



TÜRKİYE CUMHURİYETİ  
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**ANNE-BABA-ÇOCUK İLETİŞİMİ İLE OKUL ÖNCESİ  
ÇOCUKLARIN AHLAKİ VE SOSYAL KURAL BİLGİLERİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Ayşe MERİÇ  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

KARABÜK-2017

**T.C.**  
**KARABÜK ÜNİVERSİTESİ**  
**SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEZ ONAY FORMU**

Tarih: 01/08/2017

Enstitümüz Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Yüksek Lisans programında Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK danışmanlığında, Ayşe MERİÇ tarafından hazırlanan bu çalışma 01/08/2017 tarihinde jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir

**Jüri Başkanı**

Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

**Jüri Üyesi**

Yrd. Doç. Dr. Fatma Betül KURNAZ

**Jüri Üyesi**

Yrd. Doç. Dr. Mine KIR

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

**Enstitü Müdürü**

Doç. Dr. Kubilay TEKİN

## BEYAN

*Bu tezdeki tüm bilgilerin akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak elde edildiğini ve sunulduğunu; ayrıca bu kuralların ve ilkelerin gerektirdiği şekilde, bu çalışmadan kaynaklanmayan bütün atıfları yaptığımı beyan ederim.*

01.08.2017

Ayşe MERİÇ



## TEŞEKKÜR

Çalışmamın başından sonuna kadar bilgi birikimleri ve deneyimleri ile hiçbir zaman benden desteğini esirgemeyen, beni motive eden, bana cesaret veren ve yol gösteren tez danışmanım sayın Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK'e teşekkür eder, saygılarımı sunarım. Eğitim hayatım boyunca bana her zaman maddi manevi destek veren ablam Gülizar SABA'ya, manevi desteğini esirgemeyen mesai arkadaşım Didem ÖZTÜRK ÇİFTÇİ'ye, veri toplama aşamasında önemli desteklerini gördüğüm Fatsa Merkezdeki anasınıfı ve anaokulu müdür ve öğretmenlerine teşekkür ederim.

Ölçeğini kullanmama izin veren sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Nalan ARABACI'ya, görev yapmakta olduğum Ordu Üniversitesi Fatsa Meslek Yüksekokulu Müdürü Doç. Dr. Yılmaz ÇİFTÇİ'ye manevi desteklerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte her türlü desteğini esirgemeyen sevgili eşim Erdal MERİÇ'e, biricik kızım Ekin Deniz ve biricik oğlum Umut Barış'a, beni yetiştiren anneme ve babama yürek dolusu teşekkürlerimle...

Ayşe MERİÇ

2017- Karabük

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ONAY FORMU .....	ii
BEYAN FORMU.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar DİZİNİ .....	viii
EKLER DİZİNİ .....	x
ÖZET.....	xi
SUMMARY.....	xii
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi .....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı .....</b>	<b>2</b>
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b>	
<b>2. GENEL BİLGİLER .....</b>	<b>4</b>
<b>2.1. İletişim.....</b>	<b>4</b>
<b>2.1.1. İletişimin Ögeleri .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1.2. İletişim Türleri .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.3. İletişim Engelleri .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.3.1. Kişisel Engeller .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1.3.2. Psikolojik Engeller .....</b>	<b>14</b>

2.1.3.3. Fiziksel Uzaklık .....	15
2.1.3.4. Zaman Baskısı .....	15
2.1.4. İletişim Engellerini Aşma ve Etkili İletişim .....	16
2.2. Okul Öncesi Dönemde Aile İçi İletişim .....	19
2.3. Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi .....	23
2.3.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı .....	26
2.3.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı .....	28
2.3.3. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı .....	31
2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim .....	31
2.4.1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı .....	36
2.4.2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Öğrenme Kuramı .....	37
2.4.3. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı .....	38
2.5. Ahlak Gelişimi ve Sosyal Gelişim Arındaki İlişki.....	40

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. GEREÇ ve YÖNTEM .....	43
3.1. Araştırmanın Modeli .....	43
3.2. Evren ve Örneklem .....	43
3.3. Veri Toplama Araçları .....	44
3.3.1. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA) .....	45
3.3.2. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerini Değerlendirme Ölçeği .....	46
3.4. Veri Toplama Yöntemi .....	47
3.5. Verilerin Analizi .....	48
3.6. Araştırmanın Etik Yönü .....	49
3.7. Kapsam ve Sınırlılıklar .....	49

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR</b> .....	50
--------------------------	----

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. TARTIŞMA</b> .....	76
--------------------------	----

<b>5.1. Anne-Baba-Çocuk İletişimine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma</b> .....	76
--	----

<b>5.2. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma</b> .....	81
--	----

## **ALTINCI BÖLÜM**

<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER</b> .....	86
-----------------------------------	----

<b>6.1. Sonuçlar</b> .....	86
----------------------------	----

<b>6.2. Öneriler</b> .....	87
----------------------------	----

<b>KAYNAKLAR</b> .....	89
------------------------	----

<b>ÖZGEÇMİŞ</b> .....	103
-----------------------	-----

## TABLolar DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 3.1.</b> Örneklem Grubunun Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımı ...	44
<b>Tablo 4.1.</b> ABCİDA'dan Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Betimsel İstatistikler ...	50
<b>Tablo 4.2.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 4.3.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.4.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocuğun Okula Devam Süresine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	52
<b>Tablo 4.5.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Çocuğun Okula Devam Süresine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	53
<b>Tablo 4.6.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	54
<b>Tablo 4.7.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	55
<b>Tablo 4.8.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocuğun Doğuş Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	56
<b>Tablo 4.9.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Çocuğun Doğuş Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	57
<b>Tablo 4.10.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Anne Yaş Grubuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	58
<b>Tablo 4.11.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Baba Yaş Grubuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	59
<b>Tablo 4.12.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	60
<b>Tablo 4.13.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	62
<b>Tablo 4.14.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Anne Meslek Grubuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	63
<b>Tablo 4.15.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Baba Meslek Grubuna Göre Kruskal Wallis H- Testi Sonuçları.....	65
<b>Tablo 4.16.</b> Annelerin ABCİDA Puanlarının Aile Yapısına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları .....	66
<b>Tablo 4.17.</b> Babaların ABCİDA Puanlarının Aile Yapısına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	67
<b>Tablo 4.18.</b> Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 4.19.</b> Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları .....	68
<b>Tablo 4.20.</b> Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	69
<b>Tablo 4.21.</b> Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	69
<b>Tablo 4.22.</b> Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	70



<b>Tablo 4.23.</b>	Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.24.</b>	Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	71
<b>Tablo 4.25.</b>	Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	72
<b>Tablo 4.26.</b>	Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.27.</b>	Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.....	73
<b>Tablo 4.28.</b>	Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Aile Yapısına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	74
<b>Tablo 4.29.</b>	Anne-Baba ABCİDA Puanları ile Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçek Puanları Arasındaki İlişki.....	75
<b>Tablo 4.30.</b>	Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi Ölçek Puanları ile Sosyal Kural Bilgisi Ölçek Puanları Arasındaki İlişki.....	75

## EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
<b>Ek 1:</b> Kişisel Bilgi Formu .....	98
<b>Ek 2:</b> Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) (Örnek Maddeler) .....	99
<b>Ek 3:</b> Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules) (Örnek Maddeler) .....	100
<b>Ek 4:</b> Etik Kurul İzni .....	101
<b>Ek 5:</b> Fatsa Kaymakamlığı Olur Yazısı .....	102



## ÖZET

Bu çalışmada, anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma evreni Ordu İli Fatsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 ay ve üzeri yaş grubu 1060 çocuk, örnekleme ise bu evrenden rastlantısal olarak belirlenen 123'ü kız, 104'ü erkek olmak üzere 227 çocuk ve bu çocukların anne (n=227) ve babalarından (n=227) oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anne-baba-çocuk iletişiminin değerlendirilmesinde, Arabacı (2011) tarafından geliştirilen "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı" (ABÇİDA); çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin değerlendirilmesinde ise Smetana (1981) tarafından geliştirilen, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği" (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules) kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS 20 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anne-baba ve çocukların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmıştır.

Sonuç olarak; anne ve babaların ABÇİDA alt boyut ve toplam puanları ile çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Babası profesyonel meslek grubunda çalışan çocukların sosyal kural bilgilerinin, diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Anne-baba-çocuk iletişiminin empati, konuşma ve mesajdan etkilendiği belirlenmiştir. Anne-çocuk sözsüz iletişiminin, çocuğun cinsiyetinden etkilendiği belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne-Baba-Çocuk İletişimi, Okul Öncesi Dönem, Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi.

## SUMMARY

### **An Analysis of the Relation Between the Parents-Child Communication and Preschool Children's Knowledge of Moral and Social Rules**

This study aims to define the relation between the parents' communication with their children and the level of preschool children's knowledge on the moral and social rules. The research population consists of 1060 children that are 60 months old or above attending the state preschools under the Fatsa MoNe in Ordu while the research sample includes 227 children, 123 of whom are girls and 104 are boys, and their mothers (n=227) and fathers (n=227). In the study, "Evaluation Tool For Parents-Child Communication" (ABÇİDA) developed by Arabacı (2011) was used in the evaluation of parents child communication, and "Scale of Moral and Social Rules Conceptions" (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules), which was developed by Smetana (1981) and adapted to Turkish culture by Seçer and Sarı (2006) was used in evaluating the children's knowledge on moral and social rules. The data obtained was analyzed in silico by using SPSS 20 software package. The distribution of mothers- fathers and children in terms of their demographic data was given as frequency and percentages. When analyzing the variations among the groups, Mann Whitney U and Kruskal Wallis-H tests were used since the variables didn't exhibit normal distribution. Spearman's Correlation Parameter was used when studying the relations among the variables. While interpreting the results, 0,05 was taken as the degree of meaningfulness.

Consequently, it was determined that the sub-dimension and total points of parents and the knowledge of children on moral and social rules had no meaningful correlation. It was found that children, whose fathers work in professional occupations, had a better knowledge on social rules than the others, and that the knowledge of children on moral and social rules didn't vary depending on the gender variable. It was determined that parents-children communication is influenced by empathy, speech and message. It was also observed that mother-child nonverbal communication is affected by the gender of the child.

**Keywords:** Parents-Children Communication, Preschool Stage, Moral and Social Rule Knowledge.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu ve önemi, amaç ve alt amaçlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Konusu ve Önemi

Çocuğun gelişiminde öncelikli öneme sahip ve onların bakım ve eğitiminden sorumlu kişiler, genellikle anne ve babalar olarak görülmektedir (Özyürek ve Tezel Şahin 2012). Çocuklar doğum sonrası çevrelerine uyum sağlayabilmek için en büyük desteği anne-babalarından almaktadırlar. Çocuklar, başkalarına karşı nasıl davranacaklarını öncelikle aile içindeki bireyleri gözleyerek öğrendiklerinden anne-babaları başta olmak üzere ailedeki tüm bireylerin çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerini öğrenmelerinde etkili olduğu söylenebilir (Çeliköz, Seçer, Çetin ve Demir Şen 2008; Smetana 1984a-b). Bu nedenle, çocukların ahlak ve sosyal gelişiminde aileleri önemli bir yer tutmaktadır (Smetana 1999).

Aklın ve kalbin birlikte uyum içinde olması durumu olarak tanımlanabilen ahlak eğitimi aile ortamında başlayıp okulda devam etmektedir (Uyanık Balat 2005). Çocuğun okul öncesi yıllarının, çocuklarda ahlaki ve sosyal kural bilgisinin temellerinin de atıldığı ilk dönem olduğu söylenebilir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal 2009). Okul öncesi yaşlar, bireyin yaşamı boyunca topluma uyumu için gerekli olan sosyal-duygusal beceriler ve bu yeterliklerin oluşması açısından kritik bir öneme sahiptir (Sheridan, Knoche, Edwards, Bovaird ve Kupzyk 2010). Çocuklar bu dönemde, bir yandan biliş ve dil alanlarında gelişme gösterirken bir yandan da ahlaki ve sosyal davranış özelliklerini geliştirmeyi sürdürmektedirler.

Çocuğun gelişim süreci, ahlâki kurallardan ahlâki olmayan kurallara doğru aşamalı bir ilerleme göstermektedir (Smetana 1981). Çocuklar iyi ile kötünün ayrımını, doğdukları andan itibaren anne-babaların veya onlara bakan bireylerin emir

ve yasaklarından öğrenmektedirler. Dolayısıyla yaşamlarının ilk yıllarında, davranışlarında kendi akıllarının ve kalplerinin bir katkısından söz edilemez. Çocuk büyüdükçe kendi aklından ve kalbinden emir almaya başlar, kendine özgü davranışlar geliştirir. Kendine ve çevresine saygı, sorumluluk, kişilik, erdem gibi duygu ve düşünceler yavaş yavaş oluşurken çocuk iyi ve kötü anlayışını genişletir ve geliştirir. Saygı, paylaşma, doğruluk gibi ahlak kuralları, bütün zaman ve mekânlarda geçerlidir, değişmezdir (Aydın 2011).

Aynı şekilde çocuklar, çevreleriyle etkileşim sayesinde belirli toplumsal kuralları öğrenir ve kendi sosyal kural anlayışlarını geliştirirler (Çeliköz ve ark. 2008). Ahlâki kural anlayışları ise, sosyal kural anlayışından daha erken bir zaman diliminde gelişmektedir (Yau ve Smetana 2003). Bireysel ve sosyal bir varlık olan insan, çevresindeki diğer bireylerle, toplumla, kültür ve fiziksel çevreyle etkileşim yoluyla gelişir (Hong 2003). Anne-babalar ile çocukları arasında etkili bir iletişimin kurulması ise çocuğun gelişimine olumlu bir katkı sağlayacaktır (Dönmezer 2009). Ahlaki ve sosyal kurallar toplumsal bir konu olduğundan, diğer insanlarla etkileşimde oldukça önemlidir. Çocukların doğdukları andan itibaren doğruları ve yanlışları ya da hangi davranışların kabul edilebilir olduğunu öğrenmelerinde destek gerekmektedir. Gelişimsel açıdan önemli bir dönem olarak kabul edilen okul öncesi yıllarda ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin de kazandırılması gerekmektedir. Çocuğun gelişiminde önemli etkisi olan anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasındaki ilişkinin ve varsa bu ilişkinin etki derecesinin belirlenmesi erken yıllarda çocukların ahlaki ve sosyal kurallara ilişkin bilgileri kazanmalarında rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Alan yazında, ahlaki ve sosyal gelişime yönelik çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Smetana (1981) okulöncesi ortamda oluşan ahlaki ve sosyal kural ihlaliyle ilgili çocukların düşüncelerini incelediği çalışmasında bu çocukların ahlaki kuralları sosyal kurallara göre genellenebilir, daha ciddi ve daha fazla cezaya layık olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Ahlaki gelişim düzeyleri hakkında yapılan

bazı çalışmalarda ergenlerin ahlaki yargıları ve aileleri ile olan etkileşimleri (Speicher 1992), yaşam boyu ahlaki akıl yürütme gelişiminde izlediği yol (Armon ve Dawson 1997), anne-baba ve ergenlerin ahlaki özellikleri arasındaki ilişki (White ve Matawie 2004), beden eğitimi dersinin çocuğun ahlak gelişimine etkisi (Güler 2006), ailesiyle yaşayan ve çocuk yuvasındaki çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları (Çeliköz ve ark. 2008), etik eğitimin öğrencilerin ahlaki gelişimiyle ilişkisi (Buell, 2009), annelerin çocuklarıyla ilişkisi ilişkisi ve babaların tutumlarının, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerine etkisi (Özyürek ve Tezel Şahin 2015), çocukların ahlaki gelişim düzeylerinin anne-babaların (Tezel Şahin ve Özyürek 2010a) ve çocukların bazı kişisel özellikleri (Tezel Şahin ve Özyürek 2010b) değişkenlerine göre incelendiği araştırmalar mevcuttur. Okul öncesi dönem çocuklarının ahlaki gelişimleri ve sosyal kural bilgilerine anne-babaları ile olan iletişimlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer gelişim alanlarının tümünde olduğu gibi, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri üzerinde etkisi olacak değişkenlerin belirlenmesinin yapılacak çeşitli çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, anne-baba-çocuk iletişimiyle okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

- Okul öncesi yaş grubu çocuğa sahip anne-babaların anne-baba-çocuk iletişimi; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğuş sırası ve okula devam süresi ile anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve aile yapısı etkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri; çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, doğuş sırası ve okula devam süresi ile anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve aile yapısına göre farklılık göstermekte midir?
- Anne-baba-çocuk iletişimi ile çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların ahlaki kural ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde okul öncesi dönemde anne-baba-çocuk iletişimi, ahlak gelişimi ve sosyal gelişime ilişkin kuramsal bilgiler ile konuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. İletişim

İletişim sözcüğünün İngilizcedeki karşılığı olan “communication”, Latince benzeşenlerin oluşturduğu ortaklık ya da bir şeyleri paylaşmak anlamına gelen “communicatus” kelimesinden türemiştir (Yüksel 2011; Oskay 2016). İletişim bir yerde başlayıp, bir yerde biten bir olgu değildir (Işık 2013). İletişim; bir etkileşimi, duyguyu, düşüncüyü, ifadeyi, anlamı ve temel eğitim becerilerini içeren çok boyutlu karmaşık bir süreçtir (Arabacı 2011).

İnsanlar arası iletişim; kişilerin birbirine iletmek istedikleri duygu ve düşüncelerini bilinçli veya bilinçsiz olarak aktardıkları bir süreçtir. Bireyin yaşamındaki mutluluğun temelini iletişim sürecindeki başarısı oluşturmaktadır (Yavuzer 2001). Cüceloğlu (2002) iletişimi, insanların günlük yaşamdaki sorunlarını çözmeye kullandıkları düşünce alışverişi olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle iletişim, iki insanın karşılıklı etkileşim içinde olmasını sağlayan psikososyal bir süreçtir. İletişim; iki insanın birbirini fark ettiği andan itibaren başlayan çok kanallı bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte, duyu organlarının her biri bir iletişim kanalı fonksiyonu görmektedir ve bireylerin söyleyip söylemediği veya yapıp yapmadığı her şey bir anlam taşımaktadır (Cüceloğlu 2016).

İletişim; insanlar arası bilgi, düşünce, duygu, tutum ve davranış biçimlerinin bazı kanallar kullanarak ortak simgeler aracılığıyla aktarılması sürecidir (Yüksel, 2011).



Arabacı (2011) ise iletiřimi, insan yařamında, duygu, dűőnce ve bilgilerin aktarılması amacıyla, sűzli, sűzsűz ve yazılı yűntemlerden yararlanılarak belirlenen hedefe ulařma ve bu hedeflerle dinamik bir etkileřim içinde bulunarak karřılıklı duygu, dűőnce ve bilgileri paylařma, iliřkileri dűzenleme ya da davranıř deęiřiklięi yaratma sűreci olarak tanımlamıřtır.

İletiřim, iki birim arasında gerçekleřen, sűz, jest, mimik, el-kol ve vűcut hareketleriyle bir mesaj alıř-veriři, yani iki yűnlű bilgi akıřının olduęu bir sűretir (aędař 2012). Bir gűnderici (konuřan/yazan) tarafından alıcıya (dinleyici/okuyucu) bir konu ile ilgili sűzli veya yazılı mesaj gűnderilmesi ve bu mesajın alıcı tarafından özűmlenmesine iletiřim denir (Uzuntař 2013). İletiřim; bireyin dięer bireyle etkileřim yoluyla kendi duygularını, dűőncelerini ve bilgilerini ifade etmesi ve kiřiler arasında ortak sembollerin kullanılmasıyla gerçekleřen bir sűretir (Adair 2016).

İletiřim eęitim, psikoloji, sosyoloji, dilbilim, felsefe ve edebiyat gibi pek çok disiplinin konusudur. Bu nedenle, tek bir tanım vermek gűtűr (Adler ve Rodman 2003; aędař 2012; Hogg ve Vaughan 2014). İletiřim, karřılıklı konuřan ve dinleyenin, gűdű, algı, dűőnce, yűnelim ve tutumlardan oluřan, davranıřların çok yűnlű ve karmařık bir formudur (Whirter ve Voltan Acar 2005). İletiřim, bireyin bařkalarıyla baęlantı kurarak kendini ifade etmeye çalıřtıęı, kiřiler arası ortak semboller kullanıldıęı, duygu ve dűőncelerin sűzel veya sűzel olmayan çeřitli yollarla aktarılıp yorumlandıęı bir sűretir (Berko, Wolvin ve Wolvin 2001; Adler ve Rodman 2003; Hogg ve Vaughan 2014).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle iletiřim; kiřiler arası, bilgi alıř veriři, duygu ve dűőncelerin aktarılması amacıyla, sűzli ve yazılı sembollerden yararlanılarak, jest, mimik, el, kol ve vűcut hareketleri aracılıęıyla belirlenen hedefe ulařma ve bu hedeflerle bir etkileřime girerek karřılıklı iliřkileri dűzenleme ya da davranıř deęiřiklięi yaratma sűreci olarak tanımlanabilir.

### 2.1.1. İletişimin Öğeleri

Bir iletişim etkinliğinin oluşabilmesi için kaynak, mesaj, kodlama ve kod açma, kanal, alıcı birim, algılama, değerlendirme, geri bildirim unsurları bir araya gelmelidir. Ancak bu şekilde etkili iletişim süreci gerçekleşebilmektedir.

Kaynak (gönderici); iletişimi başlatan ve mesajı oluşturarak hedefe gönderen birimdir. Bu birim kişi, grup, kurum ya da aygıt olabilir. İletişimi başlatan kişi kaynak, gönderici ya da verici olarak da isimlendirilebilir (Cüceloğlu 2002; Yüksel 2011; Çağdaş 2012; Işık 2013). İletişimde, kaynak birimin hedef birimle paylaşmak istediği bilgi, duygu ve düşüncenin doğru olarak aktarılması önemlidir. İletişim kurmak isteyen insanların, kişilik özelliklerinde, eğitimlerinde, kültürel birikimlerinde, yaşam deneyimlerinde benzerlikler olması iletişim kurmalarını kolaylaştıracaktır (Kılınçarslan 2016). Kaynak birimin etkili bir iletişim kurabilmesi, alıcının mümkün olduğunca fazla görsel, işitsel, dokunsal duyusuna ulaşmasıyla gerçekleşebilir (Dönmezer 2009).

Mesaj; kaynaktan bilginin, anlamın, duygu ve düşüncelerin (Işık 2013), kodlanarak sözlü, sözsüz ya da yazılı bir anlatımla alıcıya semboller aracılığıyla gönderilmesidir (Yüksel 2011; Mutlu 2012; Çağdaş 2012; Tutar, Yılmaz ve Eroğlu 2014; Oskay 2016). İletişimde çok önemli yer tutan mesajlar sözler, yazılar ve sözel olmayan ipuçları aracılığıyla verilmektedir. Beden dilinde kullanılan yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri birer mesajdır (Verderber 1999; Cüceloğlu 2002). Hiçbir davranışta bulunmama da, anlamlı bir mesaj oluşturabilir (Cüceloğlu 2002). Mesajın ögesi, mesajın dili ve içeriği olarak incelenebilir. Mesajın dili, herhangi bir ulusal dil olacağı gibi müzik, görsel sanatlar, vücut hareketleri, jest ve mimikler gibi konuşulan dilin dışındaki bazı kodlarda olabilir. Mesajın içeriği, iletilmek istenen duygu, düşünce ve bilginin seçilmesi ve işlenerek alıcının niteliklerine bağlı olarak kolay anlaşılabilir hale getirilmesidir. Tüm bu işlemler yapılırken alıcının özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Yüksel 2011; Tutar ve ark. 2014).

Kodlama; bir düşüncenin, duygunun, tutumun ya da bilginin iletme hazır bir mesaj biçimine dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir. Kod, mesajın işarete

dönüştürülmesinde kullanılan simgeler ve bunlar arasındaki ilişkileri düzenleyen kuralların tümüdür. İnsanların kullandığı dil, yüz ifadesi ve beden hareketi, konuşma tarzı, ses tonu ve hatta konuşma esnasında sessiz kalması da iletişimde kullanılan kodlardandır. Dil, iletişimin en belirgin biçimidir ve kodlama için en önemli basamaktır. Kodlama mesajın gönderileceği ortama göre değişik yol ve yöntemler gerektirebilir (Yüksel 2011; Çağdaş 2012). Kod açma; kodlanarak gelen mesajın içeriğini yeniden elde etmek için mesajın yorumlanarak anlamlı bir hale getirilmesi sürecidir (Cüceloğlu 2002). Kodlama kaynak birim, kod açma hedef birim tarafından gerçekleştirilir. İletişim sürecinde mesajlar yani iletilmek istenenler kod açma yoluyla, kâğıt üzerindeki anlamsız semboller ve bazı sesler gürültü sinyalleri olmaktan çıkıp anlam kazanmaktadırlar. İletişimde iletişim ortamı, zaman, kişinin yaşı ve statüsü, rolleri, inancı gibi çeşitli faktörler kod açmada etkili olabilmektedir. İletişimin etkili olması, mesajın kod açımının göndericinin kodladığı şekilde yapılmasına bağlıdır (Baltaş ve Baltaş 2001). Bu da iletişimde kullanılan ortak dil ve ortak deneyimlerle gerçekleştirilebilmektedir (Yüksel 2011; Kılınçarslan 2016).

Kanal; iletişim sürecinde kaynağın kodlamış olduğu mesajın fiziksel iletimiyle ilgilidir. Kaynak ve alıcı birimler arasında yer alan ve işaret haline dönüşmüş mesajın iletilmesine fırsat yaratan geçide “kanal” adı verilir. Yani kanal, mesajı kaynaktan alıcıya götüren araçtır. İletişimde kullanılan kanal sayısı ne kadar artarsa etkili iletişimi sağlamak o kadar kolaylaşmaktadır. Çünkü bir mesaj, hedef birim tarafından ne kadar çok kanaldan alınırsa, anlaşılması da o kadar kolay ve doğru olur. İnsanların iletişim kanalları beş duyu organı olduğundan, mesaj beş duyu organından birkaç tanesine hitap etmelidir (Cüceloğlu 2002; Yüksel 2011; Çağdaş 2012).

Alıcı (hedef); gönderilen mesajı alan kişi, grup veya mesajın gönderildiği birimlerdir (Işık 2013). İletişim sürecinin bir ucunda kaynak birim, diğer ucunda ise mesajın alıcısı olan hedef birim vardır. İletişim sürecinde alıcı konumunda olan hedef birim olmadan iletişim gerçekleşmemektedir. Mesajlar hedef birim tarafından sözlü olarak gönderildiğinde işitme sistemi, görsel olarak gönderildiğinde ise görme sistemi alıcı olarak kullanılır. Dokunma ve koku gibi işaretlerle gönderilen mesajlarda ise cilt ve burun gibi uygun bir alıcı sistemi kullanılır ve iletişim sağlanır. Etkili ve sağlıklı iletişim, kodun hedef tarafından alınıp açıldığı ve koda kaynak

tarafından verilen anlamın anlaşıldığı, geri bildirim sağlandığında oluşur. Hedefin, kendine gönderilen mesajı, kaynağın anlatmak istediğine yakın bir şekilde anlamaya çalışması, mesajı algılamaya ve dönüt vermeye istekli olması gerekmektedir (DeFleur, Kearney, Plax, ve DeFleur 2005; Dönmezer 2009; Dominick 2010; Çağdaş 2012; Mutlu 2012; Oskay 2016). Alıcının, iletilen mesajı anlaması da deneyim ve kişilik özelliği gibi çeşitli kişisel özelliklerden, kaynak hakkındaki düşüncelerinden etkilenebilmektedir. Etkili iletişim hem kaynağın hem de alıcının kullanılan sembollerin anlamlarını bilerek onlara ortak anlam vermesiyle kurulur (Cüceloğlu 2002; Tutar ve ark. 2014).

Yorumlama; kod açılarak elde edilen mesaj içeriğinin yeniden anlamlandırılmasıdır ve yeniden bir değerlendirme gerektirmektedir. Algı, bireyin çevresindeki çeşitli uyaranları farketmesi ve yorumlamasıdır (Cüceloğlu 2002; Tutar ve ark. 2014). Yorumlama sürecinde de bireyin içerisinde bulunduğu durum, ortamının fiziksel koşulları, ortamdaki kişilerin tanıdık olup olmaması, iletişim zamanı, bireyin beklentileri, yaşantıları, sosyal ve kültürel değerleri, bireysel özellikleri, gereksinimleri, amaçları, alışkanlıkları, inançları ve tutumları etkili olabilmektedir (Redmond 2000; Baltaş ve Baltaş 2001; Yüksel 2011; Tutar ve ark. 2014). Kişilerin asıl söylemek istediğini anlamak, yorumlama sonucu gerçekleşmektedir (Çağdaş 2012).

Geri bildirim; çok yönlü olan iletişim sürecinin son unsurudur ve alıcının kaynak birimin göndermiş olduğu mesaja verdiği tepki veya cevap olarak tanımlanabilir (Baltaş ve Baltaş 2001; Cüceloğlu 2002; Yüksel 2011; Işık 2013). Geri bildirim, hedefin mesajı nasıl yorumladığını gösterir ve karşılıklı iletişimin ortaya çıkması için zorunludur. Geri bildirim, iletişimin devamını ve yönünü belirler. Tüm iletişimlerde kaynak birimin ilgilendiği konu, hedef birimden gelecek olan geri bildirimdir. Geri bildirim sesli ya da sessiz mesajlarla gerçekleşebilir. Geri bildirim, yüz yüze yapılan iletişimde doğru ve hızlı yapılmaktadır. Kaynak, alıcının söylediklerinden, sesinin tonundan ve vurgularından, mimiklerinden, beden dilinden iletmek istediği mesaja ilişkin anında geri bildirim alır (Redmond 2000; Baltaş ve Baltaş 2001; Cüceloğlu 2002; Dominick 2010; Beebe, Beebe ve Ivy, 2012; Çağdaş 2012; Mutlu 2012). Etkili ve sağlıklı bir iletişim için geri bildirimde bulunması gerekenler; kaynağı iyi

dinlemek, söylenenlere ve anlatılmak istenenlere açık olmak, ana temayı kaçırmamak, ön yargılardan uzak olmak, göndericiyi anlamaya çalışmak, görüş ayrılıkları olan durumlar yerine öncelikle görüş birliği olan noktaları açıklığa kavuşturmadır (Baltaş ve Baltaş 2001).

### 2.1.2. İletişim Türleri

İletişimin sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olmak üzere üç türü vardır. İnsanlar iletişim ihtiyacını karşılamak amacıyla bu iletişim türlerinin birini ya da birkaçını kullanabilmektedirler.

Sözlü iletişim, dil sistemini oluşturan sembollerin bir araya gelerek oluşturduğu sözcükler yardımıyla kişiler arasında her türlü duygu, düşünce ve bilgi alışverişi olarak tanımlanabilir (Işık 2013). Sözlü iletişim seslerin sözcüklere dönüşmesiyle gerçekleşen iletişimdir ve dil en etkili ögedir. Bu iletişim türü, konuşma dili olarak da adlandırılır. Sözlü iletişim, insan yaşamında iletişim türleri içinde en fazla tercih edilen iletişim türüdür (Redmond 2000; Adler ve Rodman 2003; Barton ve Beck 2005; Çağlar ve Kılıç 2011; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014). Yüzyıllardır kullanılan sözlü iletişim geleneksel bir iletişim yöntemidir. Sözlü iletişim, toplumların kültürel kimliklerini korur ve geleneklerinin yaşatılmasında önemlidir. Geçmişten bu yana insanlar deneyimleri ve kültürel özelliklerini aktarırken, sözlü iletişimi temel iletişim aracı olarak kullanmışlardır (Ergin 2014).

İnsan ilişkilerinde dil önemli bir yer tutmaktadır. Dil gelişimi ile birlikte iletişim becerisi gelişmekte, bununla birlikte sosyal gelişim ve yaşam becerisi de olumlu yönde etkilenmektedir (Albayrak 2015). İnsanlar duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını, kültürlerini ifade ederken öncelikle sözcükleri kullanırlar (Kılınçarslan, 2016). Sözlü iletişim, karşılıklı konuşma ile birlikte, anlama ve empati kurmaya dayalı bir iletişim biçimidir. Sözlü iletişim, “dil” ve “dil ötesi” şeklinde ikiye ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı olarak, duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını konuşarak birbirlerine aktarması dille iletişimdir. Dil ötesi iletişim ise sesin hızı, şiddeti, tonu ve hangi sözcüğün vurgulandığına ilişkin özelliklerle ilgilidir. Dille iletişimde bireylerin söyledikleri, dil ötesi iletişimde ise nasıl söyledikleri önem

kazanmaktadır. Mesajın doğru olarak iletilmesi kullanılan kelimelere, algılanması ise önemli oranda dil ötesi iletişime göre gerçekleşmektedir (Hargie, Dickson ve Tourish 2004; Stanton 2009; Mutlu 2012; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

Sözsüz iletişim, konuşmanın araç olarak kullanılmadığı iletişim biçimidir. Bu iletişim türü jest, beden duruşu, mimik, oturuş, göz teması gibi öğelerle gerçekleştirilir ve alıcıya iletilen mesajın içeriği yanında duygular ve beden dili kullanılarak pekiştirilir. Gerek sözlü gerekse sözsüz mesajların çelişkili olmaması ve birbirini desteklemesi durumunda iletişim daha etkili olmakta ve kolaylaşmaktadır. Hedef birim üzerinde sözlü iletişime göre daha fazla etki bırakan sözsüz iletişim, kişiler arası etkileşimde duyguların iletilmesi ve konuşmanın düzenlenmesi gibi durumlara yardım etmede önemli bir işleve sahiptir (Redmond 2000; Cüceloğlu 2002; DeFleur et al 2005; Stanton 2009; Mutlu 2012; Ergin 2014).

Sözsüz mesajlar insanların evrimsel gelişimlerdeki ilk anlatım biçimidir. Bu nedenle insanlar arası iletişim tek başına sözcüklerle sınırlandırılmaz (Ergin 2014). Sözsüz iletişimde, öncelikle jest ve mimikler aklı gelmektedir. Yüz ifadesinin anlamı ise kültürel özellikler, ortam ve bireysel özelliklere bağlı olarak değişebilmektedir (Rozelle, Druckman ve Baxter 2004; Barton ve Beck 2005; Tutar ve Yılmaz 2013; Hogg ve Vaughan 2014; Tutar ve ark. 2014). Mehrabian (2008) yaptığı çalışmada, iletişim sürecinde %55 beden dilinin %38 ses tonunun ve sesin biçiminin, %7 kullanılan sözcüklerin etkili olduğunu belirlemiştir. Sözsüz iletişimde yüz ifadesi, göz teması, başın konumu, ses tonu, fiziksel özellikler ve fiziksel temas, jestler, mimikler ve kişiler arası mesafe önemli öğeler olarak ele alınmaktadır (Baltaş ve Baltaş 2001; Adair 2016; Stanton 2009; Işık 2013; Hogg ve Vaughan 2014).

Yazılı iletişim; mesajın yazılı iletişim araçlarından yararlanılarak aktarılmasıdır (Çağlar ve Kılıç 2011). Yazı, insanlığın ve toplumların geçirmiş olduğu toplumsal ve kültürel evrim sürecinin bir ürünüdür. İnsanların iletişim sınırlarını genişleterek güvenilir iletişimin kurulduğu formel bir iletişim biçimidir (Tutar ve Yılmaz 2013). Yazılı iletişimin olabilmesi için dilde kullanılan sembollerini okuma, yazma ve yazılanı anlayabilme becerilerinin olması gerekir. Yazılı iletişim resmi yazılar, mektup, dilekçe, makale, rapor, tutanak, form, basın bildirisi, broşür, elektronik

ortamda gönderilen çeşitli mesajları içerebilir (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014). Yazılı iletişimde alıcının mesajı okuması, yorumlaması ve cevaplandırması gerektiğinden daha geç gerçekleşebilir. Bu iletişim türünde anlaşılması zor kısımları gözden geçirmek mümkündür, bilgi toplamak ve özümsemek için zaman bulunabilir. Yazılı iletişim kalıcılık, biçimsellik ve değişmezlik gibi üstünlüklere sahip olmasına rağmen sözlü iletişime göre daha güçtür, geri bildirim gecikmesi nedeniyle zaman kullanımını bakımından da bazı dezavantajlar içermektedir. Tüm bu nedenlerle, detayların önemli olduğu durumlarda yazılı iletişim tercih edilen iletişim şeklidir (Çağlar ve Kılıç 2011; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

İnsanlar arasındaki iletişim her zaman olumlu şekilde gerçekleşmeyebilir ya da devam etmeyebilir. Olumlu iletişimi engelleyen ya da iletişimi kesintiye uğratan pek çok etken vardır. Bu etkenlerin bilinmesi, iletişimin daha olumlu gerçekleşmesinde bilinçli hareket edilmesini sağlayabilir.

### **2.1.3. İletişim Engelleri**

İletişim engelleri, mesajın iletilip geri alınmasını olumsuz etkileyen, etkili iletişimi bozan ya da iletişimin kesilmesine neden olan durumlardır. Etkili iletişim sürecini engelleyen her türlü etmen, iletişim engeli olarak kabul edilebilir (Tutar ve Yılmaz 2013). Etkili ve sağlıklı iletişimi etkileyen faktörler ön yargı ve varsayımlar, tutarsızlık, güvensizlik, isteksizlik, önceki deneyimler, aşırı ilgi ya da ilgisizlik, kişisel gereksinimler ya da beklentiler, duyguların ifade edilememesi, algı farkları, yetersiz dinleme, bilgi eksikliği ya da aşırı bilgi, bireyin yaşı ve cinsiyeti, ortamın gürültüsü gibi faktörler olarak sıralanabilir. İletişimin engellenmesi insanların iletişim gereksinimlerini fark etmemeleri, durumun önemini yeterince kavramamış olmaları ve etkili iletişim yöntemlerini bilmiyor olmalarından da kaynaklanabilir (Stanton 2009; Beebe et al 2012; Tutar ve Yılmaz, 2013; Tutar ve ark. 2014).

#### **2.1.3.1. Kişisel Engeller**

İletişimdeki bireylerin kişilik özellikleri, psikolojik ortam, mesajın içeriği ve önemi (Korkut Owen ve Bugay 2014) kültürel birikim (Egan 2013), etkili iletişim

becerilerini kullanma durumları da iletişimi engelleyebilmektedir (Korkut Owen ve Bugay 2014). Kişiler arası iletişimde emir verme ve yönlendirme, uyarma, ahlak dersi verme, ayıplama, suçlama, tehdit etme, eleştirme, güven ya da fikir verme, övme, utandırma, öğüt verme, çözüm getirme, yargılama, aşağılama, alay etme, ad takma, teşhis koyma, inceleme ve soruşturma, konu değiştirme, oyalama, tartışma, mantık yoluyla inandırmaya çalışma, sözünde durmama gibi olumsuz tutum ve davranışlar da iletişimi engelleyen ve kesintiye uğramasına neden olan etkenlerdendir (Gordon 2004).

İletişimde, kişilerin kendilerinden kaynaklanan engeller; insanların karakteri, bireysel talepleri, değerleri, dahil oldukları toplumun kültürel yapısı ve duygusal ortam, alışkanlıkları ve beğenilerinin birbirinden farklı olması durumu olarak sıralanabilir. Alıcının gönderilen mesajı belirli ön yargıları nedeniyle yanlış anlaması, yorumlaması ve mesajı yanlış değerlendirmesi, konuşan kişiye yönelik ilgisinin yetersiz olması ve göndericiye karşı duyduğu güvensizlik de iletişimde kişisel engeller olarak ortaya çıkmaktadır (DeFleur et al 2005; Stanton 2009; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

İletişimin kişisel engellerinden biri, dil ve anlatım güçlüğüdür. İletişimde basit, yalın ve açıklayıcı bir dilin kullanılması önemlidir. Dil, karmaşık bir biçimde kullanıldığında, iletişim engeline neden olmaktadır. Söylenenlerin anlamı, kelimelerde değil, onların kullanımındadır. Çünkü kelimeler, anlamlarını alıcının algılama yeteneğine göre kazanmaktadır. Kelimelerin soyut anlamda kullanılması veya mesajın genelleştirilmesi, mesajın hedef tarafından algılanmasına engel olan bir durumdur. Mesajın iletilmesi sırasında, mesajı gönderen birimin kullandığı kelimeler ve genel olarak kullandığı dil, iletişimin kalitesini belirlemektedir. Karşıdaki kişi tarafından kelimelerin farklı şekilde algılanması, kullanılan dilin temel çatışma kaynağı durumuna dönüştürmektedir (Tutar ve Yılmaz, 2013; Tutar ve ark. 2014).

Kişisel iletişim engellerinden biri de dinleme ve algılama yetersizliğidir. Dinleme bir beceridir ve bireylerin daha etkili bir dinleyici olmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Janusik ve Wolvin, 2002). Etkin bir dinleme, aktif dinlemedir. Alıcı kaynağın ifade ettiklerini ne kadar aktif dinlerse kaynağı ve gereksinimlerini o kadar



iyi anlar (Davis, Paleg ve Fanning 2015). İletişimin başlayıp devam etmesinde gönderici ile birlikte alıcı da etkili olmaktadır (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014). Algılama, algılanan mesajın ve algılayan kişinin özelliklerinin etkileşimiyle oluşmaktadır (Cüceloğlu 2002). İletişimin önemli engellerinden birisi de, algılama farklılıkları oluşturmaktadır. Algılamadaki farklılıklar; kişisel özellikler, gereksinimler, amaçlar, ahlaki yapı ve inançlar, tutumlar, deneyimler, alışkanlıklar ve motivasyon gibi çeşitli nedenlerle ortaya çıkmaktadır. Tüm bunların sonucunda; mesajın anlamının kendi amaç ve çıkarları doğrultusunda değiştirilmeye çalışılması ya da mesajın bir kısmının silinmesi nedeniyle mesajın tam olarak yorumlanamaması gibi durumlar görülebilmektedir (Dimbleby ve Burton 1998; Stanton 2009; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

Bir başka kişisel engel ise bilgi eksikliğidir. Dökmen (2016), iletişimde bilgi eksikliğinin kişiler arası çatışmaların nedeni olduğunu ifade etmektedir. Bilgi yetersizliği, kaynak ile hedef arasında iletişim engeli oluşturmaktadır. Alıcının, mesajı anlayacak düzeyde bilgisinin olmaması, mesajın belli bazı kısımlarını silmesine, yok saymasına veya çarpıtarak kendi varsayımları ile eksikleri doldurmasına neden olmaktadır. Benzer şekilde; göndericinin mesajın içeriğini dolduracak kadar bilgi sahibi olmamasında, mesajın doğru ve yeteri kadar kodlanmaması sorun oluşturabilmektedir (Stanton 2009; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

Statü farklılıkları da iletişim engeli olabilmektedir. Statü, toplumsal sistem içinde saygınlık ifade eden bir konumdur. Statü farklılıkları, bireyler arası iletişimin yönünü ve sıklığını belirleyen önemli unsurlardandır. İnsanlar iletişim kurarken çoğunlukla kendi statülerini dikkate alırlar ve kendileriyle eşit veya daha üst statüde olanlarla iletişim kurma eğilimi gösterirler. İnsanların kendileriyle eşit statüde olmayan insanlarla iletişim kurmak istememeleri statü farklılıklarının iletişim engeli oluşturduğunu göstermektedir (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

İletişimde yaş ve cinsiyetin de etkili olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalarda yetişkin ve çocuk arasındaki iletişimde, yaş farkının çeşitli sorunlara neden olduğu, bireylerin psikolojik durumlarını etkilediği ortaya konulmuştur.

İnsanlar yaşamları boyunca bazı gelişim dönemlerinden geçmektedir. Bunlar; bebeklik, çocukluk, ergenlik, gençlik, genç yetişkinlik, yetişkinlik, orta yaşlılık ve yaşlılık dönemleridir. Toplumlarda bireyin yaşına bağlı olarak davranışları ve tutumlarıyla ilgili belirli beklentiler bulunmaktadır. Çeşitli çalışmalarda gençler, yaşlı insanların kendi konuşma tarzlarına uyum sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir (Hogg ve Vaughan 2014; Trenholm 2016). İletişimde, cinsiyete göre ve kültürden kültüre değişen farklı yöntemler bulunmaktadır. Beden dili, güç ve statü, baskın olmak veya teslimiyet gibi unsurlar cinsiyete dayalı iletişim engelleri arasındadır. Kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme tarzları, geleneksel toplumlarda önemli farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle kadınlar ve erkekler farklı iletişim biçimleri tercih ederler. Cinsiyet farkının gözetilmesi, iletişimde mesajın anlamında bozulmalara, kadın-erkek anlaşmazlıklarına, mesajda anlam sapmalarına neden olabilmektedir (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014). Yapılan bazı araştırmalarda, aile içinde kadın ve erkeklerin iletişim biçimlerinde farklılıklar olduğu ortaya konmuştur. Kadınlar ve erkekler arasında, konuşulan konular, sıra bekleme, konuşmayı yönetme, espri yeteneği, açıklık, kelime kullanımı ve gramer yapısı vb. konularda farklılıklar olduğu görülmüştür. Aynı konuşma kadınlar ve erkekler için farklı anlamlara gelebilmekte, iletişimin kopmasına neden olabilmektedir (Hogg ve Vaughan 2014; Trenholm 2016).

İletişim, insanlar arasındaki kültürel farklılıklar nedeniyle de engellenebilir. Kültür, insanoğlunun her türlü bedensel ve düşünsel birikiminin toplamıdır. İletişimde kullanılan semboller ve dil, bilgi birikimi, bireyin kültürel yapısına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Farklı kültürlerden gelen gönderici ve alıcının birbirlerine ilettiği mesajlar yorumlanırken, farklılıklar nedeniyle iletişim sürecinde bozulmalar ve yanlış anlaşılmalara yaşanmaktadır. Çünkü kültürel farklılıklar insanlarda farklı algı ve kavrayış biçimlerine neden olmaktadır (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

### **2.1.3.2. Psikolojik Engeller**

Kaynak tarafından verilen mesajlar alıcı tarafından alınmak istenmediğinde, iletişim engeli ortaya çıkar ve bu “tıkanık iletişim” olarak isimlendirilir. Alıcı

algıladıklarını kullanmıyor ve geri bildirimde bulunmuyor ise iletişim tıkanıktır. Bu durumda alıcı dinlediklerini anlamsız olarak değerlendirmektedir. Bireyler kendi inançları ile çatışan mesajları reddetme ya da çarpıtma davranışına girebilir, bazen inkâr etmedikleri mesajı ön yargılarına uydurmaya çalışabilirler. Alıcının kişisel tecrübesi, göndericinin söyleyiş ve anlatım biçimi, psikolojik özellikleri de iletişim engeli oluşturabilir (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

### **2.1.3.3. Fiziksel Uzaklık**

Fiziksel olarak kişiler arasındaki uzaklık, iletişim engeli olarak görülebilir (Yazıcı ve Gündüz 2010). Fiziksel uzaklığın iletişimi engellemesinin nedeni, iletişim ortamının kaynak ve alıcının kontrolü dışında olmasıdır. Fiziksel uzaklığın iletişim engeli olmasının nedenlerinden biri de yüz yüze iletişimde kullanılan beden dilinin ortadan kalkma durumudur. Fiziksel uzaklık ne kadar fazla ise, iletişimde de o kadar çok sorun yaşanmaktadır (Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014). Fiziksel mesafenin çok fazla olması iletişimi engellerken, çok yakın olması da kişilerin özel alanına girildiğinden huzursuzluk oluşturarak iletişimi engelleyebilir (Yazıcı ve Gündüz 2010).

### **2.1.3.4. Zaman Baskısı**

Zaman baskısı, iletişimin engellenmesinde önemli bir diğer unsur olabilmektedir. Göndericinin ve alıcının zamanının kısıtlı olması iletişimde kesintilere ve dikkat eksikliğine neden olabilir. Mesaj göndermeden önce alıcının zaman sorununun olup olmadığını anlamaya çalışmak ve iletişimde bunu dikkate almak gerekmektedir. İletişime başlamadan önce uygun bir zaman dilimi belirlemek de zaman engellini aşmayı sağlayabilir (DeFleur et al 2005; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014).

İletişim engellerinin üstesinden gelinebilmesinin yollarından biri, var olan engelleri doğru bir şekilde analiz etmektir. Bu doğrultuda, iletişim engellerini aşma ve etkili iletişim kurma konusunda çeşitli çözüm yolları geliştirilebilir.

#### 2.1.4. İletişim Engellerini Aşma ve Etkili İletişim

Etkili ve sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, bireyler mesajlarını iletirken, karşılıklı olarak birbirlerini doğru anlayarak, birbirlerine saygılı davranıp anladıklarını ve anlaşıldıklarını hissetmelerine bağlıdır. Bazı araştırmacılar iletişim becerilerinin doğuştan edinilen beceriler olduğunu ve iletişimin sezgi yoluyla gerçekleştiğini ileri sürse de pek çok araştırma, iletişim öğelerinin öğrenilebilir ve öğretiler özellikler taşıdığını göstermektedir (Verderber 1999; Buckman 2001).

Etkili iletişimin sürdürülebilmesi için etkili tepkilerin verilmesi gerekmektedir. Etkili tepki verebilme becerilerinden bazıları konuşmaya teşvik etme, etkin dinleme, soru sorma, duyguları kişiselleştirecek tepkiler verme, özetleme, ben dili kullanma ve etkili şekilde geri bildirim vermedir (Gordon 2004; DeFleur et al 2005; Egan 2013). Etkili iletişim problem çözme, çatışmaları yönetme, kendini ifade edebilme, anlatabilme ve diğerini anlayabilme gibi becerileri içermektedir (Uzuntaş 2013). İletişim becerileri bir dizi alt becerileri içermekte, sözel iletişim (konuşma), etkili dinleme ve sözel olmayan iletişim olarak özetlenebilmektedir (Egan 2013).

İletişim engellerini aşma ve etkili iletişim kurma, konuşma, etkili dinleme, empati kurma ve beden dilini kullanma becerilerinin geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Konuşma, dil sistemini oluşturan harf ve sözcükler gibi sesli sembollerin yer aldığı duygu, düşünce ve isteklerin işitsel öğeler aracılığıyla iletilen sözel iletişim kurma olarak tanımlanabilir (Dönmezer 2009; Stanton 2009; Yüksek 2011; Işık 2013; Ergin 2014). Konuşmada temel öge, ses ve anlatımdır (Işık, 2013). Bireyin kendisi ve çevresiyle dengeli bir ilişki kurma ve sürdürmesine yarayan dil ve konuşma bireyler arası iletişimin en önemli unsurlarındandır (Zolten ve Long 2006; San Bayhan ve Artan 2007; Yüksek 2011; Işık 2013; Yazıcı 2016). Dil ve konuşma bir birinin tamamlayıcısıdır (Yüksek 2011).

İletişimde kullanılan sözcükler ve ifade biçimine dikkat edilmelidir. Sade, açık ve net konuşmalar, iletişimde bulunulan kişi tarafından anlaşılma olasılığını artırmaktadır. Aynı zamanda konuşmanın hızı ile sesin tonu, perdesi ve yüksekliğinin yanında tonlama da doğru ve etkili iletişimde önemlidir (Beebe et al 2012; Işık 2013;

Hogg ve Vaughan 2014; Adair 2016). Dinlemek de konuşmayı öğrenmek kadar önemli ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. İletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için dinleyicinin aktif olması gerekmektedir. Karşısındakini aktif olarak dinleyen kişi, göndericinin söylediklerini yorumlayarak, söylenenlerden ne anladığını geri bildirmekte ve böylece anlatan kişi de onu dinleyenin kendisini doğru şekilde anlayıp anlamadığını kontrol edebilmektedir (Redmond 2000; Yavuzer 2001; DeFleur et al; Stanton 2009; Tutar ve Yılmaz 2013; Tutar ve ark. 2014; Kail 2015). Karşıdaki kişiyi iyi dinleme sayesinde insanlar, birbirlerinin gereksinimlerini daha iyi anlayacaklardır (Davis, Paleng ve Fanning 2015). Dinleme psikolojik bir süreç olarak birbirini takip eden, bireyin ses ve konuşmasının farkedilmesi ve dikkatini odaklamasıyla başlayan, iletilen işaretleri tanıma, hatırlama ve anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır (Beebe et al 2012; Ergin 2014). Aktif olarak dinlemenin gerçekleşebilmesi için, kişinin duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilmesi önemlidir. Aktif dinleme, alıcının söylenenleri kavramasını da gerektirdiğinden “empatik dinleme” şeklindedir. Pasif dinlemede ise, iletişimde bulunan kişiye sözel tepki vermeden gönderilen mesajın duyulması durumu gerçekleşir. Pasif dinleme esnasında göndericiye beden dili ile “anlat, seni dinliyorum” mesajı verilebilir (Dimbleby ve Burton 1998; Redmond 2000; Ergin 2003; Gordon 2004; Whirter ve Voltan Acar 2005; Mutlu 2012; Tutar ve ark. 2014).

Etkili iletişimde konuşma ve dinlemeye katkı sağlayıp ikisi arasında köprü görevi gören önemli bir başka unsur empati kurmaktır. Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyup olaylara o kişinin gözüyle bakarak duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayıp hissetmesi ve anladığını da belirtebilmesidir (Ergin 2014; Dökmen 2016). Empati kuran kişinin, karşıdaki kişinin duygusal durumunu tam ve doğru olarak algılamasının gerekliliği, benzer duyguların hissedilerek karşıdaki kişinin duygusal durumunu tanımlamasında önemli bir etkiye sahiptir. Buna bağlı olarak kurulan empati sonucunda karşıdaki kişiye kabul, şefkat ve yakınlık gibi duygusal yaklaşımlarla karşılık vermesi mümkün olmaktadır (Kerem, Fishman ve Josselson, 2001; Dökmen 2016). Empatik tepki veren kişinin, karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlaması ve tanımlaması yeterli değildir. Duygu ve düşüncelerin anlaşılmasından sonra ortaya çıkan anlamların karşıdaki kişiyle sözsüz ve sözlü olarak paylaşılması gereklidir (Dökmen 2016;

Gürüz ve Temel Eğinli 2016). Empatik tepki vermenin en etkili yolu, sözsüz ve sözlü iletişimi birlikte kullanmaktır (Dökmen 2016). Erkeklerle göre, kadınlar daha yüksek empati düzeyi gösterme eğiliminde olsa da empatik modelleme ve etkinlikler yoluyla kadın ve erkeklerin empati düzeylerini artırma potansiyelleri vardır (Cotton, 2001). Dolayısıyla empati kurma becerisi, iyi ilişkiler kurabilmek için öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir (Yılmaz Bingöl ve Uysal 2015).

Bir insanın herhangi bir durum veya olay karşısında hissettiklerini karşısındaki insana açıklaması ben dilini kullanmayı gerektirmektedir (Dönmezer 2009). Ben dili; kişinin karşısındakinin kabul etmediği davranışının tanımını yapan, bu davranışın kendisini nasıl etkilediğini ve ne tür duygular yaşattığını açıklayan dürüst bir ifadedir. Ben dili ile mesaj göndermek, bireyin kendisinden bahsetmesi ya da kendisini övmesi demek değildir. Ebeveynler, çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri için ben dili ile mesaj göndermelidirler (Çağdaş 2012). “Ben dili” ile gönderilen iletiler, davranışını değiştirme sorumluluğunu çocuğa verdiği için çok etkilidir. “Ben dili” ifadeleriyle duygu ve düşünceler çocuğa anında iletilir ve bu nedenle anne baba da rahatlar. Anne ve babaların, duygularını dürüstçe açığa vurmasını sağladığı için korku, kaygı, kırgınlık ve kızgınlık gibi duyguların birikmesinin önüne geçer. Böylece, çocuklar kendilerini ebeveynlerinin yerine koyarak empati kurabilirler. “Ben dili” ifadeleri çocuklarda istenmeyen davranışları değiştirerek anne, baba ve çocuk iletişiminin gelişmesine katkı sunar (Gordon 2004).

Çocuklarla iletişimde kullanılan iletişim dili, yetişkinlerle iletişimde kullanılan farklı özellikler taşınmalıdır. Eylem dili olarak isimlendirilen bu dilde, “ben” veya “sen” vurgusu yoktur, “davranış” vurgulanmaktadır. Kişiyi odaklanmadan “eylem”e vurgu yaparak iletişim kurmaktır. Örneğin; arkadaşının oyuncağını izin almadan kullanan çocuğa, “başka birinin eşyasını izin alarak kullanmak daha doğru ve kibar bir davranıştır” demek veya arkadaşına hoş olmayan bir söz söyleyen çocuğa “Bir başkasına böyle bir söz söylemek doğru bir davranış değildir.” şeklindeki bir yaklaşım çocukla iletişimde esastır. Eylem dili kullanılırken çocuğun kişiliği ve yaptığı eylem birbirinden ayrı tutularak “sen bunu yanlış yaptın” yaklaşımındaki “sen” vurgusu kaldırılır ve yerine “bu davranış doğru değil” şeklinde eylem vurgusu oluşturulur. Eylem dilinin kullanılması durumunda hem anne-baba

hem de çocuk haklıdır. Çocukların, doğru ve yanlış davranışları öğrenirken aşılanmaması önemlidir (Güneş 2016). Bu açıdan bakıldığında, eylem dilinin kullanılması hem çocuğa yaptığı davranışın sonucunu hiçbir yargılama olmadan öğrenme hem de verilen bilgi doğrultusunda düşünüp kendi kararını vererek davranışta bulunma fırsatı sunacaktır.

## 2.2. Okul Öncesi Dönemde Aile İçi İletişim

İletişim becerilerinin edinilmesiyle ilgili çalışmaların çoğu, iletişim öğelerinin öğrenilebilir ve öğretilbilir olduğunu göstermektedir (Verderber 1999; Buckman 2001; Işık 2013). İnsanın toplumsal bir varlık olma özelliği, yaşamı boyunca öğrendiklerini çevresindeki diğer insanlara ve kendisinden sonra gelecek kuşağa aktarabilmesinden kaynaklanmaktadır (Yüksel 2011; Işık 2013). İletişim, doğumla birlikte başlayan ve yaşamının sonuna kadar devam eden hem kişisel hem de toplumsal iki yönlü ve vazgeçilmez bir süreçtir (Dönmezer 2009). Diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilen insanların, sosyal hayatlarında öne çıkan insanlar oldukları görülmektedir (Işık 2013).

Çocuklarda iletişim becerileri, büyüme ve gelişmesine paralel olarak çevresel uyaranların etkisiyle hızla gelişip çeşitlilik kazanır. İletişim sürecinin temelleri, iletişim becerilerinin etkilendiği en önemli faktör olan aile ortamında atılır ve daha sonra okulda gelişerek devam eder. Okula uyum ve toplumla bütünleşmenin kolaylaşması için, çocuğun ailede iyi iletişim becerileri edinmesi önemlidir (Arabacı 2011; Arabacı ve Ömeroğlu 2013). Dolayısıyla okul öncesi döneminden itibaren bireyin kendisi ve çevresiyle uyumlu ilişkiler kurup sürdürmesi iletişim becerilerini geliştirmesiyle mümkündür.

Aynı ortamda yaşayan bireylerin bulunduğu aile, insan ilişkilerinin sergilendiği bir ortamdır. Aile ortamında, eşler arasındaki etkileşim birincil ilişkidir. Anne-babalar, çocuk üzerinde ikili veya ayrı ayrı bir etki oluştururlar. Ebeveynlerin birbiri ile olan iletişimleri çocuğu, çocuğun anne-babasıyla etkileşimi anne-babasını etkilemektedir. Çocukları ile etkili iletişim içinde olan anne-babaların çocuklarının, yaşlılarına oranla daha özgüvenli ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı oldukları

gözenmiştir (Yavuzer 2009; Çağdaş 2012). Aile içi etkili iletişim, çocuğun çevresiyle uyumlu sosyal ilişkiler kurması, kendisiyle barışık bir kişilik geliştirmesi, toplumda üretken rol üstlenmesinde belirleyicidir (Yörükoğlu 1994; Bracha et al 2004).

Konuşma, aile ortamındaki en önemli anlaşma ve iletişim unsurudur. Konuşma özellikle, anadilin konuşulmaya başlandığı iki ve beş yaşlar arasındaki dönemde çok büyük önem taşımaktadır. Çocukları ile etkili iletişim kuran ve onları konuşması için cesaretlendiren anne-babalar, çocukların konuşma becerilerinin gelişimine olumlu katkıda bulunarak iletişim kurma yöntemlerini öğrenmelerini sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde anne-babalar çocukları ile etkili bir iletişim kurduklarında, çocuklar da aynı şekilde iletişim kurarak onlara karşılık vermektedir. Bu dönemde, çocuğun kelime dağarcığı hızlı bir şekilde artmakta, konuşma bir düzen içinde, kuralına uygun öğrenilmektedir (Zolten ve Long 2006; Stanton 2009). Anne-babaların duygu ve düşüncelerini çocuklarına açık bir şekilde ifade etmeleri, çocukların da duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini öğrenmelerini desteklemektedir. (Yörükoğlu 1994; Yavuzer 2001; Dönmezer 2009; Beebe et al 2012). Ayrıca, aile ortamındaki tüm bireylerin birbirlerine, özellikle de ebeveynlerin çocuklarına yeterli ve kaliteli zaman ayırmaları, başta iletişim sorunu olmak üzere aile içi diğer sorunların azalmasına katkı sunabilir (Yavuzer 2001; Beebe et al 2012).

Anne-babaları ile iletişimi sağlıklı olan çocuklar, bir sorunla karşılaştıklarında duygu ve düşüncelerini çevrelerindekiyle daha uygun bir dille anlatabilirler. Anne-baba-çocuk iletişiminin sağlıklı ve etkili olması açısından, anne-babaların birbirlerine ve çocuklarına saygılı, çocuklarının yaşadıkları sorunlara karşı duyarlı davranıp, duygu ve düşüncelerini paylaşarak kabul edici bir yaklaşım içerisinde olmaları oldukça önemlidir. Çocukların iletişim becerilerinin gelişiminde hem konuşma hem de dinlenme alıştırmaları yapılması gerekmektedir. Aile ortamında; çocukları dinleme, konuşmaları için uygun ortam sağlama, kendilerini ifade edebilmelerini teşvik etme, başkalarını dinleyebilmeleri için fırsatlar sunma yoluyla çocukların iletişim becerileri desteklenebilir (Duck 2007; Çağdaş 2012; Otto 2013).



Erken yaşlardan itibaren empati becerisinin kazandırılmasıyla çocuklar sorunlarla baş edebilir ve toplumda kabul gören bireyler olabilirler. Empati becerilerinin gelişiminde, bebeklik ve erken çocukluk yılları yanında ailenin tutumları büyük oranda etkilidir (Akbaş ve Temiz 2015). Çocuğun empati becerisinin gelişiminde anne-babanın empatik davranarak model olması önemli rol oynamaktadır (Cotton 2001). Empati kurmak başkalarının yaşantı, duygu ve düşüncesini algılama, anlama ve duygusal durumunu hissetmektir. Aynı zamanda çocuğun sosyal ilişkilerde daha başarılı olmasını sağlamaktadır (Günindi ve Kandır 2012).

Dinleme becerisinin bebeklik döneminden başlayarak öğretilmesi ve okulda da desteklenmesi gerekmektedir. Çocuğun konuşmaya özendirilmesi ve onu dinlemek için uygun ortamın hazırlanması, ona duyulan saygının bir göstergesidir. Ayrıca olumlu benlik algısının geliştirilmesine de yardımcı olmaktadır. Böylece çocuğun duygusal ve sosyal yönden sağlıklı bir şekilde gelişmesine katkı sağlanmaktadır (Dönmezer 2009; Çağdaş 2012).

Çocukların olumlu bir gelişme gösterebilmeleri için anne-babalarıyla etkili ve sağlıklı bir iletişim kurmaları gerekmektedir (Dönmezer 2009). Anne ve babaların çocuklarıyla açık ve etkili iletişim kurmaları, çocuklar açısından olduğu kadar anne babalar açısından da oldukça önemlidir. Çünkü açık ve etkili iletişim sadece çocuklara değil, ailenin tüm üyelerine fayda sağlamaktadır. Etkili bir iletişim gerçekleştiğinde, anne-baba-çocuk arasındaki iletişim iyi olursa, aralarındaki ilişkileri de geliştirmekte ve iyi olmaktadır (Zolten ve Long 2006).

Bebek doğduğu andan başlayarak çevresiyle iletişim kurmaya çalışır. Henüz konuşamazken vücut hareketleri ve yüz ifadeleri aracılığıyla onaylanma, sevgi, tehlike, kızgınlık gibi duygusal tepkileri anlar ve buna uygun tepkiler vererek iletişimde bulunmaya çalışır. İletişim, daha sonra dil gelişimi ile birlikte sesler ve sözcüklerle devam etmektedir. İletişim anne-baba-çocuk arasında bilgi alış veriş yanında, duyguların da paylaşılmasını sağlamaktadır. Sağlıklı bir anne-baba-çocuk iletişiminde, iletişim dolaysız ve açık olmalıdır. Anne-babaların iletişim kurma yöntemlerini bilip çocuklarıyla iletişimde bazı kurallara dikkat etmeleri gereklidir.

Bunlardan bazıları; çocuğu kabul etmek, çocukla empati kurarak düşünmek ve dürüst olmaktır (Çağdaş 2012; Beebe et al 2012).

Etkili bir iletişim, anne-baba ve çocuğun karşılıklı olarak birbirlerinin duygu ve düşüncelerini anlamalarını sağlayarak yardımlaşma, paylaşma, dayanışma davranışlarını göstererek çocukların gelişmesi için uygun ortamların oluşmasını sağlamaktadır (Dönmezer 2009). Ebeveyn ve çocuklar arasında yaşanan çatışmaların çoğu, çocukla bir yetişkinmiş gibi konuşulmaktan kaynaklanmaktadır. Anne-baba, olumsuz duygularını çocuklarına genellikle “sen-dili” mesajlarıyla iletmektedirler. Sen-dili mesajlarında olumsuz davranış tanımlanmasına rağmen; genellikle korku, kaygı, kırgınlık ve kızgınlık gibi duygularının gerçek nedeni ise ifade edilmemektedir. İstenmeyen davranışın yarattığı etki açıklanmadığından, yansıtılan duygu da sergilenen davranıştan ziyade çocuğun kişiliğine yöneliktir. Çocuğa verilen mesaj onun kişiliğini zedeleyip özgüveninin ve kendisine olan saygısının azalmasına neden olur. “Ben dili” mesajlarında duygu ve düşünceler çocuğa anında iletiildiğinden dolayı anne babalar da rahatlar. Korku, kaygı, kırgınlık ve kızgınlık gibi duyguları biriktirmeden, anne-babanın kendi duygularını açıklamalarını sağlamaktadır. Böylece, çocuklar empati kurarak düşünebilirler. Kullanılan “Ben-dili” çocuğun istenmeyen davranışını değiştirebilir, anne-baba-çocuk iletişimini artırabilir (Gordon 2004; Çağdaş 2012; DeVito 2015).

Bebeğin dünyaya geldiği anda ilk etkileşim kurduğu, en yakınındaki kişi annesidir. Bebekler daha doğmadan, anne karnındayken anne ile iletişim başlamaktadır. Doğumdan sonra ilk haftalarda anne-çocuk beraberliğinde fiziksel yakınlık büyük önem taşımaktadır. Bebeğini kucağında besleyen anne onun fizyolojik ihtiyacının yanı sıra duygusal ihtiyacını da karşılamaktadır. Böylece, anne-bebek arasındaki güvenli iletişimin temelleri atılmaktadır (Gander ve Gardiner 2007; Yavuzer 2009). Annenin şefkati, ilgisi, teninin kokusu, vücut sıcaklığı, çocuğu kucağına alış şekli bu iletişimin temellerinin atılmasında oldukça önemlidir (Yavuzer 2012). Bebekler, beden hareketleri ve yüz ifadeleri ile onaylanarak, sevgi, tehlike, kızgınlık gibi duygusal tepkileri anlayarak iletişimde bulunmaya çalışır. Bebeklik döneminde sözlü ve sözsüz iletilerin ne aktarmak istediği tam olarak anlaşılmasa da anne-çocuk arasındaki iletişimle bir baç kurulur ve bu beceri zaman içerisinde gelişir

(Gander ve Gardiner 2007). Anne-çocuk arasındaki sağlıklı ve etkili iletişim, çocuğun sağlıklı bir iletişim geliştirmesi ve çevresindeki diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurması için önemlidir. Güvenli bağlanma geliştiren çocuklar, ileri yaşlarında akranları arasında daha sosyal, çevresinin ilgisini çeken, içinde bulunduğu grupla ilgilenen ve işbirlikçi olarak tanımlanmıştır. Bu çocukların içinde buldukları toplum tarafından, akranlarına oranla daha olumlu tepkiler aldıkları da gözlenmiştir (Çağdaş ve Arı 1999; Yavuzer 2012).

Çocuğun annesi ile kurduğu iletişim kadar, babası ile kurduğu iletişim de çocuğun gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Ekonomik şartlar, kadınların öğrenim düzeylerindeki artış, teknolojik gelişmeler gibi etkenler annenin çalışma hayatına katılmasına neden olmuş, bu durum ailede babanın görev ve sorumluluklarında önemli değişimler oluşturmuştur. Buna paralel olarak babalar, çocuk bakım ve eğitiminde de önemli rol almaya başlamıştır (Gander ve Gandiner 2007; Dönmezer 2009; Çağdaş 2012). Baba-çocuk ilişkisi nitelik ve nicelik olarak anne-çocuk ilişkisinden farklıdır. Bebeklik döneminde anne daha çok bebeğin bakımıyla ilgilenirken babalar bebeklerini kollarına alma ve sallama gibi fiziksel açıdan uyararak çeşitli oyunlar oynama eğilimindedirler. Babalar daha çok çocuklarının eğitimi, ahlaki değerleri ve fiziksel güvenliği ile ilgilenirken anneler ise, çocuklarının duygusal gelişimleri ve endişeyle başetme durumları ile ilgilenmektedirler. Baba, disiplin kurallarını koyan ve uygulayan, geleceği planlayan, dış dünya ile etkileşimde bulunan, bireyler arası ilişkileri düzenleyen kişi olarak çocuğa model olmaktadır. Çalışmalar, babaların annelere oranla daha fazla çocuğun bağımsız davranışlarını destekleyen, çevresini keşfetmesini sağlayan ve çocuğu cesaretlendiren bir tutum içinde olduklarını göstermektedir (Çağdaş 2012). Babaların annelere oranla, çocukları ile daha çok konuştukları, emir verdikleri, annelerden daha çok işlevsel bilgi vererek çocuklarının görev bilincini pekiştirdikleri saptanmıştır (Dönmezer 2009).

### **2.3. Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi**

Her anne-babanın en çok ilgilendiği konulardan biri de çocuklarının iyi insanlar olmaları ve kendi kültürlerine uygun değerler doğrultusunda “doğru” olan

davranışlarda bulunmalarıdır (Bee ve Boyd 2009). Çocuklar ahlaki eğitimlerini ailede almaya başladıklarından ailenin yapısı, tutumu ve etkileşim biçimi, ahlaki gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. İnsanoğlu dünya üzerinde var olduğu sürece ahlaki meziyetlerle ilgili konular ve onların davranışlarının nasıl etkilendiği inceleneceği söylenebilir (Cora-Waters 2004).

Ahlak, kişinin doğru ile yanlış ayırt edebilmesini sağlayan, kişinin toplum içindeki görev ve sorumluluklarını öğreten ve uygulamasını sağlayan kurallar ve değerlerin tümüdür (Can 2015). Ahlâk bireyin iyi-kötü, doğru-yanlış, haklı-haksız durumları bilinçli olarak yorumlayarak buna göre bir davranışta bulunmasını sağlayan bilişsel bir yapıdır (Danovitch ve Keil 2007; Özgün 2012; Çiftçi Arıdağ 2015). Ahlak, toplum içinde bireylerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kurallardır (TDK, 2016).

Çocukta ahlak gelişimi denildiğinde akla ilk gelen, toplumsal kurallardır. Çocuğun toplumla uyum içinde yaşaması, doğruyla yanlış kavramlarını kazanabilmesi, hak ve adalet duygusunun yerleşebilmesi, ahlak kurallarına uygun yaşam biçimi ve toplumun değerlerine uygun davranma anlaşılabilir. Ahlak gelişiminde, bireyin toplumsal değer yargılarını öğrenerek içinde bulunduğu çevreye uyum sağlaması, aynı zamanda kendi değer yargıları ve ilkelerini oluşturması amaçlanmaktadır (Tuzcuoğlu 2014). Ahlak gelişimi, doğduğu andan itibaren çocuğun çevresindekilerle etkileşimiyle başlar ve özellikle iki yaşından itibaren dil kullanımının artmasıyla toplumsal kurallar pekişmeye başlar (Özgün 2012). Ahlak gelişimi kişilik gelişiminin bir parçasıdır ve çocukların çevrelerindeki sosyal dünyaya uyum sağlayabilmelerinde gerekli kuralları öğrenmelerini içermektedir (Aydın 2014; Tuzcuoğlu 2014).

Ahlak gelişimi, çocuğun adalet algısı, içinde bulunduğu toplumun veya grubun kültürel değerleri, doğru ya da yanlış kavramlarına dair algısı ve ahlaki kurallara dair davranışlarında oluşan değişimler şeklinde tanımlanabilir. Psikanalitik kuram, ahlak gelişimini ele alan ilk kuram olmuştur ve ahlakın çocuğun vicdan gelişimine bağlı olarak geliştiğini ileri sürmektedir. Piaget ise ahlaksal unsurları kavramlara dayandırarak bireyin gelişiminde “ahlak”ı incelemiştir. Freud anne-baba ilişkileri,

duygular ve suçluluk konularına değinirken Piaget biliş, adalet ve akran ilişkileri gibi temel konulara değinmiştir (Bee ve Boyd 2009; Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok 2012; Özgün 2012).

Gelişimin önemli bir özelliğini oluşturan ahlâkî gelişiminin duygusal, davranışsal ve bilişsel olmak üzere üç temel yönü bulunmaktadır (Gander ve Gardiner 2007). Psikanalist kuram, sosyal öğrenme ve bilişsel gelişim kuramları, ahlak gelişiminin farklı yönlerini ele almışlardır (Yapıcı ve Yapıcı 2005; Bee ve Boyd 2009; Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar 2014). Freud, ahlak ve kişilik gelişimini duygusal ve güdüsel bir süreç olarak ele almıştır ve ahlaki gelişimi, id, ego ve süperegö arasında denge ilişkilerine bağlamaktadır. Freud'a göre, ahlaki gelişim, kişilik gelişimine paralel olarak, belirli psikoseksüel dönemlerden geçerek gerçekleşmektedir (Bee ve Boyd 2009; Yapıcı ve Yapıcı 2010; Hatunoğlu, Halmatov ve Hatunoğlu 2012). Freud, ahlak gelişimini temel kimlik yapılarından biri olan süperegönün bir işlevi olarak görmüş ve süperegönün içinde yer alan "vicdan" ahlak gelişiminin sonucu olarak ele almıştır (Turiel 2002). Erikson ise, ahlâkî gelişimin çocukluktan yetişkinliğin ilk dönemlerine kadar devam ettiğini ileri sürmüştür (Can 2015). Ayrıca Erikson çocukların ahlâk kurallarını hem anne hem de babadan öğrendiğini savunmuştur (Bee ve Boyd 2009).

Toplumsal öğrenme kuramcıları, çocukların ahlaki davranışlarını etkileyen faktörleri, anne-babaların, otorite figürlerinin, ceza ve kuralların varlığı veya yokluğunun etkilerini araştırmak üzere çalışmalar yapmışlardır (Gander ve Gardiner 2007; Özgün 2012). Davranışçı yaklaşıma göre, ahlâkî kural bilgisi koşullanma yoluyla edinilir ve otorite figürlerinin kabul ettiği davranışlar birey tarafından yapılmaya devam edilir, kabul etmediği davranışlar yanlış kabul edilir (Topbaşı 2006). Bilişsel gelişim kuramcıları, çocuklar büyüdükçe ahlaki akıl yürütmelerinin nasıl değiştiği, bu değişimleri hangi faktörlerin etkilediği konusunda çalışmalarda bulunmuşlardır. Bilişsel olarak, insanlar yapılması ya da yapılmaması gereken şeyler hakkında düşünürler. Bireyin akıl yürütmesi, tutumları ve değerleri ile ahlaki gelişiminin bu yönünü bilişsel gelişim desteklemektedir. İnsanlar davranışlarıyla, ahlaki akıl yürütmeleriyle tutarlı veya tutarsız bir biçimde davranabilirler. Neyin doğru neyin yanlış olduğuyla ilgili insanların bazı duyguları vardır. Zaman zaman

duyguları, düşünce ve davranışlarına uygun olmayabilir (Nisan ve Kohlberg 1982; Gander ve Gardiner 2007).

Ahlak gelişimi konusunda, alan yazında yer alan bilgiler genellikle Piaget ve Kohlberg'in geliştirmiş olduğu kuramlara dayanmaktadır (Bee ve Boyd 2009; Tuzcuoğlu 2014; Can 2015; Çiftçi Arıdağ 2015).

### **2.3.1. Piaget'nin Ahlaki Gelişim Kuramı**

Jean Piaget (1932), ahlâkî gelişimle ilgili kuramını Çocuğun Ahlak Yargısı, "The Moral Judgement of The Child" adlı çalışmasında ortaya koymuştur (Piaget 1965; Kohlberg 1968). Piaget, okulöncesi ve ilkokul çocuklarının oyunlarını gözlemleyerek ve çocuklarla röportajlar yaparak oynadıkları oyunun kurallarıyla ilgili görüşlerini sorarak kural anlayışlarını araştırmıştır. Ayrıca çocukların ahlaki yargılarını ve adalet anlayışının nasıl geliştiğini belirlemek için çocuklara, günlük hayatla ilgili problemler içeren hikâyeler anlatmış ve bu hikâyelerle ilgili sorular sormuştur. Piaget'nin araştırmalarında kullandığı hikâyeler çocuğun belli bir durumu değerlendirirken nasıl akıl yürüttüğünü ve bu ikilemleri nasıl çözdüğünü ortaya koyacak niteliktedir. Araştırma sonuçlarında çocukların, oyun kurallarının yetişkinler ya da ilahi bir güç tarafından koyulduğu ve bu kuralları değiştirmeye çalışmanın yanlış olacağına inandıkları vurgulanmıştır. Piaget, ahlaki akıl yürütmenin ilk çocukluk dönemiyle ergenlik arasında giderek anlamlı bir şekilde değiştiğini, bu değişimlerin düzenli olduğunu ve bilişsel gelişimine paralel olarak tahmin edilebilir olduğunu ve çocuğun ahlak ilkelerini öğrenip kavramsallaştırabilmesi için kavram gelişiminin de ilerlemesi gerektiğini öne sürerek ahlak gelişiminde bilişsel gelişimin önemini vurgulamıştır. Piaget'e göre, ahlak bilişsel gelişim doğrultusunda basamaklar halinde ilerleme gösteren bir gelişim sürecidir. Ayrıca Piaget yaptığı çalışmada, çocukların sınıfta konuşma yasağı gibi sosyal kuralları, çalma veya vurma yasağı gibi ahlaki kurallardan ayırt edemediği sonucuna da ulaşmıştır (Nobes ve Pawson 2003; Gander ve Gardiner 2007; Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar 2014; Çiftçi Arıdağ 2015; Arı 2016).

Piaget, çocukların ahlaki akıl yürütmelerinde meydana gelen değişmelere bağlı olarak ahlak gelişim dönemlerini “dışa bağlı dönem ve özerk dönem” olarak ele almıştır (Arı 2016). Dışa bağlı dönem, ahlak gelişimin ilk evresidir ve bu evrede çocuklar kuralların değişmez olduğuna inanmaktadırlar. Çocuklar bu dönemde, yetişkinler tarafından belirlenen kuralları sorgulamadan kabul ederler. Çünkü otorite tarafından dayatılan kurallar mutlak ve değiştirilemez olarak görülür. İşlem öncesi döneme denk gelen bu dönemde, çocuklar başkalarının da ahlaki yargılarının yani doğru ve yanlışın kendilerinininki gibi olduğuna inanırlar. Yaklaşık 9 yaşına kadar süren bu döneme “ahlaki gerçekçilik” dönemi de denilmektedir. Bu dönemde işlenen bir suçun önem derecesini, suçun ortaya çıkardığı fiziksel zararlar belirler. Kurallara uyulmamasının doğal sonucunun cezalandırılmak olduğuna inanılır. Çocuklar bu yaşlarda, başkalarının davranışlarını değerlendirirken kişinin gereksinimlerini ve niyetini dikkate almazlar. Ulaştıkları yargı, sınırlı olarak gözlemledikleri gerçeklere dayanmaktadır ve onlara göre, kurallara uymayanlara ceza otomatik olarak verilmelidir (Gander ve Gardiner 2007; Bee ve Boyd 2009; Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar 2014; Çiftçi Arıdağ 2015; Arı 2016). Ahlaki özerklik döneminde ise çocuklar, birçok kuralın toplumsal anlaşmayla değiştirilebileceğini kavramışlardır. Kısacası bu evrede, kuralların değişmez olmadıklarına, duruma ve gereksinimlere göre değiştirilebileceğini anlamaktadırlar. Çocuklar bu evrede davranışı yapanın gerçek niyetine daha çok önem verirler ve yapılan yanlışla niyet arasında ilişki kurabilirler. Piaget, çocukların bu döneme 9-10 yaşlarında bilişsel gelişim dönemlerinden soyut işlemler döneminin ikinci yarısında geçebildiklerini belirtmektedir. Çocukların bu dönemde sosyal çevresinin genişlemesi sonucunda diğer çocuklarla etkileşimde bulunmaları ve işbirliği yapmaları, kurallar hakkındaki düşüncelerinin değişmesine ortam oluşturur ve ahlak ilkeleri değişmeye başlar. Bu dönemde çocuklar işbirliğine dayalı ahlak anlayışına göre hareket etmektedirler. Söz konusu ortam ve şartlar içinde kurallar karşılıklı fikir birliği doğrultusunda belirlenir. Çocuklar artık mutlak doğru ve mutlak yanlışların olmayacağını anlamışlardır (Gander ve Gardiner 2007; Bee ve Boyd 2009; Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar 2014; Arı 2016).

Çocuklar çevrenin de etkisiyle, bağımlı ahlak döneminden bağımsız ahlak dönemine geçerek değişen bir adalet yargısına ulaşırlar. Çocuk bu dönemde, kendini

başkalarının yerine koyabilecek güce erişmiştir. Yani empati ya da başkasının rolünü üstlenme yeteneği gelişmiştir (Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar 2014; Arı 2016). Çocuk, kuralı kendi vicdanının verdiği bir karar biçiminde kabul etmeye başlamaktadır ve ahlaki olayları değerlendirirken davranışta bulunan kişinin niyetini olayın sonuçlarından daha fazla dikkate almaktadır (Aydın 2014).

### 2.3.2. Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Kuramı

Lawrence Kohlberg, ahlaki gelişimle ilgili kuramı Türkiye'yi de kapsayan birçok ülkede yaptığı çalışmalar sonucunda geliştirmiştir (Kohlberg 1968; Yapıcı ve Yapıcı 2005). Araştırmalarında farklı yaşlardaki çocuklarla ahlaki ikilemler içeren örnek olaylardan oluşan kısa öykülerden yararlanmıştır (Gander ve Gardiner 2007; Aydın 2014). Piaget gibi çocukların oyunlarını gözlemek yerine, çocuklara ahlâkî ikilemler kapsayan durumlar anlatarak bu durumlar karşısında göstermiş oldukları tepkileri ölçmeye çalışmıştır. Kohlberg, farklı kültürlerden toplanan verilere dayanarak ahlâkî gelişimi ergenlik ve yetişkinliği de içine alan üç düzey ve bu düzeylerin her birinde ikişer dönemden oluşan bir kuram geliştirmiştir. Her bir düzeyin diğer iki düzey ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür (Kohlberg 1973; Turiel, Edward ve Kohlberg 1978; Gander ve Gardiner 2007).

Birinci düzey olan gelenek öncesi düzey, ilkokul yıllarında baskın olduğundan genellikle 9 yaşından küçük çocukların düşünce biçimlerini tasvir etmektedir. Kohlberg'e göre birçok ergen ve yetişkin suçluda bu düzeydedir. Bu düzeydeki çocuklar ahlaki kavramları somut yer ve olaylara göre değerlendirmektedirler. Olayları ceza-ödül gibi fiziksel sonuçlara göre ya da kuralları koyan otoritenin fiziksel gücüne göre değerlendirir. Kısaca, "güçlü olan kazanır" anlayışı hakimdir. Otorite bireyin dışındadır (Gander ve Gardiner 2007; Bee ve Boyd 2009; Kağıtcıbaşı ve Cemalcılar 2014; Tuzcuoğlu 2014; Çiftçi Arıdağ 2015; Arı 2016). Gelenek öncesi ilk evre olan *ceza ve itaat eğilimi evresinde*, çocuk eylemin doğruluk ve yanlışlığına bakmaktadır. Bir eylemin doğru veya yanlış olduğu o eylemin fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. 4-5 yaşındaki çocuklarda henüz bilinen anlamda ahlak kavramı oluşmamıştır. Otoriteye daha güçlü oldukları için körü körüne itaat edilir. Cezadan ve maddi zarardan kaçınmak için kurallara uyulur. Birinci evre son derece ilkel



özellikler taşır. Çocuğun çevresindeki yetişkin ve otorite, çocuğa bir davranışı yapması gerektiğini söylüyorsa doğru bir davranış, eğer yapmasını istemiyorsa yanlış bir davranış olarak görülür (Gander ve Gardiner 2007; Bee ve Boyd 2009; Özgün 2012; Tuzcuoğlu 2014; Arı 2016). İkinci evre olan *bireysel yarar, çıkara dayalı alış-veriş evresi*, 6-9 yaşları arasında yaşanmaktadır. Çocuk ödüllendirilen davranışı yapar, cezalandırılacağı davranıştan kaçınmaya başlar. Birey kendi gereksinim ve çıkarları için davranışlarda bulunur ve diğer insanların çıkarlarını göz önünde bulundurmaya başlar. Göze göz, dişe diş anlayışı hâkimdir. “Sen bana yardım edersen bende sana yardım ederim.” Maddi eşitlik ilkesi bu dönemdeki adalet anlayışının temel göstergesidir. Kişi karşısındakinden fazla veriyor veya alıyorsa bu durum yanlıştır. Kurallara; kişinin ihtiyaçlarını karşıladığı sürece uyulur (Gander ve Gardiner 2007; Bee ve Boyd 2009; Özgün 2012; Tuzcuoğlu 2014; Arı 2016).

İkinci düzey olan geleneksel düzeyde, bireyin dışsal sonuçlara ve bireysel çıkarlara dayanan yargıları değişir. Yargılarının dayanak noktası artık ait olduğu grubun kural ve değerleridir, bu değerleri içselleştirir. Fakat bireyler bu kural ve değerleri sorgulamazlar. Dolayısıyla artık kişiler arası ilişkilerin önem kazandığı ve bireyin grup kararlarına uyduğu bir evredir. Aynı zamanda bu evrede aile, grup, mensup olduğu din ve ulusun beklentileri her şeyden önemlidir. Referans olarak seçtiği grubun doğrularını veya yanlışlarını benimser ve bu değerleri içselleştirir (Gander ve Gardiner 2007; Bee ve Boyd 2009; Özgün 2012; Arı 2016). *Kişiler arası uyum evresinde*, çocuklar başkalarının hoşuna giden davranışların iyi olduğuna inanırlar. Yani doğru, kurallar doğrultusunda davranmak ve başkalarının duyguları ile ilgilenmek ve onların beklentilerine cevap vermektir. Güvene, saygıya, minnet ve sadakate, empatiye ve ilişkilerin karşılıklı sürdürülmesine önem verirler. Çevresi tarafından onaylanmak ve iyi çocuk olmak önemlidir (Tuzcuoğlu 2014; Arı 2016). Bu evrenin bir özelliği de bireylerin fiziksel davranışların yanı sıra niyete dayanan yargılar yapmaya başlamasıdır. Biri “iyi niyetliyse” veya bir davranışı “istmeden yaptıysa” aynı davranışı “kasıtlı” olarak yapan bireyinki kadar ciddi değildir. *Kanun ve düzen eğilimi evresinde* ise, bireyin ahlaki değerleri daha geniş toplumsal gruplara dayanmaya başlamaktadır. Kohlberg bu evreyi “toplumsal sistem ve vicdan evresi” olarak adlandırmaktadır (Bee ve Boyd 2009). Doğru, bireyin temel ihtiyaçlarının karşılanması, toplumun refahı için davranmak ve toplumsal sözleşmeyle kabul

edilmiş görevlerdir. Sistemin işleyişini korumak, benlik saygısı ve vicdani sorumluluk bireyi doğru davranmaya ve kanunlara uymaya yönelten nedenlerdir. Bu evrede bir kişiyi hoşnut etme davranışının ve akran grubunun kurallarının yerini toplumun kuralları ve kanunları almıştır (Gander ve Gardiner 2007; Özgün 2012; Arı 2016).

Üçüncü düzey olan gelenek sonrası düzey, Kohlberg'e göre ahlak gelişiminin en üst noktasını oluşturmaktadır. Bu düzeyde, bireyin kişisel otoritesi olaylar karşısında kendi seçtiği ilkeler doğrultusunda bireysel yargılara varmasını ve seçimler yapmasını sağlamaktadır. Gelenek sonrası ahlaki yargılar karmaşık ve yoğundur. Bu düzeydeki bireyler evrensel adalet anlayışı, bireysel haklar, toplumsal sözleşmeler ve kanunlara göre değerlendirmeler yaparak, doğru ve yanlış yargısına ulaşırlar (Bee ve Boyd 2009; Özgün 2012; Tuzcuoğlu 2014). *Toplumsal sözleşme yönelimi evresi*, bireylerin kendi seçtiği ilkelerin ortaya çıktığı ve uygulamaya başladığı evredir. Kanunlar, kurallar sosyal bir anlaşma olduğu, bireylerin haklarını ve eşitliği koruduğu için hala önemlidir. Kanunlar toplumun işlerliği için mantıksal olarak zorunlu görülmektedir. Bununla birlikte, bu evredeki bireyler kanunların ve kuralların gereksinimler doğrultusunda bazen değiştirilmesi gerekebileceğinin farkındadır (Bee ve Boyd 2009). Her birey kendi tercihlerini yapma ve yaşama hakkına sahiptir. Doğru olan, bireylerin farklı düşünce ve değerleri olabileceğini bilmek ve bu farklılıkları korumaktır. Bu evredeki bireyler yaşama ve özgürlük gibi temel kavramları çoğunluğun düşüncesine ters düşse dahi korumak gerektiğini savunur (Gander ve Gardiner 2007; Özgün 2012; Arı 2016). Son evre olan *evrensel ahlak yönelimi evresi*, Kohlberg' in ahlaki gelişim kuramında en çok tartışılan evredir. Bu evrenin kuramsal olduğunu ileri süren görüşler bulunmaktadır (Arı 2016). Olası en yüksek ahlak ilkelerinin olduğu evredir. Bu evrede bireyler evrensel, etik ilkelere yönelmişlerdir. Bu evredeki bireyler, adalet ve tüm insanlara saygı gibi temel evrensel ilkeler ışığında kendi davranışlarının kişisel sorumluluğunu üstlenirler (Kohlberg 1978; Kohlberg, Boyd ve Levine, 1990). İdeallerine gönülden sıkı sıkıya bağlı olsalar da düşüncelerini ve yargılarını tartışmaya ve sorgulamaya açıktırlar (Bee ve Boyd 2009). Bu evrede adalet, eşitlik, özgürlük ve onur anahtar sözcüklerdir ve evrenseldir. Evrensel ahlaki prensipler, bir zümrenin, bir grubun düzenlediği veya geliştirdiği prensipler değildir. Dünyadaki tüm insanların eşitliğini temel yaşam

felsefesi olarak benimsemiş olan bu bireylere göre, yaşama hakkı, eğitim hakkı, özgür düşünme hakkından hiç kimse yoksun bırakılmamalıdır (Özgün 2012; Arı 2016).

### **2.3.3. Gilligan'ın Ahlaki Gelişim Kuramı**

Alan yazında Carol Gilligan'ın ahlak gelişimine yaptığı katkılarla ilgili kaynaklara pek sık rastlanmamaktadır (Çam, Çavdar, Seydooğulları ve Çok 2012). Carol Gilligan, Kohlberg'in kuramını eleştiren kuramcılarının başında gelmektedir. Gilligan, gelişim kuramlarının erkek odaklı olmasını bir problem olarak görmüş ve yaptığı çalışmalar, ahlak gelişiminde kadınlar ve erkeklerin önemli ölçüde farklılaştığını göstermiştir (Gilligan 1977; Austrian 2013).

Gilligan, en belirgin ahlak gelişim kuramı olan Kohlberg'in ahlaki gelişim evre sınırlamalarını inceler ve gelişim teorisinin kadınların kaygı ve deneyimlerini yeterli düzeyde ifade etmediği sonucuna varır. Psikolojik ve ahlaki kaynakları gözden geçirerek, gerçekliğin dişil yapısını gösterir (Gilligan 1977). Ahlaki gelişimde cinsiyet farklılıklarına ilişkin sorular ve ahlaki yargıların benlik kavramlarıyla ilişkili olup olmadığına ilişkin sorular yeniden gündeme gelmiştir. Bu yenilenen ilgi, büyük ölçüde, Gilligan'ın (1982), ahlaki gelişim ve kadın psikolojisi hakkında kapsamlı bir eleştiri yayınlamasıyla ortaya çıkmıştır (Smetana 1984a, 1984b).

### **2.4. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim**

Sosyal gelişimle ilgili kavramlardan biri "benlik" olarak ele alınabilir. Benlik kavramı, bireyin kendine has düşünceleri ve kendisini algılamasına, değerlendirilmesine yönelik bilgileri olarak adlandırılabilir. Çocukluktan itibaren anne-babası tarafından yeterince ilgilenilen çocuk temel güven duygusunu kazanması sayesinde benlik duygusunu olumlu geliştirir. Benlik kavramının gelişimi, çocuğun kişilik özelliklerinin temellerini oluşturması yönünden çok önemli görülmektedir. Buna bağlı olarak sosyal gelişim, çocukta benliğin oluşmasına yardım eden önemli bir süreçtir (Bee ve Boyd 2009). Çocuğun yaşantıları sonucu ve çevresindeki kişilerin etkisiyle benlik kavramı oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde benlik, genel

olarak çocuğun ailesi ve ona bakan diğer kişiler, sonrasında öğretmenlerin çocuğa karşı tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Çocukları disipline etmek adına gerçekleşen olumsuz yaklaşımlar, onların benlik kavramı edinimlerine zarar verebilir (Gander ve Gardiner 2007; Aral ve Durualp 2011).

Sosyalleşme; sosyal kurallara uygun davranmak olarak tanımlanabilir. Doğuştan getirilen bir yetenek olmayan sosyal kurallara uygun davranma, gelişim süreci içinde anne-baba, kardeşler ve okuldan yani bir başka ifadeyle yakın çevreyle etkileşim yoluyla kazanılmaktadır (Gander ve Gardiner 2007;Giren 2008; Orçan 2012; Aydın 2014). Çocukların sosyal gelişiminde iki önemli sosyalleşme aracı aile ve akrandır (Smetana 1999). Çocuk doğduğu andan itibaren, fiziksel ve sosyal çevreye uyumunda anne ve babasından en büyük desteği almaktadır (Sarıçam ve Halmatov 2012). Sosyalleşme, çocukların toplumun diğer üyelerinin değerlerinden, davranışlarından ve kültüründen etkilenerek, içinde bulunduğu gruba uyum sağlayarak işlevsel bireylere dönüştükleri bir süreçtir (Gander ve Gardiner 2007; San Bayhan ve Artan 2007). Çocukların sosyalleşmesi, sosyal uyarıcılara uygun davranabilmesi, içinde bulunduğu kültürdeki diğer insanlarla geçinebilmesi ve onlar gibi davranabilmesidir (Yavuzer 2015). Okul öncesi dönemde en önemli süreçlerden biri sosyal kuralları öğrenerek sosyalleşmektir. Bu süreç içinde sosyal kurallarla karşılaşan çocuk, etrafındaki insanların da sosyal kurallara uymaları gerektiğini ve sosyal kuralları öğrenmeye başlamaktadır (Akman 1994). Sosyalleşen birey, yaşadığı toplumun değerlerine ve beklentilerine uygun davranır, gereksinimleri ve istekleri ile toplumun istek ve beklentileri arasında denge kurabilir (Aral ve Durualp 2011; Sarıçam ve Halmatov 2012; Güler 2015). Çocuğun, toplumun ne anlama geldiğini anlaması ve karşılıklı saygıya dayanan doğru ve yanlış davranışları yargılaması empati yolu ile sağlanmaktadır (Çiftçi 2003). Başarılı bir sosyalleştirme sonucunda, çocukta iç denetim gelişir, sosyal kurallar ve toplum zorlamasa dahi birey sosyal kurallara uygun davranışlarda bulunur (Aral ve Durualp 2011).

Sosyal olgunluk; bireyin tutum, düşünce, anlayış, duygu gibi özellikleri ile içinde yaşadığı toplumun kurallarına ve beklentilerine uymada kendi yaşından beklenen düzeyde gösterdiği olgunluk olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun sosyal olgunluğa ulaşması, başlangıçta anne-babasıyla sağlıklı iletişim kurması, içinde

yaşadığı toplumun değerlerini öğrenmesi yoluyla gerçekleşmektedir (Bedard ve Dhuey 2006; Atay 2011; Yavuzer 2012).

Kültür; bir toplumu yaşam, düşünce, bakımından diğerlerinden ayıran, norm, gelenek, görenek, örf ve adetlerin tümü olarak açıklanmaktadır. Çocuk kültürle beslenerek içinde bulunduğu kültürün talep ettiği davranışları sergiler. Sosyalleşmenin bireyin toplumsal kültürle bütünleşmesini ve içinde yaşadığı toplumla uyum sağlamasını mümkün kılan bir işlevi vardır (Uzamaz 2000). Toplumlar eğitim sistemlerini belirlerken kültürel değerlerini göz önünde bulundurarak çocukları o değerlere uygun davranışlar gösterecek şekilde yetiştirmeye özen gösterir. Böylece toplumlar çocuk yetiştirme tutumları ile kültürlerini yeni nesillere aktarmaktadırlar (Aral ve Durualp 2011).

Sosyal yeterlik; göz kontağı kurma, jest ve mimik kullanma, vücut dilini yorumlama, gelişen yeni durumlar karşısında konuşma ve tartışmaya katılma gibi sözel ve sözel olmayan davranışları doğru kullanma becerilerini içermektedir (Aral ve Durualp 2011). Sosyal olarak yeterli olan çocuklar, daha karmaşık beceriler geliştirebilir, daha olumlu davranışlar sergiler, anne-babaları ile daha olumlu ilişkiler kurabilirler. Sosyal yeterliğin temelinde, bireyin toplum içinde uyumlu, başarılı ilişkiler geliştirerek kendi bireysel hedeflerine ulaşabilmesi de yer almaktadır. Bu nedenle sosyal yeterlik bireysellik ve toplumsallık arasında dengeyi ifade eden bir kavramdır (Yurtsever Kılıçgün 2016).

Sosyal gelişimle ilgili bir diğer kavram “sosyal uyum” kavramıdır. Uyum, bireyin kendisi ve içinde bulunduğu grup ile dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bunu sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesidir (Yavuzer 2012). Sosyal uyum, bireyin çevresindeki insanlarla uyum gösterebilme başarısı ve grubunda kendini özgün bir biçimde ifade edebilme çabasıdır (Aral ve Durualp 2011).

Dünyada en fazla bakıma ve korunmaya ihtiyaç duyan canlı insan yavrusudur (Geçtan 1999). Çocuklar doğduğu andan itibaren kendilerini sosyal bir yaşamın içinde bulurlar ve içinde buldukları bu sosyal-kültürel ortama uyum sağlamaya çalışırlar. Bu uyum çabası doğumla başlar ve yaşamın ilerleyen yıllarında gelişim

göstererek devam eder. Çocukların tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişimlerinin temeli de büyük oranda yaşamın ilk yıllarında atılmaktadır (Günindi 2010; Yapıcı ve Yapıcı 2010). Bu nedenle sosyal becerilerin kazanılmasında, erken çocukluk dönemi yaşamın en önemli dönemini oluşturmaktadır.

Sosyal gelişim, çocuğun doğumuyla başlayan ve günlük yaşamında, toplumsal beklentilere uygun, kazanılmış tüm davranışlarıdır (Yavuzer 2012). Sosyal gelişim, yaşam boyu devam eden bir süreç olup bilişsel ve ahlaki gelişim ile paralellikler göstermektedir. Dolayısıyla bireyin başka insanlarla sağlıklı ilişkiler kurması ve sürdürebilmesi bilişsel ve ahlaki akıl yürütme süreciyle yakından ilgilidir (Aydın 2014). Toplum içinde uyumun sağlanabilmesi için toplumu oluşturan bireylerin bu kurallar doğrultusunda davranmaları gerekmektedir. Sosyal kurallar günlük sosyal ilişkiler gereği olan, toplum tarafından izin verilen veya izin verilmeyen davranışları açıklayan, sosyal ilişkileri sürdürmeye yönelik, içinde bulunulan ortamlara bağlı değerleri içermektedir. Sosyal kurallar, sosyal sistemin içerisindeki ilişkileri düzenleyen rastgele veya ortaklaşa karar verilmiş uygulamaları ifade etmektedir (Smetana 1989). Toplumlar da kültürün nesilden nesile devam etmesinde sosyalleşmenin rolü önemlidir. Böylece bir toplum çocuk yetiştirme yoluyla kültürünü sonraki nesillere aktarmaktadır (Yavuzer 2009; Yapıcı ve Yapıcı 2010). Sosyal kurallar farklı ortamlarda sosyal etkileşimi düzenleyen dışsal olarak ileri sürülen kurallardır. Gelenekleri içerir ve değiştirilebilir. Bu kuralların ihlal edilmesi, daha çok ilgili yerleşim alanı içinde yanlışlığın oluşup oluşmadığına bağlıdır (Smetana 2006).

Her toplumda, çocuğun eğitiminden birinci derecede aile sorumludur. Çocuk, yaşadığı ailede, anne ve babanın ilgisi ve desteği ile sosyal gelişimini sürdürmektedir (Girgin, Kurnaz ve Zobu 2011). Çocukların sosyal çevre ile ilk bağları genellikle anne-baba ve aile bireyleri aracılığı ile olmaktadır (Yavuzer 2015). Bu nedenle aile, çocuğun ilk sosyal deneyimleri yaşadığı önemli bir yerdir (Çağdaş ve Arı 1999; Aral, Gürsoy ve Köksal 2001; Dinç 2002). Yaşamları boyunca aileleri ve başkaları ile etkileşime giren çocukların ilk sosyal davranışları, yakın çevrelerinden gördükleri tepkilere göre şekillenmektedir. Sosyal gelişimin, çocukların anne, baba, kardeş, okul ve toplumun diğer üyeleriyle iyi ilişkiler kurmasında, toplum tarafından kabul edilen

kurallara uymasında, görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde, çevresi tarafından kabul edilmesinde önemli bir rolü vardır (Aral ve ark. 2001; Gander ve Gardiner 2007; Yapıcı ve Yapıcı 2010; Orçan 2012). İnsan sosyal bir canlı olarak iletişim ve etkileşim içinde olduğu insanlardan etkilenmektedir ve genelde bir arada olduğu insanlarla benzer davranışlar göstermektedir (Ağır 2014). Çocukların sağlıklı aile ilişkileri içinde sosyal gelişimlerinin desteklenmesi, ilk ve en önemli sosyal deneyimleri edindiği aile ortamının sevgi dolu, olumlu ve tutarlı olmasına bağlıdır (Özyürek ve Tezel Şahin 2012).

Toplumların geleceği için çocuklar ne kadar önemli ise, çocuk için de aile ortamının olumlu olması bir o kadar önemlidir. Çocuğun sosyalleşmesinin sağlıklı olabilmesi için anne ve babanın, çocuğu ile sağlıklı bir iletişim ve etkileşim içinde olmaları gerekmektedir (Günindi ve Kandır 2012). Çocuğun sosyal yönden gelişmesi, ilerideki sosyal hayatını da etkilemektedir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde, çocukların sosyal yönden gelişmelerine de destek olan uygun bir ortam sunulmalıdır (Çağdaş ve Arı 1999).

Sosyal öğrenme kuramları, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığından hareketle yola çıkılarak geliştirilmiş kuramlardır. Sosyal öğrenme kuramını savunan bilim insanları, bireylerin nasıl öğrendiklerini açıklamaya çalışmışlardır (Bardakcı 2007). Sosyal gelişim ile ilgili üç kuramdan söz edilmektedir. Bunlar Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı, Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Öğrenme Kuramı ve Erik Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramıdır (Orçan 2012). Sosyal öğrenme kuramcıları, Freud'un kuramında ileri sürdüğü bağımlılık, saldırganlık, özdeşleşme vicdan oluşumu ve savunma mekanizmaları gibi önemli kavramları alarak öğrenme ilkelerini gerçek yaşamın önemli sosyal davranışlarına yayarak kuramın inandırıcılığını arttırmışlardır. Kuramın başlıca hedefi olan sosyalleşme, toplumun çocuklara içinde buldukları toplumun ideal yetişkinleri gibi davranmayı öğretmeyi amaçladıkları süreçtir (Miller 2008).

### 2.4.1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura'ya göre insan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimiyle açıklanmaktadır (Orçan 2012). Bandura'ya göre çocuklar sosyal ortama içsel bir merak duydukları için değil, pekiştireçlerle desteklendikleri için öğrenirler ve daha sonra öğrendiklerini içselleştirirler (Korkmaz 2015). Sosyal öğrenme ortamı, öğrenen çocuk ile öğretene bireylerin etkileşim içinde olduğu ve aynı zamanda öğrenen çocuğun gözlem yapma, model alma, bilişsel işlemlerde bulunma imkânı vermekte olduğu ortamdır (Orçan 2012; Korkmaz 2015). Bandura insanların çevrelerindeki davranışları gözlemlediklerini ve bu gözlemlerden kendileri için bir sonuç çıkardıklarını, kendileri için yararlı durumlarda o davranışı gösterdiklerini ileri sürmüştür (Güler 2015) ve gözlem yolu ile öğrenme sürecini dört basamakta incelemiştir.

*Dikkat süreci;* model alınan bireyi taklit etmek için, dikkatin model üzerinde yoğunlaşması gerekmektedir. Modelin ayırt edici, ilgi çekici ve güçlü olma gibi özelliklere sahip olması dikkatin modele yöneltmesine etki etmektedir. Gözlem yapan kişinin ilgi ve isteği de dikkati ve dikkat sürecini etkilemektedir (Orçan 2012).

*Hatırlama süreci;* Bandura, modelin hareketlerini hatırlamada etkili olan sembolik süreci “uyarıcı bütünlüğü” olarak adlandırmaktadır. Gözlemlenen davranışların tekrar edilebilmesi için modelin hareketlerinin sembolik bir formda hatırlayabilmek gereklidir (Orçan 2012; Korkmaz 2015).

*Motor tekrar süreci;* davranışı somut bir biçimde yeniden oluşturabilmesi için bireyin gerekli motor becerilere sahip olması gerekmektedir (Orçan 2012; Korkmaz 2015).

*Güdüleme veya pekiştirme süreci;* birey yaptığı davranışların karşılığı olarak pekiştirilmeli ve teşvik edilerek ödüllendirilmelidir (Orçan 2012; Korkmaz 2015). Bu süreçte Bandura, kendinden önceki bilişselciler gibi, yeni tepkilerin öğrenilmesinde davranış ve kazanım arasındaki farkı ayırmaktadır. Davranışlar güdüleyici ve pekiştirici değişkenlerle kazanılır. Eğer birey ödül almak istiyorsa diğer bireyi tüm



özellikleriyle taklit edebilir. Doğrudan yapılan pekiştirmeler daha etkilidir (Aral ve Durualp 2011; Orçan 2012; Korkmaz 2015).

#### 2.4.2. Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Öğrenme Kuramı

Lev Semenovitch Vygotsky, Piaget'in geliştirdiği kuramı göz önünde bulundurarak çocuğun bilişsel gelişimini eğitimle ve çevresini saran kültürle ilişkilendirerek kuramını açıklar. Vygotsky, "proksimal gelişim alanı" (*zone of proximal development*) kavramından yola çıkarak gerçekleştirdiği eğitim çalışmalarında özellikle, sosyal ve zihinsel gelişimlerinde sorun olan çocukların eğitilmesinde önemli katkılar sağlamıştır (Akt. Erdener 2009). Vygotsky, düşüncelerin sosyo-kültürel kökenine önem vermiş, düşünce ve fikirlerin oluşumunda sosyal ve kültürel etkileşimlerin önemli olduğunu savunmuştur. Öğrenmede sosyal etkileşimin çok önemli olduğunu vurgulamıştır (Arends 2008). Vygotsky'e göre sosyal etkileşim, çocuğun öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocuğun bireylerle girdiği iletişim-etkileşim süreçleri onun öğrenme potansiyelini ortaya çıkardığına dikkatleri çekmiştir (Akt. Dinç ve Doğan 2010). Vygostky'e göre eğitim, sadece bilişsel gelişim için bir temel değil aynı zamanda sosyokültürel bir etkinliktir (Yapıcı ve Yapıcı 2010).

Vygotsky, kuramında çocuğun sosyal çevresinin onun bilişsel gelişiminde önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çocuklar, etrafını saran kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenirler. Sosyal çevreleri çocukların öğrendikleri kavramların, edindikleri fikirlerin ve becerilerin, tutumların kaynağıdır. Bilişsel gelişimin kaynağı, kişisel psikolojik süreçlerden önce, birey ve kültür arasındaki etkileşimdir. Ayrıca, çocuğun düşünme sisteminin nasıl işlediği konusunda, Piaget'nin "içsel konuşma" görüşüne karşı "sosyal konuşma" kavramını geliştirmiştir (Yapıcı ve Yapıcı 2010). Vygotsky'ye göre, çocuğun öğrenme potansiyeli bireylerle birlikte olduğunda ortaya çıkmaktadır. Başkalarıyla etkileşim yoluyla öğrenme aracı ise dildir. Dil aracılığıyla iletişim kurulmaktadır. Bu nedenle öğrenmede sosyal etkileşime ve dile önem vermiştir (Yapıcı ve Leblebicier 2007).

Sosyo-kültürel etkilere öncelik veren Vygotsky, üst düzey bilişsel süreçlerin bireyler arasından bireysele doğru ilerlediğini ileri sürmektedir. Yani bilişsel gelişim çevreden bireye doğru olmaktadır. Çocuklar insanlar arasında geçen etkileşimi görürler, diğer bireyler ile etkileşim kurarlar ve tüm bu etkileşimleri kendi gelişimleri için kullanırlar (Koç ve Demirel 2004). Vygotsky, çocukların kendi görüşleri ile yetişkin görüşleri arasındaki çatışmalar sonucu bilimsel kavramları öğrendiklerini savunmaktadır (Aslan 2007).

Vygotsky'e göre, çocuğun öğrenebilmesi için bir beceriyi herhangi bir yetişkinin yardımı olmaksızın, bağımsız olarak kendi kendine gerçekleştirebileceği gelişim düzeyinin yetişkin tarafından belirlenmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuğun bir yetişkinin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim düzeyini belirlenmesi gerekmektedir. İkisi arasındaki fark, çocuğun "gelişmeye açık alanı" olarak adlandırılır ve Vygotsky'in gelişmeye açık alan olarak adlandırdığı bu kavram öğrenmeyle ilgili uygulamalara önemli katkılar sağlamaktadır (Yapıcı ve Yapıcı 2010).

#### **2.4.3. Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı**

Freud'un öğrencisi olan Eric H. Erikson, kişilik gelişimine ilişkin kimi görüşlerinde Freud'un bazı yanılgılara düştüğünü ileri sürerek kuramını geliştirmiştir (Güngör Aytar 2015). Erikson tarafından geliştirilen ve bireyin yaşamı boyunca bir dizi kritik dönemle karşılaştığını ifade eden psiko-sosyal gelişim kuramıdır (Erikson 1968). Erikson'a göre davranışları etkileyen temel neden dürtüler değildir, insan düşünebilen bir canlıdır ve davranışın şekillenmesinde bireyin içinde bulunduğu kültür önemlidir. Erikson'a göre uygun çevresel ortamda, birey karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilmektedir ve önceki dönemde gelişimsel olarak atlattığı krizi, çevresi ile uyumlu etkileşimi sayesinde atlatabilmektedir (Erikson 1968).

Erikson'un psiko-sosyal gelişim kuramı ile Freud'un kuramı arasında iki büyük fark vardır. Birincisi, Erikson bütün yaşam boyunca gelişim üzerindeki önemli sosyal etkileri belirlemiş ve her toplumun gelişim süresince meydana gelen biyolojik temelli değişimlerle başa çıkmaya çalıştığını öngörmüştür. İdeal olan her evrede çocuğun

ihtiyaçlarıyla toplumun ihtiyaçlarının birbirine uygun olmasdır. İkinci büyük fark ise; yaşamın bir kimlik arayışı olduğu görüşüdür. Bu yüzden ego süreçlerine odaklanmıştır. Hem sosyal hem ego süreçleri üzerine çalışmalar psikanalitik kuramı önemli ölçüde aşmış ve gelişime önemli bir bakış açısı sağlamıştır (Miller 2008).

Erikson bireyin psiko-sosyal gelişiminin doğumla başlayıp ileri yaşlara ve ölüme değin uzanan yaş aralığında gelişimini sürdürdüğü görüşündedir. Bu görüşüyle yaşam boyu gelişim ilkesini ortaya atan ilk psikologlardan biri Erikson'dur (Güngör Aytar 2015). Erikson bireyin gelişimini sekiz döneme ayırmaktadır. Her dönemi gelişim için fırsatlar sağlayan bir krizle veya psiko-sosyal problemlerle nitelendirmiştir (Gander ve Gardiner 2010; Güngör Aytar 2015). Çocukluk dönemini kapsayan kriz dönemleri aşağıda verilmiştir:

*Temel güvene karşı güvensizlik;* bebekler birinci yılında anne-baba-ocuk ilişkisi içinde anne-babalarına, kendilerine ve çevrelerine karşı temel güven ya da temel güvensizlik duygusu geliştirmektedirler. Yaşamın ilk yıllarında hayatta kalabilmek için bağımlı olduğu yetişkinlerin bebeğin temel ihtiyaçlarını düzenli bir şekilde karşılayıp karşılamamaları, bebekte çevresinin ve insanların güvenilir ya da güvenilmez oldukları şeklinde bir duygunun oluşmasına neden olmaktadır. Temel güven duygusundan yoksun olarak gelişmiş çocuklar ileriki yaşlarında sosyal ilişkiler konusunda çekingen, kendine güveni olmayan kişiler olabilmektedirler. İleriki gelişim dönemlerinde bu eksiklik telafi edilebilirse, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilen ve kendine güvenen bir insan olabilmektedir (Gander ve Gardiner 2007; Arı 2016).

*Özerkliğe karşı şüph ve utanç;* birinci yaşın sonunda yürümeye başlayan ocuk, yer değiştirme yeteneği kazanarak çevresini keşfeder ve öğrenmede büyük bir avantaj kazanır (Arı 2016). İlk ocukluğun ikinci yarısında, iki yaşından üç yaşına kadar çocuklar ya bir bağımsızlık ve kendine yetebilme duygusu ya da utanç ve kuşku ile sonuçlanan bir bunalımla karşılaşır. Yapmak istediklerine izin verilip, bu tür eylemler konusunda kısıtlanmayan ve bu eylemleri nedeniyle cezalandırılmayan çocuklar kendilerinin yeterli olduklarını görerek, özerk bir şekilde davranabilme becerisi geliştirirler. Özerk şekilde davranmasına izin verilmeyen, anne-babalarınca cezalandırılan çocuklar ise kendi davranışlarında kuşku duyarak utanç duyguları

geliştirirler (Gander ve Gardiner 2007; Arı 2016). Anne-babası tarafından sürekli becerisizlikle suçlandığında çocuk cesaretini kaybedip, başarısızlığının yüzüne vurulması sonucunda öfkelenmekte ve bunun sonucunda ise utanma duygusu baskın gelmektedir. Anne-babalar becerileri doğrultusunda çocukların kendi davranışlarını yönetmelerine izin verip onlara uygun bir şekilde rehberlik ettiklerinde, çocuklar sağlıklı bir özgürlük duygusu geliştirir ve kişilikleri olumlu yönde etkilenir (Gander ve Gardiner 2007).

*Girişkenliğe karşı suçluluk;* Erikson'a göre bu dönemde çocuğun pek çok amacı vardır. İlk çocukluğun ikinci yarısında, 3-6 yaş arasında çocuklar etkinlik alanlarını önemli oranda geliştirmiş ve dili daha etkili kullanmaya başlamıştır. Öğrenme güduları çok baskındır. Özgürlük kazandıktan sonra anne babadan daha kolay uzaklaşırlar. Büyük bir merak, enerji ve etkinlikle dikkatleri üzerlerine çekerler. Eğer ev yaşamları bu davranışları özendiren, destekleyen, sorgulama, deneme ve yanılmalara fırsatlar sağlayan bir anne-babalık yöntemi ile nitelik kazanıyorsa, girişkenlik duygusu gelişimini sürdürecektir. Bu dönemin sosyal duygusal açıdan tehlikesi suçluluk duygusudur. Çünkü bu dönem çocuklarında genelleme özelliği vardır. Anne-babalar yaklaşımlarında kısıtlayıcı, denetleyici ve cezalandırıcı olurlarsa çocukların da suçluluk duygusunu pekiştireceklerdir. Erikson'a göre okul öncesi dönemde olumlu çevre koşullarının sağlanması çocukta kendine güven, bağımsızlık, özerklik girişimcilik gibi özelliklerin kazanılmasında büyük yarar sağlamaktadır (Gander ve Gardiner 2007; Arı 2016).

Erikson'a göre her kritik dönem, bireyin gelişimini biçimlendiren ve kişiliğini değiştiren, daha önceki kritik dönemlerin üzerine kurulmaktadır. Bu dönemler, birbirlerinin üzerine kurulmakta ve yaşam boyunca bireyin sahip olacağı özelliklere etki etmektedir (Gander ve Gardiner 2010).

## **2.5. Ahlak Gelişimi ve Sosyal Gelişim Arasındaki İlişki**

Genel olarak, sosyalleşme sürecinde bireylerin hayat boyu karşılarına çıkan çevre koşulları, olaylar ve bu olaylara ilişkin önceki yaşantılarının da etkisiyle gerçekleştirdikleri davranışlar çok önemlidir. Çocuğun sosyal gelişimi, ahlaki

yargılarının oluşması ve davranışlarına yön verilmesine bağlıdır. Toplumsal ilişkiler içinde çocuğun davranışlarını yöneten ahlaki değerleri anlaması ve buna göre bireysel davranışlarını yönetme bilinci kazanması sosyal gelişimin önemli bir aşamasıdır (Aydın 2014).

Ahlak sisteminin ve gelişimin temelini, ahlaki kurallar oluşturmaktadır. Ahlaki kurallar, haklar ve adalet ile ilgili olan kurallardır. Ahlaki kurallar evrenseldir, uyulması gereken kurallar olarak görülür, kişisel değildir ve aynı zamanda değişmezdir. Sosyal kurallar ise, farklı sosyal ortamlarda sosyal etkileşimi düzenleyen içinde bulunulan toplum tarafından ileri sürülen kurallardır. Değiştirilebilir ve keyfidir. Sosyal ve ahlaki kurallar birbiriyle karşılaştırıldığında; sosyal kuralların daha çok özel bir yerleşim alanıyla ilgili olduğu ve keyfi gelenekleri içerdiği görülmektedir. Bu kuralların ihlal edilmesinin yanlışlığı daha çok içinde yaşanılan yerleşim alanı içerisinde ihlalin oluşup oluşmadığına bağlıdır (Smetana 2006). Küçük çocuklar sosyal deneyimleriyle, hak ve adalet temel kavramlarını geliştirmektedir (Smetana, Jambon ve Ball 2014).

Okul öncesi dönem, diğer gelişim dönemleriyle karşılaştırıldığında gelişimin oldukça hızlı seyrettiği bir dönemdir. Okul öncesi yaş grubundaki çocuklar bir yandan dil, biliş ve ahlak alanlarında gelişim gösterirken diğer taraftan da sosyal davranış özelliklerini geliştirmeyi sürdürürler. Çocuklar özellikle ilk iki yıllık süreçte aile ortamındaki ilişkilerden, yaşantılardan etkilenirler (Gander ve Gardiner 2007). Okul öncesi dönemde çocukların ahlak gelişimleri sosyal kural bilgilerinden daha önce gelişmektedir (Yau ve Smetana 2003). Çocuklar sosyal kurallarla kıyaslandığında ahlaki kuralları daha önemli, değişmez ve genellenebilir olarak algılamaktadır. Çocuklar, konuyla ilgili belli kurallar olmamasına rağmen başkasına vurmayı yanlış olarak değerlendirebilirler (Çeliköz ve ark. 2008). Anne ve babanın çocukla olan etkileşimi, çocuğun erken yaşlarda öğrendiği bazı davranışları içselleştirmesinde önemli rol oynamaktadır. Davranışlarının onaylanıp onaylanmadığının nedenini çocuklarına anlatmaya çalışan anne-babalar, çocuğun ne istediğini anlamasını kolaylaştırıp daha sonrasında kendi davranışlarının sonucunu tahmin etmesine yardımcı olurlar. Bireyler, aynı bağlam içerisinde olsa bile birbirlerinden farklı davranışlarda bulunmaktadır. Çünkü her bireyin düşünceleri,

yaşamdan beklentileri birbirinden farklıdır. Bireylerin düşünceleri yaşları ile birlikte zamanla değişerek dünyaya ve olaylara bakış açılarını etkilemektedir. Bu nedenlerden dolayı bireylerin nasıl davranacağı zaman içinde farklılıklar göstermektedir (Korkmaz 2015).



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. GEREÇ ve YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel olarak tasarlanan bu araştırma, anne-baba-çocuk iletişimiyle okul öncesi dönemdeki çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını saptamak amacıyla, ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmış betimsel bir çalışmadır. Bu tür araştırmalarda, ölçülen değişkenler arasında ne tür ilişkiler olduğu betimlenerek açıklanır (Büyüköztürk 2008; Karasar 2014).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreninde, Ordu İli Fatsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 27 resmi okul öncesi eğitim kurumu ve kurumlara devam eden 60 ay ve üzeri toplam 1060 çocuk bulunmaktadır. Bu evrenden, 2015-2016 eğitim öğretim yılında random (rastgele) atama ile 7 anasınıfı ve 3 bağımsız anaokulu olmak üzere toplam 10 okul seçilmiştir. Rastgele seçim yöntemi, evreni temsil eden bir örneklem seçerek evrene genelleme yapma imkânı vermektedir (Creswell 2016). Bu okullara devam eden toplam çocuk sayısından %5 hata payı ile çalışmaya dâhil edilecek çocuk sayısı belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğüne göre, %95 güven aralığında geçerli örneklem büyüklüğü yaklaşık 227'ye karşılık gelmektedir. Araştırmaya katılmaya gönüllü resmi anasınıfı ve anaokullarına devam eden 60 ay ve üzeri yaş aralığında 123'ü kız, 104'ü erkek olmak üzere 227 çocuk ve bu çocukların anne babaları (227 anne-227 baba) örnekleme oluşturmuştur. Araştırmanın örneklem büyüklüğünün, %95 güven aralığına göre geçerli olduğu söylenebilir (Johnson ve Christensen 2014).

Örneklem grubunda yer alan çocuklar ve anne-babalara ait bazı kişisel bilgilerin dağılımı Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1.** Örneklem Grubunun Kişisel Bilgilerine İlişkin Frekans Dağılımı

<b>Okula Devam Süresi</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>Kardeş Sayısı</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
İlk yıl	130	57,27	Tek çocuk	51	22,47
2. yıl	97	42,73	2 kardeş	118	51,98
			3 kardeş ve üzeri	58	25,37
<b>Doğuş Sırası</b>			<b>Aile Yapısı</b>		
İlk çocuk	113	49,78	Geniş	69	30,40
2. çocuk	74	32,60	Çekirdek	158	69,60
3 ve daha sonrası	40	17,32			
<b>Anne Yaşı</b>			<b>Baba Yaşı</b>		
25 yaş ve altı	13	5,73	25 yaş ve altı	-	-
26-30 yaş	57	25,11	26-30 yaş	24	10,57
31-35 yaş	96	42,29	31-35 yaş	83	36,56
36-40 yaş	50	22,03	36-40 yaş	74	32,60
41 yaş ve üzeri	11	4,85	41 yaş ve üzeri	46	20,26
<b>Anne Meslek</b>			<b>Baba Meslek</b>		
Çalışmıyor	156	68,72	Çalışmıyor	-	-
Serbest	18	7,93	Serbest	108	47,58
İşçi	20	8,81	İşçi	75	33,04
Memur	10	4,41	Memur	14	6,17
Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	10,13	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	13,22
<b>Anne Öğrenim</b>			<b>Baba Öğrenim</b>		
İlkokul mezunu	72	31,72	İlkokul mezunu	50	22,03
Ortaokul mezunu	44	19,38	Ortaokul mezunu	40	17,62
Lise mezunu	60	26,43	Lise mezunu	79	34,80
Üniversite mezunu	51	22,37	Üniversite mezunu	58	25,55

Tablo 3.1'e göre, örneklem grubunda yer alan çocukların %57,27'sinin okulda ilk yılı, %42,73'ünün ikinci yılıdır. Çocukların %22,47'si tek çocuk, %51,98'i iki kardeş, %23,35'i üç kardeştir. Çocukların %49,78'i ilk çocuk, %32,60'ı ikinci çocuktur. Örneklem grubundaki çocukların %69,60'ı çekirdek aile yapısına sahiptir. Çocukların annelerinin %42,29'u 31-35 yaş grubunda, %68,72'si herhangi bir işte çalışmıyor ve %31,72'si ilkokul mezunudur. Babaların %36,56'sı 31-35 yaş grubunda, %47,58'i serbest (esnaf) olarak çalışıyor ve %34,80'i lise mezunudur. 25,55

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklar ve ailelere ait bazı kişisel bilgilerin sorgulandığı "Kişisel Bilgi Formu" (Ek 1), anne-baba-çocuk iletişimi konusunu değerlendirmek amacıyla Arabacı (2011) tarafından geliştirilen "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı" (ABCİDA) (Ek 2), çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin değerlendirilmesinde Smetana (1981) tarafından geliştirilen, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk kültürüne uygun bir biçimde



yeniden düzenlenen “Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği” (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules) (Ek 3) ve çocukların bu ölçekteki olaylara bakış açılarını ifade etmek için yararlanılan yüz ifadeleri çizimleri kullanılmıştır.

### 3.3.1. Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABCİDA)

Bireysel ya da küçük grup olarak uygulanabilen ABCİDA, 37 maddeden oluşmaktadır. Konuşma (8 madde), Dinleme (6 madde), Mesaj (8 madde), Sözsüz İletişim (6 madde) ve Empati (9 madde) alt boyutları bulunmaktadır. Araç “Her zaman”, “Sık sık”, “Ara sıra”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” şeklinde beşli Likert tipi derecelendirmeye dayalıdır. İletişimde olumsuz davranışları belirten 8 madde ters olarak kodlanmaktadır.

ABCİDA'nın *Konuşma* alt boyutunda, bireyin kendisi ve çevresiyle dengeli bir iletişim kurmasına ve sürdürmesine yarayan sesli sembolleri kullanma becerisi ile ilgili davranışlar bulunmaktadır. Konuşma etkinliğinde duygu ve düşünceleri açık ve net bir biçimde ortaya koyan ifadeler kullanma, duyguları kontrol altında tutma, konuşmanın yapıldığı zaman, mekânı ve süresini ayarlama, konuşmaya açık olma ve istekle katılma ile ses tonu ve beden dili gibi konuşmayı destekleyen unsurları kullanma ile ilgili beceriler değerlendirilmektedir. *Dinleme* alt boyutunda, bireyler arası iletişimdeki önemli bir unsur olan dinleme becerisi ile ilgili davranışlar bulunmaktadır. Dinleme etkinliğinde iletişimde bulunulan kişiye odaklanma, iletilen işitsel işaretleri tanıma, hatırlama ve objektif şekilde anlamlandırma ile ilgili beceriler değerlendirilmektedir. *Mesaj* alt boyutunda, duygu ve düşüncelerin kodlanarak sözlü bir anlatımla alıcı bireye ulaşmasını sağlayan sembolleri, anlam boyutuna uygun olarak kullanma becerisi ile ilgili davranışlar bulunmaktadır. Mesaj oluşturma etkinliğinde kişinin iletişimde bulunduğu birey ya da kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtma biçimi ile alıcı konumundaki kişinin davranışlarını algılayarak geri bildirimde bulunma becerileri değerlendirilmektedir. *Sözsüz İletişim* alt boyutunda, bireyler arasında konuşma etkinliği dışında gerçekleşen iletişim yöntemlerini kullanma becerisi ile ilgili davranışlar bulunmaktadır. İletişim etkinliğinde bakış, göz teması, dokunma, duruş, mesafe, mekân, jest ve mimikler gibi sözsüz iletişime ait çeşitli unsurları kullanma ile ilgili beceriler

değerlendirilmektedir. *Empati* alt boyutunda, iletişimde bulunan bireylerin birbirlerini duygusal ve düşünsel açıdan tanımaları ve anlamaları üzerine odaklanan empatik iletişim becerisiyle ilgili davranışlar bulunmaktadır. Empatik iletişimin gerçekleşmesindeki yeterli bilgi aktarımını sağlama, birbirini tanıma ve anlama, önyargılardan uzak durma ve anlaşıldığını karşı tarafa bildirme becerileri değerlendirilmektedir. Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ankara İli'nde anasınıfına devam eden 48-72 aylık çocuğa sahip 801 anne-baba ile yapılmıştır. Başlangıçta 86 maddeden oluşan ölçek, geçerlik güvenilirlik çalışması sonrası 37 maddelik son halini almıştır. Açıklayıcı Faktör Analizi, Doğrulamalı Faktör Analizi, madde-toplam puan güvenilirliği ve Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik katsayıları Konuşma alt boyutunda 0,670, Dinleme alt boyutunda 0,70, Mesaj alt boyutunda 0,60, Sözsüz İletişim alt boyutunda 0,56, Empati alt boyutunda ise 0,73 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyonları Konuşma alt boyutu için 0,93, Dinleme alt boyutunda 0,96, Mesaj alt boyutunda 0,98, Sözsüz İletişim alt boyutunda 0,95 ve Empati alt boyutunda ise 0,96 olarak belirlenmiştir (Arabacı 2011).

Bu çalışmada, ölçek güvenilirlik analizleri yapılmış, bunun sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları anne ve babalar için toplam madde sayısı üzerinden yapılmıştır. Buna göre Anne İletişim için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,852 ve Baba İletişim için 0,879 olarak bulunmuştur.

### **3.3.2. Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerini Değerlendirme Ölçeği**

Smetana (1981) tarafından geliştirilmiş, Seçer ve Sarı (2006) tarafından Türk çocukları için yeniden düzenlenmiş olan ölçek, çocukların ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini tespit etmek amacı ile kullanılan resimlerden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği konusunda uzman görüşü alınmış, ön test-son test korelasyon katsayısı  $r=0,78$  bulunmuştur (Seçer, Sarı ve Olcay 2006; Çeliköz ve ark. 2008). Ölçekte toplam 10 resim bulunmaktadır.

Ahlâki kurallar ile ilgili resimler;

Bir çocuk bir başka çocuğa vurmaktadır.

Bir çocuk oyuncak ayısını arkadaşıyla paylaşmamaktadır.

Bir çocuk başka bir çocuğu itmektedir.

Bir çocuk başka bir çocuğa su atmaktadır.

Bir çocuk, başka bir çocuğun elinde bulunan elmayı zorla almaktadır.

Sosyal kurallarla ilgili resimler;

Bir çocuk arkadaşlarıyla oyuna katılmamaktadır.

Bir çocuk okuldaki hikâye saatinde, oturması gereken yere oturmamaktadır.

Bir çocuk, yediği elmanın çöpünü yere atmaktadır.

Bir çocuk oyuncasını olması gereken yere koymamaktadır.

Bir çocuk paltosunu askıya asmayıp yere atmaktadır.

Smetana'nın (1981) geliştirmiş olduğu Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeğinin kullanımına uygun olarak, her resimde yaşanan olayı çocukların ne kadar algıladıklarını belirlemek amacıyla dört yüz ifadesi kullanılmıştır. Dört yüz ifadesi abartılı bir şekilde tanımlanmıştır. Birinci resimde, geçen olayı kabul eden ve onaylayan mutlu yüz ifadesi; ikinci resimde, yaşanan olayı biraz yanlış bulan biraz kızgın/onaylamayan yüz ifadesi; üçüncü resimde olayı çok yanlış bulan ve çok kızgın/hiç onaylamayan yüz ifadesi ve dördüncü resimde ise olayı çok çok yanlış bulan ve çok çok kızgın/kesinlikle onaylamayan yüz ifadesi yer almaktadır.

### **3.4. Veri Toplama Yöntemi**

Veri toplama sürecinde, araştırmanın yapılacağı okullarda uygun saatler için okul yöneticilerinden randevu alınmış, yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışmanın amacı hakkında anne-babalara bilgi veren ve katılımın gönüllülük esasına dayandığını açıklayan “Gönüllü Olur Formu” eklenerek anne-babalara ABCİDA formları, okul öncesi sınıf öğretmeni veya araştırmacı tarafından gönderilmiştir. Yine aynı yolla geri toplanmıştır.

“Gönüllü Olur Formu” nu imzalayıp gönderen anne-babaların çocuklarına “Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerini Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Uygulama, her çocukla ayrı ayrı olarak yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Çocuklara çalışma hakkında kısa bir açıklama yapılmıştır. Öncelikle çocuklara dört farklı yüz ifadesinin ne anlama geldiği açıklanarak örnek bir uygulama yapılmıştır.

Daha sonra çocuğa, ölçek resimleri gösterilmiş ve ilgili altı soru sorulmuş, çocukların cevapları kuramsal olayları kodlama cetveline kaydedilmiştir.

Resimler gösterilirken çocuklara yöneltilen sorular, onların ahlaki ve sosyal kurallarla ilgili bilgilerini değerlendirme amacını taşımaktadır. Her çocuğa kendisine gösterilen resimdeki olay sence doğru mu? yanlış mı? diye sorulmuştur. Çocukların “doğru” cevabı 0 puan, “yanlış” cevabı ise 1 puan şeklinde kaydedilmiştir. “Eğer bu olay yanlışsa”, sence ne kadar kötü? yüz ifadelerinden sana göre uygun olanı seçer misin?” diye sorulmuştur. Çocuk mutlu yüz ifadesini seçtiğinde 1 puan, biraz kızgın/onaylamayan yüz ifadesini seçtiğinde 2 puan, çok kızgın/hiç onaylamayan yüz ifadesini seçtiğinde 3 puan, çok çok kızgın/kesinlikle onaylamayan yüz ifadesini seçtiğinde ise 4 puan verilmiştir.

Daha sonra çocuklara; “Resimdeki çocuğun yaptığını öğretmeni görmemiş olsaydı (ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili otorite yokluğu), resimdeki olayla ilgili olarak önceden belirlenmiş bir kural olmasaydı (ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili kural yokluğu), çocuk yaptığı davranışı başka bir yerde yapsaydı (ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili genelleme algısı) doğru olur muydu?” soruları yöneltilmiştir. Çocuklardan gelen “evet” cevabı 0 puan, “hayır” cevabı ise 1 puan olarak kaydedilmiştir. Çocukların ahlâki ve sosyal kuralları çiğnemesi durumunda, ceza ile ilgili tutumunu ölçmek için; “Öğretmeni, bu resimdeki çocuğa ceza versin mi? Ne kadar ceza versin (az/çok)?” Sorusu sorulmuştur. “Hayır, ceza vermesin” cevabına 1 puan, “Evet, az ceza versin” cevabına 2 puan ve “evet, çok ceza versin” cevabına ise 3 puan verilmiştir. Bunun sonucunda ahlâki ve sosyal kurallarla ilgili ahlâki ve sosyal kural bilgisi toplam puanı elde edilmiştir. Alınan puanın yüksek olması, çocuğun ahlâki ve sosyal kural bilgisinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Seçer, Sarı ve Olcay 2006).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, SPSS 20 paket programı aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada, anne-babalar ve çocukların demografik bilgilerine ilişkin dağılımlar frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir. Değişkenlerin normal dağılım gösterip

göstermediğinin belirlenmesinde birim sayıları nedeniyle Shapiro Wilk's' değeri kullanılmıştır. Manidarlık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Veri setinin normal dağılım göstermemesinden dolayı Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır.

### **3.6. Araştırmanın Etik Yönü**

Çalışmanın etik yönden uygunluğuna dair Karabük Üniversitesi Etik Kurul biriminden gerekli izinler alınmıştır (Ek 4). Ordu İli Fatsa Kaymakamlığından resmi onay alınmıştır (Ek 5). Veri toplama araçlarını geliştiren akademisyenlerden izinler alınmıştır.

### **3.7. Kapsam ve Sınırlılıklar**

Bu çalışma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ordu İli Fatsa İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar arasından rastlantısal olarak seçilen 60 ay ve üzeri yaş grubu çocukları ve bu çocukların anne-babalarını kapsamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, örneklem grubundan edinilen kişisel bilgiler ve araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Çalışmada kullanılan ölçme araçlarının belirlenen amaç ve alt amaçlara ulaşmada yeterli ve güvenilir olduğu, katılımcıların ölçme araçlarında yer verilen ifadelere samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR

Bu bölümde ABCİDA ile Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği puanlarına ilişkin bulgular, ölçekler arasındaki ilişkileri gösterir bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1’de örneklem grubunda yer alan ABCİDA puan dağılımı verilmiştir.

**Tablo 4.1.** ABCİDA’dan Elde Edilen Sonuçlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Median	Min	Max	SS
Anne-Çocuk Konuşma	227	33,73	34	19	40	4,12
Anne-Çocuk Dinleme	227	26,91	28	16	30	3,05
Anne-Çocuk Mesaj	227	31,11	31	19	40	3,86
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	227	25,80	26	15	30	2,96
Anne-Çocuk Empati	227	36,24	36	23	45	4,80
Anne-Çocuk İletişim Toplam	227	153,79	157	109	180	13,95
Baba-Çocuk Konuşma	227	32,85	33	17	40	4,81
Baba-Çocuk Dinleme	227	26,16	27	15	30	3,31
Baba-Çocuk Mesaj	227	31,15	32	19	40	4,18
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	227	25,05	26	14	30	3,31
Baba-Çocuk Empati	227	34,92	35	18	45	5,25
Baba-Çocuk İletişim Toplam	227	150,13	151	96	181	16,06

Tablo 4.1’e göre, örneklem grubundaki annelerin ve babaların en yüksek puanı ABCİDA Empati alt boyutundan aldığı ( $\bar{x}_{anne}=36,24$ ,  $\bar{x}_{baba}=34,92$ ) görülmektedir. Bunu sırasıyla Konuşma ( $\bar{x}_{anne}=33,73$ ,  $\bar{x}_{baba}=32,85$ ), Mesaj ( $\bar{x}_{anne}=31,11$ ,  $\bar{x}_{baba}=31,15$ ), Dinleme ( $\bar{x}_{anne}=26,91$ ,  $\bar{x}_{baba}=26,16$ ), Sözsüz İletişim ( $\bar{x}_{anne}=25,80$ ,  $\bar{x}_{baba}=25,05$ ) alt boyutlarından alınan puanların izlediği görülmektedir. Anne-çocuk Mesaj alt boyut puanı dışında anne-çocuk iletişimi alt boyut puanlarının baba-çocuk iletişimi alt boyut puanlarından ve genel olarak anne-çocuk iletişim toplam puanının

( $\bar{x}$ =153,79) babaların aynı puanından ( $\bar{x}$ =150,13) yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, örneklem grubunda yer alan anne- babaların, anne-baba-çocuk iletişiminin öncelikle empatik iletişimden, sonrasında konuşma ve mesajdan etkilendiği söylenebilir. Bunun yanında, annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin babalara göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2’de anne-çocuk iletişiminin çocukların cinsiyeti değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.2.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Anne-Çocuk Konuşma	Kız	123	33,32	4,23	107,20	-1,704	0,088
	Erkek	104	34,22	3,96	122,05		
Anne-Çocuk Dinleme	Kız	123	26,79	3,03	110,98	-0,761	0,446
	Erkek	104	27,05	3,08	117,57		
Anne-Çocuk Mesaj	Kız	123	30,89	4,04	111,61	-0,598	0,550
	Erkek	104	31,37	3,63	116,82		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	Kız	123	25,48	2,90	106,14	-1,972	0,049*
	Erkek	104	26,17	3,01	123,29		
Anne-Çocuk Empati	Kız	123	35,78	4,92	107,14	-1,721	0,085
	Erkek	104	36,79	4,63	122,14		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	Kız	123	152,26	14,21	106,76	-1,807	0,071
	Erkek	104	155,61	13,49	122,56		

\*p<0,05

Tablo 4.2’ye göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişimi alt boyut puanı bakımından çocukların cinsiyeti arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Kız çocuğuna sahip olan annelerin Anne-Çocuk Sözsüz İletişimi alt boyut puanı ( $\bar{x}$ =25,48), erkek çocuğuna sahip olan annelerin aynı puanına ( $\bar{x}$ =26,17) göre anlamlı düzeyde düşüktür. Buna göre, erkek çocuğuna sahip olan annelerin anne-çocuk sözsüz iletişimini, kız çocuğuna sahip olan annelerden daha iyi kurdukları söylenebilir.

Tablo 4.3’te baba-çocuk iletişiminin çocukların cinsiyeti değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.3.** Babaların ABCİDA Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Baba-Çocuk Konuşma	Kız	123	32,28	4,98	106,42	-1,895	0,058
	Erkek	104	33,52	4,55	122,96		
Baba-Çocuk Dinleme	Kız	123	25,69	3,60	106,20	-1,959	0,051
	Erkek	104	26,72	2,85	123,22		
Baba-Çocuk Mesaj	Kız	123	31,52	4,11	119,77	-1,445	0,149
	Erkek	104	30,70	4,25	107,17		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	Kız	123	24,70	3,42	106,75	-1,818	0,069
	Erkek	104	25,47	3,14	122,58		
Baba-Çocuk Empati	Kız	123	34,31	5,50	107,54	-1,614	0,106
	Erkek	104	35,63	4,85	121,63		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	Kız	123	148,50	16,61	107,82	-1,543	0,123
	Erkek	104	152,05	15,25	121,31		

Tablo 4.3'e göre, babaların ABCİDA alt boyut ve toplam puanları ile çocukların cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, baba-çocuk iletişiminin çocukların cinsiyeti değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.4'te anne-çocuk iletişiminin çocuğun okula devam süresi değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.4.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocuğun Okula Devam Süresine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okula Devam	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Anne-Çocuk Konuşma	İlk yıl	130	33,51	4,42	111,54	-0,655	0,512
	2. yıl	97	34,03	3,69	115,05		
Anne-Çocuk Dinleme	İlk yıl	130	26,57	3,34	108,89	-1,374	0,170
	2. yıl	97	27,36	2,56	120,77		
Anne-Çocuk Mesaj	İlk yıl	130	30,58	3,83	104,03	-2,658	0,008*
	2. yıl	97	31,83	3,81	128,61		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	İlk yıl	130	25,51	3,07	107,90	-1,630	0,103
	2. yıl	97	26,18	2,78	118,80		
Anne-Çocuk Empati	İlk yıl	130	35,70	4,79	106,13	-2,095	0,036*
	2. yıl	97	36,97	4,74	125,33		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	İlk yıl	130	151,86	14,55	104,92	-2,414	0,016*
	2. yıl	97	156,38	12,72	125,33		

\* $p<0,05$



Tablo 4.4'e göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Mesaj, Anne-Çocuk Empati alt boyutları ve toplam puanı ile çocuğun okula devam süresi arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Çocuğunun okulda ilk yılı olan annelerin, Anne-Çocuk Mesaj alt boyut puanı ( $\bar{x}=30,58$ ), Anne-Çocuk Empati alt boyut puanı ( $\bar{x}=35,70$ ) ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=151,86$ ) çocuğunun okulda 2. yılı olan annelerin puanından ( $\bar{x}=31,83$ ,  $\bar{x}=36,97$ ,  $\bar{x}=156,38$ ) anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, okulda ikinci yılı olan çocukların anneleri ile iletişimlerinde verilen mesajların daha iyi anlaşıldığı, empatik iletişimin daha iyi kurulduğu ve genel olarak etkili iletişimin daha iyi kurulduğu söylenebilir.

Tablo 4.5'te baba-çocuk iletişiminin çocuğun okula devam süresi değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.5.** Babaların ABCİDA Puanlarının Çocuğun Okula Devam Süresine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okula Devam	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Baba-Çocuk Konuşma	İlk yıl	130	32,20	5,14	105,93	-2,150	0,032*
	2. yıl	97	33,72	4,20	125,94		
Baba-Çocuk Dinleme	İlk yıl	130	25,62	3,72	105,92	-2,160	0,031*
	2. yıl	97	26,88	2,53	127,58		
Baba-Çocuk Mesaj	İlk yıl	130	31,06	4,28	112,98	-0,272	0,786
	2. yıl	97	31,25	4,06	115,28		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	İlk yıl	130	24,48	3,54	103,50	-2,803	0,005*
	2. yıl	97	25,82	2,80	127,41		
Baba-Çocuk Empati	İlk yıl	130	34,16	5,43	105,45	-2,275	0,023*
	2. yıl	97	35,93	4,83	128,91		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	İlk yıl	130	147,52	17,41	104,74	-2,461	0,014*
	2. yıl	97	153,62	13,37	128,04		

\* $p<0,05$

Tablo 4.5'e göre, örneklem grubunda yer alan babaların, Baba-Çocuk Konuşma, Dinleme, Baba-Çocuk Sözsüz İletişim, Baba-Çocuk Empati alt boyutları ve toplam puanı ile çocuğun okula devam süresi arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Çocuğunun okulda ilk yılı olan babaların Baba-Çocuk Konuşma alt boyut puanı ( $\bar{x}=32,20$ ), Baba-Çocuk Dinleme alt boyut puanı ( $\bar{x}=25,62$ ), Baba-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=24,48$ ), Baba-Çocuk

Empati alt boyut puanı ( $\bar{x}=34,16$ ) ve Baba-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=147,52$ ), çocuğunun okulda 2. yılı olan babaların aynı puanlarına ( $\bar{x}=33,72$ ,  $\bar{x}=26,88$ ,  $\bar{x}=25,82$ ,  $\bar{x}=35,93$ ,  $\bar{x}=153,62$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan babalardan, çocuğu 2. yıl okula devam edenler ile çocukları arasında konuşma, dinleme, sözsüz iletişimin ve empatik iletişimin daha iyi olduğu, aynı zamanda etkili iletişimin de daha iyi kurulduğu söylenebilir.

Tablo 4.6’da anne-çocuk iletişiminin çocuğun kardeş sayısı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.6.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Anne-Çocuk Konuşma	Tek çocuk	51	34,69	3,62	129,34	4,512	0,105
	2 kardeş	118	33,58	4,34	112,83		
	3 kardeş ve üzeri	58	33,19	4,02	102,90		
Anne Çocuk Dinleme	Tek çocuk	51	27,37	2,42	120,43	1,337	0,513
	2 kardeş	118	26,81	3,35	114,99		
	3 kardeş ve üzeri	58	26,69	2,91	106,34		
Anne-Çocuk Mesaj	Tek çocuk	51	31,22	4,05	117,89	1,975	0,372
	2 kardeş	118	31,29	3,84	117,44		
	3 kardeş ve üzeri	58	30,67	3,76	103,59		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	Tek çocuk	51	26,88	2,61	137,25	12,971	0,002*
	2 kardeş	118	25,81	3,01	114,68		
	3 kardeş ve üzeri	58	24,83	2,88	92,16		
Anne-Çocuk Empati	Tek çocuk	51	36,61	5,07	118,63	3,361	0,186
	2 kardeş	118	36,52	4,79	118,69		
	3 kardeş ve üzeri	58	35,36	4,56	100,39		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	Tek çocuk	51	156,76	13,22	129,36	6,767	0,034*
	2 kardeş	118	154,01	14,23	115,72		
	3 kardeş ve üzeri	58	150,74	13,63	96,99		

\*p<0,05

Tablo 4.6’ya göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı bakımından çocuğun kardeş sayısı arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05).

Çocuğunun üç ve üzeri kardeşi olanların Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=24,83$ ) ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=150,74$ ), çocuğu tek olan annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=26,88$ ,  $\bar{x}=156,76$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan annelerden, tek çocuğa sahip anneler ile çocukları arasında sözsüz iletişimin daha iyi olduğu ve anne-çocuk iletişiminin daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7’de, baba-çocuk iletişiminin çocuğun kardeş sayısı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.7.** Babaların ABCİDA Puanlarının Çocuğun Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Baba-Çocuk Konuşma	Tek çocuk	51	33,86	4,38	129		
	2 kardeş	118	32,28	5,21	107,33	3,901	0,142
	3 kardeş ve üzeri	58	33,12	4,21	114,39		
Baba-Çocuk Dinleme	Tek çocuk	51	26,57	2,34	115,52		
	2 kardeş	118	26,05	3,55	113,58	0,036	0,982
	3 kardeş ve üzeri	58	26,03	3,56	113,52		
Baba-Çocuk Mesaj	Tek çocuk	51	31,29	4,46	115,19		
	2 kardeş	118	30,99	4,32	111,98	0,256	0,880
	3 kardeş ve üzeri	58	31,33	3,69	117,06		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	Tek çocuk	51	25,47	2,89	120,20		
	2 kardeş	118	25,02	3,53	114,61	1,075	0,584
	3 kardeş ve üzeri	58	24,76	3,21	107,32		
Baba-Çocuk Empati	Tek çocuk	51	35,84	4,30	123,36		
	2 kardeş	118	34,55	5,72	110,85	1,359	0,507
	3 kardeş ve üzeri	58	34,84	4,97	112,18		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	Tek çocuk	51	153,04	13,50	124,33		
	2 kardeş	118	148,89	17,39	110,33	1,668	0,424
	3 kardeş ve üzeri	58	150,09	15,22	112,38		

\*p<0,05

Tablo 4.7’ye göre, örneklem grubunda yer alan babaların, ABCİDA alt boyut puanları ve baba-çocuk iletişim toplam puanı ile çocuğun kardeş sayısı arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, baba-çocuk iletişimi çocuğun kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.8’de, anne-çocuk iletişiminin çocuğun doğuş sırası değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.8.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Çocuğun Doğuş Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğuş Sırası	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Anne-Çocuk Konuşma	İlk çocuk	113	34,00	4,10	118,82	3,074	0,215
	2. çocuk	74	33,80	4,14	115,36		
	3. ve daha sonra	40	32,85	4,14	97,88		
Anne-Çocuk Dinleme	İlk çocuk	113	27,04	2,92	115,91	2,016	0,365
	2. çocuk	74	26,95	3,31	118,14		
	3. ve daha sonra	40	26,48	2,95	100,95		
Anne-Çocuk Mesaj	İlk çocuk	113	31,14	3,75	115,94	1,508	0,470
	2. çocuk	74	31,34	3,98	117,24		
	3. ve daha sonra	40	30,62	4,01	102,54		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	İlk çocuk	113	26,19	3,00	123,12	9,498	0,009*
	2. çocuk	74	25,93	2,63	115,12		
	3. ve daha sonra	40	24,43	3,10	86,16		
Anne-Çocuk Empati	İlk çocuk	113	36,60	4,95	119,61	5,632	0,060
	2. çocuk	74	36,57	4,49	117,45		
	3 kardeş ve üzeri	40	34,63	4,71	91,78		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	İlk çocuk	113	154,97	13,56	120,15	7,324	0,026*
	2. çocuk	74	154,58	13,95	118,35		
	3 kardeş ve üzeri	40	149,00	14,40	88,56		

\*p<0,05

Tablo 4.8’e göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı bakımından çocuğun doğum sırası arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Çocuğu üçüncü çocuk ve daha sonraki çocuk olanların Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{X}$ =24,43) ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{X}$ =149) çocuğu ilk çocuk olan annelerin puanına ( $\bar{X}$ =26,19,  $\bar{X}$ =154,97) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan annelerden, ilk çocuğa sahip anneler ile çocukları arasında sözsüz iletişimin ve anne-çocuk iletişiminin daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.9’da baba-çocuk iletişiminin çocuğun doğuş sırası değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.9.** Babaların ABCİDA Puanlarının Çocuğun Doğuş Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğuş Sırası	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Baba-Çocuk Konuşma	İlk çocuk	113	32,72	5,05	113,65	0,026	0,987
	2. çocuk	74	33,00	4,42	113,72		
	3. ve daha sonra	40	32,95	4,93	115,51		
Baba-Çocuk Dinleme	İlk çocuk	113	26,10	3,20	111,12	1,163	0,559
	2. çocuk	74	26,47	3,24	120,68		
	3. ve daha sonra	40	25,78	3,79	109,78		
Baba-Çocuk Mesaj	İlk çocuk	113	30,77	4,38	108,14	1,866	0,393
	2. çocuk	74	31,58	4,18	120,93		
	3. ve daha sonra	40	31,40	3,59	117,75		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	İlk çocuk	113	25,01	3,36	113,05	3,251	0,197
	2. çocuk	74	25,57	3,01	122,99		
	3. ve daha sonra	40	24,23	3,61	100,04		
Baba-Çocuk Empati	İlk çocuk	113	34,97	4,92	113,88	0,701	0,704
	2. çocuk	74	35,16	5,62	117,90		
	3 kardeş ve üzeri	40	34,30	5,51	107,14		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	İlk çocuk	113	149,57	15,80	111,46	0,987	0,610
	2. çocuk	74	151,78	15,80	120,16		
	3 kardeş ve üzeri	40	148,65	17,40	109,76		

\*p<0,05

Tablo 4.9’a göre, örneklem grubunda yer alan babaların, ABCİDA alt boyut puanları ve baba-çocuk iletişim toplam puanıyla çocuğun doğuş sırası arasında istatistikî açıdan anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0,05). Buna göre, baba-çocuk iletişimi çocuğun doğuş sırası değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.10’da, anne-çocuk iletişiminin anne yaş grubu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.10.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Anne Yaş Grubu Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Yaşı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Anne-Çocuk Konuşma	25 yaş ve altı	13	31,77	5,31	87,50	3,566	0,468
	26-30 yaş	57	34,11	3,84	118,37		
	31-35 yaş	96	34,03	4,01	119,02		
	36-40 yaş	50	33,46	4,07	108,51		
	41 yaş ve üzeri	11	32,73	5,06	103,86		
Anne-Çocuk Dinleme	25 yaş ve altı	13	25,46	3,50	84,38	3,608	0,462
	26-30 yaş	57	27,04	2,96	115,75		
	31-35 yaş	96	27,07	2,91	116,33		
	36-40 yaş	50	27	3,19	118,31		
	41 yaş ve üzeri	11	26,09	3,56	99,95		
Anne-Çocuk Mesaj	25 yaş ve altı	13	30,92	3,62	102,81	1,841	0,765
	26-30 yaş	57	31,14	4,12	113,84		
	31-35 yaş	96	31,39	3,59	119,32		
	36-40 yaş	50	30,90	4,04	110,44		
	41 yaş ve üzeri	11	29,82	4,56	97,77		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	25 yaş ve altı	13	24,85	3,98	97,85	11,120	0,025*
	26-30 yaş	57	25,35	2,94	103,24		
	31-35 yaş	96	26,56	2,66	130,80		
	36-40 yaş	50	25,14	3,19	100,51		
	41 yaş ve üzeri	11	25,55	1,92	130,55		
Anne-Çocuk Empati	25 yaş ve altı	13	33,92	6,71	92,42	8,236	0,083
	26-30 yaş	57	36,61	4,11	117,85		
	31-35 yaş	96	36,93	5,10	124,71		
	36-40 yaş	50	35,54	4,17	100,90		
	41 yaş ve üzeri	11	34,27	4,61	85,59		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	25 yaş ve altı	13	146,92	19,31	91,81	7,206	0,125
	26-30 yaş	57	154,25	11,77	112,54		
	31-35 yaş	96	155,98	13,89	126		
	36-40 yaş	50	152,04	13,80	102,82		
	41 yaş ve üzeri	11	148,45	16,03	93,86		

\*p<0,05

Tablo 4.10'a göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanıyla anne yaşı arasında anlamlı bir fark vardır (p<0,05). 25 yaş ve altı grubunda olan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}$  =24,85) ve 36-40 yaş grubundaki annelerin Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut

puanı ( $\bar{x}=25,14$ ), 31-35 yaş grubundaki annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=26,56$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, yaşı 31-35 yaş arasında olan annelerin çocuklarıyla sözsüz iletişimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.11’de baba-çocuk iletişiminin baba yaş grubu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.11.** Babaların ABCİDA Puanlarının Baba Yaş Grubu Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Yaşı	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Baba-Çocuk Konuşma	30 yaş ve altı	24	32,58	5,65	113,15	0,592	0,898
	31-35 yaş	83	32,40	5,36	110,37		
	36-40 yaş	74	33,12	4,29	114,96		
	41 yaş ve üzeri	46	33,37	4,14	119,45		
Baba-Çocuk Dinleme	30 yaş ve altı	24	25,71	3,74	106,38	0,405	0,939
	31-35 yaş	83	26,14	3,36	113,97		
	36-40 yaş	74	26,19	3,37	115,09		
	41 yaş ve üzeri	46	26,39	2,98	116,27		
Baba-Çocuk Mesaj	30 yaş ve altı	24	30,37	4,04	100,33	7,979	0,046*
	31-35 yaş	83	31,65	4,27	120,23		
	36-40 yaş	74	30,22	4,33	100,78		
	41 yaş ve üzeri	46	32,13	3,58	131,16		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	30 yaş ve altı	24	24,42	3,50	102,44	0,957	0,812
	31-35 yaş	83	24,95	3,74	115,36		
	36-40 yaş	74	25,22	2,91	113,77		
	41 yaş ve üzeri	46	25,30	3,04	117,96		
Baba-Çocuk Empati	30 yaş ve altı	24	35,21	5,77	116,58	1,088	0,780
	31-35 yaş	83	34,84	5,60	115,27		
	36-40 yaş	74	35,12	5,08	117,24		
	41 yaş ve üzeri	46	34,57	4,69	105,15		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	30 yaş ve altı	24	148,29	17,70	106,75	0,628	0,890
	31-35 yaş	83	149,99	17,16	114,14		
	36-40 yaş	74	149,86	15,66	112,83		
	41 yaş ve üzeri	46	151,76	14,04	119,40		

\*p<0,05

Tablo 4.11’e göre, babaların, Baba-Çocuk Mesaj alt boyut puanıyla baba yaşı arasında anlamlı bir fark vardır (p<0,05). 36-40 yaş grubunda olan babaların, Baba-

Çocuk Mesaj alt boyut puanı ( $\bar{x}=30,22$ ), 41 yaş ve üzeri grubunda yer alan babaların aynı puanına ( $\bar{x}=32,13$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, yaşı 41 yaş ve üzerinde olan babaların iletişim yolu ile çocuklarına vermek istedikleri mesajları daha etkili verdikleri söylenebilir.

Tablo 4.12’de anne-çocuk iletişiminin anne öğrenim durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.12.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Anne-Çocuk Konuşma	İlkokul	72	33,10	4,72	107,34	5,804	0,122
	Ortaokul	44	33,30	4,50	107,63		
	Lise	60	33,87	3,22	110,25		
	Üniversite	51	34,84	4,46	139,47		
Anne-Çocuk Dinleme	İlkokul	72	26,82	3,42	115,73	2,072	0,558
	Ortaokul	44	26,50	2,91	102,05		
	Lise	60	26,97	2,99	115,18		
	Üniversite	51	27,31	3,71	135,56		
Anne-Çocuk Mesaj	İlkokul	72	31,01	3,87	110,89	12,453	0,006*
	Ortaokul	44	31,57	4,21	121,39		
	Lise	60	29,97	3,41	93,50		
	Üniversite	51	32,21	3,89	139,35		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	İlkokul	72	24,97	3,14	96,97	17,225	0,001*
	Ortaokul	44	25,48	3,08	107,22		
	Lise	60	25,85	2,57	112,68		
	Üniversite	51	27,18	3,07	147,68		
Anne-Çocuk Empati	İlkokul	72	35,04	4,82	97,97	8,038	0,045
	Ortaokul	44	36,27	4,79	111,92		
	Lise	60	36,78	4,53	121,51		
	Üniversite	51	37,27	4,75	122,56		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	İlkokul	72	150,94	14,82	101,81	11,692	0,009*
	Ortaokul	44	153,11	13,55	109,76		
	Lise	60	153,43	12,11	108,76		
	Üniversite	51	158,82	16,58	145,91		

\*p<0,05



Tablo 4.12'ye göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Mesaj, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı bakımından anne öğrenim durumu arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Lise mezunu annelerin Anne-Çocuk Mesaj alt boyut puanı ( $\bar{x}=29,97$ ), üniversite mezunu annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=32,21$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. İlkokul mezunu annelerin Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=24,97$ ) ve ortaokul mezunu annelerin Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=54,48$ ), üniversite mezunu annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=27,18$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. İlkokul mezunu annelerin Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=150,94$ ), üniversite mezunu annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=158,82$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan öğrenim durumu üniversite olan annelerin iletişim yolu ile çocuklarına vermek istedikleri mesajları daha etkili verdikleri, anneler ile çocuklar arasında sözsüz iletişimin ve genel olarak çocuklarıyla aralarında iletişimin daha iyi kurulduğu söylenebilir.

Tablo 4.13'te baba-çocuk iletişiminin baba öğrenim durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.13.** Babaların ABCİDA Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Baba-Çocuk Konuşma	İlkokul	50	31,26	5,42	93,87	6,547	0,088
	Ortaokul	40	33,10	6,19	125,64		
	Lise	79	33,38	4,30	119,16		
	Üniversite	58	33,33	3,83	108,70		
Baba-Çocuk Dinleme	İlkokul	50	25,26	3,95	100,40	3,034	0,386
	Ortaokul	40	26,08	4,13	120,19		
	Lise	79	26,34	2,96	115,14		
	Üniversite	58	26,76	2,38	109,87		
Baba-Çocuk Mesaj	İlkokul	50	30,56	3,87	102,86	7,002	0,072
	Ortaokul	40	31,25	4,16	113,11		
	Lise	79	30,63	4,50	107,66		
	Üniversite	58	32,28	2,92	152,67		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	İlkokul	50	24,02	3,89	96,63	15,024	0,002*
	Ortaokul	40	24,43	3,34	100,60		
	Lise	79	25,05	3,05	112,11		
	Üniversite	58	26,38	3,44	111,97		
Baba-Çocuk Empati	İlkokul	50	33,32	5,05	93,02	7,082	0,069
	Ortaokul	40	35,43	5,80	126,13		
	Lise	79	35,27	5,19	117,09		
	Üniversite	58	35,46	6,19	121,87		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	İlkokul	50	144,42	17,55	90,43	9,569	0,023*
	Ortaokul	40	150,27	19	120,36		
	Lise	79	150,67	14,96	115,26		
	Üniversite	58	154,21	14,56	124,73		

\*p<0,05

Tablo 4.13'e göre, örneklem grubunda yer alan babaların, Baba-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut ve Baba-Çocuk İletişim toplam puanlarıyla baba öğrenim durumu arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Baba öğrenim durumu üniversite mezunu babaların Baba-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=26,38$ ) İlkokul mezunu ( $\bar{x}=24,02$ ), babalara göre anlamlı derecede yüksektir. İlkokul mezunu babaların Baba-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=144,42$ ), üniversite mezunu babaların aynı puanına ( $\bar{x}=154,21$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, öğrenim durumu üniversite olan babaların, diğer babalara göre çocukları ile

iletişimlerinde sözsüz iletişimin daha etkili olduğu; üniversite mezunu öğrenim durumuna sahip babaların çocukları ile daha iyi iletişim kurdukları söylenebilir.

Tablo 4.14'te anne-çocuk iletişiminin anne meslek grubu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.14.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Meslek	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Anne-Çocuk Konuşma	Çalışmıyor	156	33,39	4,31	108,77	4,952	0,292
	Serbest	18	34,39	3,16	121,17		
	İşçi	20	33,90	4,33	118,40		
	Memur	10	35,30	4,85	150,35		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	34,70	2,58	124,24		
Anne-Çocuk Dinleme	Çalışmıyor	156	26,68	3,33	111,39	3,296	0,510
	Serbest	18	27,61	1,97	122,33		
	İşçi	20	27,15	2,60	114,95		
	Memur	10	28,30	2,31	147,40		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	27,09	2,17	109,83		
Anne-Çocuk Mesaj	Çalışmıyor	156	30,86	3,88	109,31	7,923	0,094
	Serbest	18	32,44	3,87	133,14		
	İşçi	20	30,20	3,43	97,83		
	Memur	10	30,90	5,26	120,15		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	32,70	2,93	142,20		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	Çalışmıyor	156	25,48	2,88	106,26	12,706	0,013*
	Serbest	18	26,28	3,63	129,94		
	İşçi	20	25,40	3,15	105,10		
	Memur	10	27,70	3,16	159,45		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	27,09	2,13	141,98		
Anne-Çocuk Empati	Çalışmıyor	156	35,70	4,66	105,70	12,490	0,014*
	Serbest	18	37,89	4,92	139,36		
	İşçi	20	36,45	5,08	118,53		
	Memur	10	39,70	6,20	167,85		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	36,96	4,14	123,11		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	Çalışmıyor	156	152,11	14,21	106,15	11,929	0,018*
	Serbest	18	158,61	10,93	134,42		
	İşçi	20	153,10	12,61	110,25		
	Memur	10	161,90	19,92	165,40		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	158,52	9,61	132,17		

\*p<0,05

Tablo 4.14'e göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim, Anne-Çocuk Empati alt boyut puanları ve Anne-Çocuk İletişim toplam puanı bakımından anne meslek grupları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). İşçi annelerin Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=25,4$ ) ve çalışmayan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=25,48$ ), memur grubunda yer alan annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=27,7$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Çalışmayan annelerin, Anne-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{x}=25,48$ ), profesyonel meslek grubunda yer alan annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=27,09$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Çalışmayan annelerin, Anne-Çocuk Empati alt boyut puanı ( $\bar{x}=35,7$ ), memur annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=39,7$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Çalışmayan annelerin, Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=152,11$ ) ve işçi annelerin Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=153,1$ ), memur olan annelerin aynı puanına ( $\bar{x}=161,9$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, memur veya profesyonel bir meslek grubunda olan annelerin çalışmayan ve işçi annelere göre çocuklarıyla iletişimlerinin daha iyi olduğu söylenebilir.

Tablo 4.15'te baba-çocuk iletişiminin baba meslek grubu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.15.** Babaların ABÇİDA Puanlarının Baba Meslek Grubuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Meslek	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Baba-Çocuk Konuşma	Serbest	108	32,26	4,75	105,21	4,375	0,224
	İşçi	75	33,01	5,46	118,85		
	Memur	14	33,5	4,03	120,86		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	34,27	3,19	130,33		
Baba-Çocuk Dinleme	Serbest	108	26,04	3,2	110,23	2,296	0,513
	İşçi	75	25,85	3,82	111,63		
	Memur	14	26,93	2,62	126,46		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	27,03	2,47	127,7		
Baba-Çocuk Mesaj	Serbest	108	30,75	4,3	107,95	5,121	0,163
	İşçi	75	31,01	4,12	111,37		
	Memur	14	32,5	4,05	140,43		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	32,27	3,82	130,02		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	Serbest	108	24,54	3,27	102,93	19,057 Anlamlı fark	0,001* 1-4,2-4
	İşçi	75	24,69	3,46	107,73		
	Memur	14	26,43	2,95	141,71		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	27,17	2,17	156,6		
Baba-Çocuk Empati	Serbest	108	34,28	4,8	106,89	3,572	0,311
	İşçi	75	35,09	6,08	115,82		
	Memur	14	36,43	5,61	133,68		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	36,07	4,11	125,85		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	Serbest	108	147,86	14,69	102,5	9,918 Anlamlı fark	0,019* 1-4
	İşçi	75	149,67	18,62	115,7		
	Memur	14	155,79	16,35	140,96		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	156,8	11,38	138,55		

\*p<0,05

Tablo 4.15'e göre, örneklem grubunda yer alan babaların, Baba-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut ve Baba-Çocuk İletişim toplam puanı bakımından baba meslek grupları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Serbest meslekte çalışan babaların Baba-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{X}$  =24,54) ve işçi babaların Baba-Çocuk Sözsüz İletişim alt boyut puanı ( $\bar{X}$ =24,69), profesyonel meslek grubunda yer alan babaların aynı puanına ( $\bar{X}$ =27,17) göre anlamlı derecede düşüktür. Serbest mesleğe sahip babaların, Baba-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{X}$ =147,86), profesyonel meslek grubunda yer alan babaların aynı puanına ( $\bar{X}$ =156,8) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, profesyonel meslek

grubundaki babaların, işçi veya serbest meslek sahibi babalara göre çocukları ile daha iyi iletişim kurdukları söylenebilir.

Tablo 4.16’da anne-çocuk iletişiminin ailede birlikte yaşanılan diğer bireylerin varlığı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.16.** Annelerin ABCİDA Puanlarının Aile Yapısına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Yapısı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U Z	p
Anne-Çocuk Konuşma	Geniş aile	69	32,54	4,52	96,08	-2,727	0,006*
	Çekirdek aile	158	34,25	3,84	121,83		
Anne-Çocuk Dinleme	Geniş aile	69	26,67	3,15	108,44	-0,853	0,394
	Çekirdek aile	158	27,01	3,01	116,43		
Anne-Çocuk Mesaj	Geniş aile	69	31,17	3,73	114,01	-0,002	0,998
	Çekirdek aile	158	31,09	3,93	113,99		
Anne-Çocuk Sözsüz İletişim	Geniş aile	69	25,38	3,06	103,85	-1,548	0,122
	Çekirdek aile	158	25,98	2,91	118,43		
Anne-Çocuk Empati	Geniş aile	69	35,33	4,62	99,96	-2,132	0,033*
	Çekirdek aile	158	36,64	4,84	120,13		
Anne-Çocuk İletişim Toplam	Geniş aile	69	151,09	14,19	100,23	-2,088	0,037*
	Çekirdek aile	158	154,97	13,72	120,01		

\*p<0,05

Tablo 4.16’ya göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, Anne-Çocuk Konuşma alt boyut puanı ile aile yapısı arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Ailede birlikte yaşanılan diğer bireylerin var olduğu grupta yer alan annelerin, Anne-Çocuk Konuşma alt boyut puanı ( $\bar{x}$ =32,54), ailede birlikte yaşanılan diğer bireylerin olmadığı aynı puanına ( $\bar{x}$ =34,25) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, ailede birlikte yaşanılan diğer bireylerin olmadığı durumlarda çocukları ile iletişimlerinde konuşmanın daha etkili olduğu söylenebilir.

Diğer bir alt boyut olan Anne-Çocuk Empati puanı bakımından ailede birlikte yaşanılan diğer bireylerin olma durumları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Ailede birlikte yaşanılan diğer bireylerin var olduğu grupta yer alan annelerin, Anne-Çocuk Empati alt boyut puanı ( $\bar{x}$ =35,33),

ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olmadığı aynı puanına ( $\bar{x}=36,64$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olmadığı durumlarda çocukları ile daha iyi empati iletişimi kurulduğu söylenebilir.

Ayrıca Anne-Çocuk İletişim toplam puanı bakımından da ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olma durumları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin var olduğu grupta yer alan annelerin, Anne-Çocuk İletişim toplam puanı ( $\bar{x}=151,09$ ), ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olmadığı aynı puanına ( $\bar{x}=154,97$ ) göre anlamlı derecede düşüktür. Buna göre, örneklem grubunda yer alan annelerin, ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olmadığı durumlarda çocukları ile daha iyi iletişim kurulduğu söylenebilir.

Tablo 4.17’de baba-çocuk iletişiminin ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin varlığı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.17.** Babaların ABCİDA Puanlarının Aile Yapısına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Yapısı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Baba-Çocuk Konuşma	Geniş aile	69	32,49	5,11	109,67	-0,658	0,511
	Çekirdek aile	158	33,01	4,69	115,89		
Baba-Çocuk Dinleme	Geniş aile	69	25,78	3,43	106,56	-1,136	0,256
	Çekirdek aile	158	26,33	3,26	117,25		
Baba-Çocuk Mesaj	Geniş aile	69	31,26	3,65	113,90	-0,015	0,988
	Çekirdek aile	158	31,09	4,41	114,04		
Baba-Çocuk Sözsüz İletişim	Geniş aile	69	24,90	3,40	110,30	-0,563	0,573
	Çekirdek aile	158	25,12	3,28	115,61		
Baba-Çocuk Empati	Geniş aile	69	34,81	5,00	112,86	-0,173	0,863
	Çekirdek aile	158	34,96	5,37	114,50		
Baba-Çocuk İletişim Toplam	Geniş aile	69	149,25	15,82	108,53	-0,830	0,407
	Çekirdek aile	158	150,51	16,20	116,39		

\* $p<0,05$

Tablo 4.17’ye göre, babaların, ABCİDA alt boyut puanları ve Baba-Çocuk İletişim toplam puanı ile aile yapısı arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir

( $p>0,05$ ). Buna göre, baba-çocuk iletişimi ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olma veya olmama değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.18’de çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.18.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Ahlak Kural Bilgisi	Kız	123	39,56	6,91	113,80	-0,049	0,961
	Erkek	104	39,44	7,29	114,20		
Sosyal Kural Bilgisi	Kız	123	37,06	7,32	115,30	-0,332	0,741
	Erkek	104	36,27	8,53	112,40		

\* $p<0,05$

Tablo 4.18’e göre, örneklem grubunda yer alan çocukların, Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların, ahlaki kural bilgisi ve sosyal kural bilgisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.19’de çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının okula devam süresi değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.19.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Okula Devam Süresine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Okula Devam Süresi	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Ahlak Kural Bilgisi	İlk yıl	130	39,00	7,71	110,83	1,400	0,491
	2. yıl	97	40,18	5,72	120,84		
Sosyal Kural Bilgisi	İlk yıl	130	36,06	7,96	107,81	2,700	0,249
	2. yıl	97	37,55	7,28	123,14		

\* $p<0,05$

Tablo 4.19’a göre, örneklem grubunda yer alan çocukların, Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarıyla okula devam süresi arasında anlamlı farklılık



bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki kural bilgisi ve sosyal kural bilgisinin okula devam süresi değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.20’de çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının kardeş sayısı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.20.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	Tek çocuk	51	41,16	6,68	132,62	5,380	0,068
	2 kardeş	118	39,03	6,94	107,66		
	3 kardeş ve üzeri	58	39,03	7,55	110,53		
Sosyal Kural Bilgisi	Tek çocuk	51	37,76	7,06	121,68	1,176	0,556
	2 kardeş	118	36,62	8,07	113,59		
	3 kardeş ve üzeri	58	35,91	8,24	108,08		

\* $p<0,05$

Tablo 4.20’ye göre, örneklem grubunda yer alan çocukların, Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.21’de Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının doğuş sırası değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.21.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Doğuş Sırasına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Doğuş Sırası	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	İlk çocuk	113	39,85	6,78	116,77	0,526	0,769
	2. çocuk	74	38,99	7,36	109,66		
	3. ve daha son	40	39,50	7,44	114,21		
Sosyal Kural Bilgisi	İlk çocuk	113	36,96	7,57	114,92	0,061	0,971
	2. çocuk	74	36,39	8,34	113,66		
	3. ve daha son	40	36,50	8,09	112,01		

\* $p<0,05$

Tablo 4.21'e göre, örneklem grubunda yer alan çocukların, Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının doğuş sırasına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin doğuş sırası değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.22'de çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının anne yaşı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.22.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Yaşı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	25 yaş ve altı	13	43,31	3,04	148,80	4,500	0,337
	26-30 yaş	57	39,95	5,66	112,90		
	31-35 yaş	96	38,73	8,53	111,50		
	36-40 yaş	50	39,16	6,36	108,40		
	41 yaş ve üzeri	11	41,09	4,39	125,90		
Sosyal Kural Bilgisi	25 yaş ve altı	13	41,54	4,16	157,60	0,526	0,980
	26-30 yaş	57	37,54	6,92	116,90		
	31-35 yaş	96	35,63	8,27	104,90		
	36-40 yaş	50	36,54	8,61	117,30		
	41 yaş ve üzeri	11	36,64	7,68	111,80		

\* $p<0,05$

Tablo 4.22'ye göre, örneklem grubunda yer alan annelerin yaşları ile çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin anne yaşı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.23'te çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının baba yaşı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.23.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Baba Yaşına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Yaşı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	30 yaş ve altı	24	40,42	8,10	127,81	3,100	0,365
	31-35 yaş	83	39,92	7,14	117,86		
	36-40 yaş	74	38,51	7,06	103,84		
	41 yaş ve üzeri	46	39,89	6,41	116,17		
Sosyal Kural Bilgisi	30 yaş ve altı	24	38,42	8,61	132,94	4,900	0,179
	31-35 yaş	83	37,36	7,12	116,84		
	36-40 yaş	74	35,26	8,19	101,86		
	41 yaş ve üzeri	46	36,91	8,22	118,51		

\*p<0,05

Tablo 4.23'e göre, örneklem grubunda yer alan babaların yaşları ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,05). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin baba yaşı değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir

Tablo 4.24'te çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının anne öğrenim durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.24.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	İlkokul	72	38,38	7,86	103,95	6,115	0,106
	Ortaokul	44	39,93	7,26	118,91		
	Lise	60	38,98	6,69	107,63		
	Üniversite	51	41,35	5,84	131,44		
Sosyal Kural Bilgisi	İlkokul	72	35,44	7,77	101,28	5,833	0,120
	Ortaokul	44	37,59	7,78	120,33		
	Lise	60	36,58	7,61	111,89		
	Üniversite	51	37,82	8,64	128,97		

\*p<0,05

Tablo 4.24'e göre, örneklem grubunda yer alan annelerin öğrenim durumu ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında anlamlı bir

ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir

Tablo 4.25'te Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının baba öğrenim durumu değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.25.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	İlkokul	50	37,64	8,05	96,18	5,371	0,194
	Ortaokul	40	39,15	8,00	112,89		
	Lise	79	40,09	6,30	118,80		
	Üniversite	58	39,20	6,28	123,59		
Sosyal Kural Bilgisi	İlkokul	50	34,16	7,52	89,18	11,628	0,009*
	Ortaokul	40	36,25	8,20	108,95		
	Lise	79	37,47	7,55	120,51		
	Üniversite	58	37,13	7,06	130,01		

\* $p<0,05$

Tablo 4.25'e göre, baba öğrenim durumu ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ( $p>0,05$ ) çocukların sosyal kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Sosyal Kural Bilgisi puanları ilkökul mezunu babaların diğer tüm gruplara göre anlamlı derecede düşük ( $\bar{x}=34,16$ ) olduğu görülmektedir. Üniversite mezunu babaların puanı ( $\bar{x}=38,49$ ), ortaokul mezunu babaların puanından ( $\bar{x}=36,25$ ) anlamlı derecede yüksektir ( $p<0,05$ ). Buna göre, çocukların ahlaki kural bilgisinin baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, fakat babası ilkökul mezunu olan çocukların, babası daha yüksek öğrenim düzeyindeki çocuklara göre ve babası ortaokul mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olanlara göre sosyal kural bilgilerinin daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Yani baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların sosyal kural bilgi düzeyini artırdığı söylenebilir.

Tablo 4.26'da Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının anne mesleği değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.26.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Anne Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Anne Meslek	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis	
						H	p
Ahlak Kural Bilgisi	Çalışmıyor	156	39,13	7,52	111,63	7,900	0,095
	Serbest	18	38,89	5,51	101,03		
	İşçi	20	39,90	6,39	117,88		
	Memur	10	38,20	5,45	91,30		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	42,74	5,50	146,72		
Sosyal Kural Bilgisi	Çalışmıyor	156	36,62	7,87	112,96	7,800	0,097
	Serbest	18	36,33	7,54	109,14		
	İşçi	20	35,10	6,94	95,75		
	Memur	10	34,70	9,78	100,25		
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	23	39,78	8,00	146,72		

\*p<0,05

Tablo 4.26'ya göre, örneklem grubunda yer alan anne meslek grupları ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (p>0,05). Buna göre, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin anne mesleği değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir

Tablo 4.27'de çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının baba mesleği değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.27.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Baba Mesleğine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	Baba Meslek	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	Kruskal Wallis			
						H	p		
Ahlak Kural Bilgisi	Serbest	108	39,10	7,22	109,19	5,400	0,146		
	İşçi	75	38,77	7,55	108,99				
	Memur	14	41,36	5,08	129,25				
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	41,93	5,51	136,72				
Sosyal Kural Bilgisi	Serbest	108	35,93	8,24	107,76	14,400	0,002*		
	İşçi	75	36,09	7,83	107,89				
	Memur	14	35,86	8,18	104,11			Anlamlı fark	1-4, 2-4,
	Profesyonel (dr, avukat vb.)	30	41,37	4,66	156,35				3-4

\*p<0,05

Tablo 4.27'ye göre, örneklem grubunda yer alan babaların mesleği ile çocukların Ahlak Kural Bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Baba mesleği ile çocukların Sosyal Kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ). Doktor, avukat, öğretmen gibi profesyonel meslek grubunda çalışan babaya sahip çocukların Sosyal Kural Bilgisi puanları ( $\bar{x}=41,37$ ) babası serbest meslek, işçi veya memur olan çocuklara göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Buna göre, babası profesyonel bir meslekte çalışan çocukların sosyal kural bilgilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.28'de Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanlarının ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin varlığı değişkeninden etkilenip etkilenmediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 4.28.** Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgisi Puanlarının Aile Yapısına Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

	Aile Yapısı	N	$\bar{x}$	SS	Sıra Ort.	M.W.U	
						Z	p
Ahlak Kural Bilgisi	Geniş	69	39,42	6,85	111,50	-0,386	0,699
	Çekirdek	158	39,54	7,18	115,10		
Sosyal Kural Bilgisi	Geniş	69	36,58	7,44	110,50	-0,529	0,597
	Çekirdek	158	36,75	8,10	115,50		

\* $p<0,05$

Tablo 4.28'e göre, örneklem grubunda yer alan çocukların, Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisi puanları ile aile yapısı arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0,05$ ). Buna göre örneklem grubunda yer alan çocukların, Ahlaki Kural Bilgisi ve Sosyal Kural Bilgisinin ailede birlikte yaşanan başka bireylerin (dede vb.) olması değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 4.29'da anne ve babaların ABCİDA alt boyut ve toplam puanları ile çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.29.** Anne-Baba ABCİDA Puanları ile Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisi Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

ABCİDA Alt Boyutları	Ahlaki Kural Bilgisi		Sosyal Kural Bilgisi		
	r	p	r	p	
Anne	Konuşma	0,099	0,138	0,045	0,497
	Dinleme	0,065	0,328	0,054	0,418
	Mesaj	0,027	0,685	0,120	0,072
	Sözsüz İletişim	0,067	0,313	0,044	0,514
	Empati	0,052	0,437	0,023	0,735
	Toplam	0,083	0,212	0,075	0,258
	Baba	Konuşma	-0,027	0,688	0,022
Dinleme		0,009	0,898	0,043	0,522
Mesaj		0,023	0,729	0,097	0,146
Sözsüz İletişim		0,022	0,738	0,031	0,643
Empati		-0,003	0,964	0,004	0,954
Toplam		0,003	0,960	0,048	0,470

\*p<0,05

Tablo 4.29'a göre, annelerin ve babaların ABCİDA alt boyut ve toplam puanları ile çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi puanları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Buna göre; anne-baba-çocuk iletişimiyle çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında dikkate değer bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.30'da Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi Ölçek puanları ile Sosyal Kural Bilgisi Ölçek puanları arasındaki ilişkinin korelasyon katsayısı sonuçları verilmiştir.

**Tablo 4.30.** Çocukların Ahlaki Kural Bilgisi Ölçek Puanları ile Sosyal Kural Bilgisi Ölçek Puanları Arasındaki İlişki

	Sosyal Kural Bilgisi	
	r	p
Ahlaki Kural Bilgisi	0,664	0,000*

\*p<0,05

Tablo 4.30'a göre, çocukların ahlaki kural bilgisi ile sosyal kural bilgisi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p<0,05$ ). Buna göre çocukların ahlaki kural bilgisi arttıkça sosyal kural bilgilerinin de arttığı ya da ahlaki kural bilgisi azaldıkça sosyal kural bilgisinin de azaldığı söylenebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. TARTIŞMA

Bu bölümde, örneklem grubunu oluşturan anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösterir bulgulara yönelik tartışma ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### 5.1. Anne-Baba-Çocuk İletişimine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma

Çalışmada, anne-baba-çocuk iletişiminin empati, konuşma ve mesaj ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Yine annelerin çocuklarıyla iletişimlerinin babalara göre daha iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Flannagan ve Hardee (1994), 66 anne ve 4 yaşındaki çocukları ile yapmış oldukları çalışmada, anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişimin, çocuğun akranları ve başkaları ile olumlu ilişkiler kurmasında temel oluşturduğunu saptamışlardır. Çağdaş ve Arı (1999) çalışmalarında, “Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitimi” uygulanan deney grubu annelerin, çocuklarına karşı tutum ve davranışlarının olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu sonucunu saptamışlardır. Eğitim programına katılan annelerin çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranışlarındaki gelişmenin, çocukların sosyal ilişkileri ve işbirliği ile ilgili davranışlarının gelişmesinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Erkekler ve kadınlar karşılaştırıldığında, kadınlar daha yüksek empati düzeyi gösterme eğilimindedirler. Bununla birlikte, empatik modelleme, teşvik etme ve etkinlikler yoluyla kız ve erkek çocukların empati düzeyini geliştirme potansiyelleri vardır (Cotton 2001). Bu bulguların çalışma bulgularını desteklediği söylenebilir. Annelerin babalara göre çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmalarının bir nedeni, okulda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine daha çok katılım sağlamaları ve bu eğitim etkinliklerinin çocuklarıyla iletişimlerine olumlu katkısı olabilir. Bunun yanında, annelerin çocuklarının gereksinimleriyle babalara göre daha yakından ilgilenen kişiler olması, anne ve çocuk iletişiminin hem daha fazla hem de daha nitelikli olmasında etkili olabilir.



Çalışmada, erkek çocuğuna sahip annelerin anne-çocuk sözsüz iletişimini, kız çocuğuna sahip olan annelerden daha iyi kurdukları ve baba-çocuk iletişiminin çocukların cinsiyetinden etkilenmediği belirlenmiştir. Alan yazında benzer ve farklı sonuçların elde edildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Roberts, Block ve Block (1984), 3-12 yaş çocuğa sahip ebeveynlerle yaptıkları çalışmada, çocuğun cinsiyetinin çocuk yetiştirmede farklılık oluşturduğunu, bu farkın erken çocukluk döneminden itibaren başlayıp devam ettiğini saptamışlardır. Stattin ve Klackenberglarson (1991), çalışmalarında, anne-baba tutum ve davranışlarının, çocuğun cinsiyetinden etkilendiğini, anne-babaların çocuklarıyla iletişimleri, fiziksel temas ve oyun oynama biçimleri, çocuklara oyuncak ve kıyafet seçimi ile onlara olan sevgilerini gösterme tarzları gibi durumlarda farklılık gösterdiklerini saptamışlardır. Papilia, Olds ve Feldman (1998) çalışmalarında annelerle kıyaslandığında babaların, çocuklarının doğumlarının ilk yılında, kız ve erkek çocuklarına daha farklı davrandıklarını ve ikinci yılında ise bu farklılığın daha da belirginleştiğini tespit etmişlerdir. Arabacı ve Ömeroğlu (2013), yaptıkları çalışmada anne-babaların çocuklarıyla etkileşiminin cinsiyetlerinden etkilenmediğini saptamışlardır. Alan yazın incelendiğinde, cinsiyet farkının anne-baba-çocuk iletişimde etkili olduğu görülmesine rağmen, yapılan çalışmada anne-çocuk iletişiminin cinsiyete göre değiştiği, fakat baba-çocuk iletişimde cinsiyetin etkili olmadığı görülmüştür. Anne iletişiminin çocuğun cinsiyetinden etkilenmesi, kız ve erkek çocukların mizaç ve dil gelişim özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Baba-çocuk iletişiminin çocukların cinsiyetinden etkilenmemiş olmasının nedeni, babaların özellikle küçük yaştaki çocuklarla iletişimlerinin anneye göre daha sınırlı olmasından, bakım veya çocukla ilgili sorunlarla ilgilenmek yerine çocukla oyun oynamak gibi etkinlikler yapmaları ve bu bağlamda iletişimde bulunmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada okulda ikinci yılı olan çocukların, anneleri ile iletişimlerinde verilen mesajları daha iyi anladığı ve çocuğu 2. yıl okula devam eden babalar ile çocukları arasında sözsüz iletişimin, empatik iletişimin daha iyi kurulduğu ve etkili iletişimin daha iyi kurulduğu saptanmıştır. Örnekleme grubundaki çocukların en az bir eğitim-öğretim dönemi okul öncesi eğitime devam ettikleri düşünüldüğünde, kurumdaki aile eğitimi çalışmalarının etkisiyle anne-babaların çocuklarıyla daha iyi bir iletişim kurdukları düşünülebilir. Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada Akbaş ve Temiz

(2015), çocukların empati beceri düzeylerinin gelişmesinde okul öncesi eğitimin oldukça önemli olduğunu ve buna bağlı olarak çocukların okul öncesi eğitim kurumlarında geçirdikleri süre arttıkça empatik beceri düzeylerinin de geliştiğini belirlemişlerdir. Okul ortamında çocukların hem akranlarıyla hem de farklı yetişkinlerle iletişim deneyimlerinin olması, bunun yanında iki yıllık zaman diliminde okul öncesi sınıf öğretmenin eğitim programında iletişim etkinliklerine yer vermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çalışmada, ilk ve tek çocuğa sahip anneler ile çocukları arasında sözsüz iletişim ve genel olarak iletişimin daha iyi olduğu, baba-çocuk iletişiminin çocuğun kardeş sayısı ve doğuş sırasından etkilenmediği saptanmıştır. Fazla sayıda çocuğu olan annelerin çocuklarıyla iletişimleri, az sayıda çocuğu olan annelere göre daha zayıf olabilir ve iletişim çoğunlukla büyük çocuklarla kurulabilir. Daha anne karnında iken anne babanın bütün ilgisini üzerlerine çeken büyük çocuklara olan bu ilgi doğumdan sonra da devam etmektedir (Başaran 2005). Bu nedenle, anne-babaların ilk çocuklarıyla iletişimlerinin iyi olması da oldukça doğaldır. Anne-çocuk iletişimi, az sayıda çocuğa sahip annelerin çok sayıda çocuğa sahip annelerden daha iyi kuruyor olmasının bu duruma bağlı olarak gerçekleştiği düşünülebilir. Volling ve Elins (1998), yapmış oldukları araştırmada, anne-babaların küçük çocuklardan ziyade büyük çocukları disipline etmeye eğilimli olduklarını saptayarak, uyumlu bir evliliği ve en az iki çocuğu olan ailelerde, babaların büyük çocuğa daha fazla disiplin uyguladıkları belirlenmiştir. Yani baba çocuk yetiştirme tutumlarının çocukla iletişimi üzerinde etkili olduğu, aşırı baskıcı tutumdaki babaların çocuklarıyla iletişimlerinin de daha az olduğu söylenebilir. Margolis ve Myrskylä (2011) yapılan çalışmada, anne-babaların çocuklarının sayısı arttıkça, mutluluk düzeylerinin de buna paralel olarak azaldığını belirlemişlerdir. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) yapmış oldukları çalışmada, annelerin çocukları ile iletişimlerinde çocuğun doğum sırasının, annelerin konuşma, dinleme ve sözsüz iletişimini, çocuğun doğum sırasının babaların mesaj alt boyutu puanlarını etkilediğini saptamışlardır. Çocukları üç, dört ya da beşinci sırada doğan annelerin ve babaların puanlarında bir azalma olduğunu belirlemişlerdir. Bu bulguların, yapılan çalışmada ortaya konulan, annelerin çok sayıda çocuğa sahip olma durumunun çocukları ile iletişimlerini olumsuz yönde

etkilediği sonucu ile paralellik gösterirken, çocuk sayısı fazla olan babaların, çocukları ile iletişiminin etkilenmediği sonucu ile farklılık göstermektedir.

Çalışmada, yaşı 31-35 yaş arasındaki annelerin ile çocukları arasında sözsüz iletişimin daha iyi olduğu saptanmıştır. İletişim etkinliğinde; sözsüz iletişim daha çok alıcı durumdaki kişinin dikkat etmesi gereken unsurdur (Whirter ve Voltan Acar 2005; Redmond ve Mifflin 2000). Anne yaşının sözsüz iletişim alt boyutu puanlarını etkilemesi, orta yaştaki annelerin çocukları ile iletişimlerinde daha çok pasif ve alıcı durumda bulunmalarından veya genç annelerin alıcı taraftaki unsurlar hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Ayrıca çalışmada, yaşı 41 yaş ve üzerinde olan babaların iletişim yolu ile çocuklarına vermek istedikleri mesajları daha etkili verdikleri belirlenmiştir. Mesaj, iletişim etkinliğinde gönderici tarafından başlatılan, iletişimin aktif ve görünen yönüdür. Bu yönü ile mesaj, iletişimin türünü ve etkinliğini belirlemede önemli bir işleve sahiptir. İleri yaştaki babaların, iletişimin aktif olan mesaj boyutunda daha etkili olmalarının nedeni, iletişimin aktif olan yönü ile birlikte, ebeveynlikle ilgili bilgi, beceri ve tecrübeden kaynaklanmış olabileceği şeklinde açıklanabilir. Çalışma bulgularını destekler nitelikte Thornberry, Smith ve Howard (1997) çalışmalarında genç yaşta baba olmanın, babaların kendileri, çocukları ve eşleri açısından olumsuz sonuçlar yarattığı saptanmıştır. Yapılan çalışmanın sonuçları, bu çalışmada ortaya konulan, genç yaşta baba olunmasının çocuklarıyla olan iletişimlerini olumsuz etkilediği sonucu ile paralellik göstermektedir. Dave, Petersen, Sherr ve Nazareth (2010) çalışmalarında, daha büyük yaştaki annelerle kıyaslandığında, genç yaştaki annelerin kendilerini ebeveynliğe daha az hazır hissettiklerini, ebeveynlik stresiyle başa çıkmada zorlandıklarını ve bu nedenle depresyona girme ihtimallerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmanın sonuçları, yapılan çalışmada ortaya konulan, genç yaşta anne olmanın çocukları ile iletişimlerini olumsuz etkilediği sonucu ile paralellik arz etmektedir. Arabacı ve Ömeroğlu (2013), yaptıkları çalışmada, annelerin mesaj alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu, babaların da konuşma ve mesaj alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılık olduğunu saptayarak genç yaştaki babalar aleyhine puanlarda bir azalma olduğunu belirlemişlerdir. İletişimin yapıldığı yer, zaman ve yaş gibi etkenler mesajın oluşturulmasında etkilidir (Redmond ve Mifflin 2000; Yüksel 2011; Mutlu 2012;

Çağdaş 2012; Tutar, Yılmaz ve Eroğlu 2014; Oskay 2016). Erken dönemlerde çocuk sahibi olmak uykusuzluk, çocuğun durumuna ilişkin kaygılar ve mali sıkıntılar gibi nedenlere bağlı olarak olumsuz etkilenmektedir. Anne-babaların yaşı ilerledikçe, çocuk nedeni ile meydana gelen baskılar daha az hissedilmekte ve anne-babalar daha bağımsız hale gelmektedir (Margolis ve Myrskylä 2011).

Çalışmada, öğrenim durumu üniversite olan annelerin iletişim yolu ile çocuklarına vermek istedikleri mesajları daha etkili verdikleri, anneler ile çocuklar arasında sözsüz iletişimin ve genel olarak çocuklarıyla aralarında iletişimin daha iyi kurulduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumu üniversite olan babaların, diğer babalara göre çocukları ile iletişimlerinde sözsüz iletişimin daha etkili olduğu; üniversite mezunu öğrenim durumuna sahip babaların çocukları ile daha iyi iletişim kurdukları belirlenmiştir. Uçmaz Halıcıoğlu (2004) çalışmasında, yükseköğretim mezunu olan annelerin, empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu bulgu çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Eğitim insan yaşamını şekillendiren önemli bir etkidir. Öğrenim durumu yüksek olan anne-babaların çocukları ile daha iyi iletişim kuruyor olması eğitim durumlarıyla ilişkilendirilebilir.

Çalışmada, memur veya profesyonel bir meslek grubunda olan annelerin çalışmayan ve işçi annelere göre çocuklarıyla iletişimlerinin daha iyi olduğu saptanmıştır. Ayrıca çalışmada, profesyonel meslek grubundaki babaların, işçi veya serbest meslek sahibi babalara göre çocukları ile daha iyi iletişim kurdukları belirlenmiştir. Ünal (2003) yapmış olduğu çalışmada, annelere uygun eğitimin verilmesi durumunda empati becerilerinin geliştirilebileceğini, dolayısıyla öğrenmenin empati becerisine katkısı olduğunu belirlemiştir. Uçmaz Halıcıoğlu (2004) çalışmasında, profesyonel meslek grubunda çalışan anneler ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin empati beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Profesyonel bir meslek icra eden annelerin, mesleklerine paralel olarak öğrenim düzeylerinin de yüksek olabileceği göz önünde bulundurulduğunda öğrenim-durumu ve mesleğe ilişkin bulguların da birbirini desteklediği söylenebilir.

Çalışmada annelerin, ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olmadığı durumlarda çocukları ile iletişimlerinde konuşmanın daha etkili olduğu, daha iyi empati iletişimi kurulduğu ve daha iyi iletişim kurulduğu fakat baba-çocuk iletişiminin ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olma veya olmama durumundan etkilenmediği saptanmıştır. Annelerin ailede birlikte yaşanan diğer bireylerin olmadığı durumlarda aile içerisinde daha az kişiyle ilgilendiği dolayısıyla sorumluluklarının daha az olduğu, çocukları ile daha sakin ve iyi iletişim kuruyor olabileceği düşünülebilir.

## **5.2. Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Bilgisine İlişkin Bulgulara Yönelik Tartışma**

Çalışmada çocukların cinsiyetlerinin, ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Alan yazında bu bulguyu destekler çalışmalar mevcuttur (Smetana, 1981; Walker, 1984; Özgüleç, 2001; Seçer, Çağdaş ve Seçer, 2006; Tezel Şahin ve Özyürek, 2010b). Ahlaki ve sosyal kural bilgisinin cinsiyete göre değişmemesinin nedeni, okul öncesi dönemde cinsiyet farkı gözetilmeksizin genel kurralların öğretilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Örneğin; bir başkasının saçını çekmek kız veya erkek olsun, her çocuğun yapmaması gereken bir davranış olarak görülmektedir

Çalışmada çocukların okula devam süresinin ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Smetana (1981) tarafından yapılan çalışmada, okul öncesi öğrencilerinin ahlaki ve sosyal-geleneksel değerler arasında ayırım yapabildikleri saptanmıştır. Çalışmada; okul öncesi çocukların, tüm ahlaki kural ihlallerini sosyal kuralların ihlalden daha ciddi ve daha çok ceza gerektiren durumlar olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ahlaki değerlerin, kuralların bulunmadığı durumlarda yanlış olarak değerlendirilirken sosyal kuralların değerlendirilmesine tesadüfî olarak yaklaşıldığı görülmüştür (Smetana,1981). Dinç (2002), çalışmasında okula devam süresinin çocuğun sosyal gelişim düzeyine etkisi olduğunu saptamıştır. Okul öncesi eğitimde ilk yılı olan çocuklarla kıyaslandığında, ikinci yılı olan çocukların sosyal gelişim düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamıştır. Yau ve Smetana (2003) anasınıfına devam eden çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların ahlaki kuralları ihlali daha az tolere edilebilir, daha ciddi

bulduklarını saptamışlardır. Seçer ve Sarı (2006), yapmış oldukları çalışmada okul öncesi eğitimin çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi farkındalık düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Tezel şahin ve zyrek (2010b), yapmış oldukları çalışmada altı yaşındaki çocukların okul öncesi eğitime devam süresinin ahlaki kural bilgisi üzerine etkisinin olduğunu belirlemişlerdir ve okul öncesi eğitime devam etme süresinin çocukların ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirmede olumlu yönde etkisi olduğu sonucunu saptamışlardır. Bu bulgular, araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir ve daha önce yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermemektedir.

Çalışmada ocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisinin kardeş sayısı ve doğuş sırası değişkeninden etkilenmediği saptanmıştır. Ailenin tek çocuğu olanların ahlaki kural bilgisi puanının daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Çalışma bulgularından farklı olarak Hops ve Finch (1985), yapmış oldukları çalışmada anne-babaların çocuklarla ilgilenmeleriyle kardeş sayısı arasında negatif bir ilişki saptamışlardır. Çocukların kardeş sayısı ile sosyal kural yetenekleri arasında ise pozitif bir ilişki belirlemişlerdir. Çalışma bulgularıyla benzer olarak Tezel şahin ve zyrek, (2010b), yapmış oldukları çalışmada benzer bulgular saptayarak kardeş sayısının ahlaki ve sosyal kural bilgisine bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ailenin tek çocuğu olan çocuklarda, ahlaki kural bilgisi puanının yüksek olduğu, yüksek olma nedeni ise evde otoriteyi başka bir kardeş değil sadece anne-babanın oluşturmasından kaynaklandığı düşünülebilir (Tezel şahin ve zyrek 2010b). ocuğu tek ocuk olması veya kardeşinin olması, onu etkileyebilmektedir. Kardeşler arası kıskançlıklar, anne-babanın ilgisini paylaşamama çeşitli kaygılara neden olabilmektedir (Alisinaoğlu ve Ulutaş 2000). Farklı bir bulgu olarak Tezel şahin ve zyrek (2010b), çalışmalarında doğuş sırası ile ahlaki kuralları genelleme ve sosyal kural yokluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmada, anne ve baba yaşıyla çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Tezel şahin ve zyrek (2010a) yaptıkları çalışmada anne yaşı ile çocukların ahlaki kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, fakat sosyal kural yokluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamışlardır, bu bulgular araştırma bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu

çalışma bulgularına benzer olarak baba yaşı ile çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını saptamışlardır.

Çalışmada anne öğrenim durumunun çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisini etkilemediği saptanmıştır. Ayrıca çocukların ahlaki kural bilgisinin baba öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı, fakat babası ilkokul mezunu olan çocukların, babası daha yüksek öğrenim düzeyindeki çocuklara göre ve babası ortaokul mezunu olan çocukların babası üniversite mezunu olanlara göre sosyal kural bilgilerinin daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Yani baba öğrenim düzeyinin yüksek olmasının çocukların sosyal kural bilgi düzeyini artırdığı belirlenmiştir. Çalışma bulgularıyla yakından ilişkili olarak Koçak ve Tepeli (2006) yapmış oldukları çalışmada, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların işbirliği ve sosyal ilişki davranışlarında anne öğrenim düzeyinin etkili olduğunu, baba öğrenim düzeyinin ise etkili olmadığını belirlemişlerdir. Cabrera, Shannon and LeMonda (2007) çalışmalarında, öğrenim düzeylerinin en az lise mezunu olan babaların, erişilebilirlik, sorumluluk ve katılım yoluyla çocuklarına küçük şekillerde çok yönlü olarak katıldıklarını göstermişlerdir. Babanın katılımının kalitesi veya baba-çocuk etkileşimi olumlu ve destekleyici olmaktadır. Olumlu baba-çocuk etkileşimleri, çocuk gelişimi için önemlidir; gelişimde farklı alanlarda ortaya çıkan farklı etkiler vardır ve bu olumlu baba-çocuk etkileşimleri anne babalık ilişkisini ve ailenin insani ve mali değerlerini olumlu yönde desteklediğini saptamışlardır. Tezel Şahin ve Özyürek (2010a) çalışmalarında, anne-baba öğrenim durumunun çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi üzerine etkisi olmadığını, genel anlamda anne-babanın yaşı, öğrenim durumu ve meslekleri ile çocukların ahlaki ve sosyal kural anlayışları arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamışlardır. Özyürek ve Tezel Şahin (2015) çalışmalarında, baba tutumlarının çocukların sosyal kural anlayışları üzerinde etkili olduğunu saptamışlardır. Babaların çocuklarıyla ilişkilerinde demokratik tutum ve sosyal değerlere uygun davranışlar sergilemesi durumunda, çocukların sosyal kural bilgisi ve anlayışlarının, buna bağlı olarak da sosyal davranışlarının olumlu yönde gelişeceği çıkarımında bulunulabileceği vurgulanmıştır.

Çalışmada anne mesleğiyle çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çalışmada, babası profesyonel bir

meslekte çalışan çocukların sosyal kural bilgilerinin diğerlerine göre daha iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Smetana ve arkadaşları (1993), çocuğun sosyal kurallarla ilgili anlayışının, içinde bulunduğu sosyal sistemin kurallarını ve uygulamalarını yaşaması ile geliştiğini ileri sürmüşlerdir. Çocukların sosyal kuralları kavrayış biçimleri, otoriteden ve yetişkinlerden etkilenmektedir. Küçük çocuklar eğitilmiş ve başarılı ebeveynleri daha çok dikkate almakta, yetersiz ebeveynleri umursamamaktadır. Daha büyük çocuklar için ise kuralları yargılama kesinlikle sosyal statüye dayanmaktadır (Baç Uslu 2005; Nobes ve Pawson 2003). Bu bulgu ile benzer olarak, Tezel Şahin ve Özyürek (2010a) çalışmalarında, babası serbest meslekte çalışan çocuklarla kıyaslandığında, babası profesyonel bir mesleğe sahip olan çocukların, sosyal kuralları daha fazla içselleştirdikleri sonucuna varmışlardır.

Çalışmada çocukların, ahlaki ve sosyal kural bilgisinin aile yapısı değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Tezel Şahin ve Özyürek (2010a) çalışmalarında, evde anne-baba ve kardeşler dışında başka bireylerin olması durumuyla çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemişlerdir. Bu bulgu, çalışma bulgusunu destekler niteliktedir.

Çalışmada anne-baba-çocuk iletişimiyle çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Kohlberg'in ailenin önemi konusundaki vurgusunun bir sonucu olarak ahlaki yargının gelişimine aile faktörünün etkisini araştıran araştırmalar, oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, Kohlberg'in çocukların ahlaki gelişimini teşvik ederken ebeveyn etkisi, ebeveyn sıcaklığı ve sevgisi, pozitif aile ilişkilerinin önemini hafife almış olabileceğini gösteren ampirik kanıtlar artmaktadır. Ailenin çocukların ahlaki yargısına katkısını inceleyen bilişsel-gelişimsel çalışmalar genelde Kohlberg'in ahlaki aşamalarını ahlaki gelişim ölçütü olarak kullanmıştır (Speicher 1992). Bandura'ya göre, çocuklar gözlemleme ve başkalarını model alma yoluyla öğrenmektedirler. Özellikle okul öncesi dönem çocukları çevrelerindeki kişileri model alarak ve taklit ederek birçok davranışı edinmektedirler (Çakır 2015). Çocukların 2,5 yaş itibarıyla ahlak ve sosyal kural ihlalleriyle ilgili yargıları çevrenin etkisiyle şekillenmeye başlamaktadır (Turiel 1978).



Çocukların ahlaki kural bilgisi arttıkça sosyal kural bilgilerinin de arttığı ya da ahlaki kural bilgisi azaldıkça sosyal kural bilgisinin de azaldığı belirlenmiştir. Çocuklar, günlük hayatta uyması gereken kuralları, öncelikle anne-baba ve ailedeki diğer bireylerle etkileşimleri sırasında öğrenmektedirler. İlerleyen dönemlerde, okul ortamında öğretmenler, akranlar ve diğer sosyal alanlar, çocukların kural anlayışlarını etkilemektedir (Smetana 1999; Seçer ve ark. 2006; Çeliköz ve ark. 2008; Berry ve O'Connor 2010). Çeliköz ve ark. (2008) çalışmalarında, ailesi yanında kalan çocukların çocuk yuvasında kalan akranlarına göre ahlaki ve sosyal kuralları daha fazla önemsedikleri ve ahlaki kuralları genellenebilir ve otorite veya kuraldan bağımsız olarak gördüklerini saptamışlardır.

Alan yazın incelendiğinde çocukların, ahlâki ve sosyal kural bilgisini model alarak ve gözlem yaparak edindiği görülmektedir. Çocuklar dünyaya gözlerini açtıklarında çevrelerinde ilk olarak anne ve babaları bulunmaktadır. Anne-baba-çocuk etkileşimi çocukların gelişim alanlarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Kısacası, çocuklar çevrelerine karşı nasıl davranacaklarını anne-baba, ailedeki diğer bireyleri ve çevrelerini gözlemleyerek öğrenmektedirler.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeyleriyle anne-babaların çocukları ile iletişimleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar, bu sonuçlar ve alan yazın bilgileri ışında anne-baba, öğretmenler ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

#### 6.1. Sonuçlar

Çalışmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda, araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

- Okul öncesi çocuğa sahip anne-babaların çocuklarıyla iletişimleri farklı değişkenlerden etkilenebilmektedir. Çalışma sonuçlarına göre, annelerin çocuklarıyla iletişimleri babaların iletişimlerinden daha iyi düzeydedir ve anne-babaların çocuklarıyla iletişimleri empati, konuşma ve mesajdan etkilenebilmektedir.
- Çocuğa ilişkin faktörlerden çocuğun cinsiyeti, doğuş sırası ve okula devam süresi değişkenleri anne-baba çocuk iletişimi üzerinde farklı düzeylerde etkili olabilmektedir. Annelerin erkek çocuklarıyla sözsüz iletişimleri, kız çocuklarına göre daha iyi düzeydedir. Çocuğun okula devam süresi arttıkça anne tarafından verilen mesajları çocuklar daha iyi anlamakta, çocukların babalarıyla sözsüz iletişimleri daha iyi olmakta ve daha iyi empatik iletişim kurmaktadır. Tek çocuğu olan ve okul öncesi çocuğu ilk sırada doğan annelerin, çocuklarıyla sözsüz iletişimi daha iyi olmaktadır.
- Anne-babaya ilişkin faktörlerden anne-babanın yaşı, öğrenim durumu, mesleği ile aile yapısı ve ailedeki çocuk sayısı değişkenleri anne-baba çocuk iletişimi üzerinde farklı düzeylerde etkili olabilmektedir. Yaşı 31-35 arasında olan annelerin çocuklarıyla sözsüz iletişimi daha iyidir, yaşı 41 ve daha üzeri olan

babalar iletişim yoluyla çocuklarına vermek istedikleri mesajları daha etkili vermektedirler. Üniversite mezunu anne-babalar çocuklarıyla daha iyi iletişim kurmakta, anneler iletişim yoluyla çocuklarına vermek istedikleri mesajları daha etkili verirken babaların çocuklarıyla sözsüz iletişimi daha etkili olmaktadır. Memur annelerin ve çekirdek aileye sahip annelerin çocuklarıyla iletişimleri daha iyi düzeyde olmaktadır.

- Okul öncesi çocukların ahlaki kural bilgisi, çocuk veya anne-babaya ait değişkenlerden etkilenmezken sosyal kural bilgileri, çocukların babalarının öğrenim durumu ve mesleği değişkenlerinden etkilenebilmektedir. Babaları üniversite mezunu ve profesyonel bir meslek grubunda çalışan çocukların, sosyal kural bilgileri diğerlerine göre daha iyi düzeydedir.
- Anne-baba çocuk iletişim düzeyi, çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgi düzeylerini etkilememektedir.
- Okul öncesi çocukların ahlaki kural bilgi düzeyleri arttıkça sosyal kural bilgi düzeyleri de artmakta veya ahlaki kural bilgi düzeyleri azaldıkça sosyal kural bilgi düzeyleri de azalmaktadır.

## 6.2. Öneriler

Elde edilen sonuçlar ve alan yazın bilgileri ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Babalar da anneler kadar çocukların bakımı ve eğitiminden sorumludurlar. Değişen yaşam koşulları, aile içi rolleri de etkilediğinden babaların çocuklarıyla etkileşimleri konusunda desteklenmesi gerekebilir. Bu amaçla, babaların okullarda yürütülen aile eğitimi çalışmalarına katılımlarını sağlayacak tedbirler alınabilir. Anne ve babanın birlikte katılacağı eğitim etkinliklerinde, çocukla iletişim konusunda bilgi paylaşımı yanında olumlu davranışları arttırmaya yönelik uygulamalara ağırlık verilebilir. İletişim becerilerini arttırıcı, anne-baba ve çocuğun birlikte katılımının sağlanacağı etkinlikler düzenlenebilir.
- Çocuklar ahlaki ve sosyal kuralları doğdukları andan itibaren, yaşantılar yoluyla öğrenmektedirler. Çocuklar başta anne-babalarını, yakın çevrelerini ve içinde

buldukları sosyal çevreyi gözlemleyerek ahlaki ve sosyal kuralları öğrenebilmektedirler. Çocukların erken yaştan itibaren ahlaki ve sosyal kuralları içselleştirmeleri için anne-baba-öğretmen başta olmak üzere çevresindeki yetişkinlerin olumlu rol model olmaları önemlidir. Ayrıca okul ortamında, kurallar konmalı ve bu kurallara uyma konusunda oyun ağırlıklı etkinlikler uygulanmalıdır.

- Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileriyle anne-baba-çocuk iletişimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma farklı demografik değişkenlerin ele alındığı örneklem grupları üzerinde yapılabilir, farklı ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir. Anne-baba-çocuk iletişim etkinliklerini artırıcı eğitim programları uygulanarak etkisine bakılabilir. Anne-baba-çocuk iletişimi yanında, öğretmen-çocuk ve akran iletişimleri de incelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Adair J. (2016). Etkili İletişim. (Çev. Ö. Çolakoğlu), (5. Baskı), Babıali Kültür Yayıncılığı, İstanbul.
- Adler R. B. & Rodman G. (2003). Understanding Human Communication. Published by Oxford University Press, USA.
- Ağır M. (2014). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Eğitin Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, Ed.: Aydın B. (3. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Akbaş B. & Temiz G. (2015). 60-66 Aylık Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Anne Empati Beceri Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 106-112.
- Akman B. (1994). Okul Öncesi Dönemde Ahlak (Moral) Gelişimi. *Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*, Ed.: Bilir Ş. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Albayrak G. (2015). Sözlü İletişim ve İnsan İlişkileri. *Kişisel Gelişim ve İnsan İlişkileri*. Ed.: Avşaroğlu S. Eğitimci Kitap, Ankara.
- Arabacı N. (2011). Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın (ABCİDA) Geliştirilmesi ve Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. E Ömeroğlu).
- Arabacı N. & Ömeroğlu E. (2013). 48-72 Aylık Çocuğa Sahip Anne- Babaların Çocukları ile İletişimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.
- Aral N., Gürsoy F. & Köksal A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. Ya-Pa Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş., İstanbul.
- Aral N. & Durualp E. (2011). *Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Arı R. (2016). Eğitim Psikolojisi-Gelişim ve Öğrenme. (6. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Armon C. & Dawson, T. L. (1997). Developmental Trajectories in Moral Reasoning Across The Life-Span. *Journal of Moral Education*, 26(4), 433-454.
- Atay M. (2011). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim-2. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Austrian S. G. (2013). Adolescence. *Developmental Theories Through The Life Cycle*. (pp. 133-200), Ed.: Austrian S. G. New York: Columbia University Press.
- Aydın A. (2014). Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim. (13. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Aydın M. Z. (2011). Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. (4. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Baç Uslu B. (2005). Alt Sosyo-Kültürel Özellikler, Annenin Eğitim Durumu, Kardeş Sayısı ve Cinsiyetin Çocukların Ahlak ve Sosyal Bilgilerine Etkisinin İncelenmesi. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. A Çağdaş).
- Baltaş Z. & Baltaş A. (2001). *Bedenin Dili*. (29. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Barton W. & Beck A. (2005). *Get Set for Communication Studies*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- Başaran İ. E. (2005). Eğitim Psikolojisi Gelişim, Öğrenme ve Ortam. (6. Baskı), Nobel Yayınları, Ankara.
- Bee H. & Boyd D. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. Çeviri: Gündüz, O. Kaknüs Yayınlar, İstanbul.
- Beebe S. A., Beebe, S. J. & Ivy D. K. (2012). Communication: Principles For a Lifetime. Pearson Higher Ed.
- Bedard K. & Dhuey E. (2006). The Persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-Run Age Effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 121(4), 1437-1472.
- Berko R. M., Wolvin A. D. & Wolvin D. R. (2001). Communicating: a Social and Career Focus. (Eight Edition), Boston: Houghton Mifflin Company.
- Berry D. & O'Connor E. (2010). Behavioral Risk, Teacher–Child Relationships and Social Skill Development Across Middle Childhood: A Child-By-Environment Analysis of Change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(1), 1-14.
- Bracha Z., Perez F., Gerardin P., Perriot Y., Rosque F., Flament M., Leroux M., Mazet P. & Carter A. (2004). A French Adaptation of The Infant-Toddler Social and Emotional Assessment. *Infant Mental Health Journal*, 25(2), 117-129.
- Buckman R. (2001). Communication Skills in Palliative Care: a Practical Guide. *Neurologic Clinics*, 19(4), 989-1004.
- Buell E.K. (2009). The relationship of ethics education to the moral development of accounting students. Unpublished doctoral dissertation. Nova Southeastern University, United States of America. (<http://gradworks.umi.com/33/69/3369513.html>/ Erişim tarihi: 30 Ağustos 2016).
- Büyüköztürk Ş. (2008). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (9. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cabrera N.J., Shannon J D. & LeMonda C.T. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K, *Applied Development Science*, 11(4), 208–213.
- Can G. (2015). Kişilik Gelişimi. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ed.: Yeşilyaprak B. (14. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Cora-Waters A. (2004). Exploring the effects of teaching the character trait of respect to students in grades 4 and the impact it has on behavior during recess. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the masters of arts degree of the graduate school at Rowan University.
- Cotton K. (2001). "Developing Empathy in Children and Youth." *Northwest Regional Educational Laboratory*. (<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/7/cu13.html>/Erişim tarihi: 26 Temmuz 2016).
- Creswell J. W. (2016) Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. (4. Baskıdan Çeviri) Çeviri Ed.: Demir S.B., Eğitim Kitabı, Ankara.
- Cüceloğlu D. (2002). Yeniden İnsan İnsana. (27. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu D. (2016). İletişim Donanımları. (53. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çağdaş A. & Arı R. (1999). "Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitimi"nin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Olan Etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 391- 408.
- Çağdaş A. (2012). Anne-Baba-Çocuk İletişimi. Eğitim Kitabı, Ankara.

- Çağlar İ. & Kılıç S. (2011). Eğitim Fakülteleri İçin Genel İletişim. (2. Baskı). Nobel Yayınları, Ankara.
- Çakır A. (2015). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı, *Eğitim Psikolojisi*, Ed.: Kaya A. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Çam Z., Çavdar D., Seydooğulları S. & Çok F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 1211-1225.
- Çeliköz N., Seçer Z., Çetin Ş. & Demir Şen, H. Ş. (2008). Çocuk Yuvası ve Ailesiyle Yaşayan Çocukların Ahlâki ve Sosyal Kural Anlayışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23,1-13.
- Çiftçi N. (2003). Kohlberg'in Bilişsel Ahlak Gelişimi Teorisi: Ahlak ve Demokrasi Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Çiftçi Arıdağ N. (2015). Ahlâk Gelişimi, *Eğitim Psikolojisi*, Ed.: Kaya A. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Danovitch J.H. & Keil, F.C. (2007). Choosing Between Hearts and Minds: Children's Understanding of Moral Advisors, *Cognitive Development*, 22, 110-123.
- Dave S., Petersen I., Sherr L. & Nazareth I. (2010). Incidence of maternal and paternal depression in primary care: a cohort study using a primary care database. *Archives of Pediatrics Adolescent Medicine*, 164(11), 1038-1044.
- Davis M., Paleg K. & Fanning P. (2015). İletişim Becerileri. (3. Baskıdan Çeviri), Çeviri Ed.: Erkal İlhan, S., Alter Yayıncılık, Ankara.
- DeFleur M., Kearney P., Plax T.G. & DeFleur M.L. (2005). Fundamentals of Human Communication, (3<sup>rd</sup> Edition), New York: Mc Graw Hill. Publishing Co.
- DeVito J. A. (2015). Human Communication: The Basic Course. (13<sup>nd</sup> Edition), Pearson Higher Education.
- Dimbleby R. & Burton G. (1998). More Than Words: An Introduction to Communication. (Third Edition), London & New York: Routledge, Chapman and Hall, Inc.
- Dinç B. (2002). Okulöncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. A.Ü. Eğitim Bilimler. Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, (Danışman: Yrd. Dr. M Gültekin).
- Dinç E. & Doğan Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Dominick J.R. (2010). The Dynamics of Mass Communication: Media In The Digital Age. Tata McGraw-Hill Education.
- Dökmen Ü. (2016). Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati. (55. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Dönmezer İ. (2009). Ailede İletişim ve Etkileşim. (6. Baskı), Hegem Yayınlar, Ankara.
- Duck S.W. (2007). Human Relationships. (4<sup>nd</sup> Edition), London: Sage Publications.
- Erikson E.H. (1968). Identity: Youth and Crisis. Newyork: W. W. Norton & Company, Inc. <https://play.google.com/books/reader?id=EIBLC0JimYYC&printsec=frontcover&output=reader&hl=tr> (Erişim tarihi: 12 Mart 2017).
- Egan G. (2013). The Skilled Helper: A Problem-Management and Opportunity-Development Approach to Helping. (2<sup>nd</sup> Edition), Cengage Learning, CA: Brooks/Cole, USA.

- Ergin A. (2014). Eğitimde Etkili İletişim. (7. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ergin H. (2003). İletişim Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. İ. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul, (Danışman: Prof. Dr. H Yavuzer).
- Flannagan D. & Hardee S.D. (1994). Talk About Preschoolers' Interpersonal Relationships: Patterns Related to Culture, SES, and Gender of Child. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 523-537.
- Gander M.J. & Gardiner H.W. (2007). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (6. Baskı), Çeviri Ed.: Onur, B. İmge Kitapevi Yayıncılık, Ankara.
- Geçtan E.(1999). İnsan Olmak. (20. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Gilligan C. (1977). In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and of Morality. *Harvard Educational Review*, 47(4), 481-517.
- Giren Y.S. (2008). Kendini Kontrol Eğitiminin Okulöncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algıları ile Bilişsel Tempolarına Etkisinin İncelenmesi. S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. K Tepeli).
- Girgin A., Kurnaz A. & Zobu O. (2011). "Erken Çocukluk Eğitimi ve Aile Eğitiminin Önemi", I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-1, 66-74. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Gordon T. (2004). Etkili Anababa Eğitimi: Aile İletişim Dili. (6. Baskı), Çeviri: Aksay, E. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Güler E. D. (2006). Ortaöğretim Kurumlarında Beden Eğitimi Dersinin Çocuğun Ahlak Gelişimine Etkisi. S.Ü. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya, (Danışman: Yrd. Doç. Dr. M Akandere).
- Güler S. (2015). Sosyal Oyunun 48–69 Aylık Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılarına Etkisinin İncelenmesi. G.Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç.Dr. A B Aksoy ).
- Güneş A. (2016). "Edinerek öğrenmede ""Eylem Dili"" kullanmak" <http://ademgunes.com/kose-yazilari/16/153> (Erişim tarihi: 06 Temmuz 2017).
- Güngör Aytar A. (2015). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Ed.: Ulusoy A. (8. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Günindi N. & Kandır A. (2012).Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 35-46.
- Günindi Y. (2010). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. E Ömeroğlu).
- Gürüz D. & Temel Eğinli A. (2016). İletişim Becerileri Anlamak-Anlatmak-Anlaşmak. (5. Baskı), Nobel Yayınları, Ankara.
- Hargie O., Dickson D. & Tourish D. (2004). Communication Skills For Effective Management. New York: Palgrave Macmillan.
- Hatunoğlu A., Halmatov M. & Hatunoğlu B.Y. (2012). Ailelerin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 32, 1-15.



- Hogg M. A. & Vaughan G. M. (2014). Sosyal Psikoloji. Çeviri: Yıldız, İ. ve Gelmez, A. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Hops H. & Finch M. (1985). Social Competence and Skill: A Reassessment. *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. Springer USA, 23-39. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-6325-5\\_2#page-2/](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-6325-5_2#page-2/) (Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017).
- Hong Y. (2003). An Ethnographic Study of Korean Kindergartners' Reasonin During Group Moral Dicussions. *Early Childhood Education Journal*, 30 (3), 151-156.
- Işık M. (2013). Sizinle İletişebilir miyiz? (8. Baskı). Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Janusik L.A. & Wolvin A.D. (2002) Listening Treatment in the Basic Communication Course Text. *Basic Communication Course Annual*, 14(11), 164-210.
- Johnson B. & Christensen L. (2014). Educational Research. Eğitim Araştırmaları. 4<sup>th</sup> ed, Çeviri Ed.: Demir S.B. Eğiten Kitap, Ankara.
- Kağıtçıbaşı Ç. & Cemalcılar Z. (2014). Günümüzde İnsan ve İnsanlar-Sosyal Psikolojiye Giriş. (16. Baskı), Evrim Yayınevi, İstanbul.
- Kail R. V. (2015). Children and Their Development. (7<sup>nd</sup> Edition), Published by Pearson Education, China.
- Karasar N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (27. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kerem E., Fishman N. & Josselson R. (2001). The Experience of Empathy in Everyday Relationships: Cognitive and Affective Elements. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 709-729.
- Kılınçarslan S. (2016). İletişime Giriş. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Koçak N. & Tepeli K. (2006). Dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi/1st International PreSchool Education Conference*. II. Cilt, ss: 9-22, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- Kohlberg, L. (1968). The Child as a Moral Philosopher: Psychology Today. *Readings in Social Psychology*, (2<sup>nd</sup> Edition), Harper Collins, London.
- Kohlberg L. (1973). The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment. *The Journal of Philosophy*, 70(18), 630-646.
- Kohlberg L. (1978). Revisions in The Theory and practice of Moral Mevelopment. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2, 83-87.
- Kohlberg L., Boyd D.R. & Levine C. (1990). The Return of Stage 6: Its Principle and Moral Point of View. *The Moral Domain: Essays in the Ongoing Discussion Between Philosophy and the Social Sciences*. Ed. by: Wren, T. E. MIT Press, London.
- Korkmaz İ. (2015). Sosyal Öğrenme Kuramı. *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*, Ed.: Yeşilyaprak B. (14. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Korkut Owen F. & Bugay A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51- 64.
- Margolis R. & Myrskylä M. (2011). A Global Perspective on Happiness and Fertility. *Population and Development Review*, 37(1), 29-56.
- Mehrabian A. (2008). Communication Without Words. *Communication Theory*, 193-200.
- Mutlu E. (2012). İletişim Sözlüğü. Sofos Yayınları, Ankara.

- Miller P.H. (2008). Gelişim Psikolojisi Kuramları. (2. Baskı), Çev. Gültekin Z. İmge Kitapevi, Ankara.
- Nisan M. & Kohlberg L. (1982). Universality and Variations in Moral Judgment: a Longitudinal and Cross-Sectional Study in Turkey. *Child Development*, 53(4), 865-876.
- Nobes G. & Pawson C. (2003). Children's Understanding of Social Rules and Social Status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(1), 77-99.
- Orçan M. (2012). Sosyal Gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, (4. Baskı). Ed.: Deniz E. Maya Akademi, Ankara.
- Oskay Ü. (2016). İletişimin ABC'si. (4. Baskı). İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Otto B.W. (2013). Language Development in Early Childhood Education. (4<sup>nd</sup> Edition), Pearson Higher Education, Boston.
- Özgüleç F. (2001). 7-11 Yaşlarındaki Çocukların Ahlaki Yargılarının Gelişimi. A.Ü. Fen Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Doç. Dr. G Haktanır).
- Özgün Ö. (2012). Ahlak Gelişimi. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, (4. Baskı). Ed.: Deniz E. Maya Akademi, Ankara.
- Özyürek A. & Tezel Şahin, F. (2012). Altı Yaşında Çocuğa Sahip Annelerin Çocukları ile İlişkilerinin İncelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 72-86
- Özyürek A. & Tezel Şahin F. (2015). Anne-Çocuk İlişkisinin ve Baba Tutumlarının, Çocukların Ahlâki Ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(177), 161-174.
- Papilia D., Olds S. & Feldman R. (1998). A Childs World. Boston: McGraw Hill Education.
- Piaget J. (1965). The Moral Judgement of The Child. New York: Free Press. <https://archive.org/details/moraljudgmentoft005613mbp/> (Erişim tarihi: 10 Kasım 2016).
- Redmond M. V. (2000). Communication: Theories and Applications. Houghton Mifflin Company.
- Roberts G. C., Block J. H. & Block J. (1984). Continuity and Change in Parents' Child-rearing Practices. *Child Development*, 55(2), 586-597.
- Rozelle R. M., Druckman D. & Baxter J.C. (2004). Non-Verbal Behaviour as Communication. *The Handbook of Communication Skills*. Ed.by: Hargie, O. (2<sup>nd</sup> Edition), New York: Routledge.
- San Bayhan P. & Artan İ. ( 2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Sarıçam H. & Halmatov M. (2012).Okul Öncesi Eğitime Devam Eden ve Etmeyen 6 Yaş Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Algılamalarının Karşılaştırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 33, 1-14.
- Seçer Z., Çağdaş A. & Seçer F. (2006). Çocukların Okul Ortamındaki Ahlaki ve Sosyal Kuralları Ayırtetme Becerisinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 69-81.
- Seçer Z. & Sarı H. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden ve Etmeyen Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı Olarak Analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 126-142.
- Seçer Z., Sarı H. & Olcay O. (2006). Anne Tutumlarına Göre Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 539-557.

- Sheridan S.M., Knoche L.L., Edwards C.P., Bovaird J.A. & Kupzyk K.A. (2010). Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children's Social-Emotional Competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125-156.
- Smetana J.G. (1981). Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana J.G. (1984a). Morality and Gender: A Commentary on Pratt, Golding, and Hunter. *Merrill-Palmer Quarterly* 30(4), 341-348.
- Smetana J.G. (1984b). "Toddlers' Social Interactions Regarding Moral and Conventional Transgressions", *Child Development*, 55, 1767-1776.
- Smetana J.G. (1989). Adolescents' and Parents' Reasoning About Actual Family Conflict. *Child Development*, 60, 1052-1067.
- Smetana J.G. (1999). The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis, *Journal of Moral Education*, 28(3), 311-321.
- Smetana J.G. (2006). Social-Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children's Moral and Social Judgments. *Handbook of Moral Development*. Edited By: Killen, M. ve Smetana, J.G., pp.119-153.
- Smetana J.G., Jambon M. & Ball C. (2014). The Social Domain Approach to Children's Moral and Social Judgments. *Handbook of Moral Development*. Edited By: Killen, M. ve Smetana, J.G., (2<sup>nd</sup> Edition). Psychology Press. New York. pp.23-45.
- Speicher B. (1992). Adolescent Moral Judgment and Perceptions of Family Interaction. *Journal of Family Psychology*, 6(2), 128-138.
- Stattin H. & Klackenber-Larsson I. (1991). The Short- and The Long-Term Implications For Parentchild Relations of Parents' Prenatal Preferences For Their Child's Gender. *Developmental Psychology*, 27(1), 141-147.
- Stanton N. (2009). Mastering Communication. (5<sup>nd</sup> Edition), Palgrave Macmillan, New York.
- TDK. (2016). Genel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu. <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 10 Eylül 2016).
- Tezel Şahin F. & Özyürek A. (2010a). Okul Öncesi Dönem Çocuğa Sahip Ailelerin Çocuklarının Ahlakî ve Sosyal Kural Anlayışları Üzerine Etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 14(3), 75-90.
- Tezel Şahin F. & Özyürek A. (2010b). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Ahlakî ve Sosyal Kural Bilgilerinin İncelenmesi. *II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 869-882.
- Thornberry T.P., Smith C.A. & Howard G.J. (1997). Risk Factors for Teenage Fatherhood. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3), 505-522. ([http://www.jstor.org/stable/353942?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents/](http://www.jstor.org/stable/353942?seq=1#page_scan_tab_contents/) Erişim tarihi: 10 Mayıs 2017).
- Topbaşı F. (2006). Okul Öncesi Dönem 6 Yaş Grubu Çocukların Törel (Ahlakî) Gelişiminde Dramanın Yeri ve Önemi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. R Doğan).
- Trenholm S. (2016). Thinking Through Communication: An Introduction to the Study of Human Communication. (7<sup>nd</sup> Edition), Routledge, Taylor And Francis Group, New York.
- Turiel E. (1978). Social Regulations and Domains of Social Concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (1), 45-74.

- Turiel E. (2002). *The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict*. Cambridge University Press.
- Turiel E., Edwards C.P. & Kohlberg L. (1978). Moral development in Turkish children, adolescents, and young adults. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(1), 75-86.
- Tutar H. & Yılmaz M.K. (2013). *İletişim, Genel ve Örgütsel Boyutuyla*, (10. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tutar H., Yılmaz M.K. & Eroğlu Ö. (2014). *Genel ve Teknik İletişim, Kavram -Türler - Teknolojik Gelişmeler*. (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tuzcuoğlu S. (2014). Kişilik Gelişimi. *Eğitin Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*, Ed.: Aydın B. (3. Baskı), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Uyanık Balat G. (2005). Değerler ve Değerler Eğitim Programları. *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, Ed.: Oktay A. ve Unutkan Ö. P. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Uyanık Balat G. & Balaban Dağal A. (2009). *Okul Öncesi Eğitimde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. (2.Baskı), Kök Yayıncılık, Ankara.
- Uzuntaş A. (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Ünal F. (2003). Empatik İletişimin Eğitiminin Okul Öncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. G.Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. Z F Temel).
- Verderber R.F. (1999). *Communicate! (9<sup>nd</sup> Edition)*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Volling B.L. & Elins J.L. (1998). Family Relationships and Children's Emotional Adjustment as Correlates of Maternal and Paternal Differential Treatment: A Replication With Toddler and Preschool Siblings. *Child Development*, 69(6), 1640-1656.
- Walker L.J. (1984). Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Whirter J. Mc. & Voltan Acar N. (2005). *Çocukla İletişim*. (2. Baskı), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- White F. A. & Matawie, K. M. (2004). Parental morality and family processes as predictors of adolescent morality. *Journal of Child and Family Studies*, 13, 219-233.
- Yau J. & Smetana G. (2003). Conceptions of Moral, Social-Conventional and Personal Events Among Chinese Preschoolers in Hong Kong. *Child Development*, 74(3), 647-658.
- Yapıcı M. & Yapıcı Ş. (2005). Çocukta Ahlaki Gelişim. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5(3) (<http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=243/> Erişim tarihi: 19. 07. 2016).
- Yapıcı Ş. & Yapıcı M. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yapıcı M. & Leblebici N.H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490.
- Yavuzer H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. (13. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer H. (2009). *Çocuk ve Suç*. (12. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer H (2012). *Çocuk Psikolojisi*. (34. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yavuzer H. (2015). *Çocuğunuzun İlk Altı Yılı*. (33. Baskı), Remzi Kitabevi, İstanbul.

- Yazıcı Ö. & Gündüz Y. (2010). Etkili Eğitim Denetiminde Yaşanan İletişim Engelleri ve Bu Engelleri Aşma Yolları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 37-52.
- Yılmaz Bingöl T. & Uysal R. (2015). Empati Geliştirme Grup Rehberliği Programının İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Empati Düzeylerine Etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 14(2), 430-437.
- Yörükoğlu A. (1994). Çocuk Ruh Sağlığı. (19. Baskı), Özgür Yayınları, İstanbul.
- Yurtsever Kılıçgün M. ( 2016). Sosyal Gelişim. *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*, Ed.: Arslan E. (2. Baskı), Eğiten Kitap, Ankara.
- Yüksel H.A. (2011). İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri. *Etkili İletişim*, Ed.: Demiray U. (4. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Zolten K. & Long N. (2006). Parent/child communication. *Department of Pediatrics, University of Arkansas for Medical Sciences Artwork by Scott Snider*. (<http://www.parenting-ed.org/handouts/communication-parent%20to%20child.pdf/> Erişim tarihi: 02.02.2017).

## EKLER

### Ek 1: Kişisel Bilgi Formu

1) **Çocuğun cinsiyeti** : 1- Kız  2- Erkek

2) **Çocuğun okula devam süresi**

- 1- İlk yılı   
2- İkinci yılı   
3- Üçüncü yılı

3) **Çocuğun kardeş sayısı (kendisi dâhil)**

- 1- Tek çocuk   
2- İki kardeş   
3- Üç kardeş   
4- Dört kardeş ve daha fazla

4) **Çocuğun baştan kaçınıcı çocuk olduğu**

- 1- İlk çocuk   
2- İkinci çocuk   
3- Üçüncü çocuk   
4- Dördüncü veya daha sonraki çocuk

5) **Anne-babanın yaşı**

- 1- 25 yaş ve altı  
2- 26-30 yaş  
3- 31- 35 yaş  
4- 36-40 yaş  
5- 41 yaş ve üzeri

Anne Baba

- 

6) **Anne-babanın mesleği**

- 1- Çalışmıyor  
2- Serbest (Esnaf vb)  
3- İşçi  
4- Memur  
5- Profesyonel meslek grubu  
(öğretmen, doktor, avukat, subay, vb.)

Anne Baba

- 

7) **Anne babanın öğrenim durumu**

- 1- İlkokul  
2- Ortaokul  
3- Lise  
4- Ön lisans (2-3 yıllık Y.O.)  
5- Lisans (4-6 yıllık fakülte)  
6- Lisansüstü (YL-doktora)

Anne Baba

- 

8) Anne babanın birlikte yaşayıp yaşamadığı: 1- Birlikte  2- Ayrı

9) Şu an aile ile birlikte yaşayan dede, anneanne vb. bir kimse var mı?: 1- Var  2- Yok

**Ek 2: Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)**  
(Örnek Maddeler)

	<b>Her zaman</b>	<b>Sık sık</b>	<b>Ara sıra</b>	<b>Nadiren</b>	<b>Hiçbir zaman</b>
1.Çocuğumla öfke, heyecan gibi duygusal tepkilerimi kontrol ederek konuşurum.					
2.Çocuğumun sözünü kesmeden dinlerim.					
3.Çocuğumla yaptığım konuşmalarda, emir cümleleri içeren ifadeler kullanırım.					
4.Çocuğumun anlattıklarını dinlemek için ona zaman ayırırım.					
5.Çocuğuma karşı olan öfke, kızgınlık, hayal kırıklığı gibi olumsuz duygularımı her yerde ve herkesin yanında belli etmekten kaçınırım.					
6.Konuşmalarında, çocuğumun kişiliğini zedeleyici hakaret içeren ifadeler kullanmamaya çalışırım.					

**Ek 3: Ahlaki ve Sosyal Kural Algısı Ölçeği (Preschool Children's Conceptions of Moral and Social Rules)**

(Örnek Maddeler)

Diğerini itme (Ahlaki Kural)



Kendi eşyalarını istenilen yere asmama (Sosyal Kural)





## Ek 4: Etik Kurul İzni

KİMDEN :KARABÜK UNIV GENEL SEKRETERLİK FAKS NO. :03704332005

09 KSM. 2015 11:30 52



### T.C. KARABÜK ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARLARI

**Karar Tarihi:** 03/08/2015 **Toplantı No:**2015/08

Karabük Üniversitesi Etik Kurulu, Prof. Dr. Nihat EKİNCİ başkanlığında 03/08/2015 Pazartesi günü aşağıdaki gündemi görüşmek üzere toplandı.

#### **KARARLAR**

##### **Karar 5 :**

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 24.07.2015 tarih ve 177046 sayılı yazısı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK'in danışmanı bulunduğu yüksek lisans öğrencisi Ayşe MERİÇ'in yürüteceği "Anne Baba Çocuk Etkileşiminin Okul Öncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kuralları Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışması incelenmiş olup gerekli izin sağlanmadığı uygun görülmemiştir.

  
Prof. Dr. Nihat EKİNCİ  
Etik Kurul Başkanı

ASLI GİBİDİR  
05.10.2015.

Kalp ve damar hastalıklarından korunmak için sağlıklı beslenmeye özen gösteriniz.

Karabük Üniversitesi, Demir Çelik Kampüsü 100. Yıl Mah. 79050 KARABÜK.

**Ek 5: Fatsa Kaymakamlığı Olur Yazısı**



**T.C.  
FATSA KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü**

**Sayı :**64892561-44-E.11799568

18/11/2015

**Konu :**Yüksek Lisans Öğrencisi  
Ayşe MERİÇ'in Okulöncesi  
Kurumlarda Anket Çalışması Yapması

**FATSA KAYMAKAMLIK MAKAMINA**

**İlgi :** a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün  
07/03/2012 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 no'lu Genelgesi.Karabük Üniversitesi  
b) Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 11/09/2015 tarihli ve 194797 sayılı yazısı.

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK'in danışmanlığında "CGE799 Yüksek Lisans Tez Çalışması" dersi kapsamında, yüksek lisans öğrencisi Ayşe MERİÇ tarafından yürütülmesi planlanan " Anne, Baba, Çocuk Etkileşiminin Okul Öncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasını Müdürlüğümüzün ilgili birimlerinde uygulanabilmesi için gerekli onayın verilmesi ilgi yazı ile talep edilmekte olup, bahsi geçen anket çalışmasını müdürlüğümüze bağlı bünyesinde okul öncesi ve anaokulu bulunan okul ile kurumlarda 2015-2016 eğitim öğretim yılında Okul Müdürlüğünün gözetiminde eğitim öğretimi aksatmadan yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğünde olurlarınıza arz ederim.

**Ekrem CİNOĞLU**  
İlçe Milli Eğitim Müdürü

**OLUR**  
<...>  
**Mehmet YAPICI**  
Kaymakam

**EK:**  
1- Yazı ve ekleri ( 7 sayfa)

**Nurtaç BAYRAM**  
Şef

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
18.11.2015

M.K.P. Mah.Ata Cad. -Fatsa/ORDU  
Elektronik Ağ: www.fatsa.meb.gov.tr  
e-posta:fatsa52@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.BAYRAM-Şef  
Tel: (0 452) 423 11 51  
Faks: (0 452) 423 46 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresindenfc9e-2b0c-3c5a-bf73-be2f kodu ile teyit edilebilir.

## ÖZGEÇMİŞ

Ayşe MERİÇ İlk, orta ve lise öğrenimini Gaziantep’te tamamladı. Lisans eğitimini 2003 yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında bölüm ikincisi olarak tamamladı. 2003-2013 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çeşitli okullarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yaptı. 2013 yılında Ordu Üniversitesi Fatsa Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümüne öğretim görevlisi olarak atandı ve halen aynı görevi yürütmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.

### **ADRES BİLGİLERİ**

Adres: T.C. Ordu Üniversitesi Fatsa Meslek Yüksekokulu Evkaf Mah. Sahil Cad.  
52400 Fatsa/ORDU

Tel:(505)7714715

E-posta: aysemeric@odu.edu.tr