platformları ve kendilerine arz edilen öğrenme vesilelerini fırsata çevirirler. Bu

platformların en etkili bileşeni ise öğretmen ile çocuk arasında kurulan düzgün ve itimada dayalı ilişkidir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde öğretmenin niteliği; verilecek olan eğitiminin kalitesine ve çocuğun ilerlemesine tesir eden çok önemli tayin edicilerdendir. Her meslek dalında kişi mesleğine ait olan malzemeyi tanımak zorundadır. Mühendis ortaya çıkaracağı esere ait zemin, malzeme vb; marangoz ise yapacağı eşyaya uygun ağacı ne yolla kullanacağını tanımalıdır. İstendik davranış değişikliği ortaya çıkarmanın esas olduğu eğitim işinin baş mimarı öğretmenin ise işindeki en önemli öge, sınıfındaki öğrencisini tanımak olmalıdır. Öğrencilerinin tüm gelişim alanları ile ilgili bilgi sahibi olan öğretmen aktif, randımanlı ve faydalı bir öğretici olabilir. Bilhassa okul öncesi dönemde çocuğu tüm gelişim alanları ile tanıyan; çocukların alaka ve kabiliyetlerini fark ederek; öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf iklimini oluşturan öğretmen; hem çocuğun hem de toplumun gelişmesine fayda sağlayacaktır (Deniz, 2016).

2.4. GÜNÜMÜZDE EBEVEYNLİK SÜRECİ

Okul öncesi eğitim kurumlarında elbette öğretmenlerin önemi çok değerli olsa da, bu kurumlar; özellikle annenin varlığını yok sayacak bir merkez gibi değil; annelerin ve aslında ebeveynlerin ilk senelerdeki önemli katkısına destek vermek ve bu katkıyı arttırarak devam ettirme yönünde takviye sağlarlar (Yavuzer, 2006). Öyleyse kişiler ebeveyn olma sürecine dek neler hisseder veya bu kararı nasıl alırlar?

İnsanlar biyolojik bir mevcudiyete sahiptir; çünkü hücreleri, damarları, canı olan bir organizmadır (Özer, 2014). Psikolojik bir mevcudiyeti de söz konusudur; çünkü gülen, ağlayan, korkan vb. bir sürü hususiyete sahiptir (Özer, 2014). Gene sosyal bir mevcudiyeti de söz konusudur ki, küçük ya da büyük belli topluluklar içinde hayatını sürdürürler (Özer, 2014). Bunun gibi birçok farklı değişkenlere sahip olan insanoğlunu bilmek, anlamaya çalışmak da basit bir şey değildir. Bu konuda Alman düşünürü Hegel'in "*Beni hayatta bir kişi anladı, o da yanlış anladı*" sözü insanı anlama ve tanımanın hiç de kolay olmadığını açıklar niteliktedir (Özer, 2014). Zamanın ilerlemesi ile birlikte teknolojik gelişmeler daha akıllı, hırslarını kontrol edemeyen, rekabeti öne çıkaran bir 21. yy. insanını önümüze serdi. Eskiden savaş meydanlarında göğüs göğse çarpışarak sadece orada olanların tanık olduğu vahşet, savaş, ölüm, kan ve gözyaşı söz konusuydu. Oysa 21. yy. da tüm olumlu ve olumsuz ögelere bir kumanda düğmesi

kadar yakinken; maalesef artık savaş ve ölümleri kanıksamadığımız, vahşetinden korkmadığımız, her anına tanıklık edebileceğimiz anlık üzüntülerle acıları geçiştirdiğimiz bir hale geldi insanlar (Özer, 2014). Teknoloji ile birlikte kilometrelerce uzağımızdaki her türlü bilgi, sevinç, acı ve haber; anında haberdar olabildiğimiz, istediğimizde defalarca tekrarını izleyerek yaşayabileceğimiz bir hale dönüştü. Bu nedenlerdir ki olumlu gelişimlerin yanı sıra bunca olumsuzluğa tanıklık eden çocuklara 21. yy da ebeveyn olmak da bir o kadar farklılaştı ve zorlaştı.

Günümüzde geniş ailelerin artık daralarak çoğunlukla çekirdek aile haline geldiği; aynı evde yaşayan anne, baba ve çocuklardan oluşan genel bir yapıya doğru yöneldiği gözlenmektedir. Çok değil yirmi, otuz yıl önce bir mahalle, köy veya kasabada genel yargılar, görüşler ve ortak tutumlar ve umutlar söz konusuyken; 21. yy. ile beraber ailelerin kendine ait kaideleri ve kuralları oluşmaya başladı (Özer, 2014). Karmaşıklaşan toplumsal yapıda, geçmişte yalın problemlere bulunan yalın çözümler; yerini psikologların, kitapların yardımına veya başka ailelerle tartışılarak günümüz problemlerine ve çatışmalarına çözüm üretmeye ve geleceğimizi yaşayan çocuklarımıza rehber olmamıza kadar uzanmaya başladı; hatta çocuk eğitimi günümüz koşullarında bir meslek ve adeta zanaat haline geldi (Özer, 2014).

O halde öncelikle anne ve baba olmak isteyen kişilerin buna hazırlıklı olup olmamalarının önemi büyüktür (Tezel şahin & Özyürek, 2012). Bireyler farklı sebeplerle anne baba olmak isterler. Bazı eşler yuvalarına katılacak yavruyu evliliklerinde tamamlayıcı bir öğe gibi algılamak; bazı eşlerde ise bebek, evliliği kurtarma için sınama aracı olarak görülebilir. Daha dünyaya gelmemiş bebekle ilgili kurulan düşler; çoğunlukla sağlıklı bir bebeğe sahip olunup olunamayacağı gibi haklı endişeleri de beraberinde getirir (Varol, 2010). Bazen de çiftlerin niyeti yokken aile büyüklerinin ve çevrenin baskısı nedeni ile çocuk sahibi olan kişilere rastlanır. Çiftlerin sadece toplumsal baskılar nedeni ile çocuk sahibi olamadıkları için evlat edinmeleri de görülebilir. Oysa anne babalığın isteksizce üstlenebilecek bir görev olmadığı bilincinde olunup, bu duyguların meydana getireceği olumsuzlukları kaldırıp kaldıramayacakları kişilerce iyi hesap edilmelidir (Tarhan, 2012). Bazı çiftlerin de ekonomik kaygılarla bu isteklerini erteledikleri, ekonomik ferahlığa erdiklerinde ise yaşları ilerlediği için normal yollarla çocuk sahibi olmalarının zorlaştığı da gözlenebilir (Tarhan, 2012).

Değişen zaman şartları ile beraber anne baba olma kararının kişilerce rast gele alınmış olması da düşünülemez. Zira ebeveyn olarak ailede rol almak, oldukça mesuliyet gerektirir. Yeterli donanıma sahip anne baba olabilmek için gerekli malumat ve maharete sahip olmak; pek çok meselede de özveri isteyen oldukça önemli bir mevzudur (Tezel Şahin & Özyürek, 2012). Çocuk sahibi olmadan evvel bu durumlara hazır olup olmadıklarına, eksiklikleri varsa bunların temini için bilgi edinmelerine ihtiyaç vardır (Tezel Şahin & Özyürek, 2012). Bireylerin çocuk sahibi olduktan sonra da sosyal düzende ayakları üzerinde durabilecek, toplumda yer alacak şekilde çocuklarını yetiştirebilme mesuliyetine sahip ebeveynler olmaları da çok mühimdir (Tezel Şahin & Özyürek, 2012).

Eğer bireyler anne baba olmaya hazır olduğunu hissediyorsa bir sonraki aşamada doğacak bebeği tanımaya yönelik adımlar atabilirler. Bebeğin gelişim aşamaları, bebeğin gelme haberi ile meydana gelecek ailedeki değişiklikler, doğum sonrasında aile bünyesindeki tesirleri, çocuğun gereksinimleri ve ileride doğru yetişmiş bir birey olabilmesi için yaşama nasıl hazırlayabilecekleri ebeveynlerin düşünmeleri gerekenler arasındadır (Tezel Şahin & Özyürek, 2012).

Sebebi veya süreçler ne olursa olsun bireylerin anne baba adayları olduklarında artık süreci rastlantılara bırakması pek de sağlıklı olmaz. Zira çiftlerin aileye yeni bir üye katılması kararından daha öncelikli olarak; ebeveyn olmayı icap ettiren biyolojik, psikolojik ve sosyal yetkinliğe ulaşmış ve hazır hissetmeleri; ayrıca evlilikleri ile ilgili her şeyin yolunda olup olmadığının da değerlendirmesini yapmaları lehlerine olacaktır (Tezel Şahin & Özyürek, 2012). Gene alacakları bebek sahibi olma kararlarında anne babanın kan gruplarını öğrenmeleri; kendilerinde veya ailelerinde genetik herhangi bir rahatsızlıkları olup olmadığının araştırmalarını yapmaları da önemlidir. Özellikle anne adaylarının bulunan hastalıklarını hamilelik öncesinde tedavi ettirmesi ve hamilelik esnasında da gerekli aşılardan birlikte doktorunun önereceği vitamin ve mineralleri alması ve dengeli beslenmesi de çok önem arz eder (Tezel Şahin & Özyürek, 2012).

Çoğunlukla ilk çocuk anne ve baba için adeta bir imtihandır; zira hastaneden eve gelindiği andan itibaren sınıma-hata yapma metotları başlar, aile büyüklerinden yardım talep edilebilir. Çocuk yetiştirirken öncesinde bilgiye sahip olmak ve mevcutta bulunan bilgilere akliselim davranışlarla, kuvvetli bir esas oluşturmak çocuk ve toplum lehine önemli fayda sağlayacaktır (Mitra, 2003).

Tabi ki kişilerin anne baba olduklarında da ebeveynliği kutsal bir örtü gibi üzerlerine alıp, beşer olduklarını akıllarından çıkararak belli kalıplarla kişisel sınırlılıklarını ihlal edercesine rollere bürünmeleri de çok kabul edilebilir bir durum olmamalıdır (Gordon, 2017). Kişilerin asla hata yapmamak gerektiği, hiç bir zaafa sahip olmayacaklarını, kendi gereksinimlerini tamamen görmezden gelip, sadece çocuklarının ihtiyaçlarına odaklanmaları da insan olduklarını unuttukları anlamına gelir ki bu da sağlıklı bir davranış olarak algılanamaz. Kişinin ne hissettiğini bilmesi ve karşısına hissettirmesi önemli bir etkin ebeveynlik göstergesi sayılabilir (Gordon, 2017). O halde ebeveyn olmak yukarıda da belirtildiği üzere sadece biyolojik bir olay değil çok daha önemli aşamaları olan önemli bir karardır.

2.5. EBEVEYNLER, AİLELER VE ÇOCUKLAR

Peki, nedir ebeveyn, aslında genel bakacak olursak ebeveynlerin önemli bir bileşeni olduğu aile nedir?

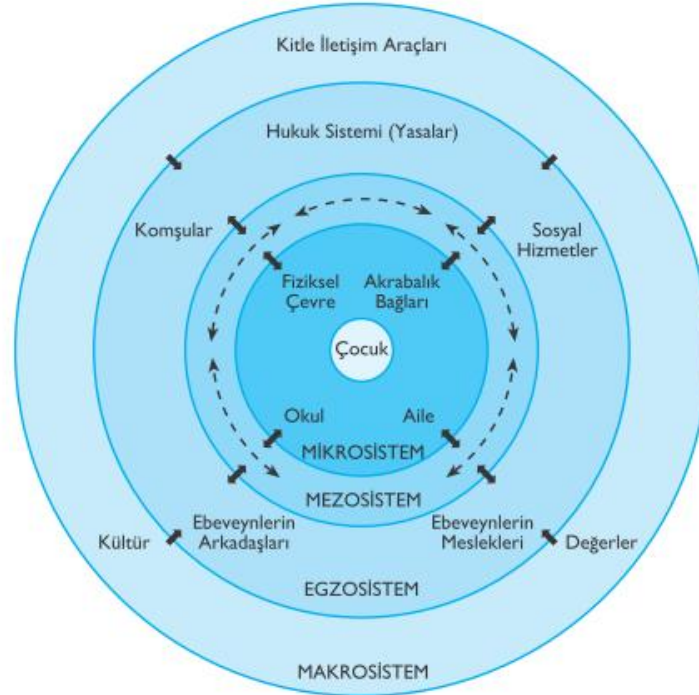
Aile, neredeyse insanlığın ortaya çıkışı kadar eski olan ve insanların birlikte yaşam sürmeleri ile meydana gelen ilk toplumsal kurumdur. Dünya tarihine göz attığımızda ailenin görülmediği bir topluma rastlanmaz; bu da ailenin evrensel bir kurum olduğunun göstergesidir (Erkan, 2015). Tabi birçok sınıflamaya tabi olmuş bu kurum günümüzde geniş aileden çekirdek aileye doğru uzanırken; boşanma ile artan tek ebeveynli aileler, homoseksüel ve lezbiyen aileler, koruyucu ve evlat edinen aileler gibi günümüzde hızla artış gösteren farklı aile türlerini de hayatımıza taşımıştır (Trawick-Smith, 18. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014). Genel bir tanımlama yapmak gerekirse nedir aile?

Çok farklı aile tanımları mevcuttur. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde aile; "evlilik yolu ile veya kan bağı ile anne, baba, çocuk, kardeş gibi kişilerin birbirleri ile münasebetlerinden kurulan; toplumun dâhilinde en ufak beraberlik, toplum çekirdeği" olarak tanımlanır. Erkek ile kadın tarafından çocuklar ile birlikte meydana getirilen, işbirliğine önem veren, minik (çekirdek), büyük- geniş aile gibi türleri mevcut olan; sosyal ve iktisadi birlik kurumudur (www.tdk.gov.tr). Farklı bir söylemle, çocuğun doğduğu zamandan başlamak kaydı ile birçok ilerlemenin meydana geldiği esas bir kurum niteliğindedir (Güler, 2012).

I. Aile Şurası'nda (1990) ise aile ile ilgili ulusal bir siyaset oluşturabilmek amacı ile birçok kurum ve kuruluşlardan görüş alınmıştır. Toplanan görüşler doğrultusunda

aileden; bir toplumda hukuksal bir birliktelik olarak evlenme ile veya akrabalık bağı ile kurulan; en minik toplumsal birlik olan; anne, baba, çocuk/çocuklar, gençler, nine, dede gibi yakın akrabaları kapsayan; toplumdaki değişimlere hem uyum sağlayan, bazen de bu değişimlere karşı duran bir toplumsal kurum olarak bahsedilmiştir (I. Aile Şurası, 1990).

Çocuk vaktinin çoğunu ailesi ile birlikte geçirir. Bu nedenle ailenin tüm fertleri çocuğa kapasitesini ortaya çıkaracak, bunu uygun şekilde kullanacak ve kişiliğini ortaya koyacak elverişli ortam ve şartları gerçekleştirmek; çocuğu yüreklendirmek, başarısını yükseltmek ve arka çıkmak için gizil bir potansiyele sahiptir. Ekolojik kuramda (Uri Bronfenbrenner), mikro sistemde anılan aile, gelişimi doğrudan etkileyen bir sosyal kurumdur. (www.tedmem.org/mem-notlari).



Şekil 2.1 Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı (<https://tedmem.org/mem-notlari>)

Anne ve baba yani ebeveynler, genellikle çocukların en çok ve en yakın temasta bulunduğu bireylerdir. Çocuğun esas huylarını, tarihsel kıymetlerini, ilerleme sağlayacağı gelişimsel vazifelerine yönelik tutumlarını ve bunların dışında olumlu kendilik algısına sahip olması gibi önemli mevzularda da; ebeveynleri ile iletişimde yansıyan bilgi akışının önemi büyüktür (Güler, 2012). Ebeveynler en yakın olduğu için, çocuğa göre kişiliklerini örnek alarak geliştirilecekleri adeta özdeşleştikleri örnek

kişilerdir (Gürsoy ve Coşkun, 2006; Akt. Güler, 2012). Ebeveynlerle sağlanan bağ, bir ömür sürecek uzun soluklu bir bağıdır (Güler, 2012). Adler "İnsan Psikolojisi" isimli eserinde; ilk yaşam dönemlerimizde bize sağlanan hayat stilimizin, yaşamdaki sorunlarımızla başa çıkmamızda öneminden bahseder (Adler, 2016). İlk yaşam dönemlerinde de en yakında olanlar tabii ki ebeveynlerdir.

Çocuklarda yaş aldıkça gelişimsel dönemlerde farklılaşan vazifeler, ebeveynleri ile olan etkileşimlerine de tesir eder. Bu ilerleyen dönemler kritik dönemleri de beraberinde getirir ki, ebeveynleri ile etkileşimlerine tesir edecek davranış değişikliklerine de yol açar (Güler, 2012). Örneğin ergenlikte bireyin enerjisini kendi üzerine yönlendirmesi ve bu dönemde yaşanması muhtemel kimlik karmaşası ile beraber; kişi anne babası ile hatta farklı bireylerle de olan etkileşimlerini farklılaştırabilecektir (Güler, 2012).

Ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiyi yaş gibi kültürün de etkilediğini söylemek yanlış olmaz. Zira farklı kültüre sahip toplumlarda aynı davranışın kabul görüp görmemesi değişiklik gösterebilir. Misal vermek gerekirse Hindistan kültüründe yük olarak görülen kız çocuğuna erkek çocuklara oranla daha fazla şiddet uygulanırken; Hawaii kültüründe çocuğa uygulanan şiddetin ruhları rahatsız edeceği ve bu şiddeti gösteren bireyi hasta edeceğine inanıldığından şiddet sıklıkla görülmez (Güler, 2012).

Ebeveynlerin yetiştirecekleri çocuklara ne şekilde davranacakları, eski usullerdeki ebeveynler gibi mi yoksa dostça bir yaklaşımla bir yol izlemeleri gerektiği ebeveynlerin de devamlı akıllarına takılan suallerdendir ki, burada anne baba tutumları devreye girer (Tarhan, 2012). Ebeveyn tutumlarının çocuklarda bulunan gelişim alanlarından okulda yakalayacakları başarılarla kadar birçok tesiri olduğu araştırmacılarca da dile getirilmiştir (Bornstein & Bornstein, 2007; Akt. Sak ve diğerleri, 2015).

2.6. EBEVEYN TUTUMLARI

O halde tutumu tanımlayarak bu bölüme giriş yapmak doğru bir davranış olacaktır. Smith'in 1968 de yaptığı ve genel olarak sosyal psikologlarca kabul görmüş olan tanıma göre tutum; kişiye isnat edilen, kişinin ruhsal nesneyle alakalı fikir, his ve davranışlarını nizamlı bir şekilde meydana getiren terbiyedir (Kağıtçıbaşı, 2008). Sık sık kullandığımız bu kelimenin; ebeveynlerde çocukları ile ilişkilerinde nasıl değişimlere yol açtığına veya çocukların geleceğinde nasıl etkileri olduğuna bakmamız

çalışmaya katkı sağlayacaktır. Acaba herkesçe kabul gören bir ebeveyn tutum sınıflaması mevcut mudur?

Farklı kaynaklarda mevcut ebeveyn tutumları değişik biçimlerde kategorize edilmiştir. Mesela, Diana Baumrind (1963) ebeveynlik tutumlarını demokratik, otoriter, aşırı hoşgörülü ve aşırı serbest/ilgisiz olmak üzere dört başlıkta ele almıştır (Akt. Trawick-Smith, 18. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014). Baumrind ilerleyen yıllarda (1980; 1991), ebeveyn tutumlarını, demokratik/dengeli, yetkeci (otoriter) ve izin verici şeklinde ele almış iken; Maccoby ve Martin ise (1983) tutumları demokratik, otoriter, izin verici, etnik azınlık, ilgisiz ve tutarsız biçiminde ele almıştır (Akt. Sak ve diğerleri, 2015). Bakhla, Sinha, Sharan, Binay, Verma ve Chaudhury (2013) ebeveyn tutumlarını demokratik, otoriter ve izin verici şeklinde sınıflandırırken; Baumrind, Larzelere ve Owens (2010); otoriter, yönlendirici, izin verici, demokratik, yeterince iyi, ilgisiz ve güvenilir olarak; Hibbard ve Walton (2014) ise demokratik, otoriter, izin verici-düşkün ve ihmalkâr-reddedici; Filiz ve Yaprak ise (2009) demokratik, otoriter, koruyucu ve ilgisiz biçiminde sınıflandırmışlardır (Akt. Sak ve diğerleri, 2015). Gene Tunalı (2014) "Başarıya Götüren Anne Baba" isimli eserinde ebeveyn tutumlarını altı başlıkta ele almış ve otoriter/baskıcı, aşırı koruyucu, kararsız/tutarsız, izin verici, ilgisiz, eşitlikçi/demokratik tutum olarak isimlendirilmiştir. Bu çalışmada da otoriter, tutarsız, aşırı hoşgörü/izin verici ile demokratik ebeveyn tutumları hakkında aşağıda kısaca bilgiler aktarılacaktır.

Otoriter ebeveyn tutumunda çocuk daima denetimde ve baskı ile karşı karşıyadır, çocuğu anlayıp dinlemek yerine, ebeveyn kendi doğruları yolunda çocuğun davranış sergilemesini bekler ki çocuğun yanlış yapma hakkı bile yoktur (Tunalı, 2014). Ebeveyn isteklerinin sorgulanmasına en az müsamaha gösteren, anormal bir denetlemenin söz konusu olduğu ve çocuk ile nadir sıcak bağların kurulduğu bir tutumdur (Trawick-Smith, 18. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014). Anne babanın korku üzerine kurduğu bu ilişki sonucunda çocuk çok silik bir kişilik sergileyebileceği gibi aksine çok isyankâr bir tavır içine de girebilir; hatta bazılarında her iki duruma da rastlandığı olur (Yavuzer, 2006). Bu tutum üzerine büyütülen çocuk özgüven eksikliği yaşayabileceği gibi saldırgan bir tutum içinde de olabilir (Tunalı, 2014). Kendi his ve fikirlerine itimat edemeyen, otoritenin mutluluğunu ön planda tutan, otoritenin umduklarını gerçekleştirmeye çalışan

yani iç denetlemesi değil de dışsal denetleme mekanizmaları ile hareket eden birey olarak yaşamına devam etmeye çalışacaktır (Erzeybek, 2015).

Tutarsız ebeveyn tutumlarında ise devamlı birbirini tutmayan dengesiz, istikrarsız ve düzensiz bir tutum sergilerler ki, bu tutarsızlık da çocuğa transfer olur (Başal ve diğerleri, 2014). Yaşanan tutarsızlıklar ebeveynlerin hüküm ile tutumlarının farklılaşması şeklinde görülebileceği gibi, ebeveynlerin ceza ile terbiye modellerinin birbiri ile çelişmesi biçiminde de gözlenebilir (Tezel Şahin & Özyürek, 2012). Çok sayıda anne ve baba tutarsız davranışlarının ortaya çıkardığı problemlerle karşı karşıya kalır. Bunlar kimi zaman söylenenlerin hakikaten kast etmemek veya "hayır" derken hemen vazgeçip "evet" lere çevirmek; söylenenlerde samimi olunmadığında veya bazı zamanlar tepki verilmeyen bir harekete başka zaman tepki verilmesi gibi tutarsızlıklardan kaynaklanır (Mitra, 2003). Bu tarz tutarsız davranışlarla karşılaşan çocuklarda, doğru davranışa nasıl ulaşacağını bulmada bocalama ve doğru ile yanlış ayırt edememe gibi farklı davranış problemleri ile karşılaşmak mümkündür (Zembat & Unutkan, 2001). Tutarsız davranışlar aile içindeki kararlılığı ve dengeyi de imkânsızlaştırır; bu nedenle de ebeveynlerin tutarlılığı önemli bir mevzudur (Döğüşken, 2017). Tabi ki ebeveynler tutarlı davranış sergilemenin yanında; çocukların arzu ve gereksinimlerine de önem vermelidir. Ancak bu tamamen kaidesizlik biçiminde değil; konulan kural ve kaidelerin nedenleri açıklandıktan sonra; aşırı sert veya aşırı müsamahalı değil; tutarlı bir şekilde çocuğun bir takım hükümlerde söz sahibi olması sağlanmalı; mesuliyetlerini yerine getirmesi ve girişimciliği desteklenmelidir (Alisinanoğlu, 2003).

Aşırı hoşgörülü/izin verici ebeveyn tutumları da bir takım sorunlara neden olabilir. Aslında hoşgörü tüm insanların ilişkide buldukları kişilerden bekleyeceği bir davranıştır ki; çocukların da ebeveynlerinden hoşgörü beklemesi şaşkıncı değildir. Kabul edilebilir boyutta bir hoşgörü çocukların gelişimsel alanına pozitif etki ederken; aşırıya kaçan bir hoşgörü ise çocukta egoizmin ve bencil davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. Zira aşırı hoşgörüde sınırlar çizilmez çocuğun her türlü talebi mantıklı olsun olmasın kabul görür. (Tezel Şahin & Özyürek, 2012). Aşırı hoşgörülü ailelerde merkezde çocuk bulunur ve bu tip ebeveyn tutumları genellikle geç yaşta anne baba olmuş veya tek çocuğu bulunan ailelerde sıklıkla görülür (Tunalı, 2014). Çocuk etrafındaki bireylerin kendisine ihtimam göstererek işlerini yapmasını isterken;

etrafındakileri de tedirgin edebilir (Tezel Şahin & Özyürek, 2012). Hoşgörü ile boş vermişliğin karıştırıldığı bu tutumda anti sosyal, bağımlı, beceriler yönünden daha düşük seviyede gelişim gösteren, özdenetimde ve okul kaidelerinin kavranmasında problemler yaşayan bireylerin yetişmesi oldukça olasılık dâhilindedir (Trawick-Smith, 18. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014).

Demokratik ebeveyn tutumlarında ise ebeveynler yukarıda bahsetmiş olduğumuz tutumlardan farklı yönler sergiler. Bu tutumda ebeveynler denetleyen olmaktan çok destek veren konumundadır. Elbette çocuklarının esas gereksinimlerini yerine getirirler ancak bunun yanında gerekli olan sevgi ve saygı da çocuğa sunarlar. Çocuk ailesinin kendisine sağladığı sevginin koşulsuz bir sevgi olduğunu bilir ve sevgi asla bir yaptırım vesilesi olamaz; çocuk bunun güvencesi altında büyür (Tunalı, 2014). Anne baba demokratik tutumlar sergilerken, aile ortamında sıcak bir ilişki söz konusudur. Yaptırımlar ve kaideler tutarlı ve net şekilde problem ortaya çıkmadan birlikte belirlenir; eğer problem ortaya çıkarsa karşılıklı diyalog desteklenir ve çocuklardan da yaşlarına uygun bir yetkinlik beklenir (Trawick-Smith, 18. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014). Ailede karşılıklı görev ve mesuliyetler yer alırken; ailede görülen karşılıklı saygı ve dostluk ortamı aile bireyleri arasındaki tutarlı ilişkileri destekler niteliktedir (Tezel Şahin & Özyürek, 2012; Erzeybek, 2015). Bu tarz ebeveyn tutumları ile yetişen çocukların ileride çevresindekilerle iş birliği içinde olduğu ve daha bağımsız bir kişilik sergiledikleri gözlenir (Trawick-Smith, 18. bölüm, Çev. R. Olgan, 2014). Kaidelerin lüzum görüldüğü takdirde esnetilebildiği bu tutumda çocukların daha dengeli, bağımsız, sosyal, kendinden emin, kendisine ve etrafındakilere saygı duymayı bilen, okul yaşantılarında başarılı bireyler olması oldukça olasıdır (Öğretir, 1999; Güngör, 2000; Akt. Tezel Şahin & Özyürek, 2012).

Ailelerin demokratik tutum sergilemeleri ideal bir davranış gibi görülürken; bu tutumla birlikte yürütüldüğü takdirde çocukların gelişimine önemli katkı sağlayacak bir başka tanım ise çalışmamızın da ana başlıklarından olan duygusal okuryazarlıktır.

2.7. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN TANIMI

Özgüveni destekleyen, bağımlı olmayan kendi ve etrafı ile barışık bir nesil ve sağlıklı bir aile ortamı için demokratik bir tutum ne kadar önemli ise, kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını da anlayabilmesi o kadar önem arz etmektedir. Peki, ama duygu nedir ve duygular neye yarar?

Duygu; TDK sözlüğünde (2018) bir uyarıcı karşısında çoğunlukla güdü ve değerlerle alakalı; devamlılık ve kararlılıkla devam eden, coşkudan daha sönük uyarım şeklidir; diye tanımlanır. Duyularla hissetme, sezgi; belli obje, hadise veya kişilerin insanın ruhsal dünyasında bıraktığı izler olarak da tanımlanabilir. Goleman (2017) "Duygusal Zekâ" isimli eserinde insanların bu zamana dek türlerini kaybetmemiş olmalarını; duyguların, insanların münasebetlerindeki kuvvetine bağlamıştır. Goleman (2017) eserinde bu gücü mükemmel olarak nitelendirirken, duygularımızın tehlike, üzüntü dolu bir yitirme, güçlülere rağmen amaca gitmeye devam etme, eşine sadıklık ve aile oluşturma gibi birçok konuda sadece bilince ve akla teslim edilemeyecek hal ve vazifelerde tayin edici olduğundan bahseder. Gerçekten de yaşamda bazen aklımızın değil duygularımızın yol gösterici olduğu aşîkârdır. Zira sevginin veya tutkunun ağır bastığı, insanların kendi canını veya istikbalini akla aykırı şeklide yok saydığı haberlere sık sık rastlamamız da, bunun en önemli delillerinden sayılabilir.

Duygularımız hayatımızda bu kadar önemli bir yere sahipken, ülkemizde kavram olarak yeni yeni araştırmalarda yerini almaya başlayan duygusal okuryazarlık nedir? 1960'lı yıllarda telaffuz edilmeye başlanan duygusal okuryazarlığın öncüsü sayılan Claude Steiner, "Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık" isimli eserinde duygusal okuryazarlığı tanımlamıştır. Buna göre duygusal okuryazarlık; kişinin kendi potansiyelini, hayat niteliğini ve çevresindeki insanların hayat niteliğini arttırabilecek şekilde duygularının farkında olmasıdır (Steiner, 2014). Steiner'a göre duygusal okuryazarlık, kendi duygularımızın farkına varmayı, duygularımızın tadını çıkarmayı; diğerlerinin ihtiyaçlarını dinlemeyi ve karşılık vermeyi, kendi duygusal hasarlarınızı gidermeyi ve böylece duygu dünyasında gezinmeyi içerir (Matthews, 2004). Steiner (2014), duygusal okuryazarlık kavramını beş temel beceri ile tanımlar: Bireyin duygularının farkına varması, bilmesi; başka kişilerin duygularını tanıması, empati kurabilmesi; duygularını kontrol altına alıp, yönetebilmesi; kendisinin verdiği duygusal zararları telafi etme ve kişilerden nasıl af dileyeceğini bilmesi; tüm becerileri öğrenip

"duygusal etkileşim" kabiliyetinin geliştirip; en sonunda duygusal okuryazarlığı bütünsel tatbik etmesi. Çalışmanın ilerleyen kısımlarında ayrıntıları ile açıklanacak bu becerilere daha sonraları farklı beceriler de eklenmiştir. Bunlar öz düzenleme, öz motivasyon, sosyal beceri, duygularının farkında olma, his yönetimi, duygusal zararları telafi etme (duygusal organizasyon), problem çözme, kendi ve başka kişilere ait sezgisel zamanlamaların farkına varıp onların gelişmesini sağlamak yönünde bileşenlerdendir (Kandemir & Dündar, 2005). Bu çalışmada ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri bileşenleri ileriki bölümlerde ayrıntıları ile açıklanmıştır.

Goleman 1995 yılında ilk basımını çıkardığı "Duygusal Zekâ" isimli kitabında; duygusal okuryazarlığın bir problem, daha çok da okullarda sıklıkla görülmeye başlayan kaba kuvvete bir reaksiyon şeklinde müfredatlarda yer almaya başladığından bahseder (Goleman, 2017). Amerika'da küçük yaşta çocukların ellerine silah alarak arkadaşlarına veya öğretmenlerine yönelik şiddet dolu katliam haberleri sıkça duyulmaya başlandı. Goleman (2017) bu tarz katliamların ardından okullarda öğretmen, ebeveyn ve çocuklara yönelik bir takım programların varlığından bahsettiği kitabında duygusal okuryazarlığın geliştirilmesine yönelik çeşitli içeriklerden bahsetmektedir. Örn. New Hawen'da özdenetimin öğretildiği "Trafik Işığı" çalışmasında sadece duygu yönetimi değil ayrıca etkili davranma şekilleri de programın hedeflerindedir. Goleman'n (2017); New York City ve Amerika'nın farklı okullarında şiddeti önlemeye yönelik "Yaratıcı Anlaşmazlık Çözümü Programında" öğrencilerin çatışmalarla karşılaştıklarında pasif veya saldırgan bir tutum içine girmekten çok daha fazla seçenekleri olduğundan; bireylerin yaşamlarının her boyutunda işlerine yarayacak becerilerle donatılmaya çalışıldığından söz ettiğini görüyoruz. Hatta Goleman (2017), bu programda duygu patlamalarının yaşanabileceği anları önleyebilmek adına arabulucu olarak görev alacak öğrencilerin yetiştirilip; sadece sınıf alanlarında değil, kantin oyun alanı gibi çatışmaların daha sık yaşanabileceği ortak kullanım alanlarında devreye girerek çatışmalarda iki tarafı yansız olarak dinleyip çözümler ürettiğinden bahseder. Goleman (2017), Washington Üniversitesi'nde geliştirilen PATHS (Parents and Teachers Helping Students- Öğrencilere Yardım Eden Öğretmen ve Ebeveynler) isimli programın sadece suça yönelmiş veya bu riski taşıyan çocuklara değil tüm çocuklara müfredat olarak

uygulandığından bahseder. En küçük yaş grubundan başlayarak seviyelerine uygun şekilde sevinç, öfke gibi esas duygulardan başlayarak giderek karmaşıklaşacak duygularda doğru davranış biçimlerinin tüm yaş gruplarına öğretildiğini söyler (Goleman, 2017). Hatta öfke yönetiminin önemli bir aşama olduğu bu derslerde "kişinin her şeyi hissedebileceği; ancak her türlü tepkiyi veremeyeceği" esasının önemli olduğunu vurgular. Bu ve bunun gibi programların ortak yanının duygusal okuryazarlığın, başta öğretmenin davranışları ile tüm sınıfa örnek olabileceği, öğrencilerde gözlemlenen olumluya giden davranışlardaki artış ve birçoğunda aileden kalan boşluğun doldurulmasına yönelik çalışmaları da kapsadığı; sadece öğrenci ve öğretmenle başarının yakalanmayacağından bahsedilir (Goleman, 2017). Okulda, evde ve toplumda erken yaşlarda başlayan eğitimle çocukların okulda öğrendiklerini geliştirerek, hayatlarına adapte ettiklerinden bahsetmektedir (Goleman, 2017). Tabii ki başarıyı yakalamak için burada eğitimin sadece öğrencilere yönelik değil, öğretmen, idare ve ebeveynlere de verilmesi gerektiği muhakkaktır. Zira öğretmen ve ebeveynlere yönelik farklı eğitimlerden de Goleman (2017) kitabında bahsetmiştir: Örn. SOCS (Situation, Options, Consequence, Solutions-Durum, Seçenekler, Sonuç, Çözümler) gibi yetişkinlere yönelik sorun çözme modelleri de mevcuttur.

2.8. DUYGUSAL OKURYAZARLIK VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ FARKLILIK VE BENZERLİKLER

Duygusal okuryazarlık bazı problem yaşanan okulların müfredatlarına kadar girip; evde ebeveynlerin de desteklemesi ile olumlu dönütlerin alındığı önemli bir kavram olarak hayatımıza girmeye başlarken, isminin sıkça duygusal zekâ ile birlikte anıldığı görülmektedir. Peki, iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir mi?

Duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlığın çoğunlukla keskin çizgilerle ayrılmadığı, hatta (Bocchino, 1999) bazı araştırmacıların bu iki kavramı birbiri yerine kullandığı görülür (Akt. Kandemir & Dünder, 2008). Öncelikle duygusal zekânın biyolojik incelemesine göz atmak duygusal zekâyı anlamamızda yol gösterici olacaktır.

Duygusal okuryazarlığın temelinde bulunan duygusal zekânın çeşitli biyolojik çalışmalarla ortaya çıktığını görüyoruz. New York Sinir Bilimleri Merkezi'nde nörolog olan Joseph Ledoux (1986); limbik sistem (motivasyon, davranışsal, uzun süreli bellek ve koku alma duyusu gibi çeşitli fonksiyonlar içeren beyin bölgesi) ile ilgili kanıları

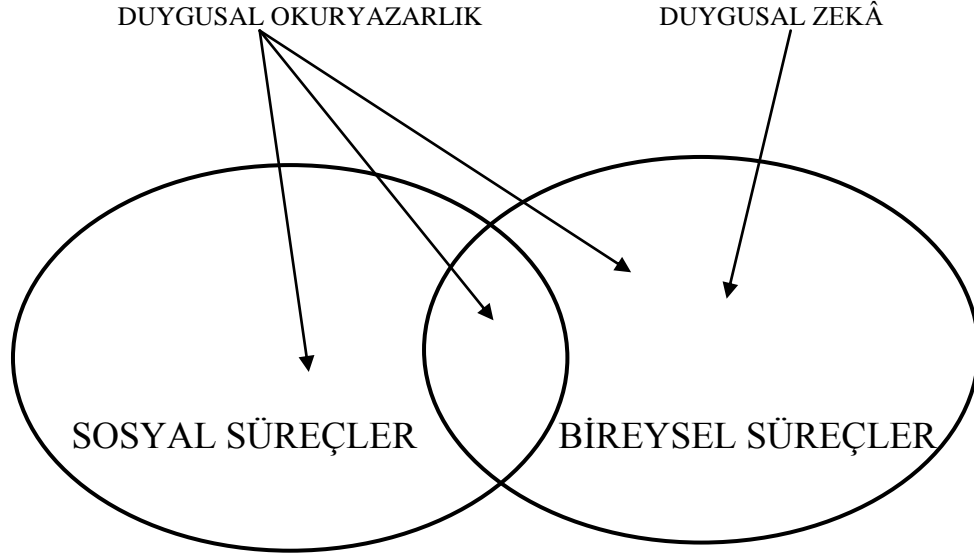
değiştirmekle beraber; duygusal beyinde amigdalanın (duygusal hafıza) önemini ortaya koyan çalışmaları ile tanınmıştır. Joseph LeDoux duygusal beyinde amigdalanın temel rolünü keşfeden ilk sinirbilimcidir (Goleman, 2017). Ledoux çalışmaları ile düşünen beyin olarak adlandırılan neokorteksin daha kararını vermeden, amigdalanın yapısını ne şekilde kontrol edebildiğini ortaya koymuştur. Amigdala başta korku olmak üzere öfke, mutluluk, şaşkınlık gibi temel duygular, hafıza ve yaşama tutunma ile ilgili dürtülerin denetiminden sorumludur, duygusal hafıza ve duygusal tepkilerin oluşmasını sağlar; duygusal olarak etrafımızdaki birçok şeyi tanımamıza yardımcı olur. Yapılan çalışmalar görme veya duyma organımıza gelen sinyallerin beynimizde önce talamusa; sonra tek bir sinapsla (sinir hücreleri arasındaki bağlantı) amigdalaya ulaştığını göstermiştir. Talamus ikinci sinyali düşünen beyin olarak adlandırılan neokortekse gönderirken, bilgiyi beyindeki sistemlerde farklı şekillerde değerlendiren ve daha ayrıntılı reaksiyon göstermekle görevli neokorteksten daha önce, amigdalanın reaksiyon verdiğini görüyoruz. Neokorteks hızlı olmayan şekilde ancak daha ince seviyede reaksiyon verirken, amigdalanın bizi hemen harekete geçirebilme özelliği vardır. Bu da duygusal yaşantıları anlayabilmek adına önemli bir çığır açmış; Ledoux çalışmaları ile duyguların gücünü ve akla olan avantajını ortaya koymuştur. Eski kuramların iddia ettiği sinyalin talamustan limbik sisteme gittiği savını çürüterek; ilk sinyalin doğrudan duyguları yöneten amigdalaya gittiğini ispat etmiştir (Ledoux, 1989).

Amigdala "üzüleceğine güvende ol" mesajı ile hareket ederken mesela korku ile ilgili bir mesaj aldığı anda beynin her tarafına mesajlar yollarken "kaç veya savaş" hormonlarını devreye sokar. Hareket merkezleri, kardiovasküler sistem, kaslar hatta hazım sistemleri bile devreye girer. Amigdalanın gönderdiği sinyaller beyin sapına yüze korkulu bir ifade vermesini emrederken, gerekmeyen kasları dondurup, nabız ve tansiyonu yükseltmesini ve nefes almayı ise daha yavaş yapmasını söyler. Amigdala kısa süre içinde karşılaştığı durumu geçmişteki durumlarla kıyaslayarak benzer bir duruma "bu aynısı" diyerek dikkatsiz bir davranış içine girip; durum kesinleşmeden hemen harekete geçer. Bu nedenle amigdalanın yönlendirdiği duygusal anların şu anki zamanı her zaman doğru yönlendiremeyeceği de gözden kaçırılmamalıdır (Goleman, 2017).

Ledoux'un bu ve benzeri çalışmaları zamanla duygusal zekâ kavramının ortaya çıkmasına ışık tutmuş (Salovey ve Mayer, 1990); Goleman (1995) bu kavramı çeşitli

araştırmalar ve çalışmalarla geliştirerek daha kapsamlı şekilde açıklayarak günümüzde herkesçe tanınmaya başlanan bir kavram haline getirmiştir.

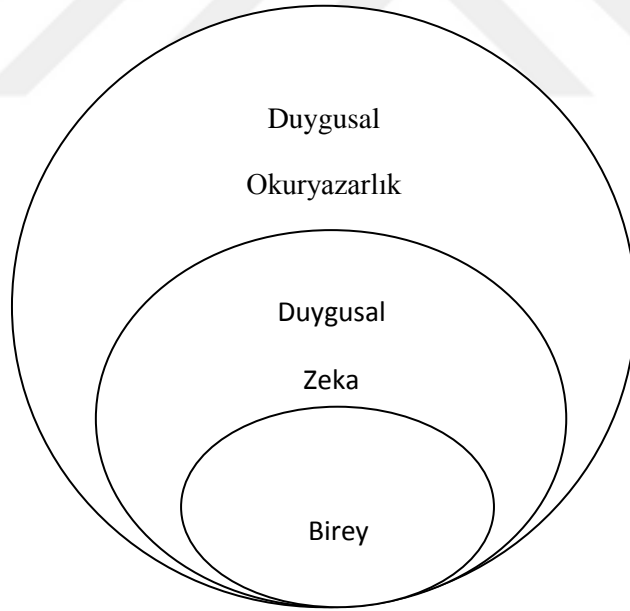
Gardner'ın (1983) oklu zekâ kuramında duygusal zekâ tanımı ortaya konulmamasına rağmen kuramda yer alan "ze Dönük Zekâ" ve "Sosyal Zekâ"nın sonradan ortaya konan duygusal zekâ modellerine temel oluşturduğunu söylemek yanlış olmaz. "ze Dönük Zekâ"nın temelini kişinin özünü tanıması, hedef belirleyerek kendi problemlerine çözüm üretme iradesi oluştururken; "Sosyal Zekâ" da ise temelde farklı bireylerle etkileşime geçme, onları anlama ve karşısındakinin hareketlerini yorumlayabilme yeteneği önemlidir (Korkmaz, 2001). Duygusal zekâ ya da İngilizce'de kısaltması ile EQ; Salovey ve Mayer'in ilk kez kullandığı akademik bir kavram olarak ortaya çıkmışken; Goleman'dan (1995) sonra artık literatürde yerini almış ve günümüzde ise birçok araştırma, tez ve makaleye konu başlığı olmuştur. Salovey ve Mayer (1990) beş başlıkla duygusal zekayı tanımlamışlardır ki bunlar; hislerinin farkında olma, hisleri ile başa çıkabilme, kendini gdeleyebilme, başka kişilerin hislerini fark etme ve empati kurma ile münasebetlerini gereği gibi idare edebilmeyi kapsar (Tuğrul, 1999). Salovey ve Mayer'in daha sonra güncelledikleri duygusal zekâ tanımlarında bilişsel faktörler de daha fazla ifade edilmiş; bilişin duygusal zekâ ile hislere bağlandığı ve hislerin bireyi daha akıllı yapacağı vurgulanmıştır (Işmen, 2001). Eş ile ilişkilerden iş yaşamına, akranlarla iletişimden kendini ifade etmeye kadar pek çok yaşamda artık önemli bir kavram sayılan EQ; Goleman tarafından çeşitli öğelerle birlikte tanımlanmıştır. Bu öğeler öz bilinç, duyguları tanıyabilme, ifade etme, idare etme; hislerini kontrol altında tutma, tatmin olmayı sonraya bırakma, ruhsal gerilim ve tasa ile başa çıkabilme, başkalarının bakış açılarını anlama, başkalarını anlama ve yardımcı olma gibi bir takım alt başlıklardır (Goleman, 2017). Aslında Steiner'in duygusal okuryazarlık ile ilgili alt başlıkları da incelendiğinde ortak alt başlıkların varlığı dikkat çekmektedir. Gillum'un duygusal zekâ ve duygusal okuryazarlığı karşılaştırdığı tanımında da; duygusal zekda hislerin daha çok kişisel süreçlerle ilgili olduğunu, duygusal okuryazarlığın ise kişisel süreçlerle birlikte sosyal süreçlerle de ilişkili olduğunu görüyoruz (Gillum, 2010; Akt. Bozkurt Yk, 2017).



Şekil 2.2 Duygusal okuryazarlık ile duygusal zeka arasındaki ayrıştırmanın şemasal gösterimi (Palancı, Kandemir, Dündar & Özpolat, 2014)

Duygusal zeka ve duygusal okuryazarlık arasında ayrımlara ve benzerlik durumlarına baktığımızda; bu iki kavram arasında ayrımı ortaya koymaya yetecek yeterince delilin mevcut bulunmadığı neticesine ulaşılmaktadır (Haddon A., Goodman H., Park J., CrickRD., 2005; Akt. Bozkurt Yükçü, 2017). Literatür incelendiğinde bu iki kavramın birbirinden çok farklı olduğunu ispata çalışan araştırmaların varlığı görülse de, esasında birbirinin aynısı olmamakla beraber çok da farklı iki kavram olmadığı anlaşılmaktadır. Duygusal zekânın tanımlamalarında bireysel kabiliyet ve gizil güçten söz edilirken; duygusal okuryazarlıkta bireyin kendisinin ve başka kişilerin hislerini tanımasını, anlamasını, farkına varmasını ve bunları organize etmesini kapsamaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017). Asıl fark bu iki kavramın ne şekilde ölçüleceğine dair açımla ilgilidir. Zira IQ'nun ölçülmesi gibi, EQ'nun da sayısal verilere dayalı olarak ölçülmesi ile bireyin duygusal zekâsı ortaya konur (Bozkurt Yükçü, 2017). Oysa Steiner'in tanımlamalarında duygusal okuryazarlık duygusal zekâdan çok daha kapsamlı olarak ele alınmıştır. Steiner duygusal zekâ ile yapılan ölçümleri yetersiz bulmuş ve EQ ölçümlerinin tam ve kapsamlı ölçüm yapmadığını belirtmiştir. Hatta duygusal zekâyı sayısal bir veriye dökmeyi "bir kavanozdaki fasulyelerin âdetini tahmin etmek" olarak tanımlamış ve yapılan ölçümlerin duygusal zekâyla ilgili yetersiz bir fikre götürebileceğini belirtmiştir (Steiner, 2003).

Aslında bu iki kavram arasındaki fark ve benzerliklerden daha önemli olan bu kavramları yaşantımızda nasıl uygulayabileceğimizdir. Aynı EQ seviyesine sahip iki kişiden birincisi aslında gereksinimi olmamasına rağmen bir eşya veya görevi birinden zoraki elde etmek adına karşısındakilerin hislerini idare etmeye çalışırken; ikinci kişi sıkıntı içinde olan bir başka kişiye fayda sağlamak adına karşısındakilerin hislerini yönetmektedir (Bozkurt Yükçü, 2017). Bu iki farklı kişi matematiksel olarak aynı duygusal zekâya sahip olmalarına rağmen ortaya koydukları davranışlar düşünüldüğünde farklılık ortaya çıkmaktadır. Oysa duygusal okuryazarlıkta sevgiye dayalı bir duygusal zekâ; kişinin kendini ve başkalarını sevmesi ayrıca kendimiz ve başkalarınca sevimlik de söz konusudur (Steiner, 2003). Gene duygusal okuryazarlıkta hislerimiz ve nedenleri ile ilgili konuşmak, empati geliştirmek ve bireyin kendinden kaynaklı hissel hatalarının zararları için ilgililerden özür dilemesi de temel koşullardandır (Steiner, 2003). Bunların ışığında duygusal okuryazarlığın aslında duygusal zekâyı da içine alan; duygusal zekâyı hayata doğru geçirmenin yönlerini de içeren kapsamı daha geniş bir kavram olduğu neticesine ulaşılmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017).



Şekil 2.3. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekânın bağlantısının şematik gösterimi (Bozkurt Yükçü, 2017)

2.9. DUYGUSAL OKURYAZARLIĞIN TEMEL KOŞULLARI

Duygusal okuryazarlığı; bireyin gizil gücünü, kendi hayatının niteliği ve hayatına giren diğer kişilerin hayat niteliğini bilmek ve bunların gelişmesini sağlayacak biçimde hislerinin farkında olması şeklinde tanımlayan Steiner (2014), kavramı beş temel beceri ile tanımlar. Bu becerileri şöyle sıralamıştır:

- Bireyin duygularının farkına varması, bilmesi
- Başka kişilerin duygularını tanıması, empati kurabilmesi
- Duygularını kontrol altına alıp, yönetebilmesi
- Kendisinin verdiği duygusal zararları telafi etme ve kişilerden nasıl af dileyeceğini bilmesi
- Tüm becerileri öğrenip "duygusal etkileşim" kabiliyetinin geliştirip; duygusal okuryazarlığı bütünsel tatbik etmesi

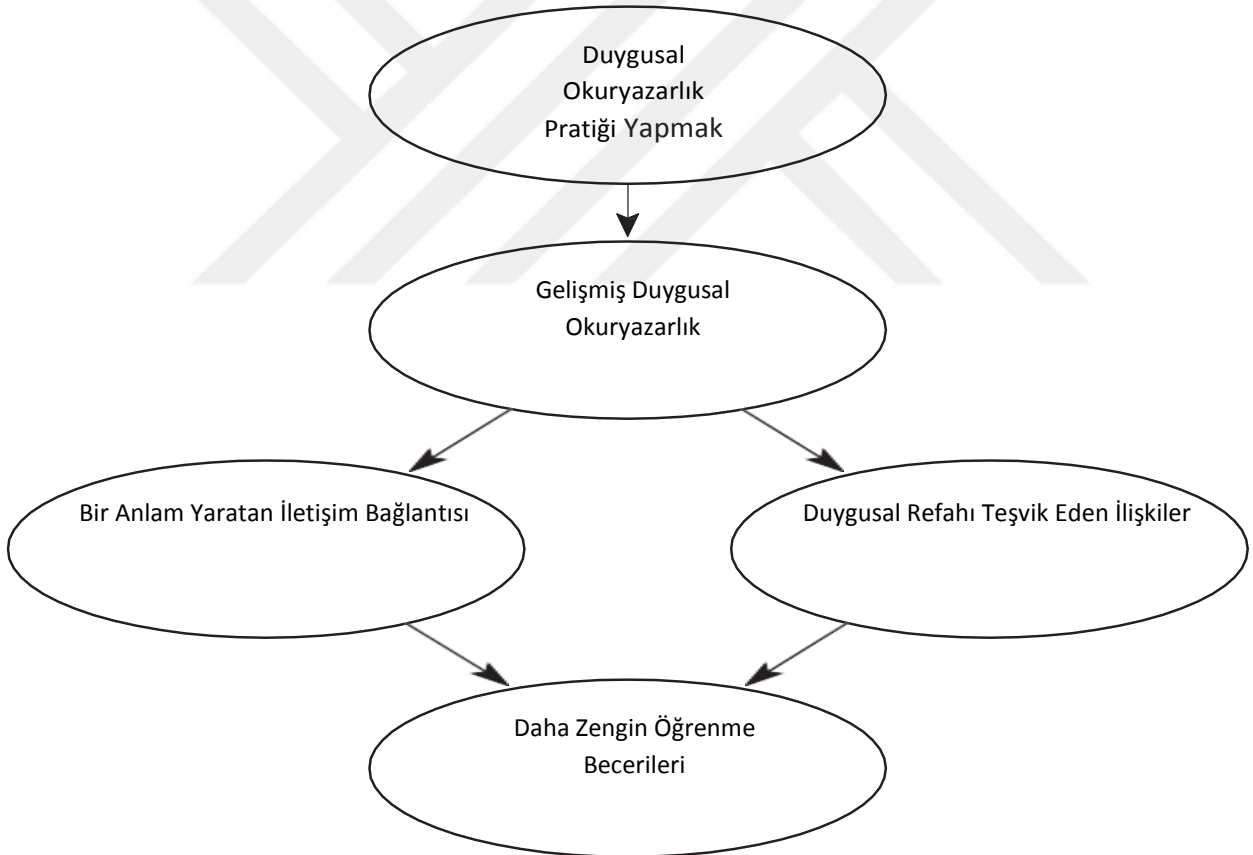
Bireyin kendi duygularının farkına varması, tanıması, bilmesi; kendi hislerinin kuvvetini ve bireyin kendisi ile çevresindeki bireyler üzerinde bu hislerin ne kadar etkili olduğunu anlamasıdır (Steiner, 2014).

Bireyin başka kişilerin duygularını tanıması ve yürekten gelen bir empati yeteneğini elinde bulundurması ise karşımızdakilerin neden bu şekilde etkilendiği ve hareketlerinin sebeplerini anlamamıza yarar (Steiner, 2003). Burada empatinin tarihsel süreci ve tanımına bakmamızda fayda vardır. Empati tarihte ilk olarak Aristo'nun Rhetoric isimli eserinde yer almıştır (Sharma, 1992; Akt. Ersoy; Köşger, 2016). Başlangıçtan 1950 sonlarına kadar empatinin bilişsel bir kavram gibi ele alındığı görülmüş; "empati ölçümü" adı altında daha çok bireylerin birbirlerinin kişilik özelliklerini nasıl algıladıkları yönü ölçülmüştür. 1960'lı yıllarda ise bilişselin yanı sıra duygusal boyutu da işin içine alınmış, kişinin karşısındaki gibi hissetmesi empati sayılmıştır. 1970'lere gelindiğinde ise üçüncü aşama kabul edebiliriz, bu dönemde genişleyeceğine 1960'lara göre daha dar anlamda kullanılmaya başlanmış ve bir kişinin belirli bir duygusunu anlamaya ve durumu ona iletmeye "empati" denilmiştir (Dökmen, 2008).

Günümüzde "empati" denildiğinde akla psikoterapi alanında empatik beceri kurma becerisi ile ünlenmiş olan Carl Rogers gelir. Rogers adeta empati kelimesi ile özdeş hale gelmiştir. Meslek yaşamı boyunca Rogers empatiyi farklı şekilde tanımlamış, 70'li yıllarda ulaştığı tanım ise bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanım olmuştur. Bu tanım genel çizgileri ile şudur: Bir kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak,

olaylara onun bakış açısı ile bakması ve kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlaması, hissetmesi ve bu durumu o kişiye iletme sürecidir (Rogers, 1970 ve 1983; Akt. Dökmen, 2008). Günümüz iletişimlerinde konuya balıklama dalmaya, her şeyi öğütlerle çözmeye o kadar eğilimliyiz ki; çoğu zaman teşhis koymakla vakit kaybettiğimizden, sorunu derinlemesine anlamaya vakit ayıramıyoruz. Kişiler arası ilişkiler alanında en önemli ilkeyi tek cümle ile özetlemek gerekirse: *Önce anlamaya çalışın, sonra anlaşılmaya* (Covey,2004; Çev. Deniztekin). Bu temel ilke insanlar arasındaki etkili empatik iletişimin anahtar cümlesidir (Covey,2004; Çev. Deniztekin).

Duygularını kontrol altına alıp, duygularını idare etme becerisi de olumlu hislerimizin farkına varmamız ve onları nasıl anlatacağımızın gerekliliği kadar; olumsuz hislerimizle de nasıl başa çıkacağımızı ve bunları nasıl doğru ifade edeceğimizi de içermektedir (Steiner, 2014).



Şekil 2.4. Duygusal Okuryazarlığın Faydaları (Park, Haddon & Goodman 2003).

Duygusal zararların telafisi ise öncelikle yaptığımız kusurların farkına varmak, onu anlamak ve telafisini yapmaktan geçer. Bunun için de mesuliyet alarak, özür dilemek ve hatalarımızı düzeltmeyi kapsar (Steiner, 2014). Duygusal okuryazarlığın bütünsel olarak

uygulanmasında ise duygusal okuryazarlık ile ilgili tüm kabiliyetlerin öğrenilip, Steiner'in "duygusal etkileşim" olarak adlandırdığı beceriyi geliştirmek vardır (Steiner, 2014). Duygusal etkileşimde anlatılan ise başka kişilerin hislerine adapte olma ile başkalarının hissel durumlarının farkına vararak, faydalı bir iletişim sağlayabilmesidir (Steiner, 2014).

Literatür incelendiğinde Steiner'in temel bileşenlerinin dışında farklı bileşenlerin de eklendiği görülür. Kandemir ve Dünder (2005) farklı araştırmalardan birçok farklı bileşeni araştırmalarında sıralamışlardır. Bunları öz düzenleme, öz motivasyon, sosyal beceri, duygularının farkında olma, his yönetimi, duygusal zararları telafi etme (duygusal organizasyon), problem çözme, kendi ve başka kişilere ait sezgisel zamanlamaların farkına varıp onların gelişmesini sağlamak yönünde bileşenlerden bahsetmek olasıdır (Kandemir & Dünder, 2005). Bu çalışmada ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmeye yönelik olarak kullanılan duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri bileşenleri açıklanmaya çalışılacaktır.

2.9.1 Öz Düzenleme

Eğitim alanlarında kimi öğrencilerin daha çabuk konuları kavrayıp istekle çalıştıkları gözlemlenirken; aynı ortamda bulunan başka öğrencilerin ise konuyu anlayıp kavramalarında zorlandıkları gözlemlenebilir. Bu konuda yapılan araştırmalar ile kişiler arasında bulunan bireysel farklılıklara göre eğitim alanlarının düzenlenmesi giderek daha da önem kazanmıştır. Zira kişisel farklılıklara alaka duyulması 20. asırdan itibaren başlamış ve buna uygun müfredat düzenlenmesine gidilmiştir ki; 70'li yılların sonlarında ise üst biliş ve sosyal biliş olarak yeni bakış açıları görülmeye başlanmıştır (Aydın & Demir Atalay, 2015). Üst biliş bireyin gereksinim hissettiği malumlara erişebilmek adına yöntemlerini planlaması, sağladığı gelişmenin farkına varması, meseleleri halletmesi, ince ince düşünüp bireysel düşüncelerinin verimliliğini kıymetlendirme becerisi olarak tanımlanırken; sosyal bilişte ise bilim insanları (Bandura, Zimmerman gibi) talebelerin öz düzenlemelerini etkileyen sosyal etmenler üzerinde durmuşlardır (Aydın & Demir Atalay, 2015).

Bandura (1986) kişinin hareketlerinin sadece dıştan gelen ödüllerle veya cezalandırma ile denetlenemeyeceğini; büyük oranda kişinin kendi meydana getirdiği

kıstaslarla tertiplendiğinden bahseder (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2016). Öz düzenleme ile ilgili pek çok tanımlama bulunmaktadır. Bandura (1986) öz düzenlemeyi sosyal biliş kuramı yönünden değerlendirmiş; kişinin fikirleri ve davranışları üstünde denetleme yapabilecekleri bir dâhili mekanizmayı elinde bulundurması ve bu dâhili mekanizmada bireyin farklı yöntem ve yollar belirleyerek hareketlerini planlaması, sembolleştirmesi ve diğer kişilerden de öğrenmesi olarak tanımlamıştır (Karabacak, 2014). Buna göre öz düzenleme, kişinin kendine ait hareketlerini gözden geçirmesi, kendine göre yargılaması, denetlemesidir (Yazgan İnanç & Yerlikaya, 2016). En genel tanımı ile kişinin gereksinim duyduğu ihtiyaçlarının farkına varması, bu ihtiyaçlar ışığında kendine münasip yolları tespit ederek bunları kendi hayatına geçirebilmesi ve kendine ait hedefler tespit ederek bunlar doğrultusunda kendini güdeleyebilmesidir (Kocacan, 2018). Başka bir deyişle bireyin istikrarına zarar veren hallerin farkına varması ve bu durumları ortadan kaldırmaya yönelik reaksiyon göstermesidir (Bozkurt Yükçü, 2017). Hatta bilim insanlarının farklı öz düzenleme öğrenme modelleri de literatürdeki yerini almıştır. Örn. Zimmerman'ın "Üç Basamaklı Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli"; Pintrich'in "Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli"; Winnie ve Hadwin'in " Öz Düzenleyici Öğrenme Modeli" gibi (Kocacan, 2018). Bu modellerde de farklılıklar kimi araştırmacılar öz düzenleyici öğrenmeyi amaç odaklı bir süreç olarak adlandırırken (Boekaerts, Pintrich, Zimmerman); kimi araştırmacılar biliş üstü bir süreç olarak açıklamış (Borkowski, Winne) ve kimi kendiliğinden öğrenme üzerinde dururken; kimi de biliş ile birlikte duyuşsal, sosyal ve motivasyonel yönlerinin önemini anlatmışlardır (Kocacan, 2018).

Öz düzenleyici öğrenme stratejilerini kullanmayı başaran öğrencilerin akademik başarılarının bunları kullanmayı başaramayan öğrencilere göre daha ileri düzeyde olduğunu söyleyen çalışmalar (Zimmerman ve Martinez- Pons, 1986) mevcuttur (Akt. Aktan, 2012). Gene Paterson, Pintrich, DeGroot, Risemberg, Scruggs, Mastropieri, Zimmerman'ın yaptığı araştırmalarda öz düzenleme yollarından yararlanılması ile akademik başarı arasında manalı bir ilişki saptanmıştır (Akt. Aktan, 2012). Akademik başarının ise sadece bilişsel beceri ile açıklanamayacağından hareketle öz düzenleme becerilerinin duyuşsal, davranışsal olduğu kadar, bilişsel ve motivasyonel etmenleri içinde muhteva eden bir temeli olduğunu söyleyebiliriz.

Bilişsel etmenler tekrarlama, ayrıntılandırma, örgütleme ve eleştirel düşünmeden meydana gelir (Kocacan, 2018).

Tekrarlama yani öğrenecek kişinin öğrenmek istediklerini defalarca okumaları, sesli tekrarları, belli yerlerini ezberlemelerini veya mühim olarak algıladıklarını anımsamak için belli kelimeleri ezbere almalarını içerir (Özturan Sağırlı & Azapağası, 2009). Tekrarlama az bir zamanda çok fazla bilgiyi kavramaya yardım sağlasa da; öğrenilmesi güç komplike konularda ise bilgiyi kavramada ve anımsamada güçlü olmayan bir yöntemdir (Aydın & Demir Atalay, 2015).

Ayrıntılandırma ise eski bilgiler ile yeni bilgilerin karşılaştırılması, aralarında ilişki kurulması, benzer veya benzer olmayan kaynaklardan elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesi; konuya ait düşüncelerin diğer derslerle de ilişkilendirilerek konunun daha anlaşılır kılınmasını içerir (Özturan Sağırlı & Azapağası, 2009). Bu etmende uzun süreli bellekte var olan bilgiler ile yeni öğrenmeye çalıştıkları bilgiler arasında dâhili bir bağlantı kurmaları ve bu metot ile bunları hafızada saklama stratejileri yer alır (Kocacan, 2018).

Örgütleme ise Pintrich ve DeGroot'a göre (1990) kişinin çalışırken fikirlerinin düzenlenmesine etkide bulunması için öğrenileceklerin en önemli ibarelerini belirlemeyi, çalışma kaynaklarını tarayarak mühim yerlerini bulup kendilerine uygun tablo, şekil vb. hazırlayarak mühim tasarımları listelemeyi içerir (Akt. Özturan Sağırlı & Azapağası, 2009). Bu çalışma sitili kişilere çalıştıkları konulardaki ana düşünce ve yan düşünceleri fark ederek daha anlamlı bir öğrenme sağlar (Özturan Sağırlı & Azapağası, 2009). Örgütleme kişilere öğrenmesi gereken konular ile ilgili irtibat kurup, kendilerine gerekli olan malumatları ayırmalarına yarar (Kocacan, 2018). Özet çıkarma ve haritalandırma örgütleme yöntemleri ile oluşturulur (Dembo, 2004; Akt. Aydın & Demir Atalay, 2015).

Eleştirel düşünme ise kişinin hali hazırda bulunan soruları çözmeyi becerebilmesi, istikrarlı olması veya mühim çıkarımlarda bulunabilmesi için mevcut öğrenimlerinin üzerine yenilerini ilave ederek ulaştıkları düşünme şeklidir (Kocacan, 2018).

Öz düzenlemede önemli temel taşlarından olan **motivasyon** ise; TDK genel sözlüğünde isteklendirme ve güdüleme olarak tanımlanırken (TDK, 2018); bireylerin beklenti ve gereksinimlerinin karşılanarak örgütsel hedefler doğrultusunda yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Gene bir başka tanıma göre bireyin yapacağı işte

başarılı olmasını destekleyen ve çalışanların performansını doğrudan etkileyen güçtür (Özdemir & Muradova, 2008). İnsanları motive eden gereksinimlerin neler olduğu ne kadar iyi anlaşılır ve bu gereksinimler göz önüne alınarak davranışlar şekillendirilirse; insanlar o derece etkin şekilde motive edilebilirler (Karaköse ve Kocabaş, 2006). Motivasyonun öğrenme üzerinde etkisinin önceki yıllarda az miktarda olduğu düşünülse de günümüzde yer alan bir çok araştırmada sanılanın aksine sadece öğrenmeye hazırlamada değil, öğrenme sürecinde de etkili olduğu; motivasyonun her seviyede ve her daldaki öğretme üzerinde önemli etkileri olduğu tespit edilmiştir (Sharaw & Brooks, 1998; Akt. Özcan & Oktay, 2017). Başarılı ve üstün olma isteği "başarı ihtiyacı" olarak isimlendirilir; muvaffak olmak dostlarının saygısını kazanmak, profesyonellerce onaylanmak, gelir elde etmek, kendi ayaklarının üzerinde durabilmek vb. bir çok etmeden meydana gelir ki (Kocacan, 2018); özellikle iç motivasyonu fazla olan bireylerin ne istediklerini bildikleri ve negatif durumlara rağmen motivasyonlarını kaybetmedikleri söylenir (Koçyiğit, 2016). Motivasyon, ihtiyaçlarla beraber, öğrenmek için duyulan istek, çekişme veya öz yeterlik benzeri birçok sebepten oluşabilir (Kocacan, 2018). Motivasyon "kişide hareketi ortaya çıkaran, bu hareketi içinde bulunduğu topluma yarar sağlayabilecek şekilde sevk eden işlemler", "bireyin gayelerinin belli hedeflere ulaşması için bilinçli olarak yöneltmesi amacı ile tutum sergilemesi ve bunun nispeten bireyin içten gelen kuvvetlerle gerçekleştirmesi" ve "bireyin fazlaca emek harcaması, uğraşını sürdürmesi, hareketlerini uygun gayelere yöneltmesi" şeklinde de farklı şekillerde tanımlanabilir (Lunenburg & Ornstein, 2013). Burada da şu üç temel faktör göze çarpmaktadır: emek, devamlılık ve yöneltme (Lunenburg & Ornstein, 2013).

Motivasyonun temelini oluşturan güdüler de farklı çeşitlendirilebilir:

İçgüdüler (içgüdü yani doğal ihtiyaçlar sonucu bilinçsiz hareketler),

Fizyolojik güdüler (yarı bilinçli ya da yarı bilinçsiz güdüler olmakla beraber; kişinin hayatını sürdürebilmesi amacı ile lazım olan esas ya da birincil ihtiyaçlara; hava alma, beslenme, barınma vb. yönelik),

Sosyal güdüler (kişileri bir araya getiren, iş birliğine yönelten, toplumsal kurallar, gelenek ve görenekten de etkilenen bilinçli güdüler)

Psikolojik güdüler (sosyal güdülerin dışında kişinin hareketlerine şekil ve yön veren psikolojik özellikli güdüler) sayılabilir (Sabuncuoğlu & Tüz, 1996).

Bandura'nın (1986) "Sosyal Bilişsel Kuramı"nda motivasyon ve performans yeteneklerinin öz düzenlenmesi, birlikte çalışan bir öz düzenleme sisteminde idare edilir. Bunlar bireyin kendi kabiliyetlerine olan güveni yani öz yeterlik; bireyin kendini idare etme beceri ve öz güdülemesi yani öz yönetme; bireyin kendi kurallarına ve inançlarına göre kendi hareketlerini ve davranışlarını müşahede etmesi ise öz değerlendirme olarak adlandırılır (Aydın & Demir Atalay, 2015).

Yukarıdaki tanımlamalardan genellikle öz düzenlemenin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelendiği görülmekle birlikte; Campell (2002) ve Sameroff (2008) ise öz düzenleme becerisini kişinin kendini ve çevresini bilmesi, belirlediği amaçlar için çevredekilerle ne şekilde etkileşime gireceklerini kestirmesi, çevresine intibak göstermesi ile beraber münasip olmayan his ve hareketlerini de düzenlemesini kapsarken aynı zamanda karakteristik niteliklerinden de etkilenmektedir (Akt. Bozkurt Yükçü, 2017). Bu hal ise çocukların ebeveynlerin hal ve davranışlarından etkilendiği gerçeğinden hareketle, ebeveynlerin öz düzenleme becerilerini de mühim kılmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2017).

Ekolojik kuramda (Uri Bronfenbrenner) ise aile, mikro sistem olarak anılan, gelişimi doğrudan etkileyen bir sosyal kurumdur (www.tedmem.org/mem-notlari). Bronfenbrenner (1917- 2005) ekolojik kuramda çocuğun kalımsal olarak getirdiği yönelişleri ile çevresinden gelen etmenleri harmanlayarak gelişiminde yol aldığını belirtir (Berk, 2013; Akt. Erol, 2016). Bundan hareketle ekolojik sistemde merkezde bulunan ve mikro sistem olarak anılan ailenin dolayısıyla ebeveynlerin çocukların gelişiminde bilgi, tavır, yetenek, hareket, inanç ve niteliklerinden etkilendiği söylenebilir (Bozkurt Yükçü, 2017). Burada ele aldığımız öz düzenleme becerisine sahip olma noktasında da diğer konularda olduğu gibi; ebeveynlerin çocuklar üzerindeki rolü yadsınmamalıdır. Öz düzenleme becerisine sahip ebeveynlerin bu beceriyi çocuklarına edindirmedeki rolü önemlidir.

2.9.2. Duygusal Farkındalık

Steiner (2014) duygusal farkındalığı, duygusal okuryazarlığın esas kısımlarından biri olarak ele almış ve duygularının farkında olmayan bireylerin başka bireylere de tatsızlıklar yaşatacağından bahsetmiştir. Steiner (2017) duygusal farkındalığın köklerinin psikanalist Eric Berne'nin çalışmalarına dayandığını ve Berne'nin "**Ego**

Durumu Teorisi" nde egoyu **çocuk** (ilkel psişe), **yetişkin** (neokortekste yer aldığı söylemiştir) ve **ebeveyn** olarak üç şekilde adlandırdığını ve bu egoların beyinde bulunan "belirli anatomik temsilcilere" sahip olduğunu ileri sürdüğünden bahseder. Berne bu üç temsili ego durumlarının da her bireyde farklılaşabileceğinden, standart herkeste aynı olan çocuk, yetişkin ve ebeveyn egosu olmadığını; bir ego durumunun yaklaşık bir günlük his, fikir ve eylemlerden oluştuğunu; hatta hayatımızdaki gün kadar ego durumumuz olacağından söz etmektedir (Steiner, 2014).

O halde kökleri yıllar öncesindeki çalışmalara dayanan duygusal farkındalık nasıl tanımlanabilir? Hemen hemen her meslekte olduğu gibi (öğretmenlik, psikolojik danışmanlık vb.) ebeveynlikte de önem arz eden duygusal farkındalık; kişinin duygularını ve kendisinin dışındaki kişilerin de duygularını adlandırma ve adlandırabilme yeteneği olarak tanımlanabilir ki; bu tanımda duygusal farkındalık; hem kendi hislerini, hem de başkalarının hislerini anlama olarak iki kapsamdan meydana gelir (Gençtanırım Kurt ve ark., 2015). Kişinin hislerini fark etmesi; kendisini tanıması ve başkaları ile ilişkilerini düzenlemesinde etkiliyken; ilişkide bulunduğu kişilerin hislerini anlaması da etkili iletişim oluşturmada daha fonksiyonel yetenekler göstermesini sağlar (Gençtanırım Kurt ve ark., 2015).

Steiner (2003) duygusal farkındalığın arttıkça bireyin duygusal okuryazarlık düzeyini de arttırabileceğini söylemiştir. Duygusal farkındalık, hislerin yaşanması ve ifade edilmesinin dışında; içinde bulunulan zamanki hisler ile ilgili bilgilenmeyi ve yalnızca hislerin yaşanmasından farklı olarak, duygusal yaşananlar ile ilgili tasarımlar yapmayı da içermektedir (Croyle & Waltz, 2012; Akt. Kuzucu, 2016). Steiner "duygusal okuryazarlık ölçeğinde" kişilerin duygusal farkındalık düzeylerini en alt seviyeden en üst seviyeye doğru (%0 farkındalıktan, %100 farkındalığa) sıralamış ve bunları hissizlik hali, fiziksel duyular, duygusal kaos ve ilk deneyimler, ayırt etme, nedensellik, empati, etkileşim ve son olarak da "???" aşamasında ele almış; "???" aşaması ile bugüne dek bilinmeyen duygusal okuryazarlık boyutunu da ele almıştır (Steiner, 2014).

Steiner'in bu başlıklarına göz atarsak duygusal farkındalık ile ilgili ayrıntılara da inmiş oluruz. İlk aşama olan "**hissizlik halinde**" kişinin kuvvetli duygulara sahip olsalar bile bunların farkında olmadıkları; kendilerine nasıl hissettikleri sorulduğunda çoğunlukla hissizlik ya da yalnızca soğukluk duyduklarından bahsettikleri hallerdir. Bu kişiler kendi hislerinin farkında değilken; karşısındaki kişiler bu bireyin suratının

ifadesi, yüzünün kızarması ve sesinin şiddeti gibi emarelerden onun bu durumunu idrak edebilmektedir (Steiner, 2014).

"**Fiziksel duyumlar**" aşamasında ise kişi hislerinin ne olduğunu değil; ancak fiziksel emareleri hisseder (Steiner, 2014). Psikiyatride "somatizasyon" denilen bu durumda vakaların ortak özelliği ruhsal gerilim ve hissel uyarılara verilen cevaplar hissel ve bilişsel değil; genellikle bedenseldir (Stoudemire, 1991; Akt. Kesebir, 2004). Somatik belirtilerin görüldüğü kişilerde, benimsenmeyen güdülerin ve arzuların bilince çıkmasına engel olan savunma mekanizmaları ile huzursuz hisler reddedilir, bilinçaltına itilir ve somatizasyon meydana gelir (Kellner, 1990; Akt. Kesebir, 2004). Kellner (1990) ve Luminet (1994) bu problemlerin genellikle erken çocukluk döneminde anne-çocuk arasındaki noksanlıklar ve yetersizliklere bağlı olduğunu söylemişlerdir (Kesebir, 2004). Fiziksel duyum aşamasındaki bir kişi nabzının hızlı attığını fark edebilir ama korkudan kaynaklandığını anlamaz; kalbinde ağrıyı fark edebilir ama bunun üzüntüden veya bunalımdan kaynaklı olduğunu fark edemez (Steiner, 2014). Birey midede ağrı, kulaklarında çınlama, vücudunda karıncalanma duygusu gibi pek çok fiziksel emareleri fark edebilirken; bunların nedeni olan hisleri fark edemez (Steiner, 2014).

"**Duygusal kaos ve ilk deneyimler**" aşamasında kişi hislerinin farkındadır, güçlerindeki tanımlayamadıkları artışı fark ederler ancak bunu sözcüklerle anlatamazlar. Steiner'in (2014) burada "ilk deneyim" olarak adlandırmasının nedeni ise bu aşamada olan bireylerin tıpkı hislerini yaşamasına rağmen bunları isimlendiremeyen alt düzey memeliler ve bebeklerin yaşantılarına olan benzerliğidir. Bu aşama duygusal farkındalığın ilk merhalesi iken; hislere karşı hassastır ve bunlara yanıt vermek isterler; ancak hisleri anlayamadıkları gibi kontrol sağlamakta da zorlanırlar; örn. olumsuzluklarda ve kaygının arttığı durumlarda korktukları, ağladıkları, iş verimlerini düşürdükleri ve iş gruplarında ilk düzeni bozan kişi oldukları gözlenebilir (Steiner, 2014).

Bir sonraki aşama "**sözel bariyer**" aşamasıdır. Hisler beynimizde ilkel kısımlarında oluşurlar; hislerin farkına varmak ise beyin neokorteks kısmında dil, soyut fikir ve yargılamanın esasını meydana getiren gelişkin beyin kısmının etkin kullanılmasıyla olur. İnsanlar neokorteksleri aracılığı ile bu becerilerini kullanabilirken; bu sayede duygusal farkındalıklarını da geliştirebilirler. Duygusal farkındalık konuşma yeteneğimiz ile

ilintilidir ve sözel bariyer engeli aşılabiliyorsa yani kişi duyguları ile ilgili konuşabilir ve bunları doğru ifade edebilirse duygusal farkındalığı da artacaktır (Steiner, 2014).

Bir üst aşama "**ayırt etme**" aşamasıdır. Bu aşamada ise artık kişi hisleri ile ilgili konuşmaya başlamış ve bundan farklı olarak kızgınlık, sevgi, ar, neşe, kin gibi hislerin arasındaki ayrımları da fark etmeye başlamıştır. Bir de duyguların farklı merhalelerde yaşanabileceği yani korkunun endişeden dehşete doğru, kızgınlığın huzursuzluktan kine doğru farklılıklar gösterebileceğinin de idrakine varıldığı bir aşamadır (Steiner, 2014).

Bir üst aşama olan "**nedensellik**" ise artık hislerimizin farkına vardığımız, bununla beraber hislerimizin nedenlerinin de farkına vardığımız aşamadır. Bu aşamada duygusal reaksiyonlarımızın sebeplerinin kuvvetli kibir ya da kin hissi, kaygı gibi sebeplerden kaynaklandığını fark ettiğimiz bir aşamadır (Steiner, 2014).

"**Empati**" aşamasında ise önce kendi duygularımızın farkına varıp, bunların farklı merhalelerini hissedip, hislerimizi her yönü ile fark ederken; empati ile karşımızdakilerin hislerini de fark edebilir hatta hissedebiliriz (Steiner, 2014). Bu çalışmada duygusal okuryazarlığın temel kavramlarından biri olan empati daha önce tanımlanmıştı. Kısa bir hatırlatma ile tanımlayacak olursak; bir kişinin kendini karşısındakinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısı ile bakması ve kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlaması, hissetmesi ve bu durumu o kişiye iletme sürecidir (Rogers, 1970 ve 1983; Akt. Dökmen, 2008). Dökmen (2008) bu konuda duayen sayılabilecek Rogers'ın tanımlamasını geliştirerek üç aşamadan bahsetmiştir. Bir kişinin karşısındaki kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan bu öğeleri şöyle sıralayabiliriz:

a. Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koyup, olaylara onun bakış açısı ile bakmalıdır. Yani, empati kurmak isteyen kişi, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmelidir. Psikolojide "Fenomenolojik Alan Yaklaşımına" göre; her insanın bir fenomenolojik alanı vardır. Her insan kendini ve çevresini kendine göre algılar; bu algısal yaşantı öznedir (sübjektif); tamamen kişiye özgüdür. Yani insanlar dünyaya kendine has bakış açıları ile bakarlar. Ancak bir insanı anlamak istiyorsak, dünyaya onun bakış açısı ile bakabilmeli, olayları onun gibi algılayıp adeta onun yerine geçip olaylara onun gözleri ile bakmalıyız. Karşımızdaki kişinin rolüne girip empati kurduğumuzda, o kişinin rolünde kısa süre kalmalı sonrasında bu rolden çıkarak gene kendi yerimize geçebilmeliyiz. Aksi halde empati kurmuş olmayız; karşımızdaki ile

özdeşim kurmak veya o kişiye sempati kurmak farklı şeylerdir (Dökmen, 2008). Sempati karşımızdaki kişiyi anlamakla ilgili duygusal okuryazarlığın en az şeklini niteleyen zihinsel bir süreçken, empati karşımızdakini anlarken kendi hislerimizi de içeren sadece zihnimizde değil kalbimizle de durumu fark ettiğimiz kapsamlı bir süreçtir (Steiner, 2014).

b. Karşıdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru anlamamız empati kurmada gereklidir. Bu da ikinci ögesidir. Bunlar empatinin iki temel bileşenidir ki; bilişsel ve duygusal bileşenleridir. Karşıdakinin rolüne girip ne düşündüğünü anlamak bilişsel; karşımızdakinin hissettiklerinin aynısını hissetmemiz ise duygusal nitelikli bir etkinliktir. Bilişsel rol alma; duygusal rol almanın ön şartı olarak görülebilir (Dökmen, 2008).

c. Son öge ise, empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın; karşıdaki, kişiye iletilmesi aşamasıdır. Karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlasak bile, eğer o kişiye anladığımızı ifade edemezsek empati sürecini tamamlamış sayılmayız (Dökmen, 2008).

"**Etkileşim**" aşaması ise empatik olmanın yeterli olmadığı zamanlarda devrededir. Zira empatik anlayışta kişi karşısındakinin ne hissettiğini anlar, ancak böyle bir durumda her zaman ne yapması gerektiğini kestiremeyebilir. Zira bazı hallerde kişiler yardım talep ediyor gibi görünse de buna mukabele edilmesi gerçekte istenmeyebilir, şartlar uygun olmayabilir. Empatik kişinin böyle hallerde farkındalıkla ne yapması gerektiğini ve nasıl hareket edeceğini kestirebilmesi gereklidir. Duygusal etkileşim farkındalığın üst seviyelerinde olup; kişilerin hislerini gerektiğince bilmek, belli durumlarda farklı kişilerin nasıl davranacağını kestirebilmek, kişilerle etkileşime geçmenin hangi aşamada ne kadar doğru olduğunu; hangi zamanlarda nasıl daha olumlu veya daha olumsuz netice vereceğini kestirebilmeyi içerir (Steiner, 2014).

Steiner'in "???" olarak adlandırdığı son aşama, aslında duygusal farkındalığın nereye kadar gideceğinin daha üst düzeylerinin de olabileceğini belirten bir aşamadır ve belki de bir çok insanın, belki hayvanların veya yaşayan diğer canlıların sınırlarının da ötesinde duygusal farkındalığa işaret etmektedir (Steiner, 2014). Duygusal farkındalık bireysel kuvvetimizin temel esaslarından biri olsa da, duygusal okuryazarlık için gerekli olan farklılaşmayı oluşturmak için bir başına kâfi gelmez. Kişinin farkındalığı arttıkça,

yeni duygusal yetenekler ekleyerek duygusal okuryazarlığında da artış sağlar (Steiner, 2014).

Özet olarak duygusal farkındalığı yüksek olan kişilerde problem çözümü, yargıya varma gibi hallerde diğer kişilere göre daha yüksek oranda başarı görülürken (Stanton, Kırk, Cameron & Danoff-Burg, 2000); duygusal farkındalığı daha düşük olan bireylerde fazlaca olumlu olmayan hislerin görüldüğü, kendilerine saygılarının daha az miktarda olduğu ve sosyal yönden de daha endişeli tipler (Swinkels & Giuliano, 1995) oldukları söylenebilir (Akt. Gençtanırım Kurt ve ark., 2015). Tüm bunlar göz önüne alınırsa sosyal ilişkilerde de, karşısındakilerin hislerini anlayıp, bunlara uygun duygusal, zihinsel ve hareketel tepkilerin verilmesi bu ilişkileri kuvvetlendirebilir (Gençtanırım Kurt ve ark., 2015).

2.9.3. Sosyal Beceri

Duygusal farkındalığın sosyalleşmeye olan katkısı düşünülürse; duygusal okuryazarlığın diğer bileşeni olan sosyal beceri de gözden kaçırılmamalıdır. Çalışma konusunu oluşturan sosyal beceri ilerleyen kısımlarda daha da kapsamlı ele alınacak olsa da genel olarak sosyal gelişme ve sosyal beceriyi kısaca tanımlamakta fayda vardır. Oldukça geniş bir kapsama sahip sosyal gelişme; aslında doğumla beraber başlar ve ailenin çevre, toplum ile ilgili verdiği bilgi ve dönütlerle şekillenmeye başlar. Daha sonraki dönemlerde kişinin gözlemleri, yaşantıları vb. daha pek çok faktörle birlikte fiziksel, bilişsel, duygusal gelişimine paralel olarak gelişmeye devam eder. Sosyal beceri ise kişinin içinde yer aldığı sosyal ortama uygun davranma yeteneği olarak adlandırılır (Akfırat Önalın, 2006). McFall (1982) sosyal becerileri kişilerin toplum tarafından sergilenmesini, göstermesini istediği rol ve görevlerin tamamlandığını gösteren sergilemesi gereken belirli davranışlar olarak tanımlarken; Bandura (1977) ise sosyal becerilerin gözlemlenerek elde edildiğini, bireyin kişiyi gözlemleyerek beceriyi öğrenip, bu davranışı unutmaması, kendisinin yapması ve tekrar yapması için güdülenmesi gerektiğinden bahsetmektedir (Akt. Gresham, 1988). Sosyal beceriler bir gereksinim olarak başka kişilerle iletişim oluşturma, kişilerle münasebet kurma, günlük hayatlarında münasebetlerini istedik miktarda ve pozitif yönde sürdürebilme, duruma uygun reaksiyonlar gösterme vb. pek çok etmeni etkilemektedir (Bozkurt Yükü, 2017). Başka kişilerin pozitif yönde reaksiyon göstermesine neden olabilecek ve negatif

reaksiyonları engelleyecek becerilere sahip olmak kişiler için çok önemlidir. Sosyal beceriler bireyi kişisel hedeflerine doğru ilerleten ve hayatı boyunca bireyin olumlu yönde fayda temin edeceği beceriler olarak da tanımlanabilir (Yüksel, 2016).

Sosyal becerilerin diğer beceriler gibi temellerinin aile ortamında erken çocuklukta atıldığı, önce aile ortamında ebeveynler ve kardeşlerle etkileşimle sağlanan sosyal becerilerin sonrasında okul ortamı, çevresel ve toplumsal öğelerle şekillendiği düşünülür (Özabacı, 2006). Ebeveynlerin sosyal becerilerde istenilen niteliklerde örnek alınmaya değer olmalarının gene ebeveynlerin bu becerilerde donanımlı duruma gelmeleri ile olası olduğu düşünülebilir (Bozkurt Yükçü, 2017). Ebeveyn sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen farklı araştırmalar yurt dışında da ülkemizde de mevcuttur. Örn. Özabacı'nın (2006) bu bağlamda yaptığı araştırmasında, ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında; kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşları arasında kabul görme, aile üyeleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında tespit edilen anlamlı ilişki; sosyal beceriyi de içinde barındıran ve çalışmada önemli bir bileşen olan ebeveyn okuryazarlığının ne olduğunu tanımlamamız ile daha da anlam kazanabilecektir.

2.10. EBEVEYNLERDE DUYGUSAL OKURYAZARLIK

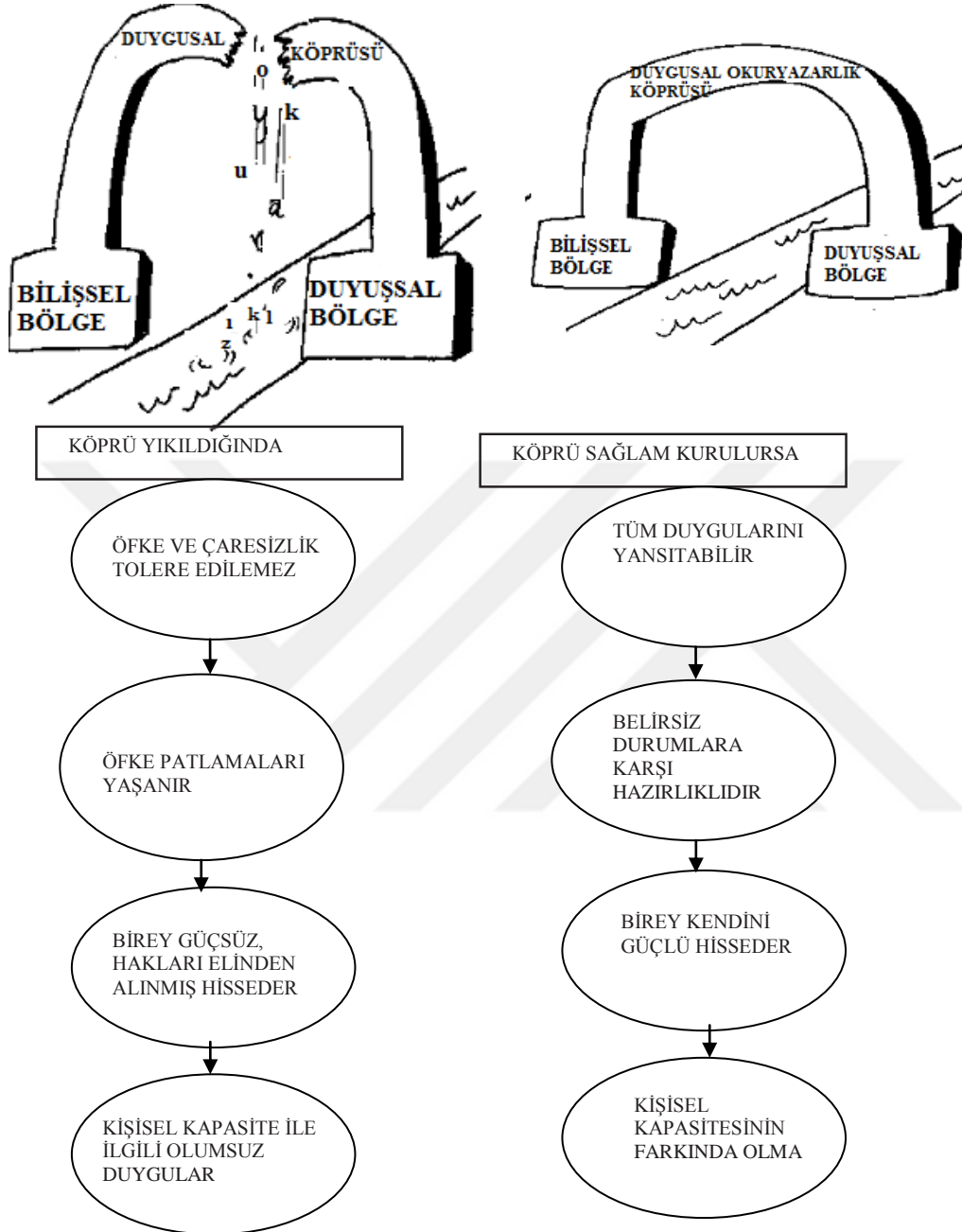
Latince "hareket etmek" anlamı taşıyan duygu kelimesi TDK sözlüğünde "*Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim*" şeklinde tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr Erişim: 03.09.2018). Duyguların kişilerin hayatındaki önemi ve hayatını etkileme şekli düşünüldüğünde yaşamın gereklerinden biri olduğu da kaçınılmaz bir gerçektir. Farklı kuramcılar üzerinde hem fikir olmasalar da genel olarak öfke, üzüntü, korku, zevk, sevgi, şaşkınlık, iğrenme ve utanç gibi esas duygu kümeleri olduğundan bahsetmişlerdir (Goleman, 2017).

Duygusal okuryazarlık ise duygularımızı anlamak, duygularımızın farkına vararak onları karşı tarafa da hissettirebilmeyi de içerir ki kişinin hem kendi yaşantısına hem de iletişimde olduğu farklı kişilerin yaşantısına da kalite getirir (Steiner, 2014). Steiner'in (2014) kitabında da belirttiği gibi duygusal okuryazarlık eğitimi; ev, iş yeri, okul gibi

birçok yaşantı alanımızda ilişkilerimizi kolaylaştırırken; duyguların yaptırımını karşımıza değil de yanımıza almayı başarabilirsek kendi bireysel gücümüze ulaşmada da adeta bir anahtar bulmuş gibi işimizi kolaylaştırabiliriz. Duygusal okuryazarlığı yüksek olan kişilerde (Goleman, 2017):

- Duygusal öz bilinç yüksek olur ve kendi duygularını tanır, nedenlerini anlar ve duyguları ile davranışları arasındaki farkları anlayabilir.
- Duygu yönetimleri daha iyidir ki; öfke kontrolünü sağlar, stresle daha iyi baş edebilir.
- Duygularını daha verimli kullanır ki; sorumluluklarını bilir, işe odaklanabilir, özdenetimini sağlar, akademik testlerde daha yüksek başarı sağlar.
- Empati yeteneği gelişmiştir ki; duyguları daha iyi okur, başkalarının bakış açısını anlar.

Duygusal okuryazarlık, kişilerin duygusal okuryazarlık köprüsünde serbestçe hareket etmenin yollarını geliştirmeleri için fırsatlar yaratmalarını sağlamaktır. Bunun öğretme ve öğrenme için alaka düzeyi, aşağıda (Şekil 2.5.) yer almaktadır (Park, Haddon & Goodman 2003). Birey eğer aile, akran, öğretmen, okul çalışanları dahası çevresindeki herkesle bu köprüyü kurabilir ve bu köprüde serbestçe hareket etmesi sağlanırsa duygularını yansıtabilen, öfkesini kontrol edebilen, güçlü hisseden ve kişisel kapasitesinin farkında olan bir birey olabilirken; tersi durumda köprüde meydana gelen yıkımlar öfke ve çaresizliğin tolere edilmediği, çeşitli öfke patlamalarının yaşandığı, bireyin kendini güçsüz hissederken haklarının elinden alınmış olduğunu hissetmesi ve kendi kapasitesinin farkında olmama, kendini tanımama gibi olumsuz duygularla dolu olmasına neden olabilir (Park, Haddon & Goodman 2003).



Şekil 2.5. Duyusal okuryazarlık köprüsü (Park, Haddon & Goodman 2003).

Bireyin duygularının farkında olması, kendini tanıması, özdenetimini sağlaması, duygularını idare edebilmesi; bu farkındalıkla davranışlara rehberlik edebilecek şekilde duygularını kullanabilmesini de beraberinde getirir (Koçyiğit, 2016).

Ebeveynlerin kendi çocuklarına rehberlik ettiği ve çocukların üzerinde etkilerinin -çalışmanın üst bölümlerinde literatürden örnekler vererek açıklandığı üzere- özellikle aile ortamının erken çocuklukta önemi göz önüne alınırsa duygusal okuryazarlığa

sahip ebeveynlerin de ne kadar önemli olduğu aşikârdır. Ebeveyn tutumlarını incelediğimizde ideal olarak nitelendirebileceğimiz demokratik tutumda empati, çocuğa saygı, karşılıksız sevgi, dengeli davranış örüntüleri, kuralları birlikte koyma ve uygulama gibi duygusal okuryazarlığın bileşenlerinin fazlaca görüldüğünü ve bu ortamlarda yetişen çocukların ise daha güvenli, daha sosyal, kendilerine ve çevresindekiler saygı duyan, akademik başarıları yüksek çocuklar olduklarını gözlemleyebiliriz (Özyürek & Tezel Şahin, 2012). Virginia Satir (1994) "Peoplemaking" isimli eserinde, aile ortamını insan meydana getiren bir üretim merkezine benzetmiştir (Akt. Ceylan, 1999). Bu fabrikada meydana gelecek ürünün ne şekilde olacağı ebeveynlerin duygusal açıdan ne kadar destekleyici olması ile ilgilidir ki; ebeveynler bazen çok iyi bir duygusal eğitmen olabilirken; bazen de tam tersi çok kötü eğitmenler olabilmektedir (Ceylan, 1999). O halde ebeveyn duygusal okuryazarlığının üzerindeki etkisine baktığımız sosyal beceri ve bileşenlerini irdelememiz çalışmaya katkı sağlayacaktır.

2.11. ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİ VE İÇERİĞİ

Sosyal beceriler kişilerin toplumda yerine getirmesi gereken rol ve işlerin yerine getirilirken o kişiden beklenen belli davranış kalıplarını içerir (Avcıoğlu, 2009). Eiser ve Hersen sosyal becerileri; bireylerin içinde buldukları çevre, okul, ev ve işte başkalarıyla başarılı bir şekilde etkileşimde bulunma yeteneği olarak tanımlamaktadırlar (Bacanlı, 2014). Ancak bu her bireyde aynı oranda gelişmez. Kimi bireyler akranları ile çabuk kaynaşır, gerekli sosyal yeterliliği gösterebilirken; kimi bireylerde sosyal beceri yetersizlikleri nedeni ile bu kaynaşma ve iletişim hiç de kolay gerçekleşmemektedir (Avcıoğlu, 2009). Tüm bireylerin içinde buldukları topluluklarda uyumla yer almaları sahip oldukları sosyal beceri düzeyi ile yakından alakalıdır (Çifci & Sucuoğlu, 2012).

Özellikle tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimde de fark edilir boyutta hızlı gelişimin gözlendiği erken çocukluk döneminde; yaşlıları ile olumlu ilişki kurmaları ve sosyal beceri kazanmaları bu yaş grubundakilerin gelişim görevleri içinde yer alır (Erten, 2012). Okul öncesi eğitimle birlikte aile ortamından farklı bir ortama giren çocuğun akranları ile ilişkileri de artık daha düzenli ve planlı bir hal almaya başlar. Okul ortamı ile birlikte farklılaşan akran ve arkadaş ilişkileri veya arkadaş olmadıklarına gösterdikleri davranış biçimleri de giderek değişmeye ve farklı kalıplara

girmeye başlar (Erten, 2012). Araştırmalar olumlu iletişim yeteneklerine sahip çocuklarda problemlere çözüm bulma, daha az kavgacı olma, işbirliği, anlaşma, paylaşma gibi pozitif davranışların daha sıklıkla görüldüğünü vurgularken (Erten; 2012); bu tarz davranış sergileyen çocukların yaşlıları arasında daha rağbet ve kabul gördükleri tespit edilmiştir (Erwin, 2000; Akt. Erten, 2012). Bu yaş çocuklarda akran ilişkilerini düzenleyen ve sosyal becerileri arttıran ev okul ortamı düzenlemeleri ileride yetişkin yaşantılarında da ilişkilerini etkileyecektir. Zira sosyal beceriler bireyin başka kişilerle etkileşimlerini şekillendirirken; başkalarının davranış ortaya koymasında veya hareketlenmesinde isteklendirme meydana getirmesine, diledikleri ile sıkı bağlar oluşturmalarında, kişileri inandırma güçlerinin derecesinde ve başkalarını ferahlatmada da rol oynar (Goleman, 2017). Tam tersi sosyal becerilerin noksanlığı ise kişi ne kadar zeki ve parlak da olsa; kişinin başkalarınca tuhaf, kendini beğenmiş, itici veya duyarlı olmayan biri gibi algılanmasına da neden olabilir (Goleman, 2017).

Young ve West'e göre sosyal beceriler fonksiyonlarına göre beş kısımda toplanabilir:

- Sosyal beceri iletişimi fazlalaştırabilir (farklı kişilere selam verme, oyuna alma, başkasının oyununa girme, soru sorup cevap alma, teşekkür etme, rica etme vb.)
- İstenilmeyen durumlarla baş etmeyi kolaylaştırabilir (hoşa gitmeyen talepleri geri çevirme, lakap takma veya lakap takma ile baş etme, yaşlılarının baskısına karşı çıkma vb.)
- Birtakım sosyal beceriler çatışmaları ele alıp çözebilir (anlaşma, görüşme, sorunlara çözüm üretme vb.)
- Bazı sosyal beceriler başlamış olan sosyal iletişimlerini devam ettirmede etkili olabilir.
- Atılgan hareketler sıklıkla sosyal beceri olarak adlandırılır (hislerini anlatma, dileklerini tekrar etme, hayır diyebilme vb.) (Bacanlı, 2014).

Bir başka kategorilendirmede ise Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein (1980) sosyal beceriler altı başlıkta ele alınmıştır:

- Başlangıç sosyal beceriler: Dinleme, görüşmeyi başlatma, görüşme, sual yöneltme, teşekkür sunma, kendini ve başkalarını takdim etme, hoşa giden sözler söyleme.
- İleri sosyal beceriler: Destek talep etme, iştirak, talimat verme, talimata uyma, özür dilemek, farklı kişileri kendi inandığı konuya inandırma.

- Hislerle başa çıkma becerisi: Hislerini tanıma, hislerini karşıya anlatabilme, farklı kişilerin hislerini tanıma, farklı kişilerin de hiddeti ile baş edebilme, başkalarına yakın ilgisini hissettirebilme, kaygıları ile baş edebilme, özünü mükâfatlandırma.
- Saldırganlığa farklı seçenek bulma becerisi: Müsaade talep etme, paylaşma, farklı kişilere destek olma, anlaşma, oto kontrol sağlama, haklarını müdafaa etme, sataşmadan uzak durma, fiziksel kavgadan kaçınma.
- Stresle baş edebilme becerisi: Yakınmasını dile getirme, yakınmalara cevap verme, yarışma sonunda sonuca saygılı yaklaşma, utangaçlıkla baş edebilme, terk edilme ile baş edebilme, dostunu müdafaa etme, inandırmaya çalışanlara yanıt verme, muvaffak olamadığında doğru reaksiyon gösterme, kendinin aksi sözlere hazırlıklı bulunma, güçlük barındıran iletişimlere karşı hazırlıklı bulunma, topluluk tahakkümleri ile baş edebilme.
- Planlama becerileri: Bir şeyleri ortaya koymayı kararlaştırmak, meselenin sebebini tespit etmek, amaç tayin etmek, kabiliyetlerinin farkında olmak, malumat temin etmek, sorunlarını ehemmiyetlerine dikkat ederek sıralamak, neticeye varmak, bir mevzu hakkında yoğunlaşmak (Bacanlı, 2014).

Bacanlı'nın (2014) eserinde aktardığı başka bir kategorilendirme ise Rinn ve Markle'ye aittir ki, onlar da sosyal becerileri;

- ✓ **kendini anlatma becerileri** (kendini açıklayabilme becerisi),
- ✓ **çevresini genişletme becerileri** (destekleme becerileri, samimi bulduğu kişilerle ilgili olumlu ifadelerde bulunma),
- ✓ **atılgnlık becerileri** (arzularını dile getirme, kendine ait fikirleri olması, kendince uygun görmediği düşüncelere karşı çıkabilme)
- ✓ **iletişim becerileri** (konuşma, konuşarak sorunlarına çözüm bulma) olmak üzere dört ayrı başlıkta ele almışlardır.

Sosyal beceri ve sosyal beceri yetersizliğini daha ayrıntılı açıklamaya çalışmadan önce 1920'li yıllarda öncelikle Thorndike'in ortaya koyduğu üç zekâ tipinden (soyut, mekanik ve sosyal zekâ; Bacanlı, 2014) biri olan sosyal zekâdan ve becerilerde rol oynayan sosyal yeterlilik, sosyal girişimcilik, sosyal yetersizlik gibi bazı önemli kavramlardan kısaca bahsetmek konuya açıklık getirmede fayda sağlayacaktır.

2.11.1. Sosyal Zekâ

Thorndike'in ortaya koyduğu sosyal zekâyâ göre; bazı bireylerin diğerlerine göre daha çabuk iletişim kurmalarında ve sosyal ilişkileri ile ilgili yaşadıkları problemlere çözüm üretmelerinde sosyal yönden zekâlarının gelişmiş olması etkilidir (Bacanlı, 2014). Thorndike göre sosyal zekâ; bireyleri anlama ve başkaları ile ilişkilerini yönetebilme kabiliyetidir (Bacanlı, 2014). Literatürde pek çok araştırmada yer almış olan sosyal zekâ ile ilgili karşılaşılan farklı durumlarda farklı uygulamalar nedeni ile, ortak bir açıklama ve sosyal zekânın özelliklerine dair fikir birliği görülmemektedir. Verme ve Aman (2015) sosyal zekâyı ahenkli sosyal iletişimlerde entegrasyon olarak tanımlarken; Dong, Koper ve Collaço (2008) sosyal zekanın problem çözme kabiliyeti, önderlik ve pozitif duygusal tecrübelerle alakalı olduğundan bahsetmiş; gene Albetrecht (2006) ise sosyal zekadan bahsederken farklı kişilerle ilişkilerini doğru yönetebilme ve birlikte hareket edebilmek için kişileri razı edebilme kabiliyeti olarak tanımlamışlardır (Akt. Akman & İmamoğlu Akman, 2017). Marlowe (1986) ise Thorndike'in sosyal zekâ tanımına problem çözebilme yeteneğini de ekleyerek tanımı genişletmiştir (Bacanlı, 2014). Bireylerin ilişkilerinde kendisi ile birlikte başka kişilerin de hislerini anlaması, anladığına göre hareket ederek münasip davranışlar sergilemesi ve ayrıca bireyler arasındaki sorunlarda uygun çözüm yollarını bulması ve bu çözüm yollarına uygun davranışlar sergilemesi olarak bir kaç tanımı içine alan kapsamlı bir tanım yapmıştır (Bacanlı, 2014).

Marlowe araştırmalarının sonucunda dört elemandan oluşan bir **sosyal zeka modeli** ortaya koymuş ve bunlar **sosyal ilgi** (farklı kişilere alaka hissetmek), **sosyal kendine yeterlik**, **empati becerileri** (başkalarının duygularını bilmek, nelerden etkilendiğinin farkına varmak ve karşısındakine merhametle mukabele etmek; duygudaşlık) ve **sosyal performans becerileri** (dışarıdan sezilebilen sosyal hareketler bütünü) olarak sayılabilir (Bacanlı, 2014). Goleman (2017) ise "Duygusal Zekâ" isimli eserinde Howard Gardner ve Thomas Hatch'ın çoklu zekâlar üzerine kurdukları "SPECTRUM" isimli okullarında gözlemledikleri ve kişilerarası ilişki zekâsına örnek olarak gösterdikleri Roger isimli bir çocuk ile sosyal zekâyâ açıklama getirmişlerdir. Anaokulunda düşen bir çocuğu gördüğünde Roger diğer arkadaşları koşma eylemlerine devam ederken, koşmasına son verir, yere düşen arkadaşının yanına gidip onu teskin etmek için kendi dizini ovar ve "benim de dizim acıyor" şeklinde bir söylemde bulunur

(Goleman, 2017). Bu şekilde bir tepkiyi kişinin sosyal zekâsına ve duygusal becerisine açıklama getirmek için kullanan Gardner ve Hatch'ın bu davranışları **kişiler arası zekânın bölümleri** olarak tanımladıkları **dört yetenekten** biri olarak anılmaktadır (Goleman, 2017). Bu yetenekler; takım başı gibi hareket ederek **grupları bir araya getirme**, arabuluculuk yaparak **tartışmalarda çözüm üretme**, empati ve bağlantı kurma kabiliyeti ile **şahsi intibak geliştirmek**; kişilerin duygularını, maksadını, meselelerini anlamak yolları ile iyi bir **sosyal analiz gerçekleştirebilmektir** (Goleman, 2017). Farklı sosyal zekâ tanımlarında sözü geçen sosyal girişimcilik, sosyal yeterlilik ve sosyal yetersizlik kavramları da sosyal zekâyı anlamaya ışık tutacaktır.

2.11.2. Sosyal Girişimcilik

Sosyal girişimcilik Erikson'un duygusal gelişim modelinden sekiz evreden birisinde de ele alınır. Erikson'a göre okul öncesi dönemde çocuklar kendilerini gösterme çabası içinde, yaratıcı girişimlere teşebbüs ettikleri ve akranlarına problem yaşadıklarında yardım veya gelişirken; desteklenmemesi, aksine engellenmesi halinde ise suçluluk duygusu oluşur (Trawick- Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). Sosyal girişimcilik ise okul öncesi dönem çocuklarında sıklıkla rastladığımız farklı kişilere yardım etmek, sosyal ilişkiler geliştirmek, daha önce deneyimlemediği farklı sosyal tutumları tecrübe etmek adına sergilenen arzuları içerir (Trawick- Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014).

2.11.3. Sosyal Yeterlilik

Sosyal yeterlilik ise çoğunlukla kavram olarak sosyal beceri ile karıştırılır hatta sıklıkla birbirleri yerine kullanılır. Hatta bireyin sosyal becerisi olduğu zaman sosyal yeterliliğinin de yüksek olduğu söylenir (Bacanlı, 2014). Ancak Merrel ve Gimpell (1998); bu iki kavramın birbirleri ile ilişkili olduğunu kabul etseler de birbirlerinden bağımsız olan tarafları olduğuna da dikkat çekmişlerdir (Akt. Avcıoğlu, 2009). Mc Fall'a (1982) göre sosyal beceriler kişilerin içinde bulunduğu toplumda kendine verilen vazifeleri yerine getirmesi olarak tanımlanırken; sosyal yeterlilik ise bireyin vazifelerini kâfi miktarda yerine getirdiğini tespit eden netice ya da muhakemeye ulaştırılan değerlendirmedir (Akt. Avcıoğlu, 2009). Sosyal yeterlilik bireyin kişilerce sevilmesi ve girdiği platformlarda tesirli iletişim içine girebilmeyi ifade eder (Trawick-Smith, 13.

bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). Gene Brockman (1988) sosyal yeterliliği; kişinin hayatında önem arz eden ebeveyn, akran, öğretmenleri gibi kişilerce hareketlerinin belirli olan bir değerlendirme kıstasına göre kıyaslaması neticesinde elde edilen hükümler olarak tanımlarken; Kerr ve Nelson (1989) ise sosyal yeterliliğin bireyin kendisinde barındırdığı sosyal becerileri münasip vakit ve hareket alanlarında göstermesi neticesinde, etrafındaki kişilerin iletilerinden pozitif dönütlerle ilerletebildiğini söylemişlerdir (Akt. Çifci & Sucuoğlu, 2012). Westwood (1993) sosyal yeterlilik için bazı sözel ve sözel olmayan becerilerin başarılı sosyal iletişimde rol oynadığından bahsederken bunları şu şekilde sıralamıştır: **Göz teması** (kişilerle iletişim kurarken göz temasını kaybetmemek); konuşurken yüzün aldığı anlatım şekilleri yani **mimikler**, biri ile iletişimi sürdürürken ilişkinin boyutuna göre durması gereken uzaklığı ayarladığı **sosyal mesafe**, konuşmayı sürdürürken sesinin şiddetini, hızını, perdesini, konuşmanın özelliklerini içeren **sesin özelliklerini**, iletişime başlamak için karşısındakini selamlaması veya karşıdan aldığı selamı karşılamayı içeren **selamlama**, yaşına ve düşündüklerini iletebildiği, soru sorma, alakadar olma, suallere yanıt vermeyi içeren **konuşma**, **başkaları ile oyun oynarken veya çalışırken** sergilenen kaidelere uygun davranma, paylaşma, anlaşma, başkalarına katkı sağlama, kişileri övme, teşekkür etme veya af dileme; uygun yollarla **dikkat çekme ve/veya katkı isteme**; kendi oto kontrolünü sağlamak ve karşısındakilere olan öfkeyi kontrol altına almak veya tutmak, eleştirilere açık olmak ve profesyonelce davranışlar sergilemeyi içeren **anlaşmazlıkları çözüme kavuşturmak** ile **kendini şekillendirmek ve pis olmamak** (Akt. Avcıoğlu, 2009).

2.11.4. Sosyal Yetersizlik

Bu kavramın tam tersi olan sosyal yetersizlik ise bazı kişilerde sosyal becerilerin öğrenilmemesi veya kendisinde bulunmasına rağmen bu becerileri uygun ortamlarda sergileyememesinden kaynaklanabilir (Çifci & Sucuoğlu, 2012). Gresham (1988) sosyal beceri yetersizliğini dört kısma ayırmış ve bunları şöyle gruplamıştır: **Beceri yetersizliği** (Bandura'nın kazanım ve ya öğrenme noksanlığı olarak tanımladığı bu durum kişinin öncesinde bu beceriyi hayata geçirip geçirmediği ile alakalıdır); **performans yetersizliği** (kişinin aslında nasıl yerine getireceğini bilmesine rağmen, güdülenme eksikliği veya beceriyi gösterebileceği uygun ortamlara kavuşamam gibi

nedenlerle yetersizlik gösterme hali); **kendini kontrol yetersizliği** (kaygı, kızgınlık, saldırganlık gibi nedenlerden ötürü sosyal ortamlardan kaçınma ve beceriyi öğrenememe hali); **beceriye gerçekleştirmede yetersizlik** (becerinin nasıl gerçekleştirileceği öğrenilmiş olmasına karşın kişinin sosyal beceriyi sergilerken o becerinin gerektirdiği alt basamakları atlaması; örn. yeni tanıştığı kişi ile konuşmayı başlatmasına rağmen, göz kontağı kurma ve konuşmayı sürdürme becerisine devam edememesi hali) (Akt. Çifci & Sucuoğlu, 2012). Sosyal yetersizlik gösteren bireyler sadece sosyal nezaket konusunda değil; ilişki halinde buldukları kişilerin duygularını anlamada ve idarede yetersiz kalmaktadırlar (Goleman, 2017). Araştırmalarda neredeyse on çocuktan birinde sosyal yönden aksaklıklar gözlenirken; bu durumlarda çocukların akranları arasında oyuna alınmama, istenmeyen çocuk ilan edilme, başkalarının tuhaf olarak algılanmasına yol açar (Goleman, 2017). Bunun sonucunda ise bireyin kendisini engellenmiş olarak algılaması ve duygularını yeterince beden dili ile aktaramaması gibi nedenlerle sosyal yaşantıdan adeta tecrit edilmesine ve hatta mutsuz bir okul yaşantısına kadar uzanan bir takım sorunları da üstlendiği görülmektedir (Goleman, 2017).

Çocuklardaki sosyal beceri düzeylerini yaş, cinsiyet, özel gereksinimli birey olup olmadığı (engeli olup olmama hali) gibi pek çok faktör olumlu ya da olumsuz yönde etki edebilmektedir (Farmer, Pearl & Acker, 1996; Merrel, 1994; Merrel, Merz, Johnson & Ring, 1992; Odom & Munson, 1996; Akt. Avcıoğlu, 2009). Yaşın artması ile zihinsel, ahlaki ve dil becerilerindeki artışa paralel olarak sosyal becerilerde de artış gözlenmektedir (Avcıoğlu, 2009). Gene Gresham ve Rechhly (1981)'de belirttiği üzere cinsiyet farklılığının sosyal becerinin ilerlemesinde hem biyolojik hem de çevresel faktörlere bağlı olduğu iddia edilir (Akt. Avcıoğlu, 2009). Farklı cinsiyet modelleri ve cinsiyet kimliğine yönelik toplumsal pekiştireçler kullanılması veya erkek ile kız çocuklarının cinsiyetlerine özgü oyun, oyuncak seçimi, oyun arkadaşlarındaki tercihler; oynadıkları oyunun sertliği yetişkin yönlendirmeleri gibi pek çok kültürel farklılıklar cinsiyet farklılıklarına açıklık getirir niteliktedir (Trawick-Smith, 13. bölüm, Çev. H. Z. İnan, 2014). Yapılan çalışmalarda, engeli olan çocukların engeli olmayan çocuklara göre daha düşük seviyede sosyal iletişim kurduklarını gösterirken (Avcıoğlu, 2009); engeli olan çocukların engeli olmayan akranlarıncı reddedilmeleri ve yalnızlaştırılmaları (Antia, Kreimeyer & Eldredge, 1993) ile engelli bireylerin daha çok

gene kendi gibi engeli olan bireylerle iletişim kurmalarına neden olmaktadır (Siperstein & Bak, 1989; Akt. Çifci & Sucuoğlu, 2012).

Sonuç olarak hangi sebebe dayanırsa dayansın sosyal becerilerde zayıf olan bireyler, sosyal olarak yalnızlaştırılmalarının yanı sıra akademik hayatlarında da sıkıntılar yaşayabilirler. Zira içinde buldukları sınıflar yaşadıkları çevre gibi bir sosyal ortamdır ve sosyal becerisi düşük olan çocuklar hem akranlarına hem de eğitimcilerine sosyal yönden yanlış mesajlar iletirken; karşısındaki kişilerin mesajlarını da yanlış algılayarak kabul edilemez tepkiler gösterebilirler (Goleman, 2017). Yaşlarına uygun sosyal becerileri edinememiş veya yeterince bu becerileri sergileyemeyen çocuklar olabildiği gibi; akranları ile etkileşimlerinde sosyal yeterliliklerini sergilemede kullanabilecekleri becerilerde güdülenme, kesintisiz iletişim ve başkalarına karşı katı olmayan bir tutum sergilemede noksanlıklar yaşıyor olabilirler (McGinnis, 2016). Bazı çocuklar ise birtakım olaylarda olumlu sosyal davranışlar sergilerken; kişiler için elzem sayılan anlarda istenilen şekilde davranış sergileyemeyebilirler (McGinnis, 2016). Çalışmamıza konu olan okul öncesi ve anaokulu çağındaki çocukların sosyal beceri gelişiminde rol oynayan unsurlar ve sosyal becerilerinin kapsamı ile ilgili konulara kısaca değinmek çalışmaya katkı sağlayacaktır.

2.12. ÇOCUKLARDA SOSYAL BECERİ GELİŞİMİNDE ETKİSİ OLAN UNSURLAR

Akman ve Gülay (2009), okul öncesi dönemde sosyal becerilerin gelişimini etkileyen faktörleri aile (anne-baba ile ilişkiler, kardeşler), akranlar, sosyal konum, oyun, cinsiyet, yaş, çocuğun engelli olup olmaması, okul öncesi eğitim kurumları ve medya ile kitle iletişim araçları olarak sıralamışlardır. Bu çalışmada zaman zaman yukarıdaki bölümlerde bu faktörlerin etkilerine kısaca değinilmiş olsa da; bu unsurlardan günümüzde önem arz ettiğine inanılan aile bireyleri, akranlar, oyun, okul öncesi eğitim kurumları ve kitle iletişim araçları ele alınacaktır.

2.12.1. Aile Bireylerinin Etkisi

Dünyaya genellikle ailesinin yanında gözlerini açarak "merhaba" diyen bebekler ilk etkileşimlerini de aileleri ile yaşamaya başlarlar. Hatta anne karnındayken başlayan etki; ebeveynlerin hazır olup olmaması, anne baba olmaya istekli olup olmadıkları, bebeklerinden beklentiler gibi pek çok etkenle beraber; bebeğin hayata dair ilk deneyimlerinde ve sonraki duygusal yaşantılarında etkili olacaktır (Kandır & Alpan, 2008). Özellikle annenin bu konudaki etkisi birçok araştırmacı için merak uyandıran bir alan olmuştur. Bebeklik döneminde kilit unsurlardan olan anne ve baba duygusal ve sosyal gelişim için önemli unsurlardandır (Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. & Şenol, S., 2005). Doğumla birlikte başlayan bağlanma duygusu öncelerde meme arama, emmek için memeye başını çevirme, parmak tutma, parmak emme, acıktığında hissetme ve hazırlanma gibi davranışlar 8. hafta sonunda bebeğe bakan anne veya birincil bakıcıya yönelme davranışlarına doğru bir seyir izler (Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. & Şenol, S., 2005). Birincil bakıcısına tepkiler verip gülümsemeye başlar ve göz kontağı süresinde artış olur, bebek kendini daha rahatlamış hisseder, farklı insanlara verdiği tepkilerden daha farklı tepkiler verir (Kaplan, Sadock & Grebb, 1994). Hayatlarının başlangıçlarından beri anne-baba veya birincil bakıcılar sadece çocuklarının öz bakım becerilerinden ve yetiştirilmelerinden değil, çocuklarının en ileri seviyede gelişimlerini sağlamaları ve mevcut yeteneklerini en uç noktaya taşıyacak imkânları sağlamakla da görevlidirler (Aksoy, 2005). Dünya Sağlık Örgütü'nün çağrısı ile yaptığı çalışmalarda Bowlby (1950) bağlanma kuramını ortaya koymuş ve yıllarca süren araştırmalarının sonucunda erkek çocuklarının erken yaşta annelerinden ayrılmalarının ileriki dönemlerde suçluluk oranını arttıran bir unsur olduğunu açıklamış; özellikle ilk üç yaştaki anne yoksunluğunun ruhsal ve fiziksel deformasyona yol açtığını söylerken; kuramında kabul görmesine rağmen eksik yönleri olduğuna dair aldığı eleştirilerle yaptığı yeni çalışmalarında, evrensel bir ilke gibi samimi ilişkiler kurma davranışının bebeklik döneminde başladığını savunmuştur (Soysal ve ark., 2005).

Farklı araştırmalara bakıldığında da okul öncesi çocukların problem davranışları ile ebeveyn tutumları arasında anlamlı ilişki bulunmuşken (Dursun, 2010), sevgisini gösteren ebeveynlerin yanında yetişen çocukların da ilişkilerini olumlu yönde geliştirdikleri ve bu olumlu ilişkileri ödül olarak kabul ettikleri belirtilmiştir (Cohn, Patterson & Christopoulos, 1991). Gene Martinez ve ark. (2007) yaptıkları çalışmada

olumlu ebeveyn tutumlarının çocukların özsaygı geliştirmeleri üzerinde pozitif katkısı olduğu belirtilmiştir (Akt. Parsak, 2015).

Yavuzer'in de (2003) belirttiği üzere sosyal beceriler yönünden iyi ilişkiler kurabilen çocuk yetiştirmenin yolu; ebeveynlerin öncelikle çocuklarının fikirlerine saygı duymalarından, çocukları ile nitelikli zaman geçirmelerinden, onlara bir birey olarak değer vermelerinden geçmektedir. Yavuzer (2008) başka bir çalışmasında ise çocuğun gözlem yapıp taklit ederek kazandığı davranış şekillerinin çocuğa yöneltilen davranış biçimiyle ilişkili olduğu; sosyal uyumunun olumlu bir çevre etkileşimine, güven dolu, anlayışlı ve sevgi dolu davranımlara bağlı olduğuna değinmiştir. Yavuzer (2008) bunun tersi bir durumla karşılaşan çocukta ise sosyal yaşantıya uyumda sıkıntılarla karşılaşılabileceğinden bahsetmektedir. Freud (2003) ise çocuktaki davranışların olumlu veya olumsuz olmasını ebeveynlerin çocuklarının temel ihtiyaçlarına karşılık verip vermedikleri; onlara sevgi gösterip göstermedikleri; olumlu veya olumsuz eleştirel yaklaşıp yaklaşmadıkları ve ailelerinde belirli bir düzenin bulunup bulunmamasına göre değişebilmektedir. Aile arasındaki duygusal bağın eksilmesi anne babanın ayrılması, boşanması veya kaybı gibi olaylarla alakalı olabilir (Kandır & Alpan, 2008). Çocuğu reddetme, ihmalde bulunma, akranlarıyla kıyaslama, çocuğun içinde bulunduğu yaş grubunun özelliklerinin üzerinde beklenti içinde bulunma, tutarlı davranmama, aşırı baskıcı veya aşırı hoşgörülü davranma gibi (çalışmanın üst kısımlarında ebeveyn tutumlarından bahsedilmiştir) çeşitli ebeveyn tutumlarından da kaynaklanabilir (Kandır & Alpan, 2008).

Anne-baba gibi kardeşler de sosyal gelişimde önemli faktörlerdendir. Kardeşlik ilişkilerine önem veren bireysel psikolojide; Adler'in kardeşlerde doğum sırasına yaptığı vurgu da önemlidir (Akdoğan, 2012). Zira Adler kişinin kardeşleri ile ilişkilerinden ve bunu etkileyen doğum sırasından bahsederken; ilk çocukların ailenin en az bir yıl boyunca diğer kardeşlerin sahip olamayacağı kadar yoğun bir alaka ile karşıldıklarını; ikinci çocukla beraber bu tahtın sallanarak mücadele etmeleri gereken bir rakiple yarıştıklarını anlatır (Sullivan & Schwebel, 1992; Akt. Akdoğan, 2012). İkinci çocuklar genellikle kendilerini bir yarış içinde hissettiklerinden ve önceki çocuğa göre ebeveynlerin daha az ilgi gösterdiği ama daha deneyimli olarak daha az hata yaptıkları çocuk konumunda iken (Akdoğan, 2012); çoğunlukla daha başarıya yönelimli oldukları gözlenir (Shulman, 1962; Akt. Akdoğan, 2012). Ortanca çocukların ne ilk çocuğun

pozisyonuna ne de son çocuğun ayrıcalıklarına sahip olmamaları ile bocalayabildikleri; bunun sonunda ise bu sıkışıklıktan kurtulmak adına bazen kendilerince yollar buldukları bazen de rekabetten çekinerek kendilerini bu hırstan uzak tuttıkları görülebilir (Shulman, 1962; Akt. Akdoğan, 2012). Son çocuk ise anne baba ve diğer aile yakınlarının korunması gereken biri olarak görülür ve bebek gibi davranılırsa ömrü boyunca bu durumdan kurtulmakta zorlanabilir (Bettner, 2016; Shulman, 1962; Akt. Akdoğan, 2012) veya böyle görünmekten hoşnut olmayarak hırsla herkesi geçme isteği ile de dolu olabilir (Akdoğan, 2012).

Çocuklar işbirliği, rekabet, sevmek, kıskanmak, kavga edip barışmak gibi pek çok sosyal davranışı kardeşleri ile paylaştıkları yaşantıları ile edinirler ki; bu da sonraki yaşantılarına da temel oluşturan bir deneyim sağlar. Kardeşlerle yaşanan tecrübelerin hayatlarını zenginleştirmenin yanı sıra kişilik gelişimlerine ve sosyalleşmelerine yaptığı etki gelecek zamandaki tercihleri bile etkileyebilecek kadar önemlidir ve hatta aileler genişledikçe ana-baba-çocuk iletişimde azalma görülürken; kardeşler arasındaki iletişimde ise artış gözlenir. Kardeşler gibi büyükanne, büyükbaba, dayı, amca, teyze, hala gibi yakın akrabalar da sosyal yaşantıyı etkileyen önemli kişilerdendir.

2.12.2. Akranlar

Bebeklikten başlayan ancak üç yaş ile beraber kurulmaya başlayan akran ilişkileri başlarda "benmerkezci" tutumlarla olumsuzluklarla karşılaşsa da; ilerleyen yaşlarda benmerkezcilikten uzaklaşmaları arkadaşlık ilişkilerini geliştirip kuralların hayata adapte edilmesiyle daha da anlam kazanmaya başlar (Dülger, 2016). Putallaz ve Gottman (1981) çocukların akranlarınca kabul görmesinde gruba kolay uyum sağlama, gruba uygun davranma, grup kurallarına uyma ve iyi iletişim kurabilme davranışlarından bahsetmişlerdir. Choi ve Kim (2003) düşük arkadaş kabulünün sosyal kabul görmeyen davranışlarla alakalı olduğunu ortaya koyarken; Wentzel, McNamara-Barry ile Caldwell (2004) ise arkadaşı bulunmayan çocuklarda olumlu sosyal davranışların görülme sıklığının azaldığını belirtir (Akt. Kapıkıran, İvrendi & Adak; 2006). Chang (2004) da sosyal kabul görmeyen saldırganlık ve kendini geri çekme davranışının akran kabulünü zorlaştırdığını ifade etmiştir (Akt. Kapıkıran, İvrendi & Adak; 2006).

2.12.3. Oyun

Akranlar nasıl çocuğun hayatında önemli yer tutuyorsa akranlar ile bağları olumlu yönde etkilediği düşünülebilecek oyun da bir o kadar önem arz eder. Oyun; kabiliyet ve zekâ gelişimine olumlu etkisi olan, keyifli zaman geçirmeyi sağlayan, kendi içinde belirli kurallara sahip (TDK, 2018); eğlencenin yanı sıra çocuğun tüm gelişimsel alanlarına önemli faydalar sağlayan bir unsurdur (Bekmezci & Özkan, 2015). Tüm gelişim alanlarına olumlu etkileri yanında; neredeyse tamamında sosyal yönden çocuğu geliştirecek unsurları içinde taşıyan oyun; çocuğa kendini savunma, kurallara uyma, karşısındakine saygı duyma, empati gösterme, paylaşma, grup birlikteliğine sahip olma ve grubun menfaatlerine sahip çıkma, iyi- kötü, doğru- yanlış gibi bir çok kavrama oyunlar sayesinde vakıf olma gibi daha da arttırılabilecek pek çok unsuru içinde barındırır (Özer, Gürkan & Ramazanoğlu, 2006). Dolayısıyla oyun; çocuğun duyduğu, gördüğü, öğrendiği birçok kavramı hayatına aldığı, toplum kültürüne adapte olduğu çok önemli işlevlerin yanında; hayal gücünü ve yaratıcılığını arttırıcı, kendi dünyasında özgür olduğu, kolay bir şekilde kendini dile getirdiği (Özer, Gürkan & Ramazanoğlu, 2006), bir çok problemle de başa çıkabildiği eğitimin en eğlenceli parçasıdır. Oyun ile eğitim; çocuğun oyun sırasında yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olanları öğrenebildiği (Swindells & Stagnitti, 2006); materyalleri kullanarak ve diğer çocuklarla bağlantılar kurarak çevrelerini, rekabet duygusunu ve eğlenceyi kontrol etmeyi öğrendikleri ve çocukları yönlendirmede kullanılabilecek (Ünal, 2009) eşsiz bir yöntemdir.

2.12.4. Okul Öncesi Eğitim Kurumları

Hem akranları hem de oyunu içinde barındıran okul öncesi eğitim kurumları sosyalleşmede bahsedilmeden geçilemeyecek bir öneme sahiptir. Çalışmanın üst başlıklarında okul öncesi dönem, akranlar, okul öncesi kurum ve öğretmenin bu çağdaki çocuklar üzerindeki etkileri ayrıntılı olarak ele alındığı için bu kısımda sadece tanımına vurgu yapılacaktır.

Okul öncesi eğitim kurumları, 0-6 yaş aralığındaki çocuklarda gelişim alanlarının tamamını kapsayacak şekilde sağlık barından ve uygun fiziksel koşullara sahip, toplumun kültürel yapısına uygun bir eğitimin verildiği kurumlardır (Oğuzkan & Oral, 2003). Çocuklarda güçlü bir kişilik gelişimini hedefleyen, sosyal gelişim ve duyarlılığı

besleyen ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarıp parlak zekâ gelişimine temel sağlayan; alanında yetiştirilmiş öğretmen ve kadroya sahip; esas işlevi eğitim olan sosyal kurumlardır (Oğuzkan & Oral, 2003).

2.12.5. Medya ve Kitle İletişim Araçları

Okul öncesi kurumlar sosyalleşmede ne kadar önem arz ediyorsa da günümüzde medya ve kitle iletişim araçlarının olumlu bazen de olumsuz etkileri de göz ardı edilemez. Türk Dil Kurumu medyayı; "Büyük iletişim ve yayın organlarının bütününe verilen ad; iletişim ortamı, iletişim araçları; kitle iletişim araçlarının tümü" olarak tanımlar (www.tdk.gov.tr, 2018). En geniş anlamıyla medya, iletişimin yer aldığı her türlü ortamı ve iletişim sırasında kullanılan her türlü aracı kapsamaktadır. Günümüzde artan teknolojik gelişim televizyon, bilgisayar, tablet, internet, film, dizi, sinema, reklam, dergi gibi pek çok medya ve kitle iletişim aracını da kapitalist sistemin desteği ile önemli hale getirmiştir. Medya unsurlarının son yıllarda giderek artan yaygınlığı bilim insanlarını medyanın toplum, birey ve çocuk üzerindeki etkisini araştırmaya yönlendirmiştir. Bu alanda özellikle görsel medyada yer alan şiddet içerikli yayınların toplumların şiddet karşısındaki tutumları ile bireylerin şiddet, saldırganlık ve suç içerikli tutum ve davranışları ile pozitif bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Son dönemde medya kavramına dâhil edilen diğer dijital materyallerden video oyunlarının da aynı şekilde bireyler üzerinde olumsuz etkiler meydana getirebileceği tartışılmış; ancak bunun tam tersi fikri savunan olumlu etkilerinden de bahseden tartışmalar da yer almıştır. Bu çerçevede, özellikle şiddet içerikli video oyunlarının yaygınlaşmaya başlaması ve artış gösteren saldırganlıklar ile birlikte başta ABD olmak üzere Batılı ülkelerde pek çok bilimsel araştırma gerçekleştirilmiştir (Büker, Dolu ve Uludağ, 2010).

Günümüzde televizyon, bilgisayar, internet ebeveynlerle geçirilen zamandan daha cazip ve eğlencelidir. Anne-baba evin içinde çocukları mutlu edip, ona sevildiğini hissettirip, eğlenceli vakit geçirttiği oranda çocuk ailesinden kopmaz. Aile içinde iletişim arttırılırsa teknolojiye bağımlılık oranı azalır (Güneş, 2014).

Sosyal ilişkileri iyi olan çocuklar için bilgisayar başında zaman geçirmek çok sorun olmaz, zira bu çocuklar zaman sınırı konusunda kabul ederler. Fakat sosyal ilişkilerinde sorun yaşayan çocuklar özellikle tek başlarına oyunu tercih ediyorsa, bu

durum bilgisayar bağımlılığının habercisi olabilir (İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, 2014).

Aile toplantıları; aile içi iletişimi kuvvetlendiren ve pek çok sorunun çözüme kavuştuğu yerdir. Bu toplantılar kendi başına bir iletişim ortamı olduğu gibi, ayrıca aile içi sorunların vaktinde fark edilmesini de sağlayacağı için teknoloji bağımlılığı olan ailelerin çözüm üretebilmesi için de aile toplantıları kültürü oluşturulmasında fayda vardır (Güneş, 2014).

Aileler teknolojik devrim karşısında çocukla güç mücadelesine girmeden, uygun bir yaklaşım oluşturmalarıdır. Sorun ancak tutarlı ve kararlı davranmakla çözülebilir (İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, 2014).

Teknolojinin nasıl kullanılacağını evinde öğrenen çocuğa, bağımlılığın kapısı kapalı olur. Yani ebeveynler günümüzde teknolojiye karşı duramayacağımız bir devirde yaşadıkları için; anne-babalar teknoloji nimetleri ile barışık ama kontrollü kullanıma izin verirse çocuklar da neyi, nasıl kullanmaları gerektiğini öğrenecektir (Güneş, 2014).

Aile sosyal kontrol mekanizması kurarsa çocuğun iradesi dıştan desteklenmiş olur. Çocuğun kullanacağı bilgisayarın ekranının anne-babanın göreceği şekilde olması, çocuğun girebileceği yerleri sınırlandırabilir. Gene internet filtreleme sistemleri ile çocuğun hangi sitelere girip çıktığı geçmiş raporlara bakılarak saptanabilir. İnternet kotaları sayesinde de çocuğun olmayan iradesi sosyal yapıdan aldığı destekle ayakta tutulabilir (Güneş, 2014).

2.13. OKUL ÖNCESİ ÇAĞINDAKİ ÇOCUKLAR İÇİN SOSYAL BECERİLER VE SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Sosyal beceri gelişiminde yukarıda bahsettiğimiz önemli unsurlar bunca önem arz ederken; literatür tarandığında çok sayıda araştırmacının sosyal beceri gelişimi üzerinde durduğu ve bir çok farklı sosyal beceri öğretimine yönelik çalışmalar ortaya koydukları görülür. Hatta farklı modeller ortaya koyarak sosyal beceriyi farklı açılardan ele almışlardır. Bunlardan **Motor Sosyal Beceri Modelinde** Argly (1967) sosyal becerilerin motor becerileri ile alakalı olduğunu savunmuş ve iki beceri arasındaki ilişkiyi şemalaştırarak analizlerini yapmıştır (Bacanlı, 2014). Harré ve Secord bilişsel yönü ile sosyal becerileri ele almış ve **İnsan Davranışı Modelinde** bilinçli farkındalık kavramına dikkat çekmiştir (Bacanlı, 2014). Mischel ise **Sosyal Öğrenme Modelini**

ortaya koymuş ve davranışlarda yer alan kişisel özelliklerle ilgili kuramlara eleştiriler getirirken; bireyin hangi kişilik özelliklerine sahip olduklarından ziyade bazı hallerde bireyin yapılandırdıklarının daha mühim olduğunu savunmuştur (Bacanlı, 2014). **Üretici Sosyal Beceri Modelinde** ise Trower (1982) İnsan Davranış Modeli ile Sosyal Öğrenme Modelini sentezlemiş ve sosyal becerinin üretici modelini ortaya koymuşken; diğer modellere göre daha kapsamlı bir şekilde incelemiştir (Bacanlı, 2014). McFall'ın (1982) **Üç Sistem Yaklaşımı** ise sosyal beceriyi genellenebilirlik ve standardize edilebilecek sosyal yeterlilik şeklinde ele alırken; Leary ve arkadaşları ise sosyal anksiyete (sosyal kaygı) için geliştirdikleri **Kendini Ortaya Koyma Yaklaşımında** sosyal beceriler içinde kullanılan bir çalışma ortaya koymuşlardır (Bacanlı, 2014). Tüm bu yaklaşım ve modellerini gözden geçirerek yapılan sosyal beceri tanımlarının ortak yönlerini inceleyen Cartledge ve Milburn (1983) ise "**Çocuklara Sosyal Beceri Öğretimi**" isimli kitaplarında farklı açılardan sosyal beceriyi tanımlamışlardır (Bacanlı, 2014).

Kuramlarca da farklı yönleri ile ele alınan sosyal beceri kavramı insan hayatını böylesine etkiliyorsa, çalışmaya konu olan okul öncesi çocukların gerçekleştirebilecekleri sosyal becerilere de göz atmak çalışmanın amacını anlamada etkili olabilecektir. McGinnis (2016) kitabında okul öncesi çocukların sosyal becerilerini:

Başlangıç Sosyal Beceriler (çocukların basit bir şekilde öğrenebildikleri ve daha sonraki becerilerine temel oluşturacak beceriler);

Okulla İlişkili Beceriler (erken çocukluk döneminde ve okul ortamında başarıyı arttıran beceriler);

Arkadaşlık Kurma Becerileri (aktan iletişimini pozitif yönde etkilemeye yönelik beceriler);

Duyguların Üstesinden Gelme Becerileri (çocuğun ve başkalarının hislerine yönelik farkına varmaya yönelik becerilerin arttırılması amaçlanmalı);

Saldırganlığa Alternatif Beceriler (çatışma ve kavga ortamlarının üstesinden gelmeye yönelik pozitif davranışları geliştirmeye yönelik beceriler);

Stresle Baş Etme Becerileri (küçük yaşta bireylerin karşılaştıkları stresli durumlarla hazırlıklı olma becerileri) şeklinde altı grupta ve kırk beceride toplamıştır.

"Sosyal Beceri Öğretim Programı"nın bir taslağı gibi olan bu programdan yararlanacak öğretmen ve fayda sağlayacak kişilere yazarlar not olarak bir tablo olarak verilen olumlu sosyal davranış listesinin kapsayıcı bir liste olmadığını belirtmişlerdir (McGinnis, 2016). Yapılacak tespitlerde eksik görülen davranış, kazanım ve becerilerin sağaltımına yönelik sosyal beceri öğretim programı hazırlanmalı; zorlanılan alanlar tespit edildikçe yeni beceriler ilave edilmelidir (McGinnis, 2016).

Tablo 2.1. Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı; McGinnis, 2016, sf. 9.

OKUL ÖNCESİ VE ANAOKULU ÇOCUKLARI İÇİN SOSYAL BECERİ ÖĞRETİM PROGRAMI	
Grup I: Başlangıç Düzeyi Sosyal Beceriler	Grup IV: Duyguların Üstesinden Gelme
1. Dinleme	Becerileri
2. Güzel Konuşma Kullanımı	21. Duygularını Bilme
3. Cesur Konuşma Kullanımı	22. Dışlanmış Hissetme
4. Teşekkür Etme	23. Konuşmayı İsteme
5. Kendi Kendini Ödüllendirme	24. Korkuyla Baş Etme
6. Yardım İsteme	25. Başkasının Nasıl Hissettiğine Karar Verme
7. İyilik İsteme	26. İlgi Gösterme
8. Görmezden Gelme	Grup V: Saldırganlığa Alternatif Beceriler
Grup II: Okulla İlgili Beceriler	27. Alay Edilmenin Üstesinden Gelme
9. Soru Sorma	28. Kızgınlığın Üstesinden Gelme
10. Yönergeleri İzleme	29. Adil Olup Olmadığına Karar Verme
11. Zor Olduğunda Çabalama	30. Problem Çözme
12. Söz Kesme / Araya Girme	31. Sonuçları Kabullenme
Grup III: Arkadaşlık Kurma Becerileri	Grup VI: Stresle Baş Etme Becerileri
13. Başkalarını Selamlama	32. Rahatlama
14. Başkalarını Okuma	33. Hataların Üstesinden Gelme
15. Dâhil Olma	34. Dürüst Olma
16. Sırasını Bekleme	35. Ne Zaman Söyleyeceğini Bilme
17. Paylaşma	36. Mağlubiyetin üstesinden Gelme
18. Yardım Teklif Etme	37. İlk / Birinci Olmayı İsteme
19. Oyuna Davet Etme	38. Hayır Deme
20. Oyun Oynama	39. Hayır Cevabını Kabul Etme
	40. Ne Yapacağına Karar Verme

2.14. SOSYAL BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ, ÖLÇÜLMESİ

Sosyal becerilerin ölçülmesi için literatürde çeşitli teknikler ve ölçekler görülmektedir. Belli başlı teknikler:

- **Davranışsal görüşme** (daha çok sosyal fobi için uygun görülen ve kişisel görüşme yolu ile bireyin geçmiş yaşantısı ile ilgili bilgi edinilmesinde kullanılan teknikleri içerir);
- **Kendini rapor ölçümleri** (bireyin kendi ile ilgili bilgileri gene kendisinin doldurması ile gerçekleştirilir ki; sosyal beceri, sosyal kaygı, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri gibi çeşitli becerilerin tespitinde kullanılan teknikleri içerir);
- **Davranışsal gözlem** (alanında uzman kişilerce, öğretmen, ebeveyn vb. bireyi çeşitli ortamlarda gözlem yaparak izleyebilecek kişilerin, gözlemlenen kişi ile ilgili rapor tutmasını içeren tekniklikleri kapsar)
- **Diğer teknikler** (bu üç başlığın dışında kalan sosyometri vb. diğer teknikleri içerir) başlıkları ile ele alınabilir (Bacanlı,2014).

Bu tekniklerin alt başlıklarında ise:

- **Görüşme** (klinik yöntem veya vaka inceleme olarak da anılan bu yöntem kişisel görüşme ve bireyin geçmiş yaşantısı ile ilgili bilgi toplanması yolu ile kullanılır);
- **Kendi kendini değerlendirme** (uygulama, cevaplama ve değerlendirmesi zor olamadığı için sıklıkla tercih edilen bu yöntem; kişinin kendi sosyal becerilerini standart olan ölçme araçları ile değerlendirmesi esasına dayanır);
- **Gözlem** (uzman, öğretmen, ebeveyn, yaşlılar gibi gözlem yapabilecek kişilerin; üzerinde gözlem yapılmasına karar verilmiş olan kişiyi farklı ortamlarda ve hallerde gözlenmesi ile oluşturulmuş raporları içerir ki; sıklıkla başvurulan tekniklerdendir) (Avcıoğlu,2009);
- **Sosyometri** (Dökmen'in tarifi üzerine grupta mevcut olan; gruptaki bireylerin birbiri ile ilgili tercihlerini, seçim ve reddetmelerini ortaya çıkarmakta kullanılan bir tekniktir) (Dökmen, 2003).

Bunlar dışında da farklı teknikler mevcuttur. Bazı ölçeklere ise Bacanlı (2014) "Sosyal Beceri Eğitimi" isimli kitabında yer vermiştir; bunların bazıları:

Abdi Yöntemi (sosyometriyi andıran bireyin gruptaki yerini belirlemeye yarayan bir yöntemdir);

Kendini Tanımlama Envanteri (Riggio tarafından geliştirilip, Yüksel (1996) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan bir ölçektir);

Sosyal Fobi Ölçeği (Liebowitz tarafından geliştirilen ve Eren (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve sonrasında adı Sosyal Durumlarda Kendini Değerlendirme Envanteri olan bir ölçektir);

Kendini Ayarlama Ölçeği (Snyder'ın geliştirdiği ve Bacanlı'nın (1990) Türkçe'ye uyarladığı bir ölçektir);

Ucla Yalnızlık Ölçeği (Russell, Peplau ile Cutrona (1980) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir);

Sıkılganlık ve Girginlik Ölçekleri (Cheek ve Buss (1981) tarafından geliştirilmiş ölçeklerdir);

Kişilerarası Yönelim Ölçeği (Swap ve Rubin (1983) tarafından geliştirilmiştir);

Kişilerarası Yönelim Ölçeği (Hill (1987) tarafından geliştirilmiştir);

Performans Stili Testi (Ring ve Wallston (1968) tarafından geliştirilmiştir);

Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi (Sümer (1999) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir);

Sosyal Özellikler Listesi (okul öncesi dönem çocukları ve ilköğretim ilk sınıflar için kullanılabilir davranışsal gözlem dereceleme listesi olarak kullanılabilir bir ölçektir);

Sosyal Beceri Listesi (lise çağındaki gençler ve yetişkinler için kullanılabilir bir ölçektir);

Messy - Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından geliştirilmiş ve 2003 yılında Bacanlı ve Erdoğan tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır);

Sosyal Kaygı Ölçeği (Mark Leary tarafından geliştirilerek; Öztürk tarafından 2004 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır) (Bacanlı, 2014).

Bu çalışmada kullandığımız **OSBED (Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği)** ise Ömeroğlu, Büyüköztürk, Özyürek ve diğerlerinin geliştirdiği ve geliştirirken 450 çocuğun öğretmen ve ebeveynlerine gönderdikleri formun; 401 tanesini değerlendirmeye uygun bulunarak verileri üzerinde durdukları ve okul öncesi 3-6 yaş çocukların sosyal becerilerini ölçmek için sosyal beceri ölçmek üzere geliştirilmiş

geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuş bir ölçektir (Ömeroğlu, Büyüköztürk, Özyürek ve diğerleri, 2014).

2.15. ÇOCUĞUN SOSYAL BECERİ DÜZEYİ İLE EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI ARASINDAKİ BAĞLANTI

Avrupa'da biraz daha erken dönemlerde çalışmalara rastlanıyor olsa da ülkemizde duygusal okuryazarlık kavramı henüz yeni sayılabilecek kavramlardan olduğu için yapılan çalışma sayısı çok da fazla değildir. Bu yapılan çalışmaların çoğu genellikle okuma yazmanın olduğu daha büyük yaş gruplarında, çocuklara ve eğitim ortamlarının ve müfredatların düzenlenmesine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlığına yönelik çalışmalara da çok sayıda olmasa da rastlanmaktadır. Doğrudan ebeveyn okuryazarlığına yönelik çok az bilimsel araştırmaya rastlanmış; ancak çocukların duygusal okuryazarlığını ölçmeye yönelik çalışmalarda ebeveynin rolü üzerinde durulan çalışmalara daha fazla rastlanmıştır.

Uri Bronfenbrenner tarafından ortaya konulan ekolojik yaklaşımda mikro sistemde anılan aile, gelişimi doğrudan etkileyen bir sosyal kurumdur (www.tedmem.org/mem-notlari). Birçok çalışma okul ve öğrenme ortamının, çevrenin önemini bu sisteme dayandırarak vurgulasa da; ilk öğrenme ortamının gerçekleştiği ailenin bu konuda önemi gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle duygusal okuryazarlık ile ilgili yapılan çalışmalarda anne-babaların rollerinin önemi ile ilgili yeterince önem verilmediğini söylemek pek de yanlış olmaz (Bozkurt Yükçü, 2017).

Steiner (2003) duygusal okuryazarlık ile ilgili kitabında beş temel beceri ile kavrama tanım getirmiştir. Bu kavramlar, kendi duygularını tanıma, yürekten bir empati hissine sahip olma, duygularımızı yönetmeyi öğrenme, duygusal hasarın iyileştirilmesi ve duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulayabilme becerileridir (Steiner, 2003). Steiner (2003) duygusal okuryazarlık kazanımının; kişinin kendi duyguları ve duygularının güçleri ile, bilhassa sevginin gücü ile yeniden bağlantı kurabilmenin aracısız ve en etkili yol olduğundan; kişinin kendi yaşamının kalitesi ile başkalarının yaşam kalitesini de yükseltmede önemli rol oynayacağından bahsetmektedir. Steiner'in bu tespitleri göz önüne alındığında duygusal okuryazarlığı yüksek ebeveynlerin aktarılan bu becerilere sahip olacağı; hayatının merkezinde yer alan çocuğuna bunları

aktarmada da model olacağı aşikârdır. Steiner (2003) bu beş becerinin yanında duygusal okuryazarlığın eğitim aşamalarında üç farklı aşamadan da bahsetmiştir:

Açık kalpli olma (diğer insanlarla ilişkilerinde kişinin sevginin merkezinde bulunan kalbini açması, bağlarını kuvvetlendirmesi, sevgisini göstermesinin önündeki engellerden kurtulmayı anlatır),

Duygusal durumu gözleme (kişinin diğer insanları suçlamadan, yargılamadan hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularının farkına varması, karşıdaki bireylerin nasıl, ne kadar güçlü hissettikleri ile bu duygularla ilgili konuşulmasını ve kendi duyguları ile karşısındakilerin duygularını savunma içine girmeden anlamayı içerir)

Sorumluluk alma (bireyin yaptığı davranışlarının sonucunda eğer hata var ise bu hatayı önce kendisine itiraf etmesini, sonra diğer bireylere itiraf edebilmesini, gerçekten pişmanlık duyup gerekli ise özür dilemesini ve hatalarını telafi edebilme yollarını arayıp telafi etmesini içerir).

Tüm bu faktörler göz önüne alındığında çalışmanın ön sayfalarında da ayrıntılı olarak bahsedildiği üzere duygusal okuryazarlığa ulaşmış ebeveynlerde kendi yaşam kalitesinin artmasının; yakın çevresinde bulunan eşler arası ilişkiyi olumlu etkilemesi yanında ebeveyn- çocuk ilişkisini de olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi çağda çocukların model almada öncelikle aile bireylerinden başladığı düşünülürse duygusal okuryazarlığa sahip ebeveynlerin çocuklarının da duygusal okuryazarlık ile ilgili gelişim sağlayacakları aşikârdır. Erken çocukluk döneminde önemli bir kazanım olacak duygusal okuryazarlık becerilerinin; çocuklardaki sosyal gelişim ve sosyal beceriler üzerinde de olumlu etkisi olduğu düşünülebilir. Çalışmanın üst sayfalarında da tablo (Bkz. Tablo 2.1.) olarak paylaşılan McGinnis'in (2016) okul öncesi çocuklar ve anaokulu çocuklarına sosyal beceri öğretimi tablosunda bulunan beceriler incelendiğinde; gene çalışmada ayrıntıları ile incelenen duygusal okuryazarlığın alt başlıkları arasındaki ilişki gözler önündedir.

Faupel ve Sharp ise (2003) yaptıkları çalışmalarda duygusal okuryazarlığın gerektirdiği niteliklerin bir kısmının doğumla birlikte gelen özelliklerin yanında ebeveynlerin tarzlarının da etkisi ile okul öncesi dönemde şekil aldığını ve ebeveynlerin kendileri ile birlikte evlatlarının duygusal okuryazarlıklarını da beslediklerinden bahsetmişlerdir (Akt. Bozkurt Yükçü, 2017). Sosyal beceri eğitiminde de duygusal

okuryazarlık eğitiminde de önem arz eden duyguları tanıma, anlama, empati kurma, stresle baş edebilme, hatalarını kabul edebilme vb. gibi pek çok faktörün ebeveynler tarafından doğru rol model olunarak çocuklara aktarılabilmesi; bunun da çocukların sosyal becerilerinin yanında duygusal okuryazarlıklarının da gelişiminde etkili olabileceği düşünülebilir. Tabii ki bu tarz yaklaşımı sunabilmesi için de ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisini kazanmış olmaları önemlidir.

Bu çalışmada yapılan araştırma ve çalışmalarla ulaşılan literatür taramasında ebeveynlerin çocukların gelişim alanları üzerindeki etkilerinin oldukça önemli olduğu görülmüştür. Duygusal okuryazarlık da bu gelişimi olumlu yönde etkileyebilecek önemli kavramlardandır. Steiner'in (2003) ortaya koyduğu gibi duygusal okuryazarlık kendi duygularını tanıma, yürekten bir empati hissine sahip olma, duygularımızı yönetmeyi öğrenme, duygusal hasarın iyileştirilmesi ve duygusal okuryazarlığı bir bütün olarak uygulayabilme, açık kalpli olma, duygusal durumları gözleme ve sorumluluk alma gibi bir takım ana becerileri ve alt sosyal becerileri içerirken; sosyal becerileri geliştiren ve kişiyi sosyalleşmede; kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlayarak hareket etmede yönlendiren önemli bir süreçtir. Bu çağ çocuklarının öğrenmesinde rol model alma ve taklit etmenin önemi ve yeri akla getirildiğinde ise duygusal okuryazarlığa sahip ebeveynlerin; okul öncesi çağda bulunan çocukların sosyal becerileri arasında ilişki kurulabileceği sonucuna varılabilmektedir.

2.16. İLGİLİ BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda ise ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı ile okul öncesi çağındaki çocukların sosyal becerileri ile ilgili ilişki kurulup kurulamayacağı ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalar üzerinde durulacaktır. Avrupa'da biraz daha erken dönemlerde çalışmalara rastlanıyor olsa da ülkemizde duygusal okuryazarlık kavramı henüz yeni sayılabilecek kavramlardan olduğu için yapılan çalışma sayısı çok da fazla değildir. Yapılan çalışmaların çoğu genellikle okuma yazmanın olduğu daha büyük yaş gruplarındaki çocuklara ve bu çocukların eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlığına yönelik çalışmalara da çok sayıda olmasa da rastlanmaktadır. Doğrudan ebeveyn okuryazarlığına yönelik çok az bilimsel araştırmaya rastlanmış olsa da; çocukların duygusal okuryazarlığını ölçmeye yönelik çalışmalarda ebeveynin rolü üzerinde durulan çalışmalara daha fazla rastlanmıştır.

Örneğin İngiltere'de 11-12 yaş grupları arasında yapılan bir çalışmada okulda bulunan karma cinsiyete sahip gruplar (82 öğrenci) ile kontrol grubu olarak kullanılan tek cinsiyetin tercih edildiği gruplar (83 öğrenci) arasında ön test ve son test uygulanarak bu çocuklarda bilime, sosyal uyuma, kendinden bildirilen bireysel öğrenmeye, grupla öğrenmeye, uyuşmazlık çözümüne ve sosyal kolaylığa yönelik tutumlar kaydedilip ve analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, karma gruplar halinde çalışmanın olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir: kontrol gruplarına göre fen derslerini sevme ve onu ileride bir ders olarak kabul etmelerinin daha muhtemel olduğu görülmüştür. Karma gruplarda duygusal okuryazarlık oranının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Matthews, 2004).

Gene Malezya'da dört farklı şehirde uygulanmış olan ve 203 ortaokulu öğrencisi üzerinde yaş ortalaması 15,9 olan çocuklara duygusal okuryazarlık düzeylerini anlamak üzere duygusal zekalarını ölçmeye yönelik anketler uygulanmıştır. Sonuçlarda ise duygusal okuryazarlık kavramını okul programlarına dâhil etme ihtiyacı tartışılmış ve duygusal okuryazarlığın Malezya ortaokul öğrencilerinde problemleri davranışlar üzerindeki etkisinin analizi yapılmıştır. Sonuçlar, duygusal zekâ açısından ölçülen duygusal okuryazarlığın, sorunlu davranışların içselleştirilmesi ve dışsallaştırılması ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Eğitimde duyguların ahlaki gelişimin ayrılmaz bir parçası olduğu atlanmamalı ve sadece bilişsel gelişimin değil, çocukların duygusal

gelişiminin de göz önünde bulundurulması gerektiğine dair sonuçlara varılmıştır (Liau ve diğerleri, 2003).

Delaware Üniversitesi'nde çoğunluğu ekonomik dezavantajlı 72 adet 5 yaşındaki çocuklarla yürütülen boylamsal bir araştırmada ise; araştırmacılar çocuklara üç farklı yüz ifadesinin bulunduğu resimler gösterilerek duygusal bilgileri, sözlü yeterlilikleri, mizaçları (bunu ebeveynler doldurmuş) değerlendirilmiştir. Bu çocuklar eğitim sürecine devam edip dört yıl sonrasında dokuz yaşlarına geldiklerinde de öğretmenleri onları sosyal beceriler konusunda (iddia, işbirliği, öz kontrol, hiperaktivite, özümseme) davranış, dışsallaştırıcı davranış ve akademik yeterlilik (okuma becerisi, aritmetik ve akademik başarı için motivasyon becerileri) ile ilgili derecelendirdiler. Araştırmanın genel sonucunda problemlili kabul edilen davranışlarda olumlu onaylama ve işbirliği eksikliği olduğunu; bu çocuklarda duygusal bilgi eksikliği ve hiperaktivite ile birlikte akademik başarıda yetersizlik arasında korelasyon bulunduğunu; duygu bilgisi eksikliğinin ise öğretmen- çocuk ilişkisinde yaşanan olumsuzlukların akademik başarıda düşüklüğe neden olduğunu tespit etmişlerdir (Park, Haddon & Goodman, 2003). Dolayısıyla öğretmenin o çocuk üzerinde beklentisinde de düşüşün olduğu; ayrıca bu çocukların duygusal okuryazarlıklarının düşük olmasının sonucunda da akran ilişkilerinde de sorunlar yaşadıklarını; moral, konsantrasyon ve motivasyon eksiklikleri nedeni ile de bir kısır döngü yaşandığı tespit edilmiştir. Birincil önleme programlarının erken başlatılarak katılımcıların algılama becerilerini arttırıp duygusal okuryazarlığın ve duygusal bilginin üzerinde durularak yapılacak düzenlemelerle sosyal gelişimin arttırılması araştırmanın tavsiyesi olarak ortaya konmuştur (Park, Haddon & Goodman, 2003).

Duygusal okuryazarlığın merkeze alındığı ve olumlu okul ikliminin oluşmasından dolayı örnek alınabilecek bir anlayışa sahip dört okul Park, Haddon ve Goodman'ın (2003) okullarda duygusal okuryazarlık ile ilgili kitabında yer almış olup bu okullar:

- **Tuckswood Community First School** (Norwich'in dışında bir arazide genellikle işçi sınıfına ait ailelerin oturduğu dezavantajlı bir bölgededir. Okulun çocukları ve çalışanları “yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünenler” olmaları için teşvik etme biçiminde yatan anlayışı sayesinde duyguları öğrenmeye yönelik bir müfredat zamanı olmamasına karşın, doğal öğrenme ortamları sağlanarak filozof oturumları ve dramalar sayesinde böylesi bir okul iklimi sağlandığı söylenmektedir).

- **Buckingham Middle School** (Okulun bulunduğu çevre ile birlikte baş gösteren çatışmalara ve hatta yönetim boyutuna kadar taşınabilen tartışmalara son vermek amacı ile son beş yılda hem müfredatlarda değişimlerle hem de müfredat dışı faaliyetlerle bireyleri destekleyici ve yansıtıcı ilişkiler kurabilecek şekilde düzenlenen bir dizi aktivite ve çalışma ile öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları motive edecek sıcak bir ortam yakalanmıştır. Buckingham'ın daha duygusal bir okuryazarlık okulu yaratma stratejisi, öğrenciler tarafından yerel ortaöğretime aktarıldığından öylesine hevesle benimsenmiştir ki; Buckingham'dan gelen öğrenciler, ortaokulda deneyimledikleri gibi birbirlerini anlama ve başarılı bir şekilde çalışmanın yolları için aynı türden fırsatlarla donatılmaları konusunda gittikleri liselerinde de ısrar ettikleri için okullar farkındalık geliştirmek ve yeni stratejileri teşvik etmek için birlikte çalışmak zorunda kalmışlardır.)

- **Westborough High School** (Yarisının beyaz ve işçi sınıfından oluşu; diğer yarisının ise Hindistan ve Bangladeş kökenli oluşu bu okul öğrencileri arasında polislerin müdahil olduğu yoğun çatışmalara sahne olmuştur. Zorbalık ve ırkçılığın yanlışlığına dair yapılan çalışmalar ve aktiviteler; birbirlerinin kültürlerine saygı duymaları gerektiğine dair grup çalışmaları vb. ile okulun iklimi çok değişmiş; akademik başarı oranı da A ile C arasında not alan öğrenci sayısı %8'den; %39'a çıkmıştır)

- **Cotham School** (Şehir içinde çok ırklı ve çok inançlı bir öğrenci topluluğuna sahip iken belirledikleri amaç ile topluluklarının tüm bölümleri ile birlikte çalışıp, duygusal anlamda okuryazar bir okul olabilecek anlatıları şekillendirerek, okul geliştirme planında duygusal okuryazarlığa açık bir taahhütte bulunmuşlardır. Bu çalışmaların sonucunda da üç yıl içinde A ve C aralığında notlara sahip çocukların sayısı %60'tan %80'lere çıkmıştır)

Gene Birleşik Krallık'ta devlet koruması altında bulunan 7-15 yaş aralığındaki 193 çocuk üzerinde yürütülen bir çalışmada; öncelikle bu çocukların kiminin aileleri olmasına rağmen maddi imkansızlıklarla; kiminin istismar, ihmal, ebeveyn yoksunluğu ve farklı nedenlerle devlet kurumlarında bakıldığını tespit ettikten sonra; akıl sağlığı, duygusal okuryazarlık, bilişsel yetenek ve okuryazarlık kazanımı alanlarında çeşitli ölçeklerle ve envanterlerle biz dizi çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuçlar genel nüfus normları ve mevcut araştırma çalışmaları ile karşılaştırıldığında; bu çocukların bakılan

tüm alanlarda (duygusal okuryazarlık da dahil) genel varlık normlarına göre daha az performans gösterdikleri ortaya konmuştur. Sadece %16'lık bir kesim normal popülasyona benzer nitelikte sonuçlar sergilese de bu çocukları bakım evlerindeki diğer çocuklardan ayıran özelliğin çoğunluğunun ayda en az bir kere de olsa biyolojik anne-babaları ile görüşmeleri ve/veya anasınıfı eğitimi almış olmalarıydı. Yani olumlu performans gösterimi ile ebeveyn iletişimi ve anasınıfı eğitimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Rees, 2013).

Eğitim psikologu olan Peter Sharp'ın (2000), Goleman'ın Duygusal Zekâ isimli eserinden etkilenerek 1998 yılında Southampton'da (İngiltere'de bir kent) Eğitim Hizmetleri Müfettişi Şefi ile paylaştığı duygusal okuryazarlıkla ilgili projelerini hayata geçirmesi ile stratejik bir eğitim planı uygulamış ve gönüllü öğretmenlerin katılımı ile bir dizi etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Bu etkinliklerin bazıları öğretmenler, veliler, öğrenciler, valiler, polisler sağlık ve sosyal hizmetlerdeki görevliler, işverenler için seminerler, sunumlar, yayınlar hazırlamaktan oluşur (Sharp, 2000). Ayrıca duygusal okuryazarlığın teşvikine yönelik davranış destek planını yayınlamak ve uygulamak; 1500'den fazla öğretmen ve veli için öfke yönetimi ile ilgili eğitim ve geliştirme çalışmaları düzenleme; verilen öfke kontrolü eğitimleri sonunda çocuklar ve öğretmenlerin de işbirliği ile bu grupları eğitim psikologlarının yönetiminde çiraklık basamaklı bir model üzerinde çalışmaları kapsar (Sharp, 2000). 100'den fazla öğretmenin tüm okul politikasını kapsayacak şekilde eğitimi ile grupları yönetme, bireyi yönetme, benlik saygısı geliştirme, terapötik müdahaleler ile ilgili proje çalışmaları; 45 okulun öğretmenlerine anti- zorbalık eğitimi; ırkçı tacizle mücadele stratejilerine yönelik çalışmaları da içerir (Sharp, 2000). Bu çalışmalar sonunda 2000 yılında "Duygusal Okuryazarlığın Teşvik Edilmesi İçin Kılavuz İlkeleri" hazırlanmış ve üniversitenin, başkan, başkan yardımcısı, öğretmen, eğitim psikologu, müfettiş, öğretmen danışmanı, danışman psikiyatrisi, vali desteği alınarak 22 kişiden oluşan Southampton Duygusal Okuryazarlık Çıkar Grubu (SELIG) oluşturulmuştur (Sharp, 2000). Toplumun tüm kesiminden kişileri içine alan bu grupta duygusal okuryazarlık ile ilgili çalışma ve etkinlikler pek çok okula da yol gösterici örnek olmuştur (Sharp, 2002).

Bir başka çalışmada da Kuzeybatı İngiltere'de bulunan iki okul ile yapılan nitel bir çalışmada çocukların, gençlerin, ebeveynlerin/bakıcıların, baş öğretmenlerin, öğretmenlerin, proje çalışanları ve profesyonel uzman görüşleri alınarak ve duygusal

okuryazarlık projesinin amaçlarına ulaşmadaki başarı derecesini değerlendirmek; duygusal okuryazarlığı teşvik ederken neyin, kiminle ve hangi bağlamda çalıştığını öğrenmeyi yakalamak ve yaymak; LEA (Yerel Eğitim Müdürlükleri) dâhilindeki politika yapıcılara ve uygulayıcılara, çocuklara, gençlere ve ailelerine en iyi uygulamanın nasıl yapılabileceğine dair araştırma kanıtları sunmak amacı güdülmüştür (Coppock, 2007). Proje 1999 yılında kurulmuş, çocuklar için oluşturulmuş "Çember Zamanı" çalışmaları ile 1290 çocuğa, ebeveyn grup çalışmaları ile 68 ebeveyne ve 245 öğretim/destek personeline 80'den fazla duygusal okuryazarlık ile ilgili programlar geliştirilmiştir (Coppock, 2007). Arkadaş çevresi, arkadaş destek programları; öfke yönetimi çalışması; stres yönetimi çalışması; ebeveynler için duygusal okuryazarlık kitapçığı; ebeveynler için duygusal okuryazarlık grupları; öğrenme danışmanları, okul personeli ve yerel otorite memurları ve duygusal okuryazarlık kaynak koleksiyonu dâhil olmak üzere çeşitli gruplar için duygusal okuryazarlık eğitimi uygulanmıştır (Coppock, 2007). Uzun süreli yapılan çalışmalarda sürekli yer alarak deneyim kazanmış olan bir grup çocuk daha sonra akran araştırmacısı olarak da görev aldılar (Coppock, 2007). Çalışma sonunda tüm çocukların değerlendirme raporlarında özgüven artışı, kendine saygı, başkalarının duygularını anlamak ve bakış açılarına saygı duyma, arkadaş sayılarında artış ve arkadaşlık ilişkilerinde nitelik artışı tespit edilmiştir (Coppock, 2007). Ebeveynlerde ise duygular ile ilgili farkındalıklarda artış, kendini daha etkili ifade etme, çocukların yaşadıkları öfke krizlerinde kontrol mekanizmasını daha rahat sağlayabilme, grup çalışmalarında paylaştıkları duyguları ile birlikte sakinleşme ve stres atma; paylaşım gruplarında güven arkadaşlık ve diğer ebeveynler ile bağ kurma gibi olumlu duygular raporlanmıştır (Coppock, 2007). Ayrıca geçmişlerinin mevcut davranışları üzerindeki etkisini kontrol altına alma, hemen harekete geçmek yerine durup düşünerek sonra hareket etme becerisi kazanma; karşılıklı iletişimlerde incinmeden/incitmeden dürüst davranma gibi pek çok olumlu duygunun raporlaştırılması sağlanmıştır (Coppock, 2007). Araştırmanın son paydaşları olarak görünen profesyonellerin dönütlerinde ise çocuklar üzerinde bir çok olumlu (artan güven, empati, daha sakin, rahat, konuşma ve dinleme becerilerinde artış, sosyal yönden daha uyum, çatışmalarda azalma ve çözüm odaklı davranışlar) davranış artımı gözlediklerini; ebeveynlerin davranışlarında da olumlu etkilerin gözlemlendiğini;

projede yer alan öğretmen ve diğer ilgililerin de işbirlikçi çalışma konusunda olumlu deneyimler yaşadıklarını ifade etmişlerdir (Coppock, 2007).

Ülkemizde yapılan bilimsel araştırmalar incelendiğinde ebeveyn duygusal okuryazarlığı ile ilgili yapılan sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan literatür taramalarında ebeveyn duygusal okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların genellikle dünyada da Türkiye'de de örneklerine çok fazla rastlanmamaktadır. Duygusal okuryazarlığın bir alt boyutu gibi görülen ancak duygusal okuryazarlık kadar kapsamı geniş olmayan duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların daha fazla oluşu dikkat çekmektedir. Avrupa'da biraz daha erken dönemlerde çalışmalara rastlanıyor olsa da ülkemizde duygusal okuryazarlık kavramı henüz yeni sayılabilecek kavramlardan olduğu için yapılan çalışma sayısı çok da fazla değildir. Bu yapılan çalışmaların çoğu genellikle okuma yazmanın olduğu daha büyük yaş gruplarında, çocuklara yönelik ve eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlığına yönelik çalışmalara da çok sayıda olmasa da rastlanmaktadır. Literatürde çocukların duygusal okuryazarlığını ölçmeye yönelik çalışmalarda ebeveynin rolü üzerinde durulan çalışmalara daha fazla rastlanmıştır. Ebeveyn duygusal okuryazarlığı ile ilgili çalışma Bozkurt Yükçü (2017) tarafından; bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveyni ile gerçekleştirilmiş; çocukların duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı arasında ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda çocuğun duyu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma verilerinin elde edildiği evren ve örneklem, örneklemin demografik özelliklere göre dağılımı, verilerin toplanmasında kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin analizi için yapılan istatistiksel analizler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı sağlayan betimsel araştırma yöntemlerinden "İlişkisel Tarama Modeli" kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan, kişilerin davranış biçimlerini, düşüncelerini, fiillerini ve inandıklarını belirlemek istediğimizde; geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015). Bu çalışma nicel bir araştırmadır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Ataşehir ilçesi sınırları içinde bulunan tüm devlet okulları ve özel okullarda eğitim alan çocuklar ile bunların ebeveynleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise İstanbul Anadolu yakası Ataşehir ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na bağlı bağımsız anaokulu (resmi anaokulu) ile gene MEB'e bağlı ilköğretim (resmi ilköğretim) bünyesindeki 60-66 ay arası çocukların yer aldığı anasınıflarından basit seçkisiz yöntem ile belirlenmiştir. Bu örnekleme modelinde evrende yer alan bütün birimler örnekleme dahil olabilmek için eşit ve birbirinden bağımsız olasılıkla belirlenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz &

Demirel, 2016). Tüm birimlerin seçilebilme oranı birbiri ile aynı şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2016).

Bu amaçla Ataşehir ilçesinde bulunan tüm okulların listesi Ataşehir Milli Eğitim Müdürlüğü resmi internet sitesinden alınan veriler ışığında listelenerek (www.ataşehir.meb.gov.tr) ; her bir resmi kuruma bir kura numarası verilmiş ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile okullar seçilmiştir. Bu seçim sonunda 14 adet okulda eğitim alan, 60-66 ay arasındaki 232'si kız, 234'ü erkek olmak üzere toplam 466 çocuk ve 373'ü anne, 93'ü baba olmak üzere toplam 466 ebeveyn (çalışmada konusu geçen aynı çocukların ebeveynleri) çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2.1 Araştırmaya Katılan Örneklem Grubunun Tanımlayıcı Özelliklerinin Frekans ve Yüzdelere Göre Dağılımı

Tablo 3.1 Araştırmanın Örneklemine İlişkin Demografik Dağılımlar

Değişkenler	Gruplar	Sayı(n)	Yüzde (%)
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	232	49,8
	Erkek	234	50,2
	Toplam	466	100,0
Ebeveyn	Anne	373	80,0
	Baba	93	20,0
	Toplam	466	100,0
Ebeveyn Yaşı	30 Yaş ve Altı	73	15,6
	31-35 Yaş	175	37,6
	36-40 Yaş	143	30,7
	41 Yaş ve üzeri	75	16,1
	Toplam	466	100,0
Ebeveyn Öğrenim Düzeyi	İlkokul ve Altı	37	7,9
	Ortaokul	53	11,4
	Lise	154	33,1
	Üniversite	187	40,1
	Lisansüstü	35	7,5
	Toplam	466	100,0
Ebeveyn Çalışma Durumu	Çalışıyor	258	55,4
	Çalışmıyor	208	44,6
	Toplam	466	100,0
Ebeveyn Çocuk Sayısı	1 Çocuk	143	30,7
	2 Çocuk	260	55,8
	3 Çocuk ve üstü	63	13,5
	Toplam	466	100,0
Çocuğun Doğum Sırası	Birinci Çocuk	262	56,2
	İkinci Çocuk	164	35,2
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	8,6
	Toplam	466	100,0
Gelir düzeyi	2500 TL ve Altı	145	31,1
	2501-3500 TL Arası	109	23,4
	3501-4500 TL Arası	77	16,5
	4501-5500 TL Arası	62	13,3
	5501 TL ve üstü	73	15,7
	Toplam	466	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma; %49.8 kız çocuğu, %50.2 erkek çocuğu olmak üzere toplam 466 çocuk ve bu çocukların %80'i anne, % 20'si ise babadan oluşan toplam 466 adet ebeveynin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ebeveynler yaşa göre; %15,6'si 30 yaş ve altı, %68,3'ü 31- 40 yaş, %16,1'si 41 yaş ve üzeri olarak dağılmaktadır. Ebeveynler öğrenim düzeyine göre; %7,9'u ilkokul ve altı, %44,4 ortaokul ve lise, %40,2'si üniversite, %7,5'i ise lisansüstü mezunu olarak dağılmaktadır. Ebeveynler çalışma durumuna göre; %55,4'ü çalışıyor, %44,6'sı çalışmıyor olarak dağılmaktadır. Ebeveynler sahip oldukları çocuk sayısına göre; %30,7'si 1 çocuk, %55,8'i 2 çocuk, %13,5'i 3 çocuk ve üstü olarak dağılmaktadır. Araştırmaya katılan 60-66 aylık çocukların doğum sırası değişkenine göre; %56,2'si birinci çocuk, %35,2'si ikinci çocuk, %8,6'sı üçüncü çocuk ve sonrası olarak dağılmaktadır. Ebeveynler gelir düzeyi değişkenine göre; %31,1'i 2500 TL ve altı, %53,2'si 2501-5500 TL arası, %15,7'si 5501 TL ve üstü olarak dağılmaktadır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama araçları "Demografik Bilgi Formu", "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği"dir.

3.3.1 Demografik Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi elde etmek ve araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından demografik bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda; çocuğun cinsiyeti, ebeveyn temsilinde anne ya da baba olma durumu, ebeveyn yaş aralığı, ebeveyn öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısı, araştırmaya katılan 60-66 aylık çocuğun doğum sırası ve ebeveyn gelir düzeyine ilişkin bilgileri ortaya koymaya yönelik maddeler bulunmaktadır (Bkz. Ek 4).

3.3.2 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)

Tez kapsamında araştırmaya katılan ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçek; Mehmet PALANCI, Mehmet KANDEMİR, Hakan DÜNDAR ve Ahmet Ragıp ÖZPOLAT tarafından 2014 yılında Türkiye'de Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde

geliştirilmiştir. Ölçek 182'si kız ve 87'si erkek olmak üzere toplam 269 öğrenci üzerinde araştırma yapılarak geliştirilmiştir. Ölçek, ergen ve üzeri yaş grubunda uygulanmakta ve bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerini ortaya koymaktadır. Ölçek "öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri" olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevaplar 5 grupta toplanmıştır. "Kesinlikle katılmıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılıyorum", "oldukça katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde 1 den 5 e kadar puanlanmaktadır. Ölçekten minimum 34, maksimum 170 puan alınmaktadır. Ölçeğin toplam puanı olduğu gibi alt ölçekler de ayrı ayrı puanlanabilmektedir. Ölçekten alınan 34-80 arası puanlar düşük okuryazarlığa, 80-125 arasında alınan puanlar orta düzey ve 125 üstü puanlar yüksek düzey okuryazarlığa işaret etmektedir (Bkz. EK 5).

Tablo 3.2 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonucu

	Öz Düzenleme	Duygusal farkındalık	Sosyal Beceri
Cronbach α	.90	.87	.86

Palancı ve diğerleri tarafından geliştirilen duygusal okuryazarlık ölçeğinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı (iç tutarlılık katsayısı) ölçeğin tamamı için .94, alt ölçekler için öz düzenlemede .90, duygusal farkındalıkta .87 ve sosyal beceri .86 olarak hesaplanmıştır (Palancı, Kandemir, Dündar & Özpolat, 2014). Elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Kandemir' den e-posta yoluyla alınmıştır (Bkz. EK 1).

3.3.3 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)

Tez kapsamında araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmek amacı ile kullanılan ölçek; Esra ÖMEROĞLU, Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Yasemin AYDOĞAN, Mehtap ÇAKAN, Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Arzu ÖZYÜREK, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Yunus GÜNİNDİ, Ömer KUTLU, Aysel ÇOBAN, Özlem YURT, Hakan KOĞAR ve Seda KARAYOL tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken formlar MEB'e ait 22 bağımsız anaokulu ve 26 ilköğretim okulunda eğitim alan 3-6 yaş çocuklar (geçerli sayılan 409 adet veri) için ebeveynleri ve

öğretmenlerince doldurulmuştur (aynı çocuklar için hem ebeveynler hem de öğretmenler form doldurmuştur). Form başlangıç becerileri, akademik beceriler, arkadaşlık becerileri ve duyguları yönetme becerileri olarak adlandırılan dört faktörden ve 49 maddeden oluşan bir ölçek niteliğindedir. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevaplar 5 grupta toplanmıştır. “Hemen hemen hiç”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “hemen hemen her zaman” şeklinde 1 den 5 e kadar puanlanmaktadır. Ölçeğin toplam puanı olduğu gibi alt ölçekler de ayrı ayrı puanlanabilmektedir (Bkz. EK 6).

Tablo 3.3 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Güvenilirlik Analizi Sonucu

	Başlangıç Becerileri	Akademik Beceriler	Arkadaşlık Becerileri	Duygularını Yönetme
Cronbach α	.89	.88	.92	.92

Ömeroğlu ve diğerleri (2014) tarafından ölçek için yapılan hesaplamalar sonunda güvenilirlik için Cronbach Alfa katsayı (iç tutarlılık katsayısı) hesaplanmış ve bulunan sonuçlara göre başlangıç becerileri için .89, akademik beceriler için .88, arkadaşlık becerileri için .92 ve duygularını yönetme becerileri için de .92 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin Prof. Dr. Arzu ÖZYÜREK'ten e-posta yoluyla alınmıştır (Bkz. EK 2).

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın veri toplama süreci öncelikle kullanılacak ölçeklerin e-posta yolu ile izinlerinin alınması (Bkz. EK 1 ve EK 2) ile başlamıştır. Ardından İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izin doğrultusunda (Bkz. EK 3) araştırmacı tarafından uygulama okulları ziyaret edilerek Ocak- Şubat ayları arasında araştırma verileri toplanmıştır. Kurum müdürlerinden izin alınarak araştırmanın nasıl yapılacağı kendilerine anlatılmıştır. Daha sonra kurumdaki okul öncesi öğretmenlere çalışmanın aşağıdaki gibi yürütüleceği araştırmacı tarafından açıklanmıştır.

"Demografik Bilgi Formu", "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" bir zarf içine konularak ve her zarf içindeki belgelerle aynı numaraya sahip olacak şekilde tek tek sıra ile numaralandırılmış; ebeveynlere verilmek üzere öğretmenlere teslim edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden ebeveynlere

gerekli bilgilendirmeleri yapmaları istenerek, zarflarla beraber araştırmacı tarafından hazırlanan üst yazı ile ebeveynlere zarflar ulaştırılmıştır. Formları dolduran ebeveynlerin; zarfın ağzını kapatarak öğretmene ulaştırılması gerektiği üst yazıda belirtilmiştir. On beş gün sonunda kurumlar tekrar ziyaret edilerek doldurulmuş formlar zarf içinde öğretmenlerden geri alınmıştır. 14 okul öncesi eğitim kurumundan toplam 1365 adet araştırma formu ebeveynlere gönderilmiş olmasına rağmen; geri dönen 578 adet formdan, formu doldurmayanlar çıkarıldıktan sonra araştırma kapsamında kullanılabilir nitelikte olan toplam 466 adet veri elde edilmiştir.

3.5 VERİLERİN İSTATİSTİKSEL ANALİZİ

Araştırmada "Demografik Bilgi Formu", "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" ve "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği" vasıtasıyla elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sırasında gruplar arasındaki farklılıklar belirlenirken iki bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında parametrik testlerden Bağımsız Gruplar t Testi, ikiden fazla bağımsız grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü (One way) Varyans Analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. ANOVA analizi sonrasında anlamlı bir farklılığın görülmesi durumunda tamamlayıcı Post-Hoc çoklu karşılaştırma analizi olarak Scheffe Testi kullanılmıştır.

Araştırmada sürekli değerşkenler arasında ilişki olup olmadığını anlamak amacı ile Pearson korelasyon uygulanmıştır. Duygusal okuryazarlığın toplam puan ve alt boyutlarının ortalamaları ile sosyal beceri toplam puan ve alt boyutlarının ortalamaları arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla da regresyon analizi uygulanmıştır.

Yukarıda sözü edilen istatistiksel analizlerin sonuçları yorumlanırken anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Analiz sonuçlarında, $p < .05$ olması durumunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu, $p > .05$ olması durumunda ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1 OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (OSBED) EBEVEYN FORMU ALT BOYUTLARI İLE İLGİLİ İFADELERE VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS VE YÜZDELERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

Araştırmaya katılan ebeveynlerin; çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile ilgili "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) Ebeveyn Formu" nda yer alan ifadelere verdiği cevapların dağılımları ölçeğin alt boyutlarına göre aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.1 Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Başlangıç Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

	Hemen Hemen Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Hemen Hemen Her Zaman		Ort.	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
01. Selamlaşma: Başkalarıyla Karşılaştığında Sözle Ya Da Bedeniyle Selam Verir Mi?	14	3,0	60	12,9	147	31,5	148	31,8	97	20,8	3,545	1,051
02. Akranlarına İsmiyle Hitap Etme: Akranlarıyla Konuşurken İsimleriyle Hitap Eder Mi?	7	1,5	9	1,9	29	6,2	135	29,0	286	61,4	4,468	0,819
03. Kendini Tanıtma: Yeni Tanıştığı İnsanlara Kendini Tanıtır Mı?	32	6,9	56	12,0	165	35,4	138	29,6	75	16,1	3,361	1,099
04. Anlaşılır Bir Ses Tonu İle Konuşma: Konuşurken Anlaşılır Ses Tonu Kullanır Mı?	3	0,6	24	5,2	53	11,4	180	38,6	206	44,2	4,206	0,883
05. Başkalarını Tanıtma: Yanındaki İnsanları Gerektiğinde Başkalarına Tanıtır Mı?	35	7,5	65	13,9	144	30,9	135	29,0	87	18,7	3,373	1,158
06. Teşekkür Etme: Kendisine Bir İyilik Yapıldığında, Bir Hediye Verildiğinde Veya İltifat Edildiğinde Teşekkür Eder Ya Da Başka Bir Sözle Vefasını Gösterir Mi?	6	1,3	19	4,1	80	17,2	167	35,8	194	41,6	4,125	0,924
07. İzin İsteme: Gerektiği Durumlarda Bir İş Yapmadan Önce Anne Baba, Öğretmen Ya Da Diğer Yetişkinler Ve Arkadaşlarından İzin İster Mi?	3	0,6	10	2,1	54	11,6	173	37,1	226	48,5	4,307	0,807
08. Özür Dileme: Yanlış Bir Davranış Yaptığında Özür Diler Mi?	12	2,6	18	3,9	83	17,8	159	34,1	194	41,6	4,084	0,988
09. Yardım İsteme: İhtiyaç Duyduğunda, Yardım Edebilecek Kişilerden Yardım İster Mi?	1	0,2	12	2,6	59	12,7	193	41,4	201	43,1	4,247	0,788
10. Vedalaşma: Bulunduğu Ortamdan Ayrılırken Hoşça Kal, İyi Geceler, Allahaismarladık vb. Veda Sözcükleri Kullanır Mı?	9	1,9	29	6,2	115	24,7	153	32,8	160	34,3	3,914	1,004
11. Soru Sorma: Merak Ettiği Bir Konuda Uygun Soru İfadesi ve Ses Tonuyla Soru Sorar Mı?	5	1,1	8	1,7	50	10,7	135	29,0	268	57,5	4,401	0,830
12. Duygularını İfade Etme: Ne Hissettiğini Sözel Olarak İfade Eder Mi?	9	1,9	29	6,2	64	13,7	149	32,0	215	46,1	4,142	1,002

Tablo 4.1 incelendiğinde “01.Selamlaşma: Başkalarıyla Karşılaştığında Sözle Ya Da Bedeniyle Selam Verir mi?” ifadesine ebeveynlerin %3'ünün (n=14) hemen hemen hiç cevabına karşın; %31.8'inin (n=148) çoğu zaman yanıtını verdiği görülür. “02.Akranlarına İsmiyle Hitap Etme: Akranlarıyla Konuşurken İsimleriyle Hitap Eder mi?” ifadesine ebeveynlerin, %1,5'i (n=7) hemen hemen hiç, %61,4'ü (n=286) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir.“03. Kendini Tanıtma: Yeni Tanıştığı İnsanlara Kendini Tanıtır mı?” ifadesine ebeveynlerin, %6,9'u (n=32) hemen hemen hiç; %35,4'ü (n=165) bazen yanıtını vermiştir. “04. Anlaşılır Bir Ses Tonu İle Konuşma: Konuşurken Anlaşılır Ses Tonu Kullanır mı?” ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %44,2'si (n=206) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “05. Başkalarını Tanıtma: Yanındaki İnsanları Gerekliğinde Başkalarına Tanıtır mı?” ifadesine ebeveynlerin, %7,5'i (n=35) hemen hemen hiç, %30,9'u (n=144) bazen yanıtını vermiştir. “06. Teşekkür Etme: Kendisine Bir İyilik Yapıldığında, Bir Hediye Verildiğinde Veya İltifat Edildiğinde Teşekkür Eder Ya Da Başka Bir Sözle Vefasını Gösterir mi?” ifadesine ebeveynlerin, %1,3'ü (n=6) hemen hemen hiç, %41,6'sı (n=194) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “07. İzin İsteme: Gerekliği Durumlarda Bir İş Yapmadan Önce Anne Baba, Öğretmen Ya Da Diğer Yetişkinler Ve Arkadaşlarından İzin İster mi?” ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %48,5'i (n=226) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “08. Özür Dileme: Yanlış Bir Davranış Yaptığında Özür Diler mi?” ifadesine ebeveynlerin, %2,6'sı (n=12) hemen hemen hiç, %41,6'sı (n=194) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “09. Yardım İsteme: İhtiyaç Duyduğunda, Yardım Edebilecek Kişilerden Yardım İster mi?” ifadesine ebeveynlerin, %0,2'si (n=1) hemen hemen hiç, %43,1'i (n=201) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “10. Vedalaşma: Bulunduğu Ortamdan Ayrılırken Hoşça Kal, İyi Geceler, Allahısmarladık vb. Veda Sözcükleri Kullanır mı?” ifadesine ebeveynlerin, %1,9'u (n=9) hemen hemen hiç, %34,3'ü (n=160) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “11. Soru Sorma: Merak Ettiği Bir Konuda Uygun Soru İfadesi ve Ses Tonuyla Soru Sorar mı?” ifadesine ebeveynlerin, %1,1'i (n=5) hemen hemen hiç, %57,5'i (n=268) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “12. Duyularını İfade Etme: Ne Hissettiğini Sözel Olarak İfade Eder mi?” ifadesine ebeveynlerin, %1,9'u (n=9) hemen hemen hiç, %46,1'i (n=215) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir.

Tablo 4.1'e göre ebeveynlerin OSBED ölçeğinde başlangıç becerilerine ilişkin verdikleri yanıtlar içinde "02.Akranlarına İsmiyle Hitap Etme: Akranlarıyla Konuşurken İsimleriyle Hitap Eder mi?" ifadesine çok yüksek (4,468±0,819) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 4.2 Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Akademik Becerilere İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

	Hemen Hemen Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Hemen Hemen Her Zaman		Ort	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
13. Dinleme: Başkaları Konuştuğunda Dinler Mi? (dinlediği Kişiyile Göz Teması Kurarak Sözüünü Kesmeden, Jest Ve Mimikleriyle Dinlediğini Belli Eder Mi?)	13	2,8	32	6,9	115	24,7	198	42,5	108	23,2	3,764	0,975
14. Soruya Cevap Verme: Kendisine Bir Soru Yöneltildiğinde Uygun Şekilde Açıklamaya Çalışır Mı?	3	0,6	14	3,0	67	14,4	212	45,5	170	36,5	4,142	0,817
15. Yönergelere Uyuma: Verilen Yönergeleri Anlar Ve Yönergeye Uygun Davranışlar Gösterir Mi?	3	0,6	18	3,9	72	15,5	176	37,8	197	42,3	4,172	0,873
16. Alternatif Çözümler üretebilme: Var Olan Probleme İlişkin Farklı Çözüm Yolları Önerbilir Mi?	8	1,7	28	6,0	116	24,9	193	41,4	121	26,0	3,839	0,938
17. Başladığı Etkinliği Sonlandırma: Başladığı Bir İşi Bitirene Kadar Devam Eder Mi?	5	1,1	33	7,1	112	24,0	186	39,9	130	27,9	3,865	0,940
18. Kendini Meşgul Etme: Kendisini Oyalayacak Etkinlikler Bulup Zaman Geçirebilir Mi?	1	0,2	16	3,4	84	18,0	172	36,9	193	41,4	4,159	0,853
19. Amaca Ulaşmak İçin Çaba Gösterme: Belirlenen Amaca Ulaşmak İçin Gerekli Davranışlarda Bulunur Mu?	1	0,2	13	2,8	92	19,7	220	47,2	140	30,0	4,041	0,793
20. Uygun Zamanda Söze Girme: Söze Girmek İçin Uygun Zamanı Bekleyip Söze Girer Mi?	24	5,2	104	22,3	171	36,7	130	27,9	37	7,9	3,112	1,008
21. Söz Alma: Söz Almak İsteddiği Zaman Nazik Bir İfade Ya Da Beden Dilini Kullanarak Söz İster Mi?	18	3,9	58	12,4	158	33,9	158	33,9	74	15,9	3,455	1,024
22. Düşüncelerini İfade Etme: Düşüncelerini Sözel Yollarla İfade Eder Mi?	4	0,9	18	3,9	57	12,2	191	41,0	196	42,1	4,195	0,859
23. Eleştiri Yapma: Kırıcı Olmadan Nazik İfadelerle Eleştiri Yapar Mı?	17	3,6	44	9,4	175	37,6	153	32,8	77	16,5	3,491	0,995
24. Eleştiriye Açık Olma: Kendisine Yönelik Eleştirileri Kızmadan Sabırla Dinler Mi?	30	6,4	74	15,9	180	38,6	137	29,4	45	9,7	3,200	1,029

Tablo 4.2 incelendiğinde "13. Dinleme: Başkaları Konuştuğunda Dinler mi? (Dinlediği Kişiyile Göz Teması Kurarak Sözüünü Kesmeden, Jest Ve Mimikleriyle Dinlediğini Belli Eder mi?)" ifadesine ebeveynlerin, %2,8'i (n=13) hemen hemen hiç, %42,5'i (n=198)

çoğu zaman yanıtını vermiştir. “14. Soruya Cevap Verme: Kendisine Bir Soru Yöneltildiğinde Uygun Şekilde Açıklamaya Çalışır mı?” ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %45,5'i (n=212) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “15. Yönergelere Uyuma: Verilen Yönergeleri Anlar ve Yönergeye Uygun Davranışlar Gösterir mi?” ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %42,3'ü (n=197) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “16. Alternatif Çözümler üretebilme: Var Olan Probleme İlişkin Farklı Çözüm Yolları Önerbilir mi?” ifadesine ebeveynlerin, %1,7'si (n=8) hemen hemen hiç, %41,4'ü (n=193) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “17. Başladığı Etkinliği Sonlandırma: Başladığı Bir İş Bitirene Kadar Devam Eder mi?” ifadesine ebeveynlerin, %1,1'i (n=5) hemen hemen hiç, %39,9'u (n=186) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “18. Kendini Meşgul Etme: Kendisini Oyalayacak Etkinlikler Bulup Zaman Geçirebilir mi?” ifadesine ebeveynlerin, %0,2'si (n=1) hemen hemen hiç, %41,4'ü (n=193) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “19. Amaca Ulaşmak İçin Çaba Gösterme: Belirlenen Amaca Ulaşmak İçin Gerekli Davranışlarda Bulunur mu?” ifadesine ebeveynlerin, %0,2'si (n=1) hemen hemen hiç, %47,2'si (n=220) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “20. Uygun Zamanda Söze Girme: Söze Girmek İçin Uygun Zamanı Bekleyip Söze Girer mi?” ifadesine ebeveynlerin, %5,2'si (n=24) hemen hemen hiç, %36,7'si (n=171) bazen yanıtını vermiştir. “21. Söz Alma: Söz Almak İsteddiği Zaman Nazik Bir İfade Ya Da Beden Dilini Kullanarak Söz İster mi?” ifadesine ebeveynlerin, %3,9'u (n=18) hemen hemen hiç, %33,9'u (n=158) bazen, %33,9'u (n=158) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “22. Düşüncelerini İfade Etme: Düşüncelerini Sözel Yollarla İfade Eder mi?” ifadesine ebeveynlerin, %0,9'u (n=4) hemen hemen hiç, %42,1'i (n=196) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “23. Eleştiri Yapma: Kırıcı Olmadan Nazik İfadelerle Eleştiri Yapar mı?” ifadesine ebeveynlerin, %3,6'sı (n=17) hemen hemen hiç, %37,6'sı (n=175) bazen yanıtını vermiştir. “24. Eleştiriye Açık Olma: Kendisine Yönelik Eleştirileri Kızmadan Sabırla Dinler mi?” ifadesine ebeveynlerin, %6,4'ü (n=30) hemen hemen hiç, %38,6'sı (n=180) bazen yanıtını vermiştir.

Tablo 4.2'ye göre ebeveynlerin OSBED ölçeğinde akademik becerilere ilişkin verdikleri yanıtlar içinde “22. Düşüncelerini İfade Etme: Düşüncelerini Sözel Yollarla İfade Eder mi?” ifadesine çok yüksek (4,195±0,859) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 4.3 Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Arkadaşlık Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

	Hemen Hemen Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Hemen Hemen Her Zaman		Ort	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
25. Arkadaşlarının Duygularını Anlama: Arkadaşlarının Konuşmalarından Onların üzüntülü Ya Da Sevinçli Gibi Hangi Duygulara Sahip Olduklarını Anlar Mı?	4	0,9	25	5,4	84	18,0	207	44,4	146	31,3	4,000	0,887
26. Başkalarının Haklarını Koruma: Arkadaşının Haklarını Korumak İçin Çaba Harcar Mı?	6	1,3	22	4,7	108	23,2	204	43,8	126	27,0	3,906	0,894
27. Arkadaşlarının Fikirlerine Uygun Tepki Verme: Arkadaşları Farklı Fikirler Beyan Ettiğinde, Beyan Edilen Görüşe Katılıp Katılmadığını Sözle Ya Da Beden Diliyle Nazik Bir Şekilde İfade Eder Mi?	9	1,9	26	5,6	149	32,0	191	41,0	91	19,5	3,706	0,910
28. Arkadaşlarıyla İşbirliği Yapma: İhtiyaç Olduğunda Arkadaşlarıyla İşbirliği Yapar Mı?	1	0,2	13	2,8	59	12,7	213	45,7	180	38,6	4,197	0,779
29. Arkadaşlarını Takdir Edebilme: Arkadaşlarının Takdir Edilecek Davranışlarını Takdir Eder Mi?	6	1,3	41	8,8	120	25,8	195	41,8	104	22,3	3,751	0,943
30. Akran Gruplarına Katılma: Uygun Yolları Kullanarak Devam Etmekte Olan Bir Aktivite Ya Da Gruba Katılır Mı?	4	0,9	26	5,6	78	16,7	196	42,1	162	34,8	4,043	0,903
31. Sırasını Bekleme: Sıra Beklemesini Gerektiren Durumlarda Kendi Sırasının Gelmesini Bekler Mi?	3	0,6	25	5,4	65	13,9	193	41,4	180	38,6	4,120	0,886
32. Paylaşma: Oyuncaklarını Ya Da Materyallerini Arkadaşlarıyla Paylaşır Mı?	4	0,9	22	4,7	89	19,1	183	39,3	168	36,1	4,049	0,904
33. Yardım Önerme: Arkadaşları Yardıma İhtiyaç Duyduğunda Ya Da Açıkça Yardım İstediklerinde Yardım Önerir Mi?	0	0,0	17	3,6	80	17,2	201	43,1	168	36,1	4,116	0,816
34. Oyuna Davet Etme: Arkadaşlarını Oyuna Davet Eder Mi?	3	0,6	11	2,4	66	14,2	185	39,7	201	43,1	4,223	0,823
35. Oyunun Sonuçlarını Kabul Etme: Oyunun Sonucuna İlişkin Duygu Ve Düşüncelerini Sakin Bir Şekilde Söyler Mi?	13	2,8	47	10,1	143	30,7	186	39,9	77	16,5	3,573	0,973
36. Oyunun Kurallarına Uyma: Oyun Oynarken Oyunun Gerektirdiği Kurallara Uyar mı?	4	0,9	18	3,9	112	24,0	194	41,6	138	29,6	3,953	0,876
37. Arkadaşlarının Duygularına Uygun Tepki Verme: Arkadaşlarının İçinde Bulunduğu Duygu Durumuna (sevinçli, Hüzünlü, Kızgın Vb.) Göre Uygun Tepkiler Verir Mi?	1	0,2	19	4,1	83	17,8	226	48,5	137	29,4	4,028	0,809

Tablo 4.3 incelendiğinde “25. Arkadaşlarının Duygularını Anlama: Arkadaşlarının Konuşmalarından Onların üzüntülü ya da Sevinçli Gibi Hangi Duygulara Sahip

Olduklarını Anlar mı?” ifadesine ebeveynlerin, %0,9'u (n=4) hemen hemen hiç, %44,4'ü (n=207) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “26. *Başkalarının Haklarını Koruma: Arkadaşının Hakkını Korumak İçin Çaba Harcar mı?”* ifadesine ebeveynlerin, %1,3'ü (n=6) hemen hemen hiç, %43,8'i (n=204) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “27. *Arkadaşlarının Fikirlerine Uygun Tepki Verme: Arkadaşları Farklı Fikirler Beyan Ettiğinde, Beyan Edilen Görüşe Katılıp Katılmadığını Sözle ya da Beden Diliyle Nazik Bir Şekilde İfade Eder mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %1,9'u (n=9) hemen hemen hiç, %41,0'ı (n=191) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “28. *Arkadaşlarıyla İşbirliği Yapma: İhtiyaç Olduğunda Arkadaşlarıyla İşbirliği Yapar mı?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,2'si (n=1) hemen hemen hiç, %45,7'si (n=213) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “29. *Arkadaşlarını Takdir Edebilme: Arkadaşlarının Takdir Edilecek Davranışlarını Takdir Eder mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %1,3'ü (n=6) hemen hemen hiç, %41,8'i (n=195) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “30. *Akran Gruplarına Katılma: Uygun Yolları Kullanarak Devam Etmekte Olan Bir Aktivite Ya Da Gruba Katılır mı?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,9'u (n=4) hemen hemen hiç, %42,1'i (n=196) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “31. *Sirasını Bekleme: Sıra Beklemesini Gerektiren Durumlarda Kendi Sirasının Gelmesini Bekler mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %41,4'ü (n=193) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “32. *Paylaşma: Oyuncaklarını ya da Materyallerini Arkadaşlarıyla Paylaşır mı?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,9'u (n=4) hemen hemen hiç, %39,3'ü (n=183) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “33. *Yardım Önerme: Arkadaşları Yardıma İhtiyaç Duyduğunda ya da Açıkça Yardım İstediklerinde Yardım Önerir mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %3,6'sı (n=17) nadiren, %43,1'i (n=201) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “34. *Oyuna Davet Etme: Arkadaşlarını Oyuna Davet Eder mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %43,1'i (n=201) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “35. *Oyunun Sonuçlarını Kabul Etme: Oyunun Sonucuna İlişkin Duygu Ve Düşüncelerini Sakin Bir Şekilde Söyler mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %2,8'i (n=13) hemen hemen hiç, %39,9'u (n=186) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “36. *Oyunun Kurallarına Uyuma: Oyun Oynarken Oyunun Gerekli olduğu Kurallara Uyar mı?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,9'u (n=4) hemen hemen hiç, %41,6'sı (n=194) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “37. *Arkadaşlarının Duygularına Uygun Tepki Verme: Arkadaşlarının İçinde Bulunduğu Duygu Durumuna (Sevinçli, Hüznü, Kızgın Vb.) Göre Uygun Tepkiler Verir mi?”* ifadesine ebeveynlerin, %0,2'si

(n=1) hemen hemen hiç, %48,5'i (n=226) çoğu zaman yanıtını vermiştir. **Tablo 4.3'**ye göre ebeveynlerin OSBED ölçeğinde arkadaşlık becerilerine ilişkin verdikleri yanıtlar içinde “34. *Oyuna Davet Etme: Arkadaşlarını Oyuna Davet Eder mi?*” ifadesine çok yüksek (4,223±0,823) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 4.4 Ebeveynlerin OSBED Ölçeğinde Duyguları Yönetme Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

	Hemen Hemen Hiç		Nadiren		Bazen		Çoğu Zaman		Hemen Hemen Her Zaman		Ort	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
38. Duygularını Başkalarını Rahatsız Etmeden Gösterme: Duygularını, Başkalarını Fiziksel Ya Da Sözel Olarak Rahatsız Etmeden Gösterir Mi?	3	0,6	39	8,4	129	27,7	186	39,9	109	23,4	3,770	0,923
39. Engellenme Durumuyla Baş Etme: Engellendiğinde Sakin Kalıp Durumu Kabul Eder Mi?	33	7,1	84	18,0	170	36,5	135	29,0	44	9,4	3,157	1,053
40. Hatalarıyla Baş Etme: Hata Yaptığını Kabul Eder, Söyler Ve Hatasını Telafi Edecek Alternatif Çözüm Yolları Arar Mi?	20	4,3	63	13,5	158	33,9	150	32,2	75	16,1	3,423	1,047
41. Başkalarının Duygularını Anlama: Başkalarının Jestlerinden, Mimiklerinden Ya Da Konuşmalarından Neler Hissettiğini Anlar Mi?	9	1,9	23	4,9	104	22,3	202	43,3	128	27,5	3,895	0,927
42. Baskı Altında Sakin Kalma: Kendini Baskı Altında Hissettiğinde Duygularını Kontrol Edip Sakin Kalır Mi?	35	7,5	78	16,7	169	36,3	137	29,4	47	10,1	3,178	1,066
43. Alay Etmeyle Baş Etme: Kendisiyle Alay Edildiğinde, Duygusunu İfade Ederek Ya Da Görmezden Gelerek Alay Etme Durumuyla Baş Eder Mi?	55	11,8	89	19,1	161	34,5	109	23,4	52	11,2	3,030	1,160
44. Hayır Cevabını Kullanma: Yapmak İstemediği Durumları Nedenleriyle İfade Ederek Karşısındaki Kırmandan Hayır Der Mi?	9	1,9	61	13,1	154	33,0	158	33,9	84	18,0	3,530	0,995
45. İsteğini Erteleme: İsteğinin Ertelemesi Gerektiği Durumlarda Sakince Bekler Mi?	25	5,4	75	16,1	161	34,5	142	30,5	63	13,5	3,307	1,063
46. Tepki Vermeden Önce Düşünme: Tepki Vermeden Önce Sonuçları Hakkında Düşünerek Ona Göre Tepki Verir Mi?	38	8,2	94	20,2	171	36,7	119	25,5	44	9,4	3,079	1,076
47. Hayır Cevabını Kabul Etme: Kendisine Hayır Cevabı Verildiğinde İsrar Etmeden Kabullenir Mi?	40	8,6	108	23,2	172	36,9	115	24,7	31	6,7	2,976	1,044
48. Hakkını Koruma: Hakkını Başkalarına Zarar Vermeden Korur Mu?	7	1,5	34	7,3	127	27,3	197	42,3	101	21,7	3,753	0,926
49. Kendiliğinden Çözülecek Sorunları Görmezden Gelme: Müdahale Etmeden Çözülecek Sorunları Tepki Vermeden Bekleyebilir Mi?	15	3,2	73	15,7	190	40,8	139	29,8	49	10,5	3,288	0,961

Tablo 4.4 incelendiğinde “38. *Duygularını Başkalarını Rahatsız Etmeden Gösterme: Duygularını, Başkalarını Fiziksel Ya Da Sözel Olarak Rahatsız Etmeden Gösterir mi?*” ifadesine ebeveynlerin, %0,6'sı (n=3) hemen hemen hiç, %39,9'u (n=186) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “39. *Engellenme Durumuyla Baş Etme: Engellendiğinde Sakin Kalıp*

Durumu Kabul Eder mi?” ifadesine ebeveynlerin, %7,1'i (n=33) hemen hemen hiç, %36,5'i (n=170) bazen yanıtını vermiştir. "40. *Hatalarıyla Baş Etme: Hata Yaptığını Kabul Eder, Söyler ve Hatasını Telaftı Edecek Alternatif Çözüm Yolları Arar mı?*” ifadesine ebeveynlerin, %4,3'ü (n=20) hemen hemen hiç, %33,9'u (n=158) bazen yanıtını vermiştir. “41. *Başkalarının Duygularını Anlama: Başkalarının Jestlerinden, Mimiklerinden Ya Da Konuşmalarından Neler Hissettiğini Anlar mı?*” ifadesine ebeveynlerin, %1,9'u (n=9) hemen hemen hiç, %4,9'u (n=23) nadiren, %27,5'i (n=128) hemen hemen her zaman yanıtını vermiştir. “42. *Baskı Altında Sakin Kalma: Kendini Baskı Altında Hissettiğinde Duygularını Kontrol Edip Sakin Kalır mı?*” ifadesine ebeveynlerin, %7,5'i (n=35) hemen hemen hiç, %36,3'ü (n=169) bazen yanıtını vermiştir. “43. *Alay Etmeyle Baş Etme: Kendisiyle Alay Edildiğinde, Duygusunu İfade Ederek ya da Görmezden Gelerek Alay Etme Durumuyla Baş Eder mi?*” ifadesine ebeveynlerin, %11,2'si (n=52) hemen hemen her zaman, %34,5'i (n=161) bazen yanıtını vermiştir. “44. *Hayır Cevabını Kullanma: Yapmak İstemediği Durumları Nedenleriyle İfade Ederek Karşısındakini Kırmadan Hayır Der mi?*” ifadesine ebeveynlerin, %1,9'u (n=9) hemen hemen hiç, %33,9'u (n=158) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “45. *İsteğini Erteleme: İsteğinin Ertelenmesi Gerektiği Durumlarda Sakince Bekler mi?*” ifadesine ebeveynlerin, %5,4'ü (n=25) hemen hemen hiç, %34,5'i (n=161) bazen yanıtını vermiştir. “46. *Tepki Vermeden Önce Düşünme: Tepki Vermeden Önce Sonuçları Hakkında Düşünerek Ona Göre Tepki Verir mi?*” ifadesine ebeveynlerin, %8,2'si (n=38) hemen hemen hiç, %36,7'si (n=171) bazen yanıtını vermiştir. “47. *Hayır Cevabını Kabul Etme: Kendisine Hayır Cevabı Verildiğinde Israr Etmeden Kabulünür mi?*” ifadesine ebeveynlerin, %6,7'si (n=31) hemen hemen her zaman, %36,9'u (n=172) bazen yanıtını vermiştir. “48. *Hakkını Koruma: Hakkını Başkalarına Zarar Vermeden Korur mu?*” ifadesine ebeveynlerin, %1,5'i (n=7) hemen hemen hiç, %42,3'ü (n=197) çoğu zaman yanıtını vermiştir. “49. *Kendiliğinden Çözülecek Sorunları Görmezden Gelme: Müdahale Etmeden Çözülecek Sorunları Tepki Vermeden Bekleyebilir mi?*” ifadesine ebeveynlerin %3,2'si (n=15) hemen hemen hiç, %40,8'i (n=190) bazen yanıtını vermiştir. **Tablo 4.4'e** göre ebeveynlerin OSBED ölçeğinde duyguları yönetme becerilerine ilişkin verdikleri yanıtlar içinde “41. *Başkalarının Duygularını Anlama: Başkalarının Jestlerinden, Mimiklerinden ya da Konuşmalarından Neler Hissettiğini Anlar mı?*” ifadesine yüksek (3,895±0,927) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

4.2 EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ (DOÖ) ALT BOYUTLARI İLE İLGİLİ İFADELERE VERDİĞİ CEVAPLARIN FREKANS VE YÜZDELERİNE GÖRE DAĞILIMLARI

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinde (DOÖ) yer alan ifadelere verdiği cevapların dağılımları ölçeğin alt boyutlarına göre aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 4.5 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Öz Düzenleme Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Öğrenmek İstediğimde Kolay Kolay Pes Etmem	16	3,4	37	7,9	136	29,2	67	14,4	210	45,1	3,900	1,167
Hedeflere Ulaşacak Yolları Bilirim	8	1,7	63	13,5	152	32,6	145	31,1	98	21,0	3,560	1,021
Hedeflerimin Farkında Bir İnsanım	13	2,8	35	7,5	119	25,5	131	28,1	168	36,1	3,870	1,074
Herhangi Bir Konuyu Nasıl Öğrenmem Gerektiğini Bilirim	11	2,4	44	9,4	132	28,3	131	28,1	148	31,8	3,770	1,069
Öğrenmeye Merak Duyarım	18	3,9	25	5,4	105	22,5	110	23,6	208	44,6	4,000	1,112
Başıma Kötü Şeyler Gelse De Çalışmalarımı Sürdürebilirim	17	3,6	116	24,9	125	26,8	105	22,5	103	22,1	3,350	1,178
Yaşadıklarımın Daha Sonrasından Değerlendirmesini Yaparım	16	3,4	37	7,9	112	24,0	101	21,7	200	42,9	3,930	1,137
Sorumluluklarımı Bilen Bir İnsan Olduğumu Düşünürüm	20	4,3	20	4,3	82	17,6	78	16,7	266	57,1	4,180	1,129
Bir İş Zamanında Bitirmek İçin Çabalarım	19	4,1	28	6,0	62	13,3	106	22,7	251	53,9	4,160	1,120
Herhangi Bir Konuda Kendime Rahatlıkla Hedefler Koyabilirim	13	2,8	50	10,7	95	20,4	154	33,0	154	33,0	3,830	1,090
Ne Öğrendiğimi Değerlendirebilen Bir İnsanım	22	4,7	54	11,6	101	21,7	131	28,1	158	33,9	3,750	1,176
Kötü Hissettiğimde İşime Odaklaşmakta Zorlanmam	32	6,9	124	26,6	128	27,5	94	20,2	88	18,9	3,180	1,212
Yaşadıklarımı Önemserim	17	3,6	25	5,4	91	19,5	118	25,3	215	46,1	4,050	1,095

Tablo 4.5 incelendiğinde " Öğrenmek İstediğimde Kolay Kolay Pes Etmem" ifadesine ebeveynlerin, %3,4'ü (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %45,1'i (n=210) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. "Hedeflere Ulaşacak Yolları Bilirim" ifadesine ebeveynlerin, %1,7'si (n=8) kesinlikle katılmıyorum, %32,6'sı (n=152) yanıtını vermiştir. "Hedeflerimin Farkında Bir İnsanım" ifadesine ebeveynlerin, %2,8'i (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %36,1'i (n=168) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir.

“Herhangi Bir Konuyu Nasıl Öğrenmem Gerektiğini Bilirim” ifadesine ebeveynlerin, %2,4’ü (n=11) kesinlikle katılmıyorum, %31,8’i (n=148) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Öğrenmeye Merak Duyarım” ifadesine ebeveynlerin, %3,9’u (n=18) kesinlikle katılmıyorum, %44,6’sı (n=208) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Başıma Kötü Şeyler Gelse de Çalışmalarımı Sürdürebilirim” ifadesine ebeveynlerin, %3,6’sı (n=17) kesinlikle katılmıyorum, %26,8’i (n=125) katılıyorum yanıtını vermiştir. “Yaşadıklarımın Daha Sonrasından Değerlendirmesini Yaparım” ifadesine ebeveynlerin, %3,4’ü (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %42,9’u (n=200) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Sorumluluklarımı Bilen Bir İnsan Olduğumu Düşünürüm” ifadesine ebeveynlerin, %4,3’ü (n=20) kesinlikle katılmıyorum, %4,3’ü (n=20) kısmen katılıyorum, %57,1’i (n=266) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Bir İşi Zamanında Bitirmek İçin Çabalarım” ifadesine ebeveynlerin, %4,1’i (n=19) kesinlikle katılmıyorum, %6,0’ı (n=28) kısmen katılıyorum, %53,9’u (n=251) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Herhangi Bir Konuda Kendime Rahatlıkla Hedefler Koyabilirim” ifadesine ebeveynlerin, %2,8’i (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %33,0’ı (n=154) oldukça katılıyorum, %33,0’ı (n=154) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Ne Öğrendiğimi Değerlendirebilen Bir İnsanım” ifadesine ebeveynlerin, %4,7’si (n=22) kesinlikle katılmıyorum, %33,9’u (n=158) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “Kötü Hissettiğimde İşime Odaklaşmakta Zorlanmam” ifadesine ebeveynlerin, %6,9’u (n=32) kesinlikle katılmıyorum %27,5’i (n=128) katılıyorum yanıtını vermiştir. “Yaşadıklarımı Önemserim” ifadesine ebeveynlerin, %3,6’sı (n=17) kesinlikle katılmıyorum, %46,1’i (n=215) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. **Tablo 4.5** ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nde (DOÖ) öz düzenleme becerilerine ilişkin verdiği yanıtlar içinde “Sorumluluklarımı Bilen Bir İnsan Olduğumu Düşünürüm” ifadesine yüksek (4,180±1,129) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 4.6 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Duygusal Farkındalık Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Bir Durumla Karşılaştığımda Ne Hissettiğimi Dikkate Alırım	13	2,8	36	7,7	113	24,2	109	23,4	195	41,8	3,940	1,104
Hislerimi Kontrol Ederim	13	2,8	92	19,7	126	27,0	103	22,1	132	28,3	3,530	1,175
Olayların Beni Nasıl Etkilediğini Anlarım	10	2,1	41	8,8	133	28,5	132	28,3	150	32,2	3,800	1,055
İnsanların Hislerini Anlarım	15	3,2	57	12,2	99	21,2	122	26,2	173	37,1	3,820	1,154
Duygularımı Anlamaya Çalışırım	13	2,8	40	8,6	115	24,7	152	32,6	146	31,3	3,810	1,059
İnsanların Hislerini Anlarım	15	3,2	57	12,2	99	21,2	122	26,2	173	37,1	3,750	1,136
Ne Hissettiğime Duyarlı Olan Bir İnsanımdır	16	3,4	33	7,1	121	26,0	124	26,6	172	36,9	3,860	1,098
Mutlu Ya Da üzgün Olan İnsanları Hemen Anlarım	16	3,4	31	6,7	101	21,7	116	24,9	202	43,3	3,980	1,108
İnsanları Anlamaya Çalışırım	15	3,2	37	7,9	108	23,2	119	25,5	187	40,1	3,910	1,112
Olumsuz Duyguları Kabul Edebilirim	18	3,9	104	22,3	119	25,5	113	24,2	112	24,0	3,420	1,186

Tablo 4.6 incelendiğinde “*Bir Durumla Karşılaştığımda Ne Hissettiğimi Dikkate Alırım*” ifadesine ebeveynlerin, %2,8’i (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %41,8’i (n=195) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Hislerimi Kontrol Ederim*” ifadesine ebeveynlerin, %2,8’i (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %28,3’ü (n=132) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Olayların Beni Nasıl Etkilediğini Anlarım*” ifadesine ebeveynlerin, %2,1’i (n=10) kesinlikle katılmıyorum, %32,2’si (n=150) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*İnsanların Hislerini Anlarım*” ifadesine ebeveynlerin, %3,2’si (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %37,1’i (n=173) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Duygularımı Anlamaya Çalışırım*” ifadesine ebeveynlerin, %2,8’i (n=13) kesinlikle katılmıyorum, %32,6’sı (n=152) oldukça katılıyorum yanıtını vermiştir. “*İnsanların Hislerini Anlarım*” ifadesine ebeveynlerin, %3,2’si (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %37,1’i (n=173) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. Ebeveynlerin “*insanların hislerini anlarım*” ifadesine yüksek (3,750±1,136) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. “*Ne Hissettiğime Duyarlı Olan Bir İnsanımdır*” ifadesine ebeveynlerin, %3,4’ü (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %36,9’u (n=172) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Mutlu Ya Da üzgün Olan İnsanları Hemen Anlarım*” ifadesine ebeveynlerin, %3,4’ü (n=16) kesinlikle katılmıyorum, %43,3’ü (n=202) kesinlikle katılıyorum yanıtını

vermiştir. “*İnsanları Anlamaya Çalışırım*” ifadesine ebeveynlerin, %3,2’si (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %40,1’i (n=187) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Olumsuz Duyguları Kabul Edebilirim*” ifadesine ebeveynlerin, %3,9’u (n=18) kesinlikle katılmıyorum, %25,5’i (n=119) katılıyorum yanıtını vermiştir. **Tablo 4.6** ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nde (DOÖ) duygusal farkındalık becerilerine ilişkin verdiği yanıtlar içinde “*Mutlu Ya Da üzgün Olan İnsanları Hemen Anlarım*” ifadesine yüksek (3,980±1,108) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 4.7 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Ebeveyn Sosyal Becerilerine İlişkin Verdiği Cevapların Frekans ve Yüzdelerine Göre Dağılımları

N=466	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Oldukça Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ort	Ss
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
İnsanlarla Toplu Etkinlikler Yapmayı Severim	22	4,7	60	12,9	102	21,9	112	24,0	170	36,5	3,750	1,209
Grup Etkinliklerine Girmeyi Severim	20	4,3	61	13,1	113	24,2	102	21,9	170	36,5	3,730	1,203
İşbirliği Yapmayı Severim	20	4,3	47	10,1	101	21,7	114	24,5	184	39,5	3,850	1,175
Arkadaş Edinmede İlk Adımı Ben Atmayı Severim	23	4,9	122	26,2	111	23,8	113	24,2	97	20,8	3,300	1,204
Yeni Ortamlara Girmekten Çekinmem	24	5,2	83	17,8	106	22,7	120	25,8	133	28,5	3,550	1,219
İletişim Becerileri Olan Bir İnsan Olduğumu Düşünürüm	17	3,6	60	12,9	99	21,2	126	27,0	164	35,2	3,770	1,166
Arkadaşlarıma Değer Verdiğimi Onlara Hissettiririm	20	4,3	30	6,4	70	15,0	115	24,7	231	49,6	4,090	1,133
Arkadaşlar Arasında Espri Yapmaktan Korkmam	17	3,6	38	8,2	101	21,7	122	26,2	188	40,3	3,910	1,127
Arkadaşlar Arasında Sevilen Biriyim	18	3,9	22	4,7	91	19,5	143	30,7	192	41,2	4,010	1,071
Sosyal Ortamlarda Nasıl Davranmam Gerektiğini Bilirim	15	3,2	33	7,1	70	15,0	114	24,5	234	50,2	4,110	1,102
İnsanları Her Yönüyle Kabul Ederim	26	5,6	68	14,6	105	22,5	117	25,1	150	32,2	3,640	1,227

Tablo 4.7 incelendiğinde “*İnsanlarla Toplu Etkinlikler Yapmayı Severim*” ifadesine ebeveynlerin, %4,7’si (n=22) kesinlikle katılmıyorum, %36,5’i (n=170) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Grup Etkinliklerine Girmeyi Severim*” ifadesine ebeveynlerin, %4,3’ü (n=20) kesinlikle katılmıyorum, %36,5’i (n=170) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*İşbirliği Yapmayı Severim*” ifadesine ebeveynlerin, %4,3’ü (n=20) kesinlikle katılmıyorum, %39,5’i (n=184) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Arkadaş Edinmede İlk Adımı Ben Atmayı Severim*” ifadesine ebeveynlerin, %4,9’u (n=23) kesinlikle katılmıyorum, %26,2’si (n=122) kısmen katılıyorum yanıtını

vermiştir. “*Yeni Ortamlara Girmekten Çekinmem*” ifadesine yanıtını vermiştir. “*İletişim Becerileri Olan Bir İnsan Olduğumu Düşünürüm*” ifadesine ebeveynlerin, %3,6'sı (n=17) kesinlikle katılmıyorum, %35,2'si (n=164) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Arkadaşlarıma Değer Verdiğimi Onlara Hissettiririm*” ifadesine ebeveynlerin, %4,3'ü (n=20) kesinlikle katılmıyorum, %49,6'sı (n=231) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Arkadaşlar Arasında Espri Yapmaktan Korkmam*” ifadesine ebeveynlerin, %3,6'sı (n=17) kesinlikle katılmıyorum, %40,3'ü (n=188) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Arkadaşlar Arasında Sevilen Biriyim*” ifadesine ebeveynlerin, %3,9'u (n=18) kesinlikle katılmıyorum, %41,2'si (n=192) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*Sosyal Ortamlarda Nasıl Davranmam Gerektiğini Bilirim*” ifadesine ebeveynlerin, %3,2'si (n=15) kesinlikle katılmıyorum, %50,2'si (n=234) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. “*İnsanları Her Yönüyle Kabul Ederim*” ifadesine ebeveynlerin, %5,6'sı (n=26) kesinlikle katılmıyorum, %32,2'si (n=150) kesinlikle katılıyorum yanıtını vermiştir. **Tablo 4.7** ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nde (DOÖ) ebeveyn sosyal becerilerine ilişkin verdiği yanıtlar içinde “*Sosyal Ortamlarda Nasıl Davranmam Gerektiğini Bilirim*” ifadesine yüksek (4,110±1,102) düzeyde katıldıkları saptanmıştır.

Tablo 4.8 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.	Ölçek Ranjı
Öz Düzenleme	466	49,522	10,758	13	65	13-65
Duygusal Farkındalık	466	37,828	8,661	10	50	10-50
Ebeveyn Sosyal Beceri	466	41,704	9,597	11	55	11-55
Duygusal Okuryazarlık Toplam	466	129,054	26,599	34	170	34-170

Duygusal Okuryazarlık ölçeğinden minimum 34 puan; maksimum ise 170 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi Duygusal Okuryazarlık düzeyinin arttığını göstermektedir. Duygusal Okuryazarlık ortalama puanı 129,054'tür, bu puan ebeveynlerde **yüksek düzey** Duygusal Okuryazarlık varlığını göstermektedir. Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin alt boyutlardan olan öz düzenleme en yüksek ortalamaya sahiptir (49,522±10,758).

Tablo 4.9 Çocuklarda Sosyal Beceri Puan Ortalamaları

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Başlangıç Becerileri	466	48,172	7,056	21	60
Akademik Destek Becerileri	466	45,434	7,150	18	60
Arkadaşlık Becerileri	466	51,665	7,838	24	65
Duyularını Yönetme Becerileri	466	40,386	8,817	15	60
Sosyal Beceri Toplam	466	185,657	26,299	97	245

Sosyal Beceri ölçeğinden minimum 49 puan; maksimum ise 245 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi çocukların bulunduğu ortama adapte olma, arkadaşlık, duygularını yönetme ve belirtme, kendini ifade etme ve istenilene yanıt verme vb. sosyal becerilerinin davranışının arttığını göstermektedir. OSBED Ölçeğinin alt boyutlardan olan arkadaşlık becerileri en yüksek ortalamaya sahiptir ($51,665 \pm 7,838$). Sosyal Beceri ortalama puanı 185,657'dir, bu puan araştırmaya katılan çocukların **yüksek düzey** sosyal beceriye sahip olduğunu göstermektedir.

4.3 EBEVEYN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Tablo 4.10 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığı İle Çocuklarda Sosyal Beceri Düzeyi Arasında Korelasyon Analizi

			EBEVEYN D.O.Y. VE ALT BOYUTLARI				OSBED VE ALT BOYUTLARI				
			Öz Düzenleme	Duygusal Farkındalık	Ebeveyn Sosyal Beceri	Duygusal Okuryazarlık Toplam	Başlangıç Becerileri	Akademik Destek Becerileri	Arkadaşlık Becerileri	Duygularını Yönetme Becerileri	Sosyal Beceri Toplam
EBEVEYN D.O.Y. VE ALT BOYUTLARI	Öz Düzenleme	r	1,000								
		p	0,000								
	Duygusal Farkındalık	r	0,783**	1,000							
		p	0,000	0,000							
Ebeveyn Sosyal Beceri	r	0,740**	0,759**	1,000							
	p	0,000	0,000	0,000							
Duygusal Okuryazarlık Toplam	r	0,926**	0,916**	0,907**	1,000						
	p	0,000	0,000	0,000	0,000						
OSBED VE ALT BOYUTLARI DÜZEYLERİ	Başlangıç Becerileri	r	0,299**	0,312**	0,257**	0,315**	1,000				
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000				
	Akademik Destek Becerileri	r	0,303**	0,309**	0,232**	0,307**	0,678**	1,000			
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000			
	Arkadaşlık Becerileri	r	0,274**	0,314**	0,249**	0,303**	0,660**	0,722**	1,000		
		p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Duygularını Yönetme Becerileri	r	0,225**	0,296**	0,219**	0,267**	0,492**	0,652**	0,621**	1,000		
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		
Sosyal Beceri Toplam	r	0,320**	0,361**	0,280**	0,348**	0,814**	0,888**	0,879**	0,830**	1,000	
	p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	

*<0,05; **<0,01

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık ölçeğinin duygusal okuryazarlık toplam puanı ile birlikte alt faktörlerinin (öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri) birbirleri ile ilişkisine bakıldığında; öz düzenleme ile duygusal okuryazarlık puanları toplamı arasında ($r=0,926$; $p=0,000<0,05$) **çok yüksek, pozitif yönde**; öz düzenleme ile duygusal farkındalık ($r=0,783$; $p=0,000<0,05$) ve ebeveyn sosyal beceri puanları ($r=0,740$; $p=0,000<0,05$) arasında **yüksek, pozitif yönde** anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani duygusal okuryazarlık toplam puanı, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ve öz düzenleme becerileri ile artmaktadır. Duygusal farkındalık ile duygusal okuryazarlık toplam puanı ($r=0,916$; $p=0,000<0,05$) arasında **çok yüksek, pozitif yönde** anlamlı ilişki varken; duygusal farkındalık ile ebeveyn sosyal beceri ($r=0,759$; $p=0,000<0,05$) arasında **yüksek, pozitif yönde** anlamlı ilişki bulunmaktadır. Yani

duygusal farkındalık puanı artarken; duygusal okuryazarlık toplam puanı ve ebeveyn sosyal beceri puanı da artmaktadır.

Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ebeveyn formuna göre çocukların sosyal beceri toplam puanı ile birlikte alt faktörlerinin (başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri) birbirleri ile ilişkisine bakıldığında; başlangıç becerileri ile sosyal beceri toplam puanı arasında ($r=0.814$; $p=0.000<0.05$) **çok yüksek, pozitif yönde** anlamlı ilişki varken; akademik destek becerileri ($r=0.678$; $p=0.000<0.05$), arkadaşlık becerileri ($r=0.660$; $p=0.000<0.05$) ve duygularını yönetme becerileri ($r= 0.492$; $p=0.000<0.05$) arasında **orta, pozitif yönde** anlamlı bir ilişki vardır. Yani sosyal beceri toplam puanı, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri; başlangıç becerileri ile artmaktadır. Akademik destek becerileri ile; sosyal beceri toplam puanı arasında ($r=0.888$; $p=0.000<0.05$) **çok yüksek, pozitif yönde**; arkadaşlık becerileri arasında ($r=0.722$; $p=0.000<0.05$) ile **yüksek, pozitif yönde** ve duygularını yönetme becerileri ile arasında ($r=0.652$; $p=0.000<0.05$) ise **orta, pozitif yönde** anlamlı bir ilişki vardır. Yani sosyal beceri toplam puanı, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, akademik destek becerileri ile artmaktadır. Arkadaşlık becerileri ile sosyal beceri toplam puanı arasında ($r=0,879$; $p=0.000<0.05$) **çok yüksek, pozitif yönde** anlamlı bir ilişki varken; arkadaşlık becerileri ile duygularını yönetme becerileri arasında ($r=0,621$; $p=0.000<0.05$) **orta, pozitif yönde** anlamlı bir ilişki vardır. Yani arkadaşlık becerileri arttıkça, sosyal beceri toplam puanı ve duygularını yönetme becerileri artmaktadır. Duyguları yönetme becerileri ile sosyal beceri toplam puanı arasında da ($r=0,830$; $p=0.000<0.05$) **çok yüksek, pozitif yönde** anlamlı bir ilişki vardır. Yani sosyal beceri düzeyi toplam puanı, duyguları yönetme becerisi ile artmaktadır.

Tablo 4.11 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Toplam Puanının Çocuklardaki Sosyal Beceri Toplam Puanı Üzerine Etkisi

Çocuğun Sosyal Beceri Düzeyi	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Düzeyi	β	t	p	F	Model (p)	R^2
	Sabit	141,287	24,917	0,000			
Sosyal Beceri Toplam	Duygusal Okuryazarlık Toplam	0,344	7,989	0,000	63,822	0,000	0,119

Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık toplam puanı ile çocukların sosyal beceri toplam puanı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi

istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=63,822$; $p=0,000<0.05$). Sosyal beceri toplam puanının belirleyicisi olarak, duygusal okuryazarlık toplam puanının değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,119$). Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri çocukların sosyal beceri düzeylerini arttırmaktadır ($\beta=0,344$).

Tablo 4.12 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Başlangıç Becerileri Üzerine Etkisi

Çocuğun Sosyal Beceri Alt Boyutu	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Başlangıç Becerileri	Sabit	37,375	24,253	0,000	18,110	0,000	0,099
	Öz Düzenleme	0,093	1,872	0,062			
	Duygusal Farkındalık	0,165	2,586	0,010			
	Ebeveyn Sosyal Beceri	-0,001	-0,023	0,982			

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile çocukların başlangıç becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,110$; $p=0,000<0.05$). Başlangıç becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,099$). Ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeyi çocukların başlangıç becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,165$). Öz düzenleme düzeyi ($p=0.062>0.05$) ile ebeveyn sosyal beceri ($p=0.982>0.05$) düzeyleri çocukların başlangıç becerilerini etkilememektedir. Yani ebeveynlerin duygusal farkındalıkları çocukların başlangıç becerilerinde etkili iken; ebeveynlerin öz düzenleme ve ebeveyn sosyal beceri düzeyleri; çocukların sosyal başlangıç becerilerini etkilememektedir.

Tablo 4.13 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Alt Boyutu Olan Akademik Destek Becerileri Üzerine Etkisi

Çocuğun Sosyal Beceri Alt Boyutu	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Akademik Destek Becerileri	Sabit	34,735	22,266	0,000	18,438	0,000	0,101
	Öz Düzenleme	0,122	2,417	0,016			
	Duygusal Farkındalık	0,180	2,790	0,005			
	Ebeveyn Sosyal Beceri	-0,051	-0,952	0,341			

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile çocukların akademik destek becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,438$; $p=0,000<0.05$). Akademik destek becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,101$). Ebeveynlerin öz düzenleme düzeyi ($\beta=0,122$) ve duygusal farkındalık düzeyi ($\beta=0,180$) çocukların akademik destek becerilerini arttırmaktadır. Ebeveyn sosyal beceri düzeyi çocukların akademik destek becerilerini etkilememektedir ($p=0.341>0.05$). Yani ebeveynlerin duygusal farkındalıkları ve öz düzenleme becerileri çocukların akademik destek becerileri üzerinde etkili iken; ebeveyn sosyal beceri düzeyleri; çocukların akademik destek becerilerini etkilememektedir.

Tablo 4.14 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Alt Boyutu Olan Arkadaşlık Becerileri Üzerine Etkisi

Çocuğun Sosyal Beceri Alt Boyutu	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Arkadaşlık Becerileri	Sabit	40,241	23,444	0,000	17,194	0,000	0,095
	Öz Düzenleme	0,052	0,940	0,348			
	Duygusal Farkındalık	0,231	3,259	0,001			
	Ebeveyn Sosyal Beceri	0,002	0,036	0,971			

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri düzeyleri ile çocukların arkadaşlık becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=17,194$; $p=0,000<0.05$). Arkadaşlık becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,095$). Yani ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeyi çocukların arkadaşlık becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,231$). Ebeveynlerin öz düzenleme düzeyi ($p=0.348>0.05$) ve ebeveyn sosyal beceri düzeyi ($p=0.971>0.05$) çocukların arkadaşlık becerilerini etkilememektedir.

Tablo 4.15 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Düzeyi Alt Boyutu Olan Duygularını Yönetme Becerileri Üzerine Etkisi

Çocuğun Sosyal Beceri Alt Boyutu	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları			F	Model (p)	R ²	
	β	t	p				
Duygularını Yönetme Becerileri	Sabit	29,193	15,017	0,000	14,864	0,000	0,082
	Öz Düzenleme	-0,012	-0,187	0,852			
	Duygusal Farkındalık	0,319	3,971	0,000			
	Ebeveyn Sosyal Beceri	-0,007	-0,111	0,912			

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile çocukların duygularını yönetme becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=14,864; p=0,000<0.05). Duygularını yönetme becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür (R²=0,082). Ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeyi çocukların duygularını yönetme becerilerini arttırmaktadır (β=0,319). Ebeveynlerin öz düzenleme düzeyi (p=0.852>0.05) ve ebeveyn sosyal beceri düzeyi (p=0.912>0.05) çocukların duygularını yönetme becerilerini etkilememektedir.

Tablo 4.16 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Toplam Puanı Üzerine Etkisi

Çocuğun Sosyal Beceri Düzeyi	Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları			F	Model (p)	R ²	
	β	t	p				
Sosyal Beceri Toplam	Sabit	141,544	25,048	0,000	23,805	0,000	0,128
	Öz Düzenleme	0,255	1,399	0,162			
	Duygusal Farkındalık	0,896	3,831	0,000			
	Ebeveyn Sosyal Beceri	-0,058	-0,296	0,767			

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile çocukların sosyal beceri toplam puanı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=23,805; p=0,000<0.05). Sosyal beceri toplam puanının belirleyicisi olarak öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür (R²=0,128). Ebeveynlerin duygusal farkındalık

düzeıyı çocukların sosyal beceri toplam puanını arttırmaktadır ($\beta=0,896$). Ebeveynlerin öz düzenleme düzeıyı ($p=0.162>0.05$) ve ebeveyn sosyal beceri düzeıyı ($p=0.767>0.05$) çocukların sosyal beceri toplam puan düzeıyını etkilememektedir. Yani ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeıyleri çocukların sosyal beceri toplam puan değerini arttırırken; ebeveynlerin öz düzenleme düzeıyleri ile ebeveyn sosyal beceri düzeıyleri; çocukların sosyal beceri toplam puan düzeıyını etkilememektedir.

4.4 EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞININ EBEVEYNLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Tablo 4.17 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının, Ebeveynlerin Gelir Düzeylerine Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Öz Düzenleme	2500 TL Ve Altı	145	47,000	10,447	4,974	0,001	3>1
	2501-3500 TL Arası	109	49,624	11,848			5>1
	3501-4500 TL Arası	77	50,221	9,760			5>2
	4501-5500 TL Arası	62	49,468	10,862			5>3
	5501 TL Ve üstü	73	53,685	9,333			5>4
Duygusal Farkındalık	2500 TL Ve Altı	145	36,566	8,616	2,092	0,081	
	2501-3500 TL Arası	109	37,606	9,465			
	3501-4500 TL Arası	77	38,312	8,406			
	4501-5500 TL Arası	62	37,936	8,305			
	5501 TL Ve üstü	73	40,069	7,739			
Ebeveyn Sosyal Beceri	2500 TL Ve Altı	145	39,779	9,508	2,857	0,023	3>1
	2501-3500 TL Arası	109	41,523	10,983			5>1
	3501-4500 TL Arası	77	43,507	8,877			
	4501-5500 TL Arası	62	42,194	9,004			
	5501 TL Ve üstü	73	43,480	8,170			
Duygusal Okuryazarlık Toplam	2500 TL Ve Altı	145	123,345	26,201	3,734	0,005	3>1
	2501-3500 TL Arası	109	128,752	30,285			5>1
	3501-4500 TL Arası	77	132,039	24,844			5>2
	4501-5500 TL Arası	62	129,597	24,965			
	5501 TL Ve üstü	73	137,233	22,306			

Ebeveynlerin gelir düzeyine göre **ebeveyn öz düzenleme becerisi** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,974$; $p=0,001<0.05$). Farkın nedeni; gelir düzeyi 3501-4500 TL arası ($\bar{x}=50,221$) ile 5501 TL ve üstü gelir düzeyi ($\bar{x}=53,685$) olanların öz düzenleme puanlarının, 2500 TL ve altı olanların öz düzenleme puanlarından ($\bar{x}=47,000$) yüksek

olmasıdır. Gelir düzeyi 5501 TL ve üstü olanların öz düzenleme puanlarının ($\bar{x}=53,685$); gelir düzeyi 2501-3500 TL arası olanların ($\bar{x}=49,624$), gelir düzeyi 3501-4500 TL arası olanların ($\bar{x}=50,221$) ve gelir düzeyi 4501-5500 TL arası olanların öz düzenleme puanlarından ($\bar{x}=49,468$) yüksek olmasıdır. Çoğunlukla yüksek gelir düzeyinde olan ebeveynlerin öz düzenleme becerileri daha yüksektir; yani gelir arttıkça ebeveyn öz düzenleme becerisi de artmaktadır.

Ebeveyn gelir düzeyine göre **ebeveyn sosyal beceri düzeyleri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,857$; $p=0,023<0.05$). Farkın nedeni; gelir düzeyi 3501-4500 TL arası olanların ebeveyn sosyal beceri puanlarının ($\bar{x}=43,507$), gelir düzeyi 2500 TL ve altı olanların ebeveyn sosyal beceri puanlarından ($\bar{x}=39,779$) yüksek olmasıdır. Gelir düzeyi 5501 TL ve üstü olanların ebeveyn sosyal beceri puanlarının ($\bar{x}=43,480$), gelir düzeyi 2500 TL ve altı olanların ebeveyn sosyal beceri puanlarından ($\bar{x}=39,779$) yüksek olmasıdır. Gelir düzeyi orta olan 3501-4500 TL arası ($\bar{x}=43,507$) gruba sahip ebeveynler; 2500 ve altı-3500 TL arası ile 4501-5500 ve üstü arası gelir grubundaki ebeveynlerin sosyal beceri düzeylerinden daha yüksektir. Yani ortalama gelir grubuna (3501-4500 TL arası) sahip olan ebeveynlerin, yüksek (4501-5501 ve üstü) ile düşük gelir grubuna (2500 ve altı - 3500 arası) sahip ebeveynlere göre, ebeveyn sosyal beceri ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ebeveyn gelir düzeyine göre **ebeveyn duygusal okuryazarlık toplam puanı** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,734$; $p=0,005<0.05$). Farkın nedeni; gelir düzeyi 3501-4500 TL arası olanların duygusal okuryazarlık toplam puanlarının ($\bar{x}=132,039$), gelir düzeyi 2500 TL ve altı olanların duygusal okuryazarlık toplam puanlarından ($\bar{x}=123,345$) yüksek olmasıdır. Gelir düzeyi 5501 TL ve üstü olanların duygusal okuryazarlık toplam puanlarının ($\bar{x}=137,233$), gelir düzeyi 2500 TL ve altı olanların ($\bar{x}=123,345$) ile gelir düzeyi 2501-3500 TL arası olanların duygusal okuryazarlık toplam puanlarından ($\bar{x}=128,752$) yüksek olmasıdır. Çoğunlukla üst gelir düzeyinde olanların duygusal okuryazarlık puan düzeyleri daha yüksektir; yani gelir arttıkça ebeveyn duygusal okuryazarlık toplam puanları da artmaktadır.

Ebeveynlerin **duygusal farkındalık** puanları ebeveyn gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin gelir düzeyleri ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 4.18 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveyn Yaşına Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öz Düzenleme	30 Yaş ve altı	73	48,890	10,535	2,119	0,097
	31-35 Yaş	175	48,154	11,360		
	36-40 Yaş	143	50,783	10,411		
	41 Yaş ve üzeri	75	50,920	9,895		
Duygusal Farkındalık	30 Yaş ve altı	73	37,699	8,409	1,095	0,351
	31-35 Yaş	175	37,023	9,454		
	36-40 Yaş	143	38,776	8,228		
	41 Yaş ve üzeri	75	38,027	7,690		
Ebeveyn Sosyal Beceri	30 Yaş Ve altı	73	40,890	10,696	0,883	0,450
	31-35 Yaş	175	41,457	10,004		
	36-40 Yaş	143	42,748	8,670		
	41 Yaş ve üzeri	75	41,080	9,191		
Duygusal Okuryazarlık Toplam	30 Yaş ve altı	73	127,480	26,602	1,317	0,268
	31-35 Yaş	175	126,634	28,456		
	36-40 Yaş	143	132,308	25,329		
	41 Yaş ve üzeri	75	130,027	24,176		

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları; ebeveyn yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin yaş faktörü duygusal okuryazarlık toplam puanını ve ebeveyn duygusal okuryazarlık alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 4.19 Ebeveyn Duygusal Okuryazarlığın Ebeveynin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öz Düzenleme	1 Çocuk	143	49,112	11,462	0,711	0,491
	2 Çocuk	260	50,015	10,219		
	3 Çocuk ve üstü	63	48,413	11,322		
Duygusal Farkındalık	1 Çocuk	143	37,056	8,757	0,848	0,429
	2 Çocuk	260	38,227	8,413		
	3 Çocuk ve üstü	63	37,937	9,446		
Ebeveyn Sosyal Beceri	1 Çocuk	143	41,028	9,627	0,953	0,386
	2 Çocuk	260	42,250	9,402		
	3 Çocuk ve üstü	63	40,984	10,314		
Duygusal Okuryazarlık Toplam	1 Çocuk	143	127,196	27,230	0,860	0,424
	2 Çocuk	260	130,492	25,649		
	3 Çocuk ve üstü	63	127,333	28,987		

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları ebeveynin sahip olduğu çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı duygusal okuryazarlık ve ebeveyn duygusal okuryazarlık alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.

Tablo 4.20 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveynlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal		Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Okuryazarlık	Alt							
Öz Düzenleme		İlkokul ve altı	37	48,405	9,488			5>1
		Ortaokul	53	46,094	10,547			4>2
		Lise	154	48,500	10,311	4,264	0,002	5>2
		Üniversite	187	50,626	11,613			5>3
		Lisansüstü	35	54,486	6,675			5>4
Duygusal Farkındalık		İlkokul ve altı	37	37,514	9,167			
		Ortaokul	53	36,774	8,264			
		Lise	154	37,474	8,656	0,722	0,577	
		Üniversite	187	38,139	9,007			
		Lisansüstü	35	39,657	6,708			
Ebeveyn Sosyal Beceri		İlkokul ve altı	37	41,892	9,240			
		Ortaokul	53	38,283	10,108			
		Lise	154	41,753	9,722	2,048	0,087	
		Üniversite	187	42,476	9,745			
		Lisansüstü	35	42,343	6,786			
Duygusal Okuryazarlık Toplam		İlkokul ve altı	37	127,811	25,930			
		Ortaokul	53	121,151	26,197			
		Lise	154	127,727	26,631	2,310	0,057	
		Üniversite	187	131,241	27,926			
		Lisansüstü	35	136,486	16,328			

Ebeveynin öğrenim düzeyine göre; **ebeveyn öz düzenleme becerisi** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,264$; $p=0,002<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn öğrenim düzeyi lisansüstü olanların öz düzenleme puanlarının ($\bar{x}=54,486$); ebeveyn öğrenim düzeyi

ilkokul ve altı ($\bar{x}=48,405$), ortaokul ($\bar{x}=46,094$), lise ($\bar{x}=48,500$) ve üniversite ($\bar{x}=50,626$) olanların öz düzenleme puanlarından yüksek olmasıdır. Ebeveyn öğrenim düzeyi üniversite olanların öz düzenleme puanlarının ($\bar{x}=50,626$), ebeveyn öğrenim düzeyi ebeveyn öğrenim düzeyi ilkokul ve altı ($\bar{x}=48,405$), ortaokul ($\bar{x}=46,094$), lise ($\bar{x}=48,500$) olanların öz düzenleme puanlarından yüksek olmasıdır. Çoğunlukla öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlerin öz düzenleme becerileri de artmaktadır; yani ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça ebeveyn öz düzenleme becerisi de artmaktadır.

Ebeveynlerin duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları ebeveyn öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin öğrenim düzeyleri; ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeylerini, ebeveyn sosyal beceri düzeylerini ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık toplam puanlarını etkilememektedir.

Tablo 4.21 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının 60- 66 Aylık Çocuğun Doğum Sırasına Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Öz Düzenleme	Birinci Çocuk	262	49,298	11,165		
	İkinci Çocuk	164	49,659	10,362	0,210	0,810
	Üçüncü çocuk ve sonrası	40	50,425	9,774		
Duygusal Farkındalık	Birinci Çocuk	262	37,378	8,983		
	İkinci Çocuk	164	38,006	8,234	1,710	0,182
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	40,050	8,022		
Ebeveyn Sosyal Beceri	Birinci Çocuk	262	41,470	9,792		
	İkinci Çocuk	164	41,860	9,483	0,273	0,761
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	42,600	8,898		
Duygusal Okuryazarlık Toplam	Birinci Çocuk	262	128,145	27,353		
	İkinci Çocuk	164	129,524	25,982	0,635	0,531
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	133,075	24,168		

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları çocuğun doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Ebeveynlerin sahip olduğu 60- 66 aylık çocuklarının doğum sırası ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanlarını etkilememektedir.

Tablo 4.22 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveyn Temsilinin Anne ya da Baba Olma Durumlarına Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Düzenleme	Anne	373	49,389	10,923	-0,533	0,594
	Baba	93	50,054	10,105		
Duygusal Farkındalık	Anne	373	37,946	8,827	0,589	0,556
	Baba	93	37,355	7,985		
Ebeveyn Sosyal Beceri	Anne	373	41,539	9,912	-0,743	0,458
	Baba	93	42,366	8,226		
Duygusal Okuryazarlık Toplam	Anne	373	128,874	27,394	-0,292	0,771
	Baba	93	129,774	23,260		

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları ebeveyn değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ebeveyn temsilinin anne ya da baba olması; ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanlarını etkilememektedir.

Tablo 4.23 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Ebeveynin Çalışma Durumuna Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Düzenleme	Çalışıyor	258	50,159	11,333	1,426	0,154
	Çalışmıyor	208	48,731	9,968		
Duygusal Farkındalık	Çalışıyor	258	37,690	8,946	-0,384	0,701
	Çalışmıyor	208	38,000	8,311		
Ebeveyn Sosyal Beceri	Çalışıyor	258	41,892	9,593	0,470	0,639
	Çalışmıyor	208	41,471	9,618		
Duygusal Okuryazarlık Toplam	Çalışıyor	258	129,740	27,452	0,620	0,535
	Çalışmıyor	208	128,202	25,541		

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları ebeveyn çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ebeveynlerin çalışma durumu; ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanlarını etkilememektedir.

Tablo 4.24 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığının Çocuğun Cinsiyetine Göre Puan Ortalamaları

Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutları	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Öz Düzenleme	Kız	232	49,228	11,178	-0,585	0,559
	Erkek	234	49,812	10,340		
Duygusal Farkındalık	Kız	232	37,595	8,719	-0,579	0,563
	Erkek	234	38,060	8,615		
Ebeveyn Sosyal Beceri	Kız	232	41,672	9,563	-0,070	0,944
	Erkek	234	41,735	9,650		
Duygusal Okuryazarlık Toplam	Kız	232	128,496	26,920	-0,450	0,653
	Erkek	234	129,607	26,323		

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ebeveynlerin araştırma grubunda yer alan 60-66 aylık çocuklarının cinsiyeti; ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanlarını etkilememektedir.

4.5 ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİN EBEVEYNLERİN TANIMLAYICI ÖZELLİKLERİNE GÖRE KARŞILAŞTIRILMASI

Tablo 4.25 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Gelir Düzeyine Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Sosyal Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Başlangıç Becerileri	2500 TL Ve Altı	145	46,007	7,786			
	2501-3500 TL Arası	109	48,927	6,787			2>1
	3501-4500 TL Arası	77	48,260	5,901	6,089	0,000	3>1 4>1
	4501-5500 TL Arası	62	49,210	7,972			5>1
	5501 TL Ve üstü	73	50,370	4,948			
Akademik Destek Becerileri	2500 TL Ve Altı	145	42,986	7,590			2>1
	2501-3500 TL Arası	109	45,587	7,237			3>1
	3501-4500 TL Arası	77	45,870	5,502	8,862	0,000	4>1 5>1
	4501-5500 TL Arası	62	46,645	6,898			5>2
	5501 TL Ve üstü	73	48,575	6,366			5>3
Arkadaşlık Becerileri	2500 TL Ve Altı	145	50,041	8,330			
	2501-3500 TL Arası	109	51,376	8,427			3>1
	3501-4500 TL Arası	77	52,468	6,589	3,120	0,015	4>1
	4501-5500 TL Arası	62	53,226	7,473			5>1
	5501 TL Ve üstü	73	53,151	6,922			
Duygularını Yönetme Becerileri	2500 TL Ve Altı	145	38,531	9,008			
	2501-3500 TL Arası	109	40,670	8,713			3>1
	3501-4500 TL Arası	77	42,351	7,636	3,388	0,010	4>1
	4501-5500 TL Arası	62	39,807	9,142			5>1
	5501 TL Ve üstü	73	42,069	8,900			
Sosyal Beceri Toplam	2500 TL Ve Altı	145	177,566	28,483			
	2501-3500 TL Arası	109	186,560	26,578			2>1
	3501-4500 TL Arası	77	188,948	20,696	6,172	0,000	3>1 4>1
	4501-5500 TL Arası	62	188,887	26,358			5>1
	5501 TL Ve üstü	73	194,164	22,737			

Ebeveyn gelir düzeyine göre çocukların sosyal beceriye ilişkin **başlangıç becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,089$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; gelir düzeyi

5501 TL ve üstü olanların başlangıç becerileri ortalamalarının ($\bar{x}=50,370$); 2500 TL ve altı ($\bar{x}=46,007$); 2501-3500 TL arası ($\bar{x}=48,927$), 3501-4500 TL arası ($\bar{x}=48,260$), 4501-5500 TL arası ($\bar{x}=49,210$) olanların başlangıç becerileri ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn gelir düzeyi attıkça çocukların başlangıç becerileri ortalamaları artmaktadır.

Ebeveyn gelir düzeyine göre çocukların sosyal beceriye ilişkin **akademik destek becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8,862$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn gelir düzeyi gelir düzeyi 5501 TL ve üstü olanların akademik destek becerileri ortalamalarının ($\bar{x}=48,575$); 2500 TL ve altı ($\bar{x}=42,986$), 2501-3500 TL arası ($\bar{x}=45,587$), 3501-4500 TL arası ($\bar{x}=45,870$), 4501-5500 TL arası ($\bar{x}=46,645$) olanların akademik destek becerileri ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn gelir düzeyi arttıkça çocukların akademik destek becerileri ortalamaları artmaktadır.

Ebeveyn gelir düzeyine göre çocukların sosyal beceriye ilişkin **arkadaşlık becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,120$; $p=0,015<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn gelir düzeyi 4501-5500 TL arası olanların arkadaşlık becerileri ortalamalarının ($\bar{x}=53,226$), gelir düzeyi 2500 TL ve altı ($\bar{x}=50,041$), 2501-3500 TL arası ($\bar{x}=51,376$), 3501-4500 TL arası ($\bar{x}=52,468$) arkadaşlık becerileri ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn gelir düzeyi arttıkça çocukların arkadaşlık becerileri ortalamaları yükselmektedir.

Ebeveyn gelir düzeyine göre çocukların **duygularını yönetme becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=3,388$; $p=0,010<0.05$). Farkın nedeni; gelir düzeyi 3500-4500 TL arası olanların duygularını yönetme becerileri puanlarının ($\bar{x}=42,351$), gelir düzeyi 2500 TL ve altı olanların ($\bar{x}=38,531$), 2501-3500 TL arası ($\bar{x}=40,670$), 4501-5500 TL arası ($\bar{x}=39,807$), 5501 TL ve üstü ($\bar{x}=42,069$) duygularını yönetme becerileri puanlarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn gelir düzeyi arttıkça çocukların duygularını yönetme becerileri ortalamaları yükselmektedir.

Ebeveyn gelir düzeyine göre **çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=6,172$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn gelir düzeyi gelir düzeyi 5501 TL ve üstü olanların çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamalarının ($\bar{x}=194,164$); 2500 TL ve altı ($\bar{x}=177,566$), 2501-3500 TL arası ($\bar{x}=186,560$), 3501-4500 TL arası ($\bar{x}=188,948$), 4501-5500 TL arası ($\bar{x}=188,887$) olan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları artmaktadır.

Tablo 4.26 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Yaşına Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Başlangıç Becerileri	30 Yaş Ve Altı	73	46,822	8,587	1,168	0,321
	31-35 Yaş	175	48,389	6,432		
	36-40 Yaş	143	48,252	6,844		
	41 Yaş Ve üzeri	75	48,827	7,184		
Akademik Destek Becerileri	30 Yaş Ve Altı	73	43,863	8,078	1,457	0,226
	31-35 Yaş	175	45,583	7,231		
	36-40 Yaş	143	45,923	6,989		
	41 Yaş Ve üzeri	75	45,680	6,167		
Arkadaşlık Becerileri	30 Yaş Ve Altı	73	50,932	8,561	0,303	0,823
	31-35 Yaş	175	51,686	8,113		
	36-40 Yaş	143	52,007	7,027		
	41 Yaş Ve üzeri	75	51,680	8,031		
Duyularını Yönetme Becerileri	30 Yaş Ve Altı	73	39,288	9,172	0,599	0,616
	31-35 Yaş	175	40,394	8,817		
	36-40 Yaş	143	40,511	8,654		
	41 Yaş Ve üzeri	75	41,200	8,844		
Sosyal Beceri Toplam	30 Yaş Ve Altı	73	180,904	30,800	0,990	0,397
	31-35 Yaş	175	186,051	25,499		
	36-40 Yaş	143	186,692	25,025		
	41 Yaş Ve üzeri	75	187,387	25,783		

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları ebeveyn yaşı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin yaş değişkeni; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları ortalamalarını etkilememektedir.

Tablo 4.27 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Başlangıç Becerileri	1 Çocuk	143	48,762	6,391		
	2 Çocuk	260	48,131	7,148	1,376	0,254
	3 Çocuk ve Üstü	63	47,000	8,016		
Akademik Destek Becerileri	1 Çocuk	143	45,280	6,840		
	2 Çocuk	260	45,846	7,044	1,600	0,203
	3 Çocuk ve Üstü	63	44,079	8,144		
Arkadaşlık Becerileri	1 Çocuk	143	51,056	7,432		
	2 Çocuk	260	52,069	7,640	0,818	0,442
	3 Çocuk ve Üstü	63	51,381	9,424		
Duyularını Yönetme Becerileri	1 Çocuk	143	40,720	8,366		
	2 Çocuk	260	40,319	9,020	0,203	0,816
	3 Çocuk ve Üstü	63	39,905	9,073		
Sosyal Beceri Toplam	1 Çocuk	143	185,818	24,097		
	2 Çocuk	260	186,365	26,376	0,590	0,555
	3 Çocuk ve Üstü	63	182,365	30,626		

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları ebeveyn sahip oldukları çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları ortalamalarını etkilememektedir.

Tablo 4.28 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyine Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Başlangıç Becerileri	İlkokul ve altı	37	45,135	8,939			3>1
	Ortaokul	53	44,604	8,479			4>1
	Lise	154	48,208	6,901	7,730	0,000	5>1
	Üniversite	187	49,310	6,068			3>2
	Lisansüstü	35	50,543	5,277			4>2
							5>2
Akademik Destek Becerileri	İlkokul ve altı	37	41,703	7,933			3>1
	Ortaokul	53	42,377	8,115			4>1
	Lise	154	45,175	6,844			5>1
	Üniversite	187	46,904	6,572	8,009	0,000	3>2
	Lisansüstü	35	47,286	6,266			4>2
							5>2
Arkadaşlık Becerileri	İlkokul ve altı	37	50,595	9,302			
	Ortaokul	53	48,849	9,124			3>2
	Lise	154	52,227	7,702	2,557	0,038	4>2
	Üniversite	187	51,898	7,466			5>2
	Lisansüstü	35	53,343	5,589			
Duyularını Yönetme Becerileri	İlkokul ve altı	37	38,946	7,824			
	Ortaokul	53	38,076	9,219			
	Lise	154	40,714	8,516	1,466	0,212	
	Üniversite	187	41,027	8,928			
	Lisansüstü	35	40,543	9,620			
Sosyal Beceri Toplam	İlkokul ve altı	37	176,378	30,522			3>1
	Ortaokul	53	173,906	31,247			4>1
	Lise	154	186,325	24,902	5,294	0,000	5>1
	Üniversite	187	189,139	24,489			3>2
	Lisansüstü	35	191,714	22,203			4>2
							5>2

Ebeveyn öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal beceri alt boyutunda yer alan **başlangıç becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=7,730$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn öğrenim düzeyi lisansüstü olanların çocuklarının başlangıç becerileri ortalamalarının ($\bar{x}=50,543$), ilkokul ve altı ($\bar{x}=45,135$), ortaokul ($\bar{x}=44,604$), lise ($\bar{x}=48,208$) ve üniversite ($\bar{x}=49,310$) olanların çocuklarının başlangıç becerileri ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça çocuklarının başlangıç becerileri düzeyleri de artmaktadır.

Ebeveyn öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal beceri alt boyutunda yer alan **akademik destek becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=8,009$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn öğrenim düzeyi lisansüstü olanların akademik destek becerileri ortalamalarının ($\bar{x}=47,286$), ilkokul ve altı ($\bar{x}=41,703$), ortaokul ($\bar{x}=42,377$), lise ($\bar{x}=45,175$) ve üniversite ($\bar{x}=46,904$) olanların akademik destek becerileri ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça çocukların akademik destek becerileri de artmaktadır.

Ebeveyn öğrenim düzeyine göre çocukların sosyal beceri alt boyutunda yer alan **arkadaşlık becerileri** anlamlı farklılık göstermektedir ($F=2,557$; $p=0,038<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn öğrenim düzeyi lise olanların arkadaşlık becerileri puanlarının ($\bar{x}=52,227$), ebeveyn öğrenim düzeyi ortaokul olanların arkadaşlık becerileri puanlarından ($\bar{x}=48,849$) yüksek olmasıdır. Ebeveyn öğrenim düzeyi üniversite olanların arkadaşlık becerileri puanlarının ($\bar{x}=51,898$), ebeveyn öğrenim düzeyi ortaokul olanların arkadaşlık becerileri puanlarından ($\bar{x}=48,849$) yüksek olmasıdır. Ebeveyn öğrenim düzeyi lisansüstü olanların arkadaşlık becerileri puanlarının ($\bar{x}=53,343$), ebeveyn öğrenim düzeyi ortaokul olanların arkadaşlık becerileri puanlarından ($\bar{x}=48,849$) yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça çocukların arkadaşlık becerileri de artmaktadır.

Ebeveyn öğrenim düzeyine göre çocukların **sosyal beceri toplam puan** ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir ($F=5,294$; $p=0,000<0.05$). Farkın nedeni; ebeveyn öğrenim düzeyi lisansüstü olanların çocukların sosyal beceri toplam ortalamalarının ($\bar{x}=191,714$), ilkokul ve altı ($\bar{x}=176,378$), ortaokul ($\bar{x}=173,906$), lise ($\bar{x}=186,325$) ve üniversite ($\bar{x}=189,139$) olanların çocukların sosyal beceri toplam ortalamalarından yüksek olmasıdır. Yani ebeveyn öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri toplam ortalamaları artmaktadır.

Çocukların sosyal beceri alt boyutunda yer alan **duygularını yönetme becerileri** puanları ebeveyn öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin öğrenim düzeyi çocukların duygularını yönetme becerilerini etkilememektedir.

Tablo 4.29 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Sahip Olduğu Araştırmaya Katılan 60-66 Aylık Çocuğun Doğum Sırasına Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Başlangıç Becerileri	Birinci Çocuk	262	48,683	6,525		
	İkinci Çocuk	164	47,500	7,708	1,578	0,207
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	47,575	7,510		
Akademik Destek Becerileri	Birinci Çocuk	262	45,779	6,631		
	İkinci Çocuk	164	45,195	7,835	1,041	0,354
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	44,150	7,478		
Arkadaşlık Becerileri	Birinci Çocuk	262	51,802	7,467		
	İkinci Çocuk	164	51,183	8,208	0,732	0,481
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	52,750	8,688		
Duygularını Yönetme Becerileri	Birinci Çocuk	262	40,515	8,997		
	İkinci Çocuk	164	40,311	8,560	0,108	0,898
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	39,850	8,857		
Sosyal Beceri Toplam	Birinci Çocuk	262	186,779	24,526		
	İkinci Çocuk	164	184,189	28,479	0,544	0,581
	Üçüncü Çocuk ve Sonrası	40	184,325	28,491		

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları çocuğun doğum sırası değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Yani ebeveynlerin çocuğun doğum sırası değişkeni; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanlarını etkilememektedir.

Tablo 4.30 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveyn Temsilinin Anne ya da Baba Olma Durumlarına Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başlangıç Becerileri	Anne	373	48,383	6,910	1,298	0,195
	Baba	93	47,323	7,593		
Akademik Destek Becerileri	Anne	373	45,627	7,187	1,173	0,242
	Baba	93	44,656	6,982		
Arkadaşlık Becerileri	Anne	373	52,043	7,662	2,090	0,037
	Baba	93	50,151	8,383		
Duyularını Yönetme Becerileri	Anne	373	40,448	8,666	0,301	0,764
	Baba	93	40,140	9,443		
Sosyal Beceri Toplam	Anne	373	186,501	26,123	1,390	0,165
	Baba	93	182,269	26,868		

Ebeveyn temsilinin anne veya baba olmasına göre çocukların sosyal beceri alt boyutunda yer alan **arkadaşlık becerileri** ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(466)}=2.090$; $p=0.037<0,05$). Araştırmaya katılan annelerin, çocuklarının arkadaşlık becerileri ortalamaları ($\bar{x}=52,043$); araştırmaya katılan babaların, çocuklarının arkadaşlık becerileri ortalamalarından ($\bar{x}=50,151$) yüksek bulunmuştur. Yani anneler babalara göre çocukların arkadaşlık becerilerini daha fazla etkilemektedirler.

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları ebeveyn temsilinin anne ya da baba olmasına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Yani ebeveyn temsilinin anne ya da baba olma değişkeni; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puan ortalamalarını etkilememektedir.

Tablo 4.31 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Ebeveynlerin Çalışma Durumuna Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başlangıç Becerileri	Çalışıyor	258	48,795	6,800	2,130	0,034
	Çalışmıyor	208	47,399	7,304		
Akademik Destek Becerileri	Çalışıyor	258	45,919	6,929	1,634	0,103
	Çalışmıyor	208	44,832	7,388		
Arkadaşlık Becerileri	Çalışıyor	258	52,147	7,386	1,480	0,139
	Çalışmıyor	208	51,067	8,346		
Duyularını Yönetme Becerileri	Çalışıyor	258	40,985	8,902	1,634	0,103
	Çalışmıyor	208	39,644	8,674		
Sosyal Beceri Toplam	Çalışıyor	258	187,845	25,021	2,007	0,045
	Çalışmıyor	208	182,942	27,623		

Ebeveyn çalışma durumuna göre çocukların **başlangıç becerileri** puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(466)}=2.130$; $p=0.034<0,05$). Ebeveyni çalışanların çocuklarının başlangıç becerileri puanları ($\bar{x}=48,795$), ebeveyni çalışmayanların çocuklarının başlangıç becerileri puanlarından ($\bar{x}=47,399$) yüksek bulunmuştur. Yani ebeveyni çalışan çocukların başlangıç beceri puan ortalamaları, ebeveyni çalışmayanlar göre daha yüksektir.

Ebeveyn çalışma durumuna göre çocukların **sosyal beceri toplam** puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(466)}=2.007$; $p=0.045<0,05$). Ebeveyni çalışan çocukların sosyal beceri toplam puanları ($\bar{x}=187,845$), ebeveyni çalışmayan çocukların sosyal beceri toplam puanlarından ($\bar{x}=182,942$) yüksek bulunmuştur. Yani ebeveyni çalışan çocukların sosyal beceri toplam puan ortalamaları, ebeveyni çalışmayanlar göre daha yüksektir.

Çocukların akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri puanları ebeveyn çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Yani ebeveynin çalışıp çalışmaması değişkeni çocukların akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerilerini etkilememektedir.

Tablo 4.32 Çocukların Sosyal Beceri Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Puan Ortalamaları

Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Başlangıç Becerileri	Kız	232	48,397	7,223	0,685	0,494
	Erkek	234	47,949	6,895		
Akademik Destek Becerileri	Kız	232	45,453	7,357	0,057	0,954
	Erkek	234	45,415	6,954		
Arkadaşlık Becerileri	Kız	232	52,280	7,473	1,690	0,092
	Erkek	234	51,056	8,155		
Duygularını Yönetme Becerileri	Kız	232	41,228	8,783	2,060	0,040
	Erkek	234	39,551	8,789		
Sosyal Beceri Toplam	Kız	232	187,358	26,531	1,392	0,165
	Erkek	234	183,970	26,014		

Ebeveynin çocuğunun cinsiyetine göre çocukların duygularını yönetme becerileri puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(466)}=2.060$; $p=0.040<0,05$). Kızların duygularını yönetme becerileri puanları ($\bar{x}=41,228$), erkeklerin duygularını yönetme

becerileri puanlarından ($\bar{x}=39,551$) yüksek bulunmuştur. Yani kızlar erkeklere göre duygularını daha iyi yönetme becerisine sahiptir.

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, sosyal beceri toplam puanları ebeveynin çocuğunun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Çocuğun cinsiyeti değişkeni; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, sosyal beceri toplam puan ortalamalarını etkilememektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular; ilgili literatür çerçevesinde ve bu alanda yapılmış araştırmaların bulguları ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. EBEVEYNLERİN ÇOCUKLARININ SOSYAL BECERİLERİ İLE İLGİLİ İFADELERE VERDİĞİ CEVAPLARA İLİŞKİN BULGULARIN YORUMLANMASI VE TARTIŞILMASI

Araştırmaya dahil edilen çocuklar; İstanbul Anadolu yakası Ataşehir ilçesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiş 14 adet okulda eğitim alan, 60-66 ay arasındaki 232'si kız, 234'ü erkek olmak üzere toplam 466 adettir. Söz konusu çocukların ebeveynlerinin çocuklarının sosyal becerileri ile ilgili ankete verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular incelendiğinde; "Sosyal Beceri Ölçeği"nden minimum 49 puan; maksimum ise 245 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi çocukların bulunduğu ortama adapte olma, arkadaşlık, duygularını yönetme ve belirtme, kendini ifade etme ve istenilene yanıt verme vb. sosyal becerilerinin davranışının arttığını göstermektedir. Sosyal Beceri ortalama puanı 185,657'dir, bu puan çocuklarda yüksek düzey sosyal beceri varlığını göstermektedir. Çocukların "başlangıç becerileri" ortalaması 48,172±7,056 (Min=21; Maks=60), "akademik destek becerileri" ortalaması 45,434±7,150 (Min=18; Maks=60), "arkadaşlık becerileri" ortalaması 51,665±7,838 (Min=24; Maks=65), "duygularını yönetme becerileri" ortalaması 40,386±8,817 (Min=15; Maks=60), "sosyal beceri toplam" ortalaması 185,657±26,299 (Min=97; Maks=245), olarak saptanmıştır (**Tablo 4.9**). Ebeveynlerin yanıtları ayrıntılı incelendiğinde ise "akranlarına isimleri ile hitap etme", "anlaşılır ses tonu ile konuşma", "izin isteme", "yardım isteme", "soru sorma" (**Tablo 4.1**); "oyuna davet etme" (**Tablo 4.3**) gibi becerilere **çok yüksek düzeyde** katıldıkları; "selamlaşma", "teşekkür etme", "özür dileme", "vedalaşma", "duygularını ifade etme" (**Tablo 4.1**); "dinleme", "soruya cevap verme", "yönergelere uyma", "alternatif çözümler üretebilme", "başladığı

etkinliği sonlandırma", "kendini meşgul etme", "amaca ulaşmak için çaba harcama", "söz alma", "düşüncelerini ifade etme", "eleştiri yapma" (Tablo 4.2); "arkadaşlarının duygularını anlama", "başkalarının haklarını koruma", "arkadaşlarının fikirlerine uygun tepki verme", "arkadaşları ile işbirliği yapma", "arkadaşlarını takdir etme", "akran gruplarına katılma", "sirasını bekleme", "paylaşma", "yardım önerme", "oyunun sonuçlarını kabul etme", "oyunun kurallarına uyma", "arkadaşlarının duygularına uygun tepkiler verme" (Tablo 4.3); "duygularını başkalarını rahatsız etmeden gösterme", "hatalarıyla baş etme", "başkalarının duygularını anlama", "hayır cevabını kullanma", "hakkını koruma" (Tablo 4.4) gibi becerilere ise **yüksek düzeyde** katıldıkları saptanmıştır. "Kendini tanıtmama", "başkalarını tanıtmama" (Tablo 4.1); "uygun zamanda söze girme", "eleştiriye açık olma" (Tablo 4.2); "engellenme durumuyla baş etme", "baskı altında sakin kalma", "alay etme ile baş etme", "isteğini erteleme", "tepki vermeden önce düşünme", "hayır cevabını kabul etme" ve "kendiliğinden çözülecek sorunları görmezden gelme", "müdahale etmeden çözülebilecek sorunları tepki vermeden bekleme" (Tablo 4.4) becerilerine ise **orta düzeyde** katıldıkları saptanmıştır. Cevaplar incelendiğinde OSBED alt boyutunda yer alan duyguları yönetme becerilerinde çocukların yüksek oranlarda, orta düzeyde puan aldıkları görülmüştür. Günümüzde kitle iletişim araçları ile geçirilen saatlerin artması, teknoloji bağımlılığının giderek artan bir sorun olarak toplumlarda görülmeye başlanması, çalışan anne sayısının artması, geniş aileden çekirdek aileye geçiş sağlanması gibi pek çok faktör çocuklardaki duygularını yönetme becerilerindeki seviyeyi açıklayabilir.

Sosyal beceri aile ortamında başlayarak, çevre ile geliştirilir ve okul ortamında da desteklenerek geliştirilebilir. Çocukların daha sonraki akademik yaşamlarında da etkili olabilecek sosyal beceri eğitimi pek çok yöntemle okul ve aile çevresinde çocuğa verilebilir. Bu ve benzeri amaçlarla okullarda uygulanan sosyal beceri eğitimlerinin etkileri araştırmalarla ölçülmüştür. Örneğin bunlardan biri "Aile Katılımı ve Sosyal Beceri Eğitim Programı", "Sosyal Beceri Eğitimi Programı" ve "Aile Katılımı Etkinlikleri"nin; 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir (Göktaş, 2015). Göktaş'ın (2015) çalışmasında ön, son ve izleme testi sonuçlarına göre yapılan eğitimlerin 4-5 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine anlamlı etkisi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Başka bir araştırmada ise genel bir tarama ile okul öncesi çağı çocukların sosyal davranışlarını ölçülmüş; okul

öncesi dönemin altı yaşından daha erken başlayarak çocukların sosyal davranışlarının toplumca kabul edilebilir hale getirilmesinde eğitimin öneminin vurgulandığı sonuçlara ulaşılmıştır (Karaca, Gündüz & Aral, 2011).

Çalışmamızda ebeveyn duygusal okuryazarlık toplam puanı ile çocukların sosyal beceri toplam puanı arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Duygusal okuryazarlığı yüksek olan çocukların da modelledikleri ebeveynleri ile sosyal beceri düzeylerini etkiledikleri düşünülebilir. Çalışmamızda ebeveynlerde duygusal okuryazarlığın yüksek çıkmasının, çocuklardaki sosyal beceri düzeyinin de yüksek çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerin çocukları algılamasında sergiledikleri tutumlar da önemlidir. Duygusal okuryazarlıktan ayrı tutamayacağımız ebeveyn tutumları ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği, araştırma bulgularını destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Bunlardan Özkafacı'nın (2012) çalışmasında otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici aile tutumlarının da çocuğun sosyal beceri düzeyini olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Empatik becerilerin arttığı ebeveyn davranışlarının okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda sosyal uyum becerilerini arttırdığı bulgularına ulaşılan araştırmalar da mevcuttur (Günindi, 2008). Dardağan'ın (2000) yaptığı çalışmada ebeveynlerin birbirleri ve çocukları ile ilişkilerinin çocukların sosyal beceri düzeyleri ve problem çözme becerilerini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Yurt dışında da gene ebeveyn tutumlarının çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini ölçen araştırmalar mevcuttur. Bunlardan Laible, Ontai, Carlo ve Torguati'nin (2004) yaptığı çalışmada demokratik aile tutumlarına sahip ebeveynlerin çocuklarının; katı bir tutum sergileyen ebeveynlerin çocuklarına göre daha yüksek sosyal beceri davranışı ortaya koydukları; diğer çocuklara göre daha fazla sorumluluk aldıklarını belirlemişlerdir. Benzeri çalışmaların sayısını arttırmak mümkündür. Bu çalışmanın literatür kısmında da bahsedildiği üzere; demokratik tutuma sahip aileler ile büyüyen çocuklarda ebeveynlerin sağladığı sevginin koşulsuz olduğu, sıcak bir aile iletişimi söz konusudur. Karşılıklı görev ve sorumlukların yanında tutarlı ilişkilerin görüldüğü bir aile yapısı ile işbirliğine yatkın, empati yeteneği gelişmiş, sosyal, kendinden emin ve okul yaşantılarında da başarıyı yakalayabilen bireylerin yetişmesi mümkündür.

5.2. EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULARIN TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI

Bu araştırma; 373 kişisi anne, geriye kalan 93 kişisi ise baba olmak üzere toplam 466 ebeveyni kapsamaktadır. Yapılan bu çalışmada bulgular göz önüne alındığında "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği"nden minimum 34 puan; maksimum ise 170 puan alabilmektedirler. Ölçekten alınan puanın yükselmesi Duygusal Okuryazarlık düzeyinin arttığını göstermektedir. Duygusal Okuryazarlık ortalama puanı 129,054'tür, bu puan ebeveynlerde yüksek düzey duygusal okuryazarlığın varlığını göstermektedir. Ebeveynlerin "öz düzenleme" ortalaması 49,522±10,758 (Min=13; Maks=65), "duygusal farkındalık" ortalaması 37,828±8,661 (Min=10; Maks=50), "ebeveyn sosyal beceri" ortalaması 41,704±9,597 (Min=11; Maks=55), "duygusal okuryazarlık toplam" ortalaması 129,054±26,599 (Min=34; Maks=170), olarak saptanmıştır (**Tablo 4.8**). Ebeveynlerin ankete vermiş oldukları yanıtlar ayrıntılı incelendiğinde; "Öğrenmek istediğimde kolay pes etmem", "hedeflere ulaşacak yolları bilirim", "hedeflerimin farkında bir insanım", "herhangi bir konuyu nasıl öğrenmem gerektiğini bilirim", "öğrenmeye merak duyarım", "yaşadıklarımın daha sonrasında değerlendirmesini yapabilirim", "sorumluluklarımı bilen bir insan olduğumu düşünürüm", "bir işi zamanında bitirmek için çabalarım", "herhangi bir konuda kendime rahatlıkla hedefler koyabilirim", "ne öğrendiğimi değerlendirebilen bir insanım", "yaşadıklarımı önemserim" (**Tablo 4.5**); "bir durumla karşılaştığımda ne hissettiğimi dikkate alırım", "hislerimi kontrol ederim", "olayların beni nasıl etkilediğini anlarım", "insanların hislerini anlarım", "duygularımı anlamaya çalışırım", "ne hissettiğime duyarlı olan bir insanım", "mutlu ya da üzgün olan insanları hemen anlarım", "insanları anlamaya çalışırım", "olumsuz duyguları kabul edebilirim" (**Tablo 4.6**); "insanlarla toplu etkinlik yapmayı severim", "grup etkinliklerine girmeyi severim", "işbirliği yapmayı severim", "yeni ortamlara girmekten çekinmem", "iletişim becerileri olan bir insan olduğumu düşünürüm", "arkadaşlarıma değer verdiğimi onlara hissettiririm", "arkadaşlar arasında espri yapmaktan korkmam", "sosyal ortamlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim", "insanları her yönü ile kabul ederim" (**Tablo 4.7**) şıklarına verdikleri yanıtlara **yüksek düzeyde** bir katılım gösterdikleri saptanmıştır. "Başıma kötü şeyler gelse de çalışmalarımı sürdürebilirim", "kötü hissettiğimde işime odaklaşmada zorlanmam" (**Tablo 4.5**); "arkadaş edinmede ilk adımı ben atmaya severim" (**Tablo 4.7**) şıklarına

verdikleri yanıtlara ise **orta düzeyde** bir katılım gösterdikleri saptanmıştır. Cevaplar incelendiğinde ebeveynlerin ölçümlerin çoğunluğundan yüksek düzeyde puan aldıkları ve yüksek duygusal okuryazarlık toplam puanına sahip oldukları görülür. Bu sonuçlara ulaşılmasında toplanan verilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan yüksek seviyede yaşanan bir bölgeden elde edilmesinin ve çalışmada yer alan 466 ebeveynin 376 ebeveynin lise ve üstü öğrenim düzeyine sahip olmasının etkisi olabilir.

Yapılan literatür taramalarında ebeveyn duygusal okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların genellikle dünyada da Türkiye'de de örneklerine çok fazla rastlanmamaktadır. Duygusal okuryazarlığın bir alt boyutu gibi görülen ancak duygusal okuryazarlık kadar kapsamı geniş olmayan duygusal zekâ ile ilgili çalışmaların daha fazla oluşu dikkat çekmektedir. Avrupa'da biraz daha erken dönemlerde çalışmalara rastlanıyor olsa da ülkemizde duygusal okuryazarlık kavramı henüz yeni sayılabilecek kavramlardan olduğu için yapılan çalışma sayısı çok da fazla değildir. Bu yapılan çalışmaların çoğu genellikle okuma yazmanın olduğu daha büyük yaş gruplarında, çocuklarla ilgili ve eğitim ortamlarının düzenlenmesine yönelik çalışmalardan oluşmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal okuryazarlığına yönelik çalışmalara da sınırlı sayıda rastlanmaktadır. Doğrudan ebeveyn okuryazarlığına yönelik çok az bilimsel araştırmaya rastlanmıştır; ancak çocukların duygusal okuryazarlığını ölçmeye yönelik çalışmalarda ebeveynin rolü üzerinde durulan çalışmalara daha fazla rastlanmıştır.

İncelenen çalışmalarda doğrudan ebeveyn duygusal okuryazarlığının konu edinildiği ve bu konu ile sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerisi arasında ilişkinin ele alındığı Şüheda Bozkurt Yükçü'nün (2017) yüksek lisans tez çalışması dikkat çekicidir. Ancak söz konusu araştırmanın sadece bağımsız anaokulunda yürütülmüş olması kapsamı oldukça sınırlandırmıştır. Araştırmanın bulgularında bağımsız anaokuluna giden 4-6 yaş çocuklarının ve ebeveynlerinin verileri kullanılmış toplam 240 çocuk ve ebeveyni üzerinde çalışma yürütülmüştür (Bozkurt Yükçü, 2017). Bozkurt Yükçü'nün araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlara göre araştırmaya konu olan çocukların duygu düzenleme becerileri orta düzeyde, bu çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlıkları ise yüksek düzeyde bulunmuştur. Çocuklardaki duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerisine göre farklılıklar gösterdiği ve duygu düzenleme becerileri ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuç yapılan araştırma ile benzer bulgular içermektedir. Yapılan bu çalışmada da ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerileri ile çocukların sosyal beceri düzeyleri arasında zayıf da olsa ($r=0.348$; $p=0,000<0.05$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgularına ulaşılmıştır (**Tablo 4.10**). İlişkinin mevcut olması ancak zayıf bir anlamlı ilişki olması çocukların sosyal beceri düzeylerini etkileyen farklı değişkenlerin mevcudiyetinden kaynaklı olabilir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çoğunu annelerin meydana getirmesi (%80) ve ebeveynlerin yarısından fazlasının çalışıyor olması (%55,4) araştırmanın sonuçlarını etkilemiş olabilir. Zira günümüz şartlarında ebeveynlerin uzun süreli çalışma saatleri ile, çocukları ile geçirdikleri zamanı kısalttığı düşünülebilir. Ayrıca geniş aile düzeninin yerini çekirdek aileye terk etmesi ile akrabalık ilişkilerinin de gün geçtikçe zayıfladığı göz önüne alınırsa çocukların sosyal beceri düzeyini etkileyen bunlar gibi faktörlerin de söz konusu olacağı düşünülebilir. Çalışmada ebeveynlerin duygusal okuryazarlık puanları da (ort. 129,054); çocukların sosyal beceri toplam puanları (ort. 185,657) da yüksek çıkmasına rağmen; aradaki ilişkinin zayıf olması bunlar gibi faktörlerin varlığını akla getirebilir.

5.3. EBEVEYNLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI

Yapılan bu çalışmada uygulanan anketler neticesinde duygusal okuryazarlık toplam ile sosyal beceri toplam arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=63,822$; $p=0,000<0.05$). Sosyal beceri toplam düzeyinin belirleyicisi olarak duygusal okuryazarlık toplam değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,119$). Duygusal okuryazarlık çocukların sosyal beceri düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,344$) (**Tablo 4.11**). Duygusal okuryazarlık bireyin öncelikle kendi potansiyelinin farkında olarak kendisini ve duygularını anlama ile başlayıp, kendi duygularından zevk almayı başarmayı ve sonrasında da karşısındaki bireylerin ihtiyaçları, duygularını anlayıp onların gereksinimleri doğrultusunda ihtiyacı olanlara destek olmayı da içerir. Ebeveynin duygusal okuryazarlığını kazandığı oranda çocuklarına da birey olarak değer vereceğini ve onların tüm gelişim alanlarına dokunurken; hem model olarak, hem de çocuğuna empati ile yaklaşarak doğru tutumlar ortaya koyacağını da düşünebiliriz.

Adeta duygu okumak olarak anlamlandırabileceğimiz duygusal okuryazarlığın; çocuğun gelişim alanlarından olan sosyal gelişim alanı ve sosyal gelişimin açıklayıcılarından olan sosyal beceri düzeyine de olumlu etkisi olacağı söylenebilir. Elde edilen sonuç etkilenme alanının yüzde yüzlük bir kısmını açıklamasa da; tamamen yok sayılamayacak bir orandadır. Burada belki asıl üzerinde durulması gereken nokta sosyal becerinin oluşmasını etkileyen diğer unsurlar olmalıdır. Sosyal becerilerin daha yaşamın ilk yıllarında desteklenmesinin çocukların gelişiminde olumlu bir katkı sağlayacağı ortadadır. Dünyaya geldiği andan itibaren önce ailesi daha sonra çevresi ile etkileşerek iletişime geçen çocuklar; zamanla içinde yaşadıkları toplumun kültür, yaşam biçimi ve değer yargılarını da benimsemeye başlarlar. Sosyalleşme sürecinde aile ile başlayan serüven; akranlar, öğretmenler, akraba, aile büyükleri ile devam ederken; kitle iletişim araçları, sinema, tiyatro, konser gibi sanatsal ve sosyal içerikli faaliyetler de sosyal beceriye etki edecek unsurlar arasında sayılabilir (Cirhinlioğlu, 2010). Bozkurt Yükçü'nün (2017) yapmış olduğu çalışmada ise 4-6 yaş çocukları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucunda ise çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (Bozkurt Yükçü, 2017).

5.3.1 Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Başlangıç Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Tablo 4.12'ye ilişkin bulgulara bakıldığında ebeveynlerin duygusal okuryazarlık alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile çocukların sosyal beceri düzeyi alt boyutlarından olan başlangıç becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,110$; $p=0,000<0.05$). Başlangıç becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,099$). Duygusal farkındalık düzeyi çocukların başlangıç becerilerini

arttırmaktadır ($\beta=0,165$). Öz düzenleme düzeyi ($p=0.062>0.05$) ve ebeveyn sosyal beceri düzeyi çocukların başlangıç becerilerini etkilememektedir ($p=0.982>0.05$)

Duygusal farkındalığın kişinin duygularını ve kendisinin dışındaki kişilerin de duygularını anlamlandırma yeteneği olarak tanımlandığı ve bu tanımda duygusal farkındalık; hem kendi hislerini, hem de başkalarının hislerini anlama olarak iki kapsamdan meydana geldiği (Gençtanırım Kurt ve ark., 2015) göz önüne alınırsa ebeveynlerdeki duygusal farkındalığın önemi de anlaşılmış olunur. Yaptığımız çalışmada da özellikle ebeveynlerin duygusal farkındalığının, çocukların sosyal becerilerinin alt boyutlarından olan başlangıç becerilerinde arttırıcı etki oluşturduğu dikkat çekicidir.

Kırman ve Doğan'ın (2017) yaptığı meta-sentez çalışmada Türkiye'de yapılmış olan 1 doktora tezi, 14 yüksek lisans tezi ve 15 özgün çalışma olmak üzere toplam 30 çalışma ele alınmış ve araştırmada ebeveynlerin ve çocukları arasındaki ilişkinin; çocuğun sosyal gelişiminde ve hareketleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların çalışmamızın bulgularını destekler nitelikte olduğunu söylemek yanlış olmaz.

5.3.2 Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Akademik Destek Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Tablo 4.13'e ilişkin bulgulara bakıldığında ebeveynlerin duygusal okuryazarlık alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile çocukların sosyal beceri düzeyi alt boyutlarından olan akademik destek becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=18,438$; $p=0,000<0.05$). Çocukların sosyal beceri düzeyi alt boyutlarından olan akademik destek becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak; ebeveynlerin duygusal okuryazarlık alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) **zayıf** olduğu görülmüştür ($R^2=0,101$). Ebeveynin öz düzenleme düzeyi çocukların akademik destek becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,122$). Ebeveynin duygusal farkındalık düzeyi çocukların akademik destek becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,180$). Ebeveyn

sosyal beceri düzeyi çocukların akademik destek becerilerini etkilememektedir ($p=0.341>0.05$) (**Tablo 4.13**). Ebeveynlerin öz düzenleme becerileri ile duygusal farkındalık düzeyinin çocukların akademik başarısına olan etkisi düşünüldüğünde henüz okul öncesinde akademik kaygıların yoğun olmadığı bir dönemde desteklenen çocukların akademik becerilerde başarılı olacağı düşünülebilir. Okul öncesinden başlayarak bu kaygı ile baş etme yöntemleri çocuklara kavratılmalıdır. Bu tavrın akademik kaygının ön plana geçtiği daha ileriki yaşlarda kaygılarla baş etme konusunda olumlu etki oluşturabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Sosyal yaşamda uyum problemi yaşayan bireylerin okul yaşamında da kendini tam anlamı ile ifade edemeyeceği (Tanrıverdi, 2018); bu nedenle de akademik becerilerinde de olumsuzluk yaşayacağı düşünülebilir. Okul öncesi dönem diğer okul dönemlerine geçişte hazırlayıcı bir rol oynarken; okul öncesi dönemde akademik becerilerin üst düzeyde kazanılmış olması ilköğretime hazırlanmada ve ilerideki akademik yaşantılarda daha başarılı olmada rol oynamaktadır (Unutkan, 2006). DEHB (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu) tanısı almış çocuklara 10 hafta süre ile uygulanan duygusal okuryazarlık programının dikkat becerileri ve duygusal zekâları üzerindeki etkilerinin ölçüldüğü çalışma sonucunda; duygusal okuryazarlık ile ilgili uygulanan programla duygusal zekâ düzeyinde anlamlı bir artış söz konusu olmuşken; dikkat sürelerinin artışında ise anlamlı bir artışın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Özoğlu & Yüksel, 2018). Bu çalışma ile duygusal okuryazarlık ile ilgili okullarda yapılacak çalışmaların duygusal okuryazarlık ile ilişkili olan duygusal zekâ ile ilgili beceriyi arttıracakları düşünülebilir. Başka bir araştırmada ise duygusal zekâsı yüksek bireylerin fen bilimleri okuryazarlığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kaya, 2017). Üniversite öğrencileri arasında duygusal zekâ ve algılanan problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi inceleme amacıyla yapılan farklı bir çalışmada ise; duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algılarında da artış olduğu görülmüştür (İşmen, 2001). İngiltere'de dört okulda uygulanan duygusal okuryazarlık ile ilgili program sonrasında öğrencilerin akademik başarı puanlarında artış tespit edilmiştir (Park, Haddon & Goodman, 2003). Bu ve benzeri yapılan çalışmalar, bu araştırmada ortaya çıkan akademik başarıya yönelik benzer nitelikler taşımaktadır.

5.3.3 Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Arkadaşlık Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Tablo 4.14' de görüldüğü üzere Ebeveyn DOÖ'nin alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri düzeyi ile OSBED'in alt boyutlarından olan arkadaşlık becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=17,194$; $p=0,000<0.05$). OSBED'in alt boyutlarından olan çocukların arkadaşlık becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak; Ebeveyn DOÖ'nin alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,095$). Ebeveynin duygusal farkındalık düzeyi çocukların arkadaşlık becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,231$). Ebeveynin öz düzenleme düzeyi çocukların arkadaşlık becerilerini etkilememektedir ($p=0.348>0.05$). Ebeveyn sosyal beceri düzeyi çocukların arkadaşlık becerilerini etkilememektedir ($p=0.971>0.05$). **Tablo 4.14'**ü incelediğimizde duygusal farkındalık düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının arkadaşlık becerileri üzerinde de etkisi olduğu görülmektedir. Duygusal farkındalık duygusal okuryazarlığın önemli alt boyutlarından biridir (Steiner, 2017). Kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamak ve adlandırabilmek olan duygusal farkındalık, sosyal ilişkilerde büyük önem taşımaktadır. Kişinin kendi duygularını, başkasının duygularını adlandırmadan ve anlamadan sosyal ilişkilerinde de zorlanacağı düşünülebilir. Duygularının farkında olmayan kişilerin başka kişilere de tatsızlıklar yaşatacağından söz edilebilir. Bireylerin duygularını fark etmesinin, kendisini tanımasının başka bireylerle ilişkilerinde etkili olabileceği söylenebilir. Farklı çalışma bulgularında da araştırmanın bulgularını dolaylı biçimde destekleyen sonuçlara rastlanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının (5-6 yaş) birbirleriyle oynadığı etkileşimli oyunların etkisinin incelendiği çalışmada; çocukların sözel dil başarılarına, iletişimlerine katkı sağladığı bulunmuştur (Kilimlioğlu, 2018). İlköğretim öğrencilerinin duygusal zekâ ve sosyal beceriler arasında ilişkinin ölçüldüğü bir başka çalışmada da duygusal zekâ ile sosyal beceri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Yurdakavuştu, 2012). Yapılan bir çalışmada ebeklik okuyan öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyi arttıkça, iletişim becerilerinin de arttığına dair bulgular elde edilmiştir ve bu çalışmadaki bulguları destekler

niteliktedir (Cesur, Ertekin Pınar, Yurtsal, Duran, Uçar & Yılar Erkek, 2018). İletişimin arkadaşlık becerilerine etkisi çalışmanın literatür kısmında ayrıntılarıyla ele alınmıştır.

5.3.4 Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Alt Boyutu Olan Duygularını Yönetme Becerileri Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Tablo 4.15' de görüldüğü üzere Ebeveyn DOÖ'nin alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile OSBED'in alt boyutlarından olan duygularını yönetme becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=14,864$; $p=0,000<0.05$). OSBED'in alt boyutlarından olan çocukların duygularını yönetme becerileri düzeyinin belirleyicisi olarak; Ebeveyn DOÖ'nin alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,082$). Ebeveyn duygusal farkındalık düzeyi çocukların duygularını yönetme becerilerini arttırmaktadır ($\beta=0,319$). Ebeveyn öz düzenleme düzeyi çocukların duygularını yönetme becerilerini etkilememektedir ($p=0.852>0.05$). Ebeveyn sosyal beceri düzeyi çocukların duygularını yönetme becerilerini etkilememektedir ($p=0.912>0.05$). **Tablo 4.15'**i incelediğimizde duygusal farkındalık düzeyi yüksek olan ebeveynlerin çocuklarının, duygularını yönetmede daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Goleman'ın modelinde duygusal zekânın alt boyutlarından olan kendi duygularını yönetme; bireyin kendi hislerini ve tepkilerini kontrollü sergileme, başına gelen veya gelmesi muhtemel durumlar karşısında sakin olup, başka kimselerin olumsuz hislerinden etkilenmeme gibi becerileri içermektedir (Psenicka & Rahim 2002). Ebeveynlerin duygularının farkında olması ve duygusal okuryazarlıklarının yüksek olmasının; model oldukları çocuklarının duygularını yönetme becerileri üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Bozkurt Yükçü'nün (2017) bağımsız anaokullarına devam eden çocuklar üzerine yaptığı çalışmada; ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi fazlalaştıkça; çocuğun duygu düzenleme becerisinde de artış gözlenmiştir. Başka bir araştırmada da duygusal zekâ düzeyleri ile çatışmayı çözümüleme tarzları arasında ilişkinin olup olmadığı araştırılmış; bulgular sonucunda bireylerin çatışma çözümüleme yöntemleri ile duygusal farkındalık ve hislerini olumlu kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır (Aslan,

2008). Yapılan çalışmada üniversite akademisyenleri ve idari personele uygulanan anketlerin incelenmesinde duygusal zeka puanının yüksek olduğu kişilerde empati yeteneği ile kendini motive etme becerilerinin de yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Özdemir & Özdemir, 2007). Malezya'da yapılan çalışmada da duygusal okuryazarlık ile ilgili programlara eklenecek çalışmaların ortaokul öğrencilerinin problemleri davranışları üzerindeki etkisi incelenmiş ve duygusal zekâ açısından ölçülen duygusal okuryazarlığın, sorunlu davranışların içselleştirilmesi ve dışsallaştırılması ile bağlantılı olduğu görülmüştür (Liau ve diğerleri, 2003). Bu çalışmalar doğrudan tez konusu ile ilişkili olmakla beraber; duyguları yönetme becerisi bulgularıyla da benzer sonuçlara işaret etmektedir.

5.3.5 Ebeveyn Duygusal Okuryazarlık Alt Boyutlarının Çocukların Sosyal Beceri Toplam Puanı Üzerine Etkisine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Tablo 4.16'ya ilişkin bulgulara bakıldığında ebeveynlerin duygusal okuryazarlık alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri ile OSBED'in alt boyutlarından olan sosyal beceri toplam puanı arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=23,805$; $p=0,000<0.05$). Çocukların sosyal beceri toplam puan düzeyinin belirleyicisi olarak; Ebeveyn DOÖ'nin alt boyutlarından olan öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,128$). Ebeveynin duygusal farkındalık düzeyi çocukların sosyal beceri toplam düzeyini arttırmaktadır ($\beta=0,896$). Ebeveynin öz düzenleme düzeyi çocukların sosyal beceri toplam düzeyini etkilememektedir ($p=0.162>0.05$). Ebeveyn sosyal beceri düzeyi çocukların sosyal beceri toplam düzeyini etkilememektedir ($p=0.767>0.05$). Kuzey İngiltere'de ebeveyn ve öğrencilere uygulanan uzun süreli duygusal okuryazarlık ile ilgili bir programın ardından tüm çocukların değerlendirme raporlarında özgüven artışı, kendine saygı, başkalarının duygularını anlamak ve bakış açılarına saygı duyma, arkadaş sayılarında artış, arkadaşlık ilişkilerinde nitelik artışı tespit edilirken; ebeveynlerde ise duygular ile ilgili farkındalıklarda artış, kendini daha etkili ifade etme, çocukların yaşadıkları öfke krizlerinde kontrol mekanizmasını daha rahat sağlayabilme, grup çalışmalarında

paylaştıkları duyguları ile birlikte sakinleşme ve stres atma; paylaşım gruplarında güven arkadaşlık ve diğer ebeveynler ile bağ kurma; geçmişlerinin mevcut davranışları üzerindeki etkisini kontrol altına alma, hemen harekete geçmek yerine durup düşünerek sonra hareket etme becerisi kazanma; karşılıklı iletişimlerde incinmeden / incitmeden dürüst davranma gibi pek çok olumlu duygunun raporlaştırılması sağlanmıştır (Coppock, 2007). Bu bulgu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Ancak Bozkurt Yükçü'nün (2017) yaptığı çalışmada çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveyn duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Bozkurt Yükçü'nün (2017) de belirttiği bu çelişki araştırmacının ebeveyn örneklem grubunun niteliğinden kaynaklanıyor olabilir.

5.4 EBEVEYN DUYGUSAL OKURYAZARLIĞI İLE TANIMLAYICI ÖZELLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI

Ebeveyn gelir düzeyine göre ebeveynlerin duygusal okuryazarlık alt boyutlarından olan öz düzenleme ($F=4.974$; $p=0.001<0.05$); ebeveyn sosyal beceri ($F=2.857$; $p=0.023<0.05$) ve duygusal okuryazarlık toplam puanı ($F=3.734$; $p=0.005<0.05$) anlamlı farklılık gösterirken; ebeveynlerin duygusal farkındalık puanları ise anlamlı farklılık göstermemektedir (**Tablo 4.17**). Çalışma bulgularında ebeveyn gelir düzeyi ile ebeveyn duygusal okuryazarlık puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İnsanların öncelikle fizyolojik ihtiyaçlarını karşılayıp, daha sonra duygusal ve sosyal yönden kendisini mutlu edecek ihtiyaçlara ödenek ayıracağı düşünüldüğünde; elzem ihtiyaçlarını karşılayan bir gelirin yanı sıra sosyal aktivite, spor, tiyatro, konser vb. farklı ihtiyaçlarına da pay ayıracak düzeyde gelir elde etmesi gerekmektedir. Bu da gelir düzeyinin önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Yurdakavuştu'nun (2012) çalışmasında ilköğretim 5. sınıfa giden çocukların duygusal zekanın alt boyutlarını oluşturan duyguları yönetme, motivasyon, duygusal farkındalık, empati ve duygusal zeka toplam puanının yüksek gelire sahip ebeveynlere sahip çocuklarda diğer gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarına göre anlamlı bir fark bulunduğu; yüksek gelire sahip ebeveynlerin çocuklarında bu alt boyutların tamamının daha yüksek puanlara ulaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Balat'ın (2010) yaptığı çalışmada sosyoekonomik

düzyer ile aile tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu; düşük sosyoekonomik gelir düzeyli ailelerin aşırı kontrolcü ve koruyucu, sıkı disiplin gösteren tutum sergileme oranının arttığı ortaya konmuştur. Yapılan çalışmada demokratik tutum ve eşitlikçi tutumların yüksek sosyoekonomik gelir seviyesine sahip ailelerde daha fazla görüldüğü tespit edilmiştir. Dervişoğlu'nun (2007) de yaptığı çalışma da ebeveynlerin gelir seviyesinin yükseldikçe çocukların sosyal beceri düzeyinde artış olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Akt. Dölger, 2016). Diğer taraftan Bozkurt Yökü'nün (2017) çalışmasında ebeveynlerin gelir düzeyi ile duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Çalışma sonuçları incelendiğinde duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt boyutlarından olan duygusal farkındalık dışında; öz düzenleme, ebeveyn sosyal beceri ve duygusal okuryazarlık toplam puan ortalamalarında 5501 tl ve üstü gelir grubunun ortalamalarının diğer gelir gruplarından daha yüksek olduğunu ve bu grubun (duygusal farkındalık dışında) değişkenlerde anlamlı farklılık gösterdiğini görmekteyiz (**Tablo 4.17**). Sosyoekonomik yönden sıkıntıda olan bireylerin yaşamlarının da çoğunlukla olumsuz etkilenmesinin kişinin duygusal okuryazarlık düzeyini de olumsuz etkileyebileceğini düşünmek bu veriler ışığında söylenebilir. Literatürde farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması göz önüne alınırsa; gelir düzeyinin duygusal okuryazarlığı tek başına açıklayıcı bir etken olmadığını söyleyebiliriz.

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları; **ebeveyn yaşı değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (**Tablo 4.18**). Belli erdemlere, değerlere ulaşmış kişilerde yaşın artık negatif yönde etkili olmadığını düşünebiliriz. Çalışma bulgularına benzer araştırmalar mevcuttur. Bozkurt Yökü'nün (2017) çalışmasında ve gerçekleştirilen bu çalışmada ebeveynlerin yaşı ile duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sharma ve Schrawat'ın (2014) yaptığı çalışmada duygusal zekâ ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. İşmen'in (2001) üniversite öğrencilerinin duygusal zekâsı ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi anlamak amacı ile gerçekleştirdiği çalışmasında duygusal zekâ ve problem çözme ile yaş arasında anlamlı bir farklılık bulamamışken; aynı şekilde İşmen'in (2004) duygusal zekâ ile aile işlevleri arasındaki ilişkiye baktığı çalışmada da yaş ile ilgili anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Ancak yapılan farklı araştırmalarda farklı sonuçlara da

ulaşmıştır. Avcı'nın (2013) yaptığı çalışmada yaş ilerledikçe duygusal zekânın artmakta olduğuna dair farklı bir sonuca ulaşılmıştır. İşyapan Gürbüz ve Sözen'in (2016) yaptığı çalışmada ise yaşın fazlalaştıkça kişinin daha çok düşünen, kendine güvenen ve planlı bir yaklaşım sergilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde farklı çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması göz önüne alınırsa; ebeveyn yaşı değişkeninin duygusal okuryazarlığı tek başına açıklayıcı bir etken olmadığını söyleyebiliriz.

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları **ebeveyn çocuk sayısı değişkenine** göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (Tablo 4.19). Bu sonucu araştırma grubunda yer alan ebeveynlerin çoğunluğunun bir (%30,7) veya iki çocuk (%55,8) sahibi olmaları etkilemiş olabilir. Araştırmalarda bulunan sonuçlara benzer bulgulara rastlanmıştır. Yapılan bir çalışmada ilköğretim çağında bulunan öğrencilerin empati düzeyleri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Küçükkaragöz & Canbulat, 2011). Bender'in (2006) resim- iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zeka ve yaratıcılık kabiliyetleri ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında duygusal zeka boyutu ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bursa'da ilkökullerle yapılan çalışmada da duygusal okuryazarlığın alt boyutlarından olan empati beceri düzeyleri ile ailedeki çocuk sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Taner Derman, 2013). Bursa'da gerçekleştirilen çalışma verilerine göre sadece duygusal okuryazarlık eğitiminde değil hayatın bir çok alanında önemli bir yer kaplayan empati gelişiminin önemi ve ailelerin bu gelişiminde katkısı ortaya konmuştur. Burada çekirdek aile olarak anne, baba ve çocuklardan oluşan aile yapısında yetişen çocukların empati düzeyinin diğerlerinden anlamlı olarak yüksek çıkması ilgi çekici bir noktadır.

Ebeveynlerin duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları **ebeveyn öğrenim düzeyi değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Ebeveyn öğrenim düzeyine göre öz düzenleme anlamlı farklılık göstermektedir ($F=4,264$; $p=0,002<0.05$) (Tablo 4.20). Çalışmanın örnekleminde lise (% 33); üniversite (% 40,1) ve lisanüstü (% 7,5) (Tablo 3.1) mezunları oldukça yüksek bir ortalama ile yer alırken öğrenim düzeyi farklılığının daha yüksek boyutlarda olduğu bir örneklem ile ilişkiyi incelemek farklı bir bakış açısı oluşturabilir. Diğer yandan incelenen başka bir çalışmada örnekleminde annelerin

üniversite mezunu oranı %12; babaların üniversite mezunu oranı % 25 seviyelerinde iken öğrencilerin toplam duygusal zekâ düzeyleri ile ebeveynlerin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Bender, 2006). Bu da çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Başka bir çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki okuyan öğrencilerin duygusal zekâsı ve yaşam doyumları arasında ilişki incelenmiş; bu çalışmada da anne babanın eğitim düzeyi ile bu bileşenlerin ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (İkiz & Kırtıl Görmez, 2010). Bozkurt Yükçü'nün (2017) çalışmasında ebeveynlerin eğitim durumu duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu araştırmalar çalışmamızın bulgularını desteklemektedir. Duygusal zekâ ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile yapılan farklı bir çalışmada ise eğitim düzeyi ile problem çözme alt boyutu arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır (İşyapan Gürbüz & Sözen, 2016).

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları, araştırmaya katılan 60-66 aylık **çocuğun doğum sırası değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (**Tablo 4.21**). Araştırmada yer alan ebeveynlerin 60-66 aylık söz konusu çocuklarının büyük oranda kardeşleri içinde birinci çocuk (%56,2) veya ikinci çocuk oluşu (%35,2) bu sonuçta etkili olabilir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan araştırmalar mevcuttur. Köksal'ın (1997) çalışmasında müzik eğitimi alan ve almayan ergenlerin empatik beceri düzeylerini incelediği çalışmasında doğum sırasının empatik beceri puanı üzerinde istatistiksel olarak önemli bir farka neden olmadığı tespit edilmiştir. Bender'in (2006) resim- iş eğitimi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaratıcılık kabiliyetleri ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmasında duygusal zekâ boyutu ile doğum sırası arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bursa'da ilköğretim çağı çocuklarının empati beceri düzeyleri ile ailenin kaçınıcı çocuğu olduğu değişkeni ile arasında anlamlı bir ilişki kurulamamıştır (Taner Derman, 2013). Bu bulgular çalışma bulguları ile uyumludur. Çalışma bulgularımızı desteklemeyen araştırmalara da rastlanmıştır. Yapılan bir çalışmada çocuklarının doğum sırasının ebeveyn davranışlarını etkilediği yönünde bulgular da mevcuttur (Kırman & Doğan, 2017). Adler'in doğum sırasının bireyin kişilik yapısına olan etkisinden bahsederken bu sıranın ebeveynlerin davranışlarına da etki ettiğini belirttiği çalışmaları da (Akdoğan, 2012), bu etken

üzerinde düşünülmesi ve daha fazla araştırma ile sonuçların desteklenmesi gerçeğini de ortaya koymaktadır.

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları **ebeveyn temsilinin anne ya da baba olma değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (**Tablo 4.22**). Günümüzde annelerin çalışma yaşamında daha sıklıkla yer almasının, çalışma koşulları nedeni ile ebeveynlerin genellikle zamanlarının çoğunu ev dışında geçirmek zorunda olmaları ve araştırmaya katılan ebeveynlerden %55,4'ünün çalışıyor olması sonucu etkilemiş olabilir. Nitekim çeşitli araştırmalar da benzer yöndedir. Uyanık Balat (2010) yaptığı çalışmada anne baba tutumlarının ebeveynin cinsiyeti ile anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusunu elde etmiştir. Ancak literatürde bulgunun tam tersi sonuçlar gösteren araştırmalar da mevcuttur. Farklı bir araştırmada da annelerin duygularını açıklaması ile empatik eğiliminin arasında cinsiyetin anlamlı bir ilgisi kurulamazken; babaların duygularını açıklaması ile empatik eğiliminin arasında cinsiyeti ile anlamlı bir ilişki saptanmıştır (Kapıkıran, Kapıkıran & Başaran, 2010). Sak ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada ise annelerin babalara göre daha demokratik bir tutum sergiledikleri bulguları elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde duygusal okuryazarlık veya duygusal zekânın daha çok ebeveyne göre değil de; cinsiyete göre farklılıkları üzerinde durulduğu görülmüştür. Genellikle 10 yaşa kadar yapılan araştırmalarda duygusal zekâ ile cinsiyet arasında anlamlı farklılık gözlenmediği bulguları sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu 10 yaşa kadar çocuklarda henüz cinsiyet rollerinin belirginleşmemesi ve bu nedenle homojen bir yapı sergilemeleri açısından anlaşılabilir. Ancak buna rağmen ileri yaşlarda da anlamlı farklılığın bulunmadığı araştırmalar göze çarpmaktadır. Mavrovelli, Petrides, Rieffe & Bakker (2007) 11-15 yaş aralığındaki kız ve erkek öğrencilerin duygusal zekâ puanlarının benzer olduğu bulgularını ortaya koymuşlardır. Zautra, Zautra, Coallardo ve Velasco (2015), üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ performansını geliştirmeyi amaçlayan eğitim programının etkisinin cinsiyete göre değişmediği sonuçlarına varmıştır. Gariagordobil ve Pena- Sarrionandia (2015), 13-16 yaş ergenlere yönelik geliştirdiği duygusal zekâ programının etkisinin cinsiyete göre farklılaşmadığını bulmuş; gene Lee ve Go (2014) üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirdiği duygusal zekâ eğitiminden yararlanmada cinsiyetin etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunlardan farklı sonuç bulguları da mevcuttur. Örneğin

duygusal okuryazarlık ölçeğinin alt boyutları olan duygusal farkındalık ile ilgili (Gençtanırım Kurt, Kızıldağ, Demirtaş Zorbaz & Özer, 2015) üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada kadınların duygusal farkındalığının erkeklere nazaran daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Qualter, Whiteley, Hutchinson & Pope (2012) ise lise döneminde kız öğrencilerin duygusal zekâ puanları ile erkek çocuklarının duygusal zekâ puanları arasında kız çocuklarının lehine anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Yapılan çalışmalarda bulunan bu kadınlar lehine olan bulguları kişilerin henüz çocuk sahibi olmadıkları için duygusal farkındalıklarında cinsiyet özelliklerinin ön plana geçebildiği; ancak anne ve baba olduklarında ortak paydaları olan çocukları söz konusu olduğunda cinsiyetin önemli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Tabii yapılan bu çalışmada katılan ebeveynlerin %80'inin anne; %20'sinin baba olduğu da gözden kaçırılmamalıdır. İleride yapılacak çalışmalarda baba sayısının anne sayısına daha yakın olması duygusal okuryazarlığın ebeveyne ve cinsiyete göre değişip değişmeyeceğinin ortaya konmasında daha aydınlatıcı olabilir.

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları **ebeveyn çalışma durumu değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (**Tablo 4.23**). Araştırmaya katılan 466 ebeveynin 93'ünün baba olması ve çalışan sayısının da 258 kişi olduğu göz önüne alınırsa annelerin de 165'inin çalışan anne olduğu söylenebilir. Çıkan sonuçların nedeni araştırmaya katılan ebeveyn grubunun çalışma durumu ile ilgili olabilir. Nitekim Bozkurt Yükçü'nün (2017) ebeveynin çalışma durumuna göre duygusal okuryazarlık düzeyi incelendiğinde ebeveynin çalışma durumuna göre duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı, duygusal farkındalık alt ölçek puanı ve sosyal beceri alt ölçek puan arasında anlamlı bir farklılık göstermezken; öz düzenleme alt puanında anlamlı farklılık göstermektedir. İki çalışma arasında öz düzenleme alt boyutunda fark olması çalışmaların örneklem grubunun farklı bölgelerde olmasından veya her iki çalışma grubunda da babaların tamamı çalışırken çalışan anne sayısının farklı oluşundan kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

Ebeveynlerin öz düzenleme, duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları **çocuğun cinsiyeti değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$) (**Tablo 4.24**). Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin büyük çoğunluğunun bir veya en fazla iki çocuk sahibi olmaları (403 çocuk) sonucu

etkilemiş olabilir. Günümüz koşullarında ebeveynlerin daha az sayıda çocuk sahibi olmaları ve çocuklarına da benzer koşulları sunmaları bulgu sonuçlarını etkilemiş olabilir. Benzer araştırma sonuçları da mevcuttur. İlkokul 4. sınıfa giden kız ve erkek çocuklarının duygusal okuryazarlık eğitiminin duygusal zekâyâ etkisinin duygusal okuryazarlık eğitiminin etkisinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır (Coşkun & Öksüz, 2018). Şanlı'nın (2007) yaptığı araştırmasında annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak literatür taramasında ailelerin kız ve erkek çocuklarına farklı yaklaştıkları ve ses tonlarında kullandıkları kelimelerin niteliğinde bile farklılıklar olduğu; kızlara daha duygu yüklü konuşmalar tercih edilirken erkek çocukları ile daha çok öfkelerinin neden ve sonuçlarına yönelik konuşmalar yapıldığına dair bulgular da mevcuttur (Brody & Hall, 1993). Ancak bu çalışmanın 1993 yılında yapılması ve çocuklarla ilgili bakış açısı, yetiştirme şekilleri, aile yapıları gibi etkili olabilecek pek çok faktördeki hızlı değişimler çalışma sonuçlarının güncelliği konusunda kuşku uyandırabilir. Bu nedenle günümüz koşullarına göre yapılan çalışma sayısının artırılarak ebeveyn duygusal okuryazarlığının, ebeveyn davranış biçimlerinin çocuğun cinsiyeti açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığının tespiti bilme olumlu katkı sağlayacaktır.

5.5 ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE TANIMLAYICI ÖZELLİKLER ARASINDAKİ İLİŞKİ BULGULARININ TARTIŞILMASI VE YORUMLANMASI

Çocukların sosyal beceri düzeylerini ölçmeye yönelik OSBED alt boyutlarından olan başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları **ebeveyn gelir düzeyi değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0.05$) (**Tablo 4.25**). Yani gelir düzeyi arttıkça sosyal beceri alt boyutlarında da puan artışı dikkat çekmektedir. Ebeveynlerin gelir düzeyi arttıkça çocuklarına sağladıkları imkan ve olanakların da çeşitliliğinde artış olacağı, çocukların daha zengin bir çevre ile sosyal yaşamlarına renk katabilecekleri, sosyal becerilerini geliştirebilecekleri düşünülebilir. Literatürde yapılan çalışmalarda da bu bulgunun destekleyicisi sonuçlar göze çarpmaktadır. McLoyd (1998) çalışmasında düşük sosyoekonomik gücü olan ailelerde yetişen çocukların sosyal-duygusal gelişiminde olumsuzluklarla karşılaşıldığından bahsetmiştir. Bir başka çalışmada

Dervişoğlu (2007) ailelerin gelir seviyesi ile çocukların sosyal beceri seviyeleri arasında doğru orantılı bir ilişki olduğundan bahsetmiş ve gelir seviyesi düştükçe çocukların sosyal beceri seviyesinin de düştüğünü ortaya koymuştur. Bozkurt Yükçü (2017) çalışmasında da aylık gelir arttıkça çocukların duygu düzenleme becerilerinde artış gözlenmektedir. Gelir düzeyinin artışı ile birlikte kişilerin isteklerinin yerine gelme olasılığının artması, çocuğa sağlanabilecek zengin uyaran çeşitliliği, gelişimini destekleyecek dışsal faktörlere daha rahat ulaşabilme, sinema tiyatro, konser vb. sosyal faaliyetlerde daha sık bulunabilme gibi pek çok olanağa sahip olunması sosyal becerilerdeki artışı ve problem çözme becerisini de beraberinde getirecektir. Tam tersi bir durumda ise çocuğun sosyal gelişim düzeyinin ve ebeveynlerin de duygusal okuryazarlığının ister istemez olumsuz etkileneceği söylenebilir. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil'in (2009) öğrenme güçlüğü çeken çocuklar üzerinde yaptığı araştırmada ebeveyn gelir düzeyi daha düşük olan ailelerin çocuklarında sürekli kaygı düzeyleri ve depresyon düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına rastlanmıştır. Ancak bazı araştırmalarda da doğru ebeveyn davranışları ile düşük gelirin getireceği olumsuzlukların bertaraf edilebileceğine dair bulgular da mevcuttur. Nitekim Spears ve Garner (2000) araştırmalarında anne ve babaların düşük gelire sahip olsalar bile çocuklarına olumlu ve uygun davranışlar ve uygun söylemlerle çocukların duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilemedikleri bulgularını sunmuşlardır. Başka bir araştırma ise (Kağıtçıbaşı, 2017) Türk anne babaların çocuklarına gösterdikleri yakınlık seviyesinin ailenin gelir seviyesinden müstakil (bağımsız) olduğunu belirtir. Bu da gelir seviyesinin düşüklüğünün olumlu davranışlarla sosyal beceri üzerinde etkisini dengeleyici bir unsur olarak karşımıza çıkar. Farklı örneklem grupları ile yapılacak daha kapsamlı araştırmalarla gelir düzeyi ve sosyal beceri arasındaki ilişki daha ayrıntılı araştırılabilir.

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları, **ebeveyn yaşı değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (**Tablo 4.26**). Günümüzde bireylerin biraz daha bilinç kazanıp, daha geç yaşta evlilik yapıp daha geç yaşta çocuk sahibi olmalarında artış görülmesi bu sonucu etkilemiş olabilir. Zira çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin çoğunluğunun (393 ebeveyn) 31 yaş ve üzerinde oluşunun bu savı destekler nitelikte olduğu düşünülebilir. Literatür

incelendiğinde Bozkurt Yükü'nün (2017) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne ve baba yaşına göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına eriştiği görülür. Gene okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelendiği farklı bir araştırmada (Dülger, 2016) anne ve baba yaşının sosyal beceri puanı üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonuçları dikkat çekicidir. Okul öncesi çocuklarının sosyal uyum becerilerinin incelendiği Günindi'nin (2008) çalışması da bu bulguları destekler niteliktedir. Aslında anne ve babanın yaş ile birlikte hayat tecrübesinin artmasının çocuklarına rol model olduklarında sosyal beceri düzeylerini etkileyen bir faktör olması beklenebilir. Ya da daha genç anne ve babaların daha dinamik ve sosyal yaşamlarında daha etkin rol almaları gene çocukları için sosyal beceriyi etkileyici bir değişken olarak düşünülebilir. Ancak ulaşılan çalışmalarda anne ve baba yaşının sosyal beceri veya problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılık yaratmaması; bu değişkenin tek başına sosyal beceriyi açıklayan bir değişken olmadığını göstermektedir. Ebeveynlerin karakter yapısı, öğrenim durumu, çocuklarına sergiledikleri tutum ve davranışları gibi farklı değişkenlerinin yaş faktörünün önüne geçtiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Gene de sosyal beceri düzeyinin ebeveynlerin yaş faktörü ile tek başına açıklayıp açıklayamayacağına dair yapılacak daha fazla sayıda çalışmalar bu konuda eksik olan bulgulara ulaşmada yön gösterici olabilir.

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları **ebeveyn çocuk sayısı değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (**Tablo 4.27**). Bozkurt Yükü'nün (2017) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelendiği çalışmasında çocuğun kardeş sayısına göre duygu düzenleme ölçeğinde farklılık yaratmadığı bulgusu görülmektedir. Dervişoğlu'nun (2007) okul öncesine devam eden çocuklarda sosyal becerilerinde ailedeki kardeş sayısının etkili olmadığı bulguları, Sarı'nın (2007) anasınıfına devam eden çocuklarda sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile kardeş sayılarının arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı çalışma, Dülger'in (2016) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal beceri puanlarının çocukların kardeş sayısına göre anlamlı farklılık yaratmadığı bulguları çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Literatürde az da olsa bir kaç çalışmada sosyal beceri düzeyi ile kardeş sayısı arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulgularına da ulaşılmıştır. Öztürk'ün (2008) çalışmasında kardeşi olmayan çocukların sosyal beceri puan düzeylerinin kardeşi

olan çocuklara göre daha yüksek olduğu bulgusu ile, Şentürk'ün (2007) çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin ailedeki çocuk sayısı ile anlamlı farklılık gösterdiği bulguları mevcuttur. Aslında kardeş ilişkilerinin sosyal yaşantıda rol alma, paylaşma, ilk sosyal deneyimlere sahip olma gibi pek çok etkisi olacağı aşikârdır. Ancak günümüzde okul öncesi kurumlarının yaygınlaşması ile arkadaş sayısındaki artış, tek çocuk sayısındaki artış, görsel ve yazılı medyanın, internetin ulaşılabilirliği ile sosyal yaşamın içinde yer almanın daha kolay hale gelmesi (ücretsiz şenlikler, sinema, tiyatro etkinlikleri vb.) gibi farklı etkenlerin kardeşi olanlarla olmayanlar arasındaki farklılığı nispeten azalttığı düşünülebilir.

Çocukların başlangıç becerileri ($F=7,730$; $p=0,000<0.05$), akademik destek becerileri ($F=8,009$; $p=0,000<0.05$), arkadaşlık becerileri ($F=2,557$; $p=0,038<0.05$), sosyal beceri toplam puanları ($F=5,294$; $p=0,000<0.05$) **ebeveyn öğrenim düzeyine göre** anlamlı farklılık gösterirken; duygularını yönetme becerileri puanları anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (**Tablo 4.28**). Ebeveyn DOÖ'nin alt boyutlarında duygularını yönetme becerisi ile ebeveyn öğrenim düzeyi arasında ilişki bulunmaması araştırmaya katılan ebeveyn grubunun niteliğinden kaynaklı olabilir. Araştırma evreninin sosyoekonomik olarak orta ve üst gelir düzeyine sahip bir bölge oluşu ve araştırmaya katılan ebeveyn örnekleminin de çoğunun (376 kişi) lise ve üzeri öğrenim düzeyine sahip oluşları sonucu etkilemiş olabilir. Zaten sosyal becerisi yüksek olan çalışma grubundaki çocukların duygularını yönetme becerilerine ebeveyn öğrenim durumu dışında daha farklı faktörler neticesinde ulaşmış olabilecekleri düşünülebilir. Literatür tarandığında da ebeveyn öğrenim düzeylerinin önemli bir değişken olduğuna dair bulgulara sıklıkla rastlanmıştır. Literatürde sadece anne öğrenim durumu ile çocukların sosyal beceri düzeylerinin incelendiği çalışmalar mevcut olduğu gibi ebeveynlerin ikisinin de öğrenim durumu değişkeninin etkilerinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Dülger'in (2016) çalışmasında çocukların sosyal beceri düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş ve annelerin eğitim düzeyleri ile çocukların sosyal beceri puanları arasında ilişki bulunamazken; babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların daha girişken ve sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aral, Gürsoy ve Dizman'ın (2006) da yapmış oldukları çalışmada da, üniversite mezunu annelerin çocuklarında işbirliği alt boyutu ile sosyal ilişkiler ortalama puanlarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Pekdoğan'ın (2016)

çalışmasında ise okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş çocuklarının babalarının eğitim düzeyi arttıkça çocukların da sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı şekilde Atılgan (2001) ve Elibol Gültekin'in (2008) araştırmalarında da baba öğrenim düzeyi arttıkça, çocukların sosyal beceri puanlarının arttığı yönünde bir bulguya ulaşılmıştır. Ancak çocuklardaki sosyal beceri düzeyleri ile ebeveyn öğrenim durumu arasında ilişkinin bulunmadığı çalışmalara da rastlanmıştır. Seven'in (2006) altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ve bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada anne ve babanın öğrenim durumlarıyla çocukların sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Koçak ve Tepeli (2004), tarafından 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının incelendiği çalışmada da, çocukların işbirliği ve sosyal ilişki puanlarında baba öğrenim düzeyinin etkili olmadığı belirlenmiştir. Bilek'in (2011) yaptığı çalışmada da çocukların sosyal beceri düzeyleri ile anne ve babanın öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürdeki farklı bulgular örneklerdeki farklılıklardan veya bir yandan geleneksel aile düzeni devam ederken bir yandan da yeni aile düzenlerinin farklılıklarından kaynaklanıyor olabilir.

Çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam puanları araştırmaya katılan 60-66 aylık **çocuğun doğum sırası değişkenine göre** anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0.05$) (**Tablo 4.29**). Araştırma örneklemini oluşturan 60-66 aylık çocukların büyük oranda kardeşleri içinde birinci çocuk (262 çocuk) veya ikinci çocuk oluşu (164 çocuk) bu sonuçta etkili olabilir. Literatürde de benzer bulgulara rastlanmıştır. Örn. Dülger'in (2016) çalışmasında çocukların sosyal beceri düzeyleri farklı değişkenlere göre incelenmiş ve çocukların doğum sırasına göre sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Gene Seven ve Yoldaş'ın (2007) çalışmasında da çocukların doğum sırası ile sosyal beceri puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Ebeveyn temsilinin **anne veya baba olma durumlarına göre** çocukların sosyal beceri düzeyini ölçen OSBED'in alt boyutlarından arkadaşlık becerileri ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(466)}=2.090$; $p=0.037<0,05$) (**Tablo 4.30**). Araştırmaya katılan ebeveyn annelerin, çocukların arkadaşlık becerileri ortalamaları ($\bar{x}=52,043$); araştırmaya katılan ebeveyn babaların, çocukların arkadaşlık becerileri ortalamalarından

($\bar{x}=50,151$) yüksek bulunmuştur. Bunda örnekleme ebeveyn temsilinin büyük çoğunluğunun annelerden (373 anne) oluşması etkili olabilir. Literatürde yapılan aramalarda doğrudan ebeveyn temsilinin anne veya baba olma durumlarına göre çocukların sosyal beceri düzeyini ölçen çalışmaya rastlanmamış ancak anne ve baba ile yapılan çalışmalarda bu değişkenin kullanıldığı görülmüştür. Örn. 6 yaş grubunda annelerin çocuk yetiştirme davranışlarına göre çocuğun sosyal beceri düzeyi araştırılırken; annelerin demokratik tutum sergilediklerinde çocukların pozitif yönde sosyal beceri düzeylerinde artış gözlenmiştir (Aktaş Özkafacı, 2012). Başka bir çalışmada ise 4-6 yaş grubundaki çocuklarla çalışma yapılmış ve anne ve babasıyla birlikte yaşayan çocukların sadece annesi ile yaşayan çocuklara göre daha yüksek oranda iletişim becerileri sergiledikleri görülmüştür (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Literatür taranırken ebeveyn temsilinin anne veya baba oluşunun çocukların sosyal beceri düzeyini araştırma çalışmaya rastlanmaması dikkat çekici bir nokta olarak görülebilir.

Ebeveyn çalışma durumuna göre çocukların başlangıç becerileri puanları ($t_{(466)}=2.130$; $p=0.034<0,05$) ve sosyal beceri toplam puanları ($t_{(466)}=2.007$; $p=0.045<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir (**Tablo 4.31**). Yani ebeveyni çalışan çocukların başlangıç beceri puanları ile sosyal beceri toplam ortalamaları, ebeveyni çalışmayan çocuklara göre daha yüksektir. Örneklem grubumuzda babaların tamamı çalışan grupta olduğu için söz konusu farklılığın çalışan ve çalışmayan anneler grubuna ait olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde anne babanın çalışma durumunun genellikle çocukların sosyal beceri ve alt boyutlarının düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığı görülmektedir. Dülger'in (2016) çalışmasında anne ve baba mesleği değişkeninin çocukların sosyal beceri puanlarını açıklamadığı bulgularına ulaşılmıştır. Gene Erbay'ın (2008) ilkökul çocukları ile yürüttüğü çalışmasında anne çalışma değişkeninin çocukların sosyal beceri puanını etkilemediği bulguları da; Kılıç'ın (2012) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukları incelediği çalışmasında da anne çalışma durumunun çocukların sosyal beceri düzeyini etkilemediği bulguları ile örtüşmektedir. Bozkurt Yükçü'nün (2017) ebeveyn okuryazarlığının çocukların sosyal problem çözme becerilerinin üzerinde etkisinin incelendiği çalışmasında; anne ve babanın çalışma durumunun çocuğun duygu düzenleme becerisine göre farklılığı incelendiğinde annenin çalışma durumuna göre çocukların duygu düzenleme becerileri

anlamli bir farklılık göstermediği, ancak babanın çalışma durumuna göre çocukların duygularını yönetme alt ölçek puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak Bozkurt Yükçü'nn (2017) ebeveyn çalışma durumunun çocukların sosyal problem çözme becerilerinin üzerindeki etkisi ile ilgili verileri ise bu değişkenin çocuklarda sosyal problem çözme becerisini yordamadığı yönündedir. Söz konusu farklılıklar rneklemelerim seçildiği özelliklerden kaynaklanıyor olabilir. Sosyoekonomik şartların farklılıklarının ve ebeveynlerin eğitim düzeylerinin bu konuda farkı oluşturduğu düşünülebilir.

Ebeveynin çocuğunun cinsiyetine göre ocukların OSBED alt boyutlarından olan duygularını yönetme becerileri puanları anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(466)}=2.060$; $p=0.040<0,05$). Kızların duygularını yönetme becerileri puanları ($\bar{x}=41,228$), erkeklerin duygularını yönetme becerileri puanlarından ($\bar{x}=39,551$) yüksek bulunmuştur (**Tablo 4.32**). Araştırmaya konu olan 60-66 aylık çocuklarının cinsiyetlerinin nerede ise eşit sayıda oluşunun (232 kız ocuk, 234 erkek ocuk) araştırma bulgularını değerli kıldığı düşünülebilir. Kız çocuklarının duygularını ortaya koymada erkek çocuklara oranla daha az zorlandıkları genel yargısı sonuçlarda etkili olmuş olabilir. Bu düşünce tarzına sahip ailelerin; kız ve erkek çocuklarının duygularını anlamada veya onları dinlemede farklı tutum sergiledikleri düşünülebilir. Erkeklerin ağlamaması gerektiği gibi bir takım n yargılar toplumsal bakış açısını bir ölçüde yansıtırabilir.

Literatür incelendiğinde de sosyal beceri ve cinsiyet ilişkisini araştıran birçok çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların bulgularının bir kısmı sosyal becerilerin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı yönündeyken; bir kısmı da farklılaşmaya neden olmadığı yönündedir. Çalışmamızın bulgusu ile benzer nitelikte çalışmalara göz atacak olursak; Din (2002) anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocukları ile yürüttüğü çalışmasında kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek sosyal beceri düzeyi sergiledikleri bulgusuna ulaşmış; Elibol Gültekin (2008) ise kız çocuklarının erkek çocuklara göre kendini ifade etme ve toplam sosyal beceri puanlarında daha yüksek seviyede olduklarını söylemiştir. Kotil (2010) okul öncesi dönem 5 yaş çocukları üzerinde yürüttüğü çalışmasın da kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal duygusal uyumda daha yüksek puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızın bulgularını desteklemeyen araştırmalara baktığımızda da; Seven (2006) altı yaş grubu çocuklarıyla, Sarı (2007) okul öncesi çocuklarıyla, imen (2009) altı yaş grubu çocuklarıyla, Kılıç

(2012) 60-72 ay çocuklarıyla ve Karaoğlu (2016) okul öncesi yaş grubu çocuklarıyla, Dölger (2016) okul öncesine devam eden 60-72 aylık çocuklarla çalışmalar yürütmüş ve tüm bu çalışmalarda cinsiyet değişkeninin sosyal beceri düzeyini yordamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Söz konusu bulgulardaki araştırmalardan elde edilen sonuçlardaki farklılıklar; incelenen çalışmalardaki ebeveynlerin tutum ve davranışlarından, ailelerin sosyoekonomik düzeyine, sosyokültürel yönden farklı bölgelerde çalışmaların yürütölmesinden, ebeveynlerin öğrenim düzeylerine kadar pek çok faktörden etkilenmiş olabilir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. SONUÇLAR

Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmamıza katılan ebeveynlerde yüksek duygusal okuryazarlık düzeyi bulunmaktadır.
- Araştırmamıza katılan çocukların sosyal beceri düzeyi yüksektir.
- Ebeveynin öğrenim düzeyi değişkenine göre; ebeveyn öz düzenleme becerisi anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrenim düzeyi arttıkça ebeveynlerin öz düzenleme becerileri de artmaktadır. Ebeveynin öğrenim düzeyi değişkenine göre; ebeveynlerin duygusal farkındalık, ebeveyn sosyal beceri, duygusal okuryazarlık toplam puanları anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Gelir düzeyi arttıkça duygusal okuryazarlık toplam puanı artmaktadır. Ebeveynlerin gelir düzeyi değişkenine göre ebeveyn öz düzenleme becerisi, ebeveyn sosyal beceri düzeyi, ebeveyn duygusal okuryazarlık toplam puanı anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveynlerin gelir düzeyi değişkeni ebeveynlerin duygusal farkındalık düzeyini etkilememektedir.
- Ebeveynlerin yaş faktörü değişkeni duygusal okuryazarlık ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı değişkeni duygusal okuryazarlık ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Ebeveynlerin çocuklarının doğum sırası değişkeni duygusal okuryazarlık ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Ebeveyn temsilinin anne ya da baba olması değişkeni duygusal okuryazarlık ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Çocuklarının cinsiyeti değişkeni ebeveyn duygusal okuryazarlık ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.

- Ebeveynlerin çalışma durumu değişkeni duygusal okuryazarlık ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Ebeveynlerin çalışma durumuna göre çocukların sosyal beceri toplam puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Ebeveyni çalışan çocukların sosyal beceri düzeylerinin çalışmayanlara oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Ebeveynlerin gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır. Ebeveynlerin gelir düzeyine göre çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal beceri düzeyleri de artmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim düzeyine göre çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve duygularını yönetme becerileri anlamlı farklılık göstermektedir.
- Ebeveyn temsilinin anne ya da baba olması değişkenine göre çocukların arkadaşlık becerileri ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir. Annelerin çocukların arkadaşlık becerilerini babalara göre daha fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn temsilinin anne ya da baba olma değişkeni; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, duygularını yönetme becerileri, sosyal beceri toplam ortalamalarını etkilememektedir.
- Çocukların duygularını yönetme becerileri puanları çocukların cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız çocukların erkek çocuklara göre duygularını daha iyi yönetme becerisine sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Çocuğunun cinsiyeti; çocukların başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri, sosyal beceri toplam ortalamalarını etkilememektedir.
- Ebeveynlerin yaşı çocukların sosyal beceri toplam düzeyini ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı; çocukların sosyal beceri toplam puanı ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.
- Ebeveynlerin 60-66 aylık çocuklarının doğum sırası değişkeni çocukların sosyal beceri toplam düzeyini ve alt faktörlerinin düzeylerini etkilememektedir.

6.2. ÖNERİLER

- Bu araştırmada çocuğun sosyal beceri düzeyi ile ebeveynin duygusal okuryazarlığının düzeyi arasında zayıf da olsa anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu nedenle çocukların sosyal beceri düzeyleri de başta olmak üzere ebeveynlerin tutum ve davranışlarının çocuklardaki gelişim alanlarına etki edeceği dşnlmektedir. Ancak literatür tarandığında ebeveynlerin duygusal okuryazarlığını inceleyen araştırma sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Bu nedenle ocuk gelişiminde önemli mihenk taşlarından olan ebeveynlerin duygusal okuryazarlığını belirleyen faktörlerini inceleyen ve ebeveyn duygusal okuryazarlığının çocukların diğer gelişim alanlarından hangisine ne oranda etki edeceğini inceleyen çalışmaların sayısının arttırılmasına ihtiyaç vardır. ocuk gelişimi açısından yeni bir kavram olan duygusal okuryazarlığın farklı özelliklere sahip örneklem grupları ile çalışılması alana katkı sağlayacaktır. Örneğin farklı sosyoekonomik yapıların dezavantajlı grupların olduğu bölgelerde çalışmaların yapılarak bu literatürün zenginleştirilmesi önerilmektedir.
- Çalışmanın daha önceki bölümlerinde de ele alındığı üzere okul müfredatlarında duygusal okuryazarlık eğitiminin bir program şeklinde yürütülmesi yurt dışında rastlanan bir uygulamadır. Ülkemizde de özellikle duygusal sorunların ve okul başarısızlıklarının görüldüğü okullar başta olmak üzere; her okulun ihtiyaına yönelik oluşturulacak programların ğrenci, ğretmen ve idare, veliler ve diğer paydaşları da kapsayacak şekilde müfredatlara dâhil edilmesi ve sonuçların verilerinin istatistiksel olarak ilgili kurumlarca ele alınarak programların sık sık gncelleştirmelerinin yapılarak uygulanması; eğitime ve geleceğimize fayda sağlayacaktır. Bu tarz programların bilimsel veriler işığında ve yurt dışında yapılmış programlar incelenerek uzman kişilerce oluşturulması önerilmektedir. Özellikle 60-66 aylık okulncesine devam eden çocuklarla yapılan bu çalışmada da orta düzeyde beceri gösterilen alanlar (genellikle duygularını yönetme becerileri) ocuk oyunları, rol oynama, drama, grup çalışmaları, işbirlikli ğretim yöntemleri, aktif ğretim yöntemleri, sportif etkinlikler, geziler, sosyal kulüp

çalışmaları ve öğrenci merkezli çalışmalarla desteklenerek sosyal beceri eğitiminin planlı ve programlı şekilde aktarılması önerilebilir.

- Araştırmada elde edilen yanıtların sadece ebeveynlerce verilmiş olması ebeveynlerin kendi çocuklarını değerlendirirken önyargıdan kurtulamayacakları gerçeğini bir risk olarak barındırdığından; söz konusu anketin sınıf öğretmenlerince de doldurulması sağlanarak, farklı verilere ulaşılması, sonra bu yanıtların birbirleri ile karşılaştırılarak daha gerçekçi sonuçlar elde edilmesi mümkündür.
- Ebeveyn duygusal okuryazarlığı ile ilgili ortaya çıkan düşük düzeydeki maddeler derinlemesine araştırılarak, ebeveynlere yönelik eğitim programları düzenlenerek, bu konularda ebeveynlere destek sağlanabilir.
- Literatürde elde edilen bilgiler ışığında sosyalleşme sürecinde aile ile başlayan serüven; akranlar, öğretmenler, akraba, aile büyükleri ile devam ederken; kitle iletişim araçları, sinema, tiyatro, konser gibi sanatsal faaliyetler de sosyal beceriye etki edecek faktörlerden bazılarıdır. Sosyal beceriyi etkileyen farklı faktörlerle yapılacak çalışma sayısının artırılması; ebeveyn duygusal okuryazarlığının dışında; çocukların sosyal beceri düzeyini etkileyen daha başka faktörlerin etkisini açıklamada tesirli olacağı düşünülmektedir.
- Araştırma bulgularından yola çıkarak, ebeveynlerin duygusal okuryazarlıklarının çocukları üzerindeki potansiyel etkilerini fark etmelerini sağlamak ve çocuklarının duygu gelişimini desteklemek üzere okul öncesi dönemde uygulanabilecek önleyici eğitim programlarının hazırlanması önerilmektedir.
- Duygusal okuryazarlığın küçük yaşlarda kazanılmaya başlandığı ancak zamanla birlikte geliştiği düşünüldüğünde araştırmanın genellikle 31-40 yaş aralığındaki (%68,3) ebeveynlerle yürütülmüş olmasının sonuçları etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle daha geniş yaş aralığı ile yapılacak çalışmalar duygusal okuryazarlık ve alt bileşenleri ile yaş faktörünü daha iyi açıklayabilir.
- Bulgular incelendiğinde çocukların arkadaşlık becerilerini annelerin babalara göre daha fazla etkiledikleri görülmektedir. Annelerin çocukları ile daha fazla zaman geçirmeleri bunda etken olabilir. Ancak babalara yönelik hazırlanacak

eğitim seminerleri ile babalar başta olmak üzere ebeveynlere çocukları ile nasıl kaliteli zaman geçirebileceklerine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

- Bulgulardan yola çıkarak kız çocuklarının erkek çocuklara göre duygularını daha iyi yönetme becerisine sahip oldukları görülmüştür. Bu toplumumuzda halen etkili olmaya devam eden ataerkil toplum yapısından kaynaklanıyor olabilir. Ailelerin daha çocuk sahibi olmadan önleyici eğitim programları ile çocuklarını yetiştirme tarzlarında yapılan hatalar ve doğrulara yönelik bilgilendirilmeleri; kız- erkek ayrımı yapmadan ve genetik gelen özellikleri de göz ardı etmeden müdahil olmaları yönünde eğitimler önerilmektedir. Çocuğu olan kişiler de bu eğitimlerden yararlanırlarsa yapılan hatalarda ısrarcı olmadan, hatalı davranışları doğru davranışlarla değiştirerek çocukların gelişimlerine doğru dokunuşlar yapabilecekleri düşünülebilir.
- Çocuklara da sosyal beceri öğretimine yönelik rol oynama, gösteri, model olma, drama, beyin fırtınası gibi yaş gruplarına uygun programlar hazırlanarak; kendilerini ortaya koymalarına, duygularını ifade etmelerine, empati yeteneklerini geliştirebilme gibi bir takım becerileri nasıl olumlu etkileyebilecekleri yönünde ipuçları verilmesinin çocukların gelişimlerini olumlu etkileyebileceği düşünölmektedir. Sözel ya da sayısal her dersin ardından öğretmenler ile birlikte ders ile ilgili ne hissettiğine dair yapılacak onar dakikalık konuşmalar çocukların kendilerini ifade edebilmelerine olanak tanıyacaktır. Ailelerin de gün sonunda yapacakları böylesi bir zaman dilimi aile huzuruna ve aile bireylerin kendilerini ifade edebilmelerine olanak sağlayacağından benzer uygulamaların toplumda yaygınlaştırılması çalışmaları önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Adler, A. (2016). *İnsan Psikolojisi*. T. Köksal (Ed.). Ankara: Bil Ofset.

Akdoğan, R. (2012). *Adleryen yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin yetersizlik duygusu ve psikolojik belirti düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Akfirat Önalın, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (1): 39-58.

Akman, Y. & İmamoğlu Akman, İ. (2017). Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal Of Education*, 7(1): 34-48.

Akman, B . & Gülay, H. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara:Pegem.

Aksoy, A. B. (2005). Farklı kültürlerde ebeveynlik. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2): 333-338.

Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ar-el Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Alisinanoğlu, F. (2003). Çocukların denetim odağı ile algıladıkları anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (çocukların denetim odağı ile anne tutumları). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1).
- Aral, N., Gürsoy, F.& Dizman, H. (2006). A comparison of depression in children with and without mothers. *Psychological Reports*, 99(2), 619-629.
- Arslan, E. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Erken çocuklukta bilişsel gelişim içinde* (ss. 1-25). Ankara: Maya.
- Atılgan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1. kademe 1. devre çocuklarının sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Avcı, B. S. (2013). *Yöneticilerdeki duygusal zekâ yeteneklerinin kendi iş tatminleri üzerinde etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi* (3. baskı). Ankara: Kök.
- Aydın, S. & Demir Atalay, T. (2015). *Öz-düzenlemeli öğrenme* (2. baskı). Ankara: Pegem.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi* (5. baskı). Ankara: Pegem.
- Balat, G. U. (2010). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.

- Başal, H., Bağçeli Kahraman, P., Taner Derman, M., Kahraman, Ö. & Sümer, H. (2014). 'Otoriter' ve 'demokratik' tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 384-409.
- Baykul, Y. & Güzeller, C. O. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik spss uygulamalı* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Bekmezci, H., Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 5(2):81-87.
- Bender, M. T. (2006). *Resim-iş eğitimi öğrencilerinde duygusal zeka ve yaratıcılık ilişkileri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bilek, M. H. (2011). *Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans). Trakya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Brody LR, Hall JA (1993) *Gender and Emotion. Handbook of Emotions*, M Levis, Havilland (Ed), New York: Guilford Press.
- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bulut, A. (1998). Çocuklukta cinsel eğitim. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2), 53-57.

- Büker, H., Dolu, O. & Uludağ, Ş. (2010). Şiddet içerikli video oyunlarının çocuklar ve gençler üzerindeki etkileri: Saldırganlık, şiddet ve suça dair bir değerlendirme. *Adli Bilimler Dergisi*, 9(4), 54-75.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Ankara: Pegem.
- Cesur, B., Ertekin Pınar, Ş., Yurtsal, Z. B., Duran, B., Uçar, T. & Yılar Erkek, Z (2018). The relationship between emotional literacy levels and communication skills of midwifery students- ebelik öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Sakarya Tıp Dergisi*. 8(1):108-116.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2010). *Çocuk gelişimi ve ruh sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Cohn, D., Patterson, C. & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.
- Coppock, V. (2007). It's good to talk! a multidimensional qualitative study of the effectiveness of emotional literacy work in schools. *Children & Society Volume*, 21,pp. 405-419.
- Coşkun, K. & Öksüz, Y. (2018). Duygusal okuryazarlık eğitiminin ilkökul öğrencilerinin duygusal zeka performansı üzerindeki etkisinin cinsiyete göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (Özel Sayı 2), 1861-1874.
- Covey, S. (2013). *Etkili insanların 7 alışkanlığı* (47. baskı) (Deniztekin,O; Deniztekin, F., Çev.). İstanbul: Varlık.

- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. baskı) (Aypay, A., Çev. Ed.). Ankara: Anı.
- Çalışandemir, F., Bencik, S. & Artan, İ. (2010). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2012). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi* (8.baskı). Ankara: Kök.
- Çimen, N. (2009). *Okul öncesi eğitimi programında altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerinin gerçekleştirme düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dardağan, M. P. (2000). *İlköğretim dönemi çocukların sosyal ve akademik becerilerini geliştirmede yardımcı ebeveyn eğitim programının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M. E. (2016). *Erken çocukluk döneminde gelişim* (7. baskı). Ankara: Maya.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(3), 694-708.
- Dervişoğlu, C.M. (2007). *Okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dinç, B. (2002). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Döğüşgen, M. M. (2017). *Etkin anne- baba eğitimi*. İstanbul: Ekinoks.

Dökmen, Ü. (2003). *Sosyometri ve psikodrama* (4. baskı). İstanbul: Remzi.

Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (55. baskı). İstanbul: Remzi.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Duru, E. (2008). Yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 15-24.

Durualp, E. & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi* (1. baskı). Ankara: Vize.

Dülger, E. (2016). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerinin değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erden, Ş. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Duygusal Gelişim* içinde (ss. 183-216). Ankara: Maya.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 85-103.
- Erkan, N. S. (2015). Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları (3. baskı). Z. F. Temel (Ed.), *Aile ve aile eğitimi ile ilgili temel kavramlar* içinde (ss. 3-40). Ankara: Anı.
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erzeybek, B. (2015). *Anne-babaların çocuklarını yetiştirirken benimsedikleri toplumsal cinsiyet rolleri tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Freud, A. (2003). *Çocuklukta normallik ve patoloji* (A. N. Babaoğlu, Çev.). İstanbul:Metis.

- Gander, M. J. & Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi* (A. Dönmez, N. Çelen & B. Onur, Çev.). Ankara: İmge.
- Garaigordobil, M. & Peña-Sarrionandia, A. (2015). Effects of an emotional intelligence program in variables related to the prevention of violence. *Frontiers In Psychology*, 6:743.
- Gençtanırım Kurt, D., Kızıldağ, S.; Demirtaş Zorbaz, S. & Özer, A. (2015). Psikolojik danışman adaylarının duygusal farkındalık düzeylerinin belirleyicileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44): 15-24.
- Gökçe Ersoy, E. & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi (Dergi- Derleme). *Eskişehir: Osmangazi Tıp Dergisi*
- Goleman, D. (2017). *Duygusal zeka EQ neden IQ'dan daha önemlidir?* (46. basım). (B. Seçkin Yüksel, Çev.). İstanbul:Varlık
- Gordon, T. (2017). *Etkili anne- baba eğitimi, sorumlu çocuklar yetiştirmek için kanıtlanmış program* (13. baskı). (D. Tekin & N. Özkan, Çev.). İstanbul: Profil.
- Güler, T. (2012). Anne baba eğitimi (2. baskı). T. Güler (Ed.), *Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri* içinde (ss. 1-14). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, A. (2014). *Çocuk neyi neden yapar?* İstanbul: Nesil
- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gresham, F. M. (1988). *Best Practices in Social Skills Training*. In A. Thomas & J. Grimes, (Eds). *Best Practices in Schoolpsychology* (pp .31 - 41).
- Hertzman, C. (2013). Commentary on the symposium: biological embedding, life cours development, and the emergence of a new science. *Annual Review of Public Healt*, 34:1-5.
- Huttenlocher, P. R. (2002). *Perspectives in cognitive neuroscience. Neural plasticity: the effects of the environment on the development of the cerebral cortex. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.*
- İkiz, F. E. & Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- İşmen, A. E. (2001). Duygusal zeka ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 13: 111-124.
- İşyapan Gürbüz, T. & Sözen, İ. (2016). Kabin ekiplerinin duygusal zekâ yeteneklerinin problem çözme becerilerine etkisi üzerine bir çalışma. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1).
- İTÜ Geliştirme Vakfı Okulları. Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü Ekran ve Çocuklar, Nisan 2014. Erişim Tarihi: 08.03.2019
<http://www.itugvo.k12.tr/web/medya/bultenler/1314/r3.pdf>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2017). *Benlik, aile ve insan gelişimi* (4.baskı). İstanbul: Koç
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar sosyal psikolojiye giriş* (11. basım). İstanbul:Evrım.

- Kandemir, M. & Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16: 83-89.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal- duygusal gelişime anne baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Dergisi*, 10 (4): 33-38.
- Kapıkıran, N. A., Kapıkıran, Ş. & Başaran, B. I. (2010). Psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerinin empatik eğilimler ve algıladıkları anne ve baba olumlu sosyal davranışları: Cinsiyetin farklılaştırıcı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1): 1- 19.
- Kapıkıran, N. A., İvrendi, A. B. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19):19-27.
- Kaplan H. I., Sadock B. J. & Grebb J.A. (1994). *Synopsis of Psychiatry*. Baltimore Maryland. s.161-165.
- Karabacak, Ü. (2014). *Öz düzenleme ve ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen başarısının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. & Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 4(2) : 65-76.
- Karaköse, T. & Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyonu üzerine etkileri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi*. 2(1): 3-14.

Karaoğlu, H. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Karayılmaz D. (2008). *Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya,V. H. (2017). Duygusal zekânın ışığında bilişim teknolojisi ve öğrenci duygularının fen bilimleri okuryazarlığı ile ilişkisinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10): 194-217.

Kesebir, S. (2004). Depresyon ve somatizasyon. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. 1: 14-19.

Kılıç, M. (2012). *Televizyon izleme süresinin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal becerileri ve anti sosyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi: Samsun ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kırman, A. & Doğan, Ö. (2017). Anne-baba çocuk ilişkileri: bir meta-sentez çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-49.

Kocacan, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde öz düzenleyici öğrenme stratejileri ve başarı güdüsü arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi/Eğitim Bilimler Enstitüsü, Lefkoşa.

Koçak, N. & Tepeli, K. (2004). 4-5 yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi I.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı (II. Cilt)*.

Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zeka*. Eğitim: Konya.

Korkmaz, H. (2001). Çoklu zekâ kuramı tabanlı etkin öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 26(119).

Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kuzucu, Y. (2016). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29).

Küçükkaragöz, H. & Canbulat, Y. A. T. (2011). Bir grup ilköğretim öğrencisinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre empatik beceri düzeyleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2): 88-100.

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

LeDoux, J. (1989) Indebility of subcortical emotional memories, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 1, 238-243.

- Lee, O. S. & Gu, M. O. (2014). Development and effects of emotional intelligence program for undergraduate nursing students: mixed methods research. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 44(6)
- Liau, A. K., Liau, A.W.L., Teoh, G.B.S. & Liau, M.T.L (2003). The case for emetional literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1).
- Lunenburg, F. & Ornstein, A. (2013). Educational administration concepts and practies (Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları). G. Arastaman (ev.Editr). *Motivasyon*, 6. baskı (ss. 79-98). (Kasapoğlu nder, R., ev.). Ankara: Nobel.
- Matthews, B. (2004). Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11–14 year olds; the ‘improving science and emotional development’ project. *International Journal of Science Education*, 26 (3),281-308.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Rieffe, C. & Bakker, F. (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British journal of developmental psychology*. 25(2): 263- 275.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation o f the concept o f social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McGinnes, E. (2016). Giriş (A. ř. z, ev.). *Erken ocukluk döneminde sosyal beceri ğretim programı* (3. Basım). Ankara:Nobel.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2) : 185-204.

MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Miller, P. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Z. G. Ahçı, Çev.)

Mitra, S. (2003). *Başarılı anne baba olmak*. (N. Şekeroğlu, Çev.). İstanbul: Ulus.

Oğuzkan, Ş. & Oral, G. (2003). *Okul öncesi eğitim* (12. baskı) (sf. 3). MEB:İstanbul

Orçan, M. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Sosyal gelişim içinde* (ss. 129-177). Ankara: Maya.

Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö.; Koğar, H. & Karayol, S. (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*.3 (8): 37-46.

Özer, A., Gürkan, A. C. & Ramazanoğlu, M. O., 2006. Oyunun çocuk gelişimi üzerine etkileri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 54-57.

Özcan, Z. Ç. & Oktay, A. (2017). *Biliş üstü beceriler*. Ankara: Pegem.

Özdemir, S. ve Muradova, T. (2008). Örgütlerde motivasyon ve verimlilik ilişkisi. *Journal of Qafqaz University*, 24: 146-153.

Özer, N. (2014). *21. yüzyılda anne baba olmak* (3.baskı). Ankara: Efil.

Özmert, E. N. (2006). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi- III:aile. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 49(3): 256- 273.

- Özoğlu, E. B. & Yüksel, M. (2018). DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okuryazarlık programının duygusal zeka ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47 (47), 141-156.
- Özturan Sağırılı, M. & Azapağası, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenmede öz-düzenlemeyi öğrenme becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2): 129-162.
- Öztürk, A. (2008). *Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Palancı, M., Kandemir, M., Dündar, H. & Özpolat, A. R. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 481-494.
- Park, J., Haddon, A. & Goodman, H. (2003). *The emotional literacy handbook: Promoting whole- scoll strategies*. London: David Fulton Publishers.
- Parsak, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Pekdoğan, S. (2016). 5-6 yaş çocukların sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1946-1965.
- Putallaz, M. ve Gottman, J.M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.

- Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2007). Supporting the development of emotional intelligence competencies to ease the transition from primary to high school. *Educational psychology in practice*, 23(1): 79-95.
- Rakic, P. (2006). No more cortical neurons for you. *Science*, 313: 928-929.
- Ress, P. (2013). The mental health, emotionalliteracy, cognitive ability, literacy attainment and "resilience" of "looked after children": a multidimensional, multiple rater population based study. *British Journal of Clinical Psychology*, 52, 183-198.
- Rice, P.F. (1997). *Child and adolescent development*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Rothman, L. & Teglasi, H. (2001). A classroom-based program to reduce aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 39(1), 71-94.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1996). *Örgütsel psikoloji* (2. baskı). Bursa: Ezgi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S. & Şahin, B. K. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3): 972-991.
- Samancı, O. & Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1): 281-288.
- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden beş- altı yaş grubu çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Seven, S. (2006). *Altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seven, S. & Yoldaş, C. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 1-8.
- Sharp, P. (2000). Promoting emotional literacy: emotional literacy improves and increases your life chances. *Pastoral Care*, 8-10.
- Sharma, T. & Sherawat, A. (2014). *Emotional intelligence, leadership and conflict management*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing.
- Spears, F. M. & Garner, P. W. (2000). Emotion regulation in low income preschoolers. *Social Development*, 9(2): 246-264.
- Steiner C. (2003). *Emotional literacy: Intelligence with a heart*. California: Personhood Press
- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (3. basım). (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel
- Soysal, A. Ş., Bodur, Ş., İşeri, E. & Şenol, S. (2005). Bebeklik dönemindeki bağlanma sürecine genel bir bakış. *Klinik Psikiyatri*, 8(2), 88-99.
- Swindells, D. & Stagnitti, K.(2006). Prendent play and parents' view of social competence the construct validity of the child-initiated pretend play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53(4), 314-324.

- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal Of Social Science*. 6 (1), 1365-1382.
- Tanrıverdi, Ö. (2018). Sosyal uyum güçlüğü ve duygusal okuryazarlık. *Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi e- Dergisi*. Erişim Tarihi:30.03.2019 tepebasiram.meb.k12.tr/mebiysdosyalar/26/2018/10125334_Nisan-2018.pdf
- Tarhan, N. (2012). *Sen ben ve çocuklarımız*. İstanbul: Timaş
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, I. Aile Şurası Sonuç Raporu (17/20.12.1990).<http://www.ailetoplum.aile.gov.tr/data/aile1.pdf> (Erişim Tarihi:15.04.2018).
- Tepeli, K. [a], (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Fiziksel Gelişim* içinde (ss. 57-89). Ankara: Maya.
- Tepeli, K. [b], (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Motor (Hareket) Gelişim* içinde (ss. 91-126). Ankara: Maya.
- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2012). Anne baba eğitimi (2. Baskı). T. Güler (Ed.), *Anne – baba olmak ve anne- babaların çocuk yetiştirme tutumları* içinde (ss. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.

- Tezel Şahin, F. & Özyürek, A. (2012). Anne baba eğitimi (2. Baskı). T. Güler (Ed.), *Anne – baba eğitimi ve Türkiye’de uygulanan aile eğitim programları içinde* (ss. 145- 166). Ankara: Pegem Akademi.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı). A. Ş. Öz, Çev., *Genetik, doğum öncesi gelişim ve doğum içinde* (Bölüm 4). Ankara:Nobel.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı). (Ö.Özgün, Çev.), *Bebeklikte sosyal ve duygusal gelişim içinde* (Bölüm 9). Ankara:Nobel.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı). (H. Z. İnan, Çev.), *Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal ve duygusal gelişim içinde* (Bölüm 13). Ankara:Nobel.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim (çok kültürlü bir bakış açısı). (R. Olgan, Çev.), *Ebeveynler, aileler ve çocuklar: çok kültürlü bakış açısı içinde* (Bölüm18). Ankara:Nobel.
- Tuğrul, C. (1999). Duygusal zeka. *Klinik Psikiyatri*, 1:12-20.
- Tunalı, M., (2014). *Başarıya götüren anne baba* (3. baskı). İstanbul:Yediveren.
- Tümkaya, S. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Dil gelişimi içinde* (ss. 27-53). Ankara: Maya.
- Türk Dil Kurumu, (2018). *Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/index> adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 21.04.2018).

- Türk Dil Kurumu, (2018). *Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*.
<http://www.tdk.gov.tr/index> adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 15.04.2018)
- Türk Eğitim Derneği -TED (2014, 20 Mart). *Bir çocuğu yetiştirmek tüm toplumun görevidir*.<https://tedmem.org/mem-notlari/bir-cocugu-yetistirmek-tumtoplumun-gorevidir> adresinden edinilmiştir (Erişim tarihi: 15.04.2018).
- Tüzün, O. & Sayar, K. (2006). Bağlanma kuramı ve psikopatoloji. *Düşünen Adam*, 19(1), 24-39.
- Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık*. İstanbul: Morpa.
- Varol, N. (2010). *Aile eğitimi* (3. baskı). Ankara: Kök.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi* (17. basım). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2003). *Anne- baba ve çocuk: ailede çocuk eğitimi*. İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı* (20. basım). İstanbul: Remzi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi* (34. basım). İstanbul: Remzi.
- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya, E.E. (2016). *Kişilik kuramları* (12. baskı). Ankara:Pegem
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). İstanbul: Seçkin.
- Yılmaz, M. T. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim (7. baskı). M.E. Deniz (Ed.), *Cinsel gelişim içinde* (ss. 287- 318). Ankara: Maya.

- Yurdakavuştu, Y. (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yüksel, G. (2016). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2(9): 39-4
- Zautra, E. K., Zautra, A. J., Gallardo, C. E. & Velasco, L. (2015). Can we learn to treat one another better? A test of a social intelligence curriculum. *PloS one*, 10(6), 1-17.
- Zembar, R. & Unutkan, R. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa.

EK 1 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Kullanım İzni

Yanıtla

Sil

Gereksiz

Re: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Hakkında

MK

mehmet kandemir <mkandemir61@gmail.com>



Yanıtla

16.11 (Per), 03:09

Siz

Gelen Kutusu

16.11.2017 16:47 tarihinde yanıt verdiniz.

Merhabalar Hocam,

Duygusal okuryazarlık ölçeğini kullanabilirsiniz. gerekli görürseniz raporlaştırmanız şartıyla üzerinde psikometrik analizler yapabilirsiniz. çalışmanızın sonuçlarını benimle ve ölçeğin diğer yazarlarıyla da paylaşırsanız mutlu olurum. iyi çalışmalar

2017-11-15 22:07 GMT+03:00 selda bezirganoğlu ateş <seldabez13@hotmail.com>:

Sayın Hocam

Ben İstanbul Okan Üniversitesi Yüksek Lisans Tez öğrencisiyim. Aynı zamanda bir devlet okulunda "Okul Öncesi Öğretmeni" olarak görev yapmaktayım. Tezimde duygusal okuryazarlık ile ilgili bir çalışma planlamaktayım. Danışmanım Okan Üniversitesi Dekan Yardımcısı ve Okul Öncesi Bölüm Başkanı olarak görevde bulunan "Prof. Dr. Mesude ATAY" hocamdır. Gerekli gördüğünüz taktirde üniversiteden de resmi yazıları temin edebilirim. Tezimde kullanmak üzere geliştirmiş olduğunuz "Duygusal Okuryazarlık Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Yardımlarınızı esirgemeyeceğinizi ümit ederek saygılarımı sunuyorum...

Selda Ateş

EK 2 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

OSBED kullanım izni hak.

AO

ARZU OZYUREK <a.ozyurek@karabuk.edu.tr>



Yanıtla

7.12 (Per), 15:21

Siz

Yalnızca Güvenilir Gönderenler listenizdeki gönderenlerden gelen e-postalara güvendiğiniz için ileti buraya taşındı. İstenmeyen posta değil

Ölçeği kullanmanızda sakınca yoktur. Ancak alışmanızın sonunda verileriniz Gazi Üniversitesi'nden Gülümser Gültekin Akduman hoca ile paylaşmanız, ölçekle ilgili yapılacak çalışmalarda değerlendirilmesi açısından gereklidir. Bunun dışında yapmanız gereken herhangi bir başka işlem gerekmemektedir.

Doç.Dr.Arzu ÖZYÜREK
Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bl.
Demir elik Kampüsü/KARABÜK

EK 3 İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü Anket ve Araştırma İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.22179689
Konu: Anket ve Araştırma İzni

22.12.2017

Sayın: Selda ATEŞ

- İlgi: a) 13.12.2017 tarihli ve 21408414 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) Valilik Makamı'nın 22/12/2017 tarih ve 22124313 Sayılı Oluru.

"60-66 Aylık Okul Öncesi Eğitimi Almakta Olan Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Ebeveynlerin Duygusal Okur-Yazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu teziniz hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri, ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Timur TUĞRAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

Bilgi için: Y.YÜKSEL
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1820-c290-36db-9389-ce41 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4 Demografik Bilgi Formu Örneği

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çocuğun Doğum Tarihi :/...../.....

Çocuğun Cinsiyeti : Kız Erkek

Ebeveyn : Anne Baba

Ebeveyn Yaş Aralđı : 20 yaş altı 21-25 yaş 26-30 yaş
31-35 yaş 36-40 yaş 41-45 yaş
45 yaş ve üstü

Ebeveyn Öğrenim Düzeyi : Okuryazar
İlkokul
Ortaokul
Lise
Üniversite
Yüksek Lisans /Doktora

Ebeveyn Çalışma Durumu : Çalışıyor Çalışmıyor

Ebeveyn Çocuk Sayısı : 1 Çocuk 2 Çocuk
3 Çocuk 4 Çocuk ve üstü

Çocuğun Doğum Sırası : Birinci Çocuk İkinci Çocuk
Üçüncü Çocuk Dördüncü Çocuk ve sonrası

Ebeveyn Gelir Düzeyi : 1500 TL altı 1501- 2500 TL arası
2501- 3500 TL arası 3501- 4500 TL arası
4501- 5500 TL arası 5501 TL ve üst

EK 5 Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Öğrenmek istediğimde kolay kolay pes etmem					
2	Hedeflere ulaşacak yolları bilirim.					
3	Hedeflerimin farkında bir insanım					
4	Herhangi bir konuyu nasıl öğrenmem gerektiğini bilirim.					
5	Öğrenmeye merak duyarım.					
6	Başıma kötü şeyler gelse de çalışmalarımı sürdürebilirim.					
7	Yaşadıklarımın daha sonrasında değerlendirilmesini yaparım.					
8	Sorumluluklarımı bilen bir insan olduğumu düşünürüm.					
9	Bir işi zamanında bitirmek için çabalarım.					
10	Herhangi bir konuda kendime rahatlıkla hedefler koyabilirim.					
11	Ne öğrendiğimi değerlendirebilen bir insanım.					
12	Kötü hissettiğimde dahi işime odaklaşmakta zorlanmam.					
13	Yaşadıklarımı önemserim.					
14	Bir durumla karşılaştığımda ne hissettiğimi dikkate alırım.					
15	Hislerimi kontrol ederim.					
16	Olayların beni nasıl etkilediğini anlarım.					
17	İnsanların hislerini anlarım.					
18	Duygularımı anlamaya çalışırım.					
19	İnsanların hislerini anlarım.					
20	Ne hissettiğime duyarlı olan bir insanımdır.					
21	Mutlu ya da üzgün olan insanları hemen anlarım.					
22	İnsanları anlamaya çalışırım.					

Not: İlgililerden izin alınmadan kullanılmaması amacıyla ölçeğin tamamı eklenmemiştir.

Ek 6 Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği

OKUL ÖNCESİ SOSYAL BECERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-OSBED

EBEVEYN FORMU

1. Çocuğunuzun Doğum Tarihi: ____ / ____ / ____ (gün/ay/yıl)

2. Çocuğun cinsiyeti: () Kız () Erkek

	Hemen Hemen Hiç	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
I. BAŞLANGIÇ BECERİLERİ (1-12)					
01. Selamlaşma: Başkalarıyla karşılaştığında sözle ya da bedeniyle selam verir mi?	1	2	3	4	5
02. Akranlarına ismiyle hitap etme: Akranlarıyla konuşurken isimleriyle hitap eder mi?	1	2	3	4	5
03. Kendini tanıtm: Yeni tanıştığı insanlara kendini tanıtır mı?	1	2	3	4	5
04. Anlaşılır bir ses tonu ile konuşma: Konuşurken anlaşılır ses tonu kullanır mı?	1	2	3	4	5
05. Başkalarını tanıtm: Yanındaki insanları gerektiğinde başkalarına tanıtır mı?	1	2	3	4	5
06. Teşekkür etme: Kendisine bir iyilik yapıldığında, bir hediye verildiğinde veya iltifat edildiğinde teşekkür eder ya da başka bir sözle vefasını gösterir mi?	1	2	3	4	5
07. İzin isteme: Gerektiği durumlarda bir işi yapmadan önce anne baba, öğretmen ya da diğere yetişkinler ve arkadaşlarından izin ister mi?	1	2	3	4	5
08. Özür dileme: Yanlış bir davranış yaptığında özür diler mi?	1	2	3	4	5
09. Yardım isteme: İhtiyaç duyduğunda, yardım edebilecek kişilerden yardım ister mi?	1	2	3	4	5
10. Vedalaşma: Bulunduğu ortamdan ayrılırken hoşça kal, iyi geceler, allahaismarladık vb.veda sözcükleri kullanır mı?	1	2	3	4	5

Not: İlgililerden izin alınmadan kullanılmaması amacıyla ölçeğin tamamı eklenmemiştir.