

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ VE EV YÖNETİMİ EĞİTİMİ ANABİLİM
DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN (48- 72 AY)
ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN İLETİŞİM
BECERİLERİNİN VE ÇOCUKLARININ SOSYAL
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

BETÜL ÇEBİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi AYSEL ÇAĞDAŞ

KONYA/2019



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Bilimsel Etik Sayfası

Öğrencinin	Adı Soyadı	BETÜL ÇEBİ		
	Numarası	104238031003		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒	Doktora	☐
	Tezin Adı	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48-72 Ay) Çocukların Annelerinin İletişim Becerilerinin ve Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi		

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Betül ÇEBİ



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Yüksek Lisans Tezi Kabul Formu

Öğrencinin	Adı Soyadı	Betül ÇEBİ
	Numarası	104238031003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Anabilim Dalı/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Aysel ÇAĞDAŞ
	Tezin Adı	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden(48-72 Ay) Çocukların Annelerinin İletişim Becerilerinin ve Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Eğitime Devam Eden(48-72 Ay) Çocukların Annelerinin İletişim Becerilerinin ve Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bu çalışma 25/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman/Üye	İmza
Dr. Öğr. Üyesi Aysel ÇAĞDAŞ	Danışman	
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan KAYILI	Üye	
Dr. Öğr. Üyesi Canan Yıldız ÇİÇEKLER	Üye	

ÖNSÖZ

Araştırmamın amacı, 48- 72 aylık okul öncesi kuruma devam eden çocukların annelerinin iletişim becerileri ile çocukların sosyal problem çözme becerilerini farklı değişkenler açısından incelemektir.

Bana bu çalışma sırasında yardımlarını esirgemeyen danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Aysel ÇAĞDAŞ'a, Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Ramazan ARI'ya, derslerinde büyük kazanımlar sağlayan Kezban TEPELİ ve Mustafa USLU hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmamda veri toplama aracı olarak kullandığım Anne- Baba- Çocuk İletişim Aracı (ABÇİDA) ölçeğini geliştiren ve kullanmamızı izin veren Doç. Dr. Nalan ARABACI'ya desteğinden dolayı teşekkür ediyorum.

Ayrıca beni her zaman destekleyen ,varlıklarından gurur duyduğum annem, babam ve eşime desteklerinden dolayı sonsuz teşekkürler....

Bu çalışmamı sizlere ithaf ediyorum.

BETÜL ÇEBİ

Haziran, 2019



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	BETÜL ÇEBİ
	Numarası	104238031003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Aysel ÇAĞDAŞ
	Tezin Adı	Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48-72 Ay) Çocukların Annelerinin İletişim Becerilerinin ve Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZET

Bu araştırmanın genel amacı "Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin iletişim becerilerinde annenin yaşına, eğitim düzeyine, mesleğine, çalışıp çalışmamasına ve çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?" ve "Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, doğuş sırasına, okul öncesi eğitime devam etme süresine ve anne- babanın yaşına, eğitim düzeyine, mesleğine, çalışıp çalışmamasına göre farklılaşmakta mıdır?" ve "Annelerin İletişim Becerileri ile Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasında İlişki var mıdır?" sorularına cevap aramaktır.

İlişkisel tarama modelinde düzenlenen araştırmanın çalışma grubu; 2018/2019 eğitim öğretim yılı Kahramanmaraş ili merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören 48-72 aylık 479 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Aile Genel Bilgi Formu", "Kişisel Bilgi Formu" , "Anne- Baba- Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda annelerin iletişim becerileri puan ortalamalarının; yaşa göre, dinleme ve mesaj alt boyutlarında; eğitim düzeyine göre, konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında; mesleğe göre, konuşma, mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutlarında; çalışıp çalışmamaya göre, mesaj ve empati alt boyutlarında; çocuk sayısına göre ise, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin; cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, baba yaşı, anne- baba eğitim düzeyi ve baba mesleğine göre farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, İletişim Becerileri, Sosyal Problem Çözme Becerisi



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	BETÜL ÇEBİ
	Numarası	104238031003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi/ Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐
	Tez Danışmanı	Dr. Öğretim Üyesi Aysel ÇAĞDAŞ
	Tezin İngilizce Adı	<i>An Analysis of the Communication Skills of Mothers Whose Children Continue to Pre- school Education (48-72 Months) and Children's Social Problem Solving Skills in terms of Several Variables.</i>

SUMMARY

The overall aim of this research was to seek for the questions "Do the communication skills of mothers whose children continue to pre-school education (48-72 Months) differ across their age, educational level, working condition and the number of children?", "Do pre-school children's (48-72 Months) social problem-solving skills significantly vary across their age, gender, the number of siblings, birth order, the duration of pre-school education, mother-father age, education level, occupation, working condition?" and "Is there a relationship between mothers' communication skills and children's social problem solving skills?"

The research utilized relational survey method. The working group consisted of 479 48-72 month- children who continue to pre-school education centres in the central districts of Kahramanmaraş during the 2018/2019 academic year and their mothers. This research employed "Family General Information Form", "Personal Information Form", "Parent-Father-Child Communication Assessment Tool" and "Wally Social Problem Solving Test". Research results revealed that the mean of the mothers' communication skills significantly differed across listening and message dimensions in terms of age; speaking, listening, message, non-verbal communication and empathy dimensions in terms of educational level; speaking, message and non-verbal communication dimensions in terms of occupation; message and empathy dimensions in terms of working condition; listening, message, non-verbal communication and empathy dimensions in terms of the number of children. Research results also suggested that children's social problem solving skills significantly vary across their gender, number of siblings, birth order, and duration of pre-school education, father's age, parental education level and father's occupation.

Key Words: Preschool Education, Communication Skills, Social Problem Solving Skills

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası.....	i
Yüksek Lisans Tez Kabul Formu.....	ii
Önsöz.....	iii
Özet.....	iv
Summary.....	v
İçindekiler.....	vi
Kısaltmalar.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiv
Şekiller Listesi.....	xvii
Giriş.....	1
Problem.....	1
Amaç	4
Alt Amaçlar.....	4
Araştırmanın Önemi.....	6
Varsayımlar.....	7
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	8
BÖLÜM I- İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE ARAŞTIRMALAR.....	10
1.1. Anne- Baba-Çocuk İletişimi.....	10
1.1.1. İletişim Tanımı.....	10
1.1.2.İletişimin Amacı ve Önemi.....	11
1.1.3.İletişim Modeli.....	12
1.1.3.1.Kaynak ve Hedef Birimler.....	13
1.1.3.1.1.Kaynak Birim (Gönderici).....	13
1.1.3.1.2.Hedef Birim (Alıcı).....	13
1.1.3.2.Kanal.....	14
1.1.3.3.Mesaj.....	14

1.1.4.Temel İletişim Süreçleri.....	15
1.1.4.1.Kod.....	15
1.1.4.2.Kodlama.....	16
1.1.4.3.Kod Açma.....	16
1.1.4.4.Yorumlama.....	16
1.1.4.5.Geri Bildirim.....	16
1.1.5.İletişim Türleri.....	17
1.1.5.1.Sözlü İletişim.....	17
1.1.5.2.Sözsüz İletişim.....	17
1.1.6.Anne- Baba- Çocuk İletişimi.....	18
1.1.7.Anne- Çocuk İletişimi.....	20
1.1.8.Baba- Çocuk İletişimi.....	21
1.1.9.İletişimi Etkileyen Faktörler.....	22
1.1.9.1.Kabul.....	22
1.1.9.1.1.Kabul Çizgisinin Değişkenliğinin Nedenleri.....	24
1.1.9.1.1.1.Anne- Babaya Ait Nedenler.....	25
1.1.9.1.1.2.Çocuğa Ait Nedenler.....	26
1.1.9.1.1.3.Çevreye Ait Nedenler.....	26
1.1.9.2.Empati.....	26
1.1.9.3.Saygı.....	28
1.1.9.4.Saydamlık.....	29
1.1.9.5. Dinleme.....	29
1.1.9.5.1.Edilgin Dinleme.....	30
1.1.9.5.2.Etkin Fiziki Dinleme.....	30
1.1.9.5.2.1.Beden Duruşu.....	31
1.1.9.5.2.2.Göz Kantağı.....	31
1.1.9.5.3.Etkin Dinleme (Katılımlı Dinleme).....	32
1.1.9.5.3.1.Etkin Dinlemenin Yararları.....	33
1.1.10.İletişim Engelleri ve Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	33
1.1.11.Savunucu İletişim ve Nedenleri.....	41

1.1.11.1.Savunucu İletişimin Sakıncaları.....	42
1.1.11.2.Savunucu İletişimin Temelinde Yatan Tutumlar.....	42
1.1.11.2.1.Yargılayıcı Tutum.....	43
1.1.11.2.2.Denetlemeye Yönelik Tutum.....	43
1.1.11.2.3.Belli Bir Stratejiyi İzleyen Tutum.....	44
1.1.11.2.4.Aldırmaz, Umursamaz Tutum.....	44
1.1.11.2.5.Üstünlük Belirten Tutum.....	45
1.1.11.2.6.Kesin Tutum.....	45
1.1.11.3.Savunucu İletişimi Ortadan Kaldırmayı Sağlayan Tutumlar.....	45
1.1.11.3.1. Yargılayıcı Tutuma Karşı Tanıtıcı Tutum.....	46
1.1.11.3.2.Denetlemeye Yönelik Tutuma Karşı Soruna Yönelik Tutum....	46
1.1.11.3.3.Belli bir Stratejiyi İzleyen Tutuma Karşı Kendiliğinden Oluşan Tutum.....	47
1.1.11.3.4.Aldırmaz Umursamaz Tutuma Karşı Anlayış ve Duygusal Yakınlık Gösteren Tutum.....	47
1.1.11.3.5.Üstünlük Belirten Tutuma Karşı Eşitlik Belirten Tutum.....	47
1.1.11.3.6.Kesin Tutuma Karşı Denemeci Tutum.....	48
1.1.12.Çocukla İletişimde Kullanılan Dil.....	48
1.1.12.1. Sen Dili.....	48
1.1.12.1.1. Sen Dili ile Konuşmanın Çocuk Üzerindeki Olumsuz Etkileri...	49
1.1.12.2.Ben Dili.....	49
1.1.12.2.1.Ben Dili Konuşmanın Yararları.....	50
1.1.12.2.1.1. Anne- Babaya Sağladığı Yararlar.....	50
1.1.12.2.1.2.Çocuğa Sağladığı Yararlar.....	51
1.1.13.Anne- Baba- Çocuk Çatışmalarını Kim Kazanır Kim Kaybeder?.....	52
1.1.13.1.Yöntem I.....	52
1.1.13.1.1.Anne- Baba Üzerindeki Etkileri.....	53
1.1.13.1.2.Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	53
1.1.13.2.Yöntem II.....	53
1.1.13.2.1. Anne- Baba Üzerindeki Etkileri.....	54

1.1.13.2.2.Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	54
1.1.13.3.Yöntem III.....	55
1.1.13.3.1. Anna- Baba- Çocuk Üzerindeki Etkileri.....	55
1.2.Sosyal Gelişim.....	56
1.2.1.Sosyal Gelişimin Tanımı.....	56
1.2.2.Sosyal Gelişimin Amacı ve Önemi.....	57
1.2.3.Sosyal Gelişimle İlgili Temel Kavramlar.....	58
1.2.3.1.Benlik.....	58
1.2.3.2. Kişilik	59
1.2.3.3. Sosyalleşme.....	59
1.2.3.4. Sosyalleştirme.....	60
1.2.3.5. Sosyal Olgunluk.....	60
1.2.3.6. Tavr.....	61
1.2.3.7. Norm.....	61
1.2.3.8. Dengeleme.....	61
1.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişimi Açıklayan Kuramlar.....	62
1.2.4.1. Psikanalitik Kuram.....	62
1.2.4.1.1. Psikoseksüel Kuram.....	62
1.2.4.1.1.1. Oral Dönem.....	62
1.2.4.1.1.2. Anal Dönem.....	63
1.2.4.1.1.3. Fallik Dönem.....	63
1.2.4.1.2. Psikososyal Kuram.....	64
1.2.4.1.2.1. Temel Güvene Karşı Güvensizlik.....	65
1.2.4.1.2.2. Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç.....	65
1.2.4.1.2.3. Girişkenliğe Karşı Suçluluk.....	66
1.2.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	67
1.2.4.2.1. Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı.....	67
1.2.4.3. Sosyokültürel Kuram.....	69
1.2.4.4. Ekolojik Kuram.....	70
1.2.5. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim.....	72

1.2.5.1. 0-2 Yaş Arası Sosyal Gelişim.....	72
1.2.5.2. 3-4 Yaş Arası Sosyal Gelişim.....	74
1.2.5.3. 5-6 Yaş Arası Sosyal Gelişim.....	74
1.2.6. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler.....	75
1.2.6.1. Aile.....	75
1.2.6.2. Arkadaşlar.....	76
1.2.6.3. Okul.....	77
1.2.7. Sosyal Beceri.....	79
1.2.8. Problemin Tanımı ve Özellikleri.....	79
1.2.9. Sosyal Problem Çözme Becerisi.....	81
1.2.9.1. Prososyal Davranış.....	82
1.2.9.2. Saldırgan Davranış.....	83
1.3. İlgili Araştırmalar.....	85
1.3.1. Annelerin İletişim Becerileri Üzerine Araştırmalar.....	85
1.3.1.1. Annelerin İletişim Becerileri ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	85
1.3.1.2. Annelerin İletişim Becerileri ile İlgili Yurtdışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	90
1.3.2. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Araştırmalar.....	90
1.3.2.1. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	90
1.3.2.2. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Üzerine Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	101
BÖLÜM II- YÖNTEM.....	103
2.1. Araştırma Modeli.....	103
2.2. Çalışma Evreni.....	103
2.3.Çalışma Grubu.....	104
2.3. Veri Toplama Araçları.....	107
2.3.1.Aile Genel Bilgi Formu- Kişisel Bilgi Formu.....	107
2.3.2. Anne- Baba- Çocuk İletişim Aracı (ABÇİDA).....	108

2.3.2.1. Anne- Baba- Çocuk İletişim Aracı (ABÇİDA) Güvenirliği.....	108
2.3.3. Wally Sosyal Problem Çözme Testi.....	110
2.3.3.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Geçerliği.....	111
2.3.3.2. Wally Sosyal Problem Çözme Testi Güvenirliği.....	112
2.4. Verilerin Toplanması.....	113
2.5. Verilerin Analizi.....	113
BÖLÜM III- BULGULAR.....	116
3.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48-72 Ay) Çocukların Annelerinin İletişim Becerileriyle İlgili Bulgular.....	116
3.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48-72 Ay) Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileriyle İlgili Bulgular.....	128
3.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48-72 Ay) Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Annelerinin İletişim Becerileriyle İlgili Bulgular.....	140
BÖLÜM IV- TARTIŞMA VE YORUM.....	141
4.1. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin “ABÇİDA” puan ortalamaları ile ilgili tartışma ve yorum.....	141
4.2. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların “WSPÇT” puan ortalamaları ile ilgili tartışma ve yorum.....	152
4.3. Okul öncesi eğitime devam eden (48-72 ay) çocukların “WSPÇT” puan ortalamaları ve annelerinin “ABÇİDA” puan ortalamaları arasındaki ilişki ile ilgili tartışma ve yorum.....	181

BÖLÜM V- SONUÇ VE ÖNERİLER.....	185
5.1.Sonuç.....	185
5.1.1. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin “ABÇİDA”puan ortalamaları ile ilgili sonuçlar.....	185
5.1.2. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları ile ilgili sonuçlar.....	185
5.1.3. Okul öncesi eğitime devam eden (48-72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları ve annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları arasındaki ilişki ile ilgili sonuçlar.....	190
5.2.Öneriler	
5.2.1.Eğitimcilere ve Anne- Babalara Öneriler.....	191
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler.....	192
Kaynakça.....	193
Ekler.....	213
Ek-1.Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	213
Ek-2.Aile Bilgi Formu.....	214
Ek-3.Kişisel Bilgi Formu.....	215
Ek-4.Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği.....	216
Özgeçmiş.....	217

KISALTMALAR

ABÇİDA :Anne- Baba- Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı

WSPÇT :Wally Sosyal Problem Çözme Testi

MEB :Milli Eğitim Bakanlığı



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Çalışma Grubuna Dahil Edilen Okul ve Öğrenci Sayıları.....	104
Tablo 2.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Annelerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları	105
Tablo 2.3. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	106
Tablo 2.4. Çalışma Grubunu Oluşturan Babaların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	107
Tablo 2.5. Okulöncesine devam eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin”ABÇİDA”puan ortalamalarına göre normallik dağılımları	114
Tablo 2.6. Okulöncesine devam eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”puan ortalamalarına göre normallik dağılımları	114
Tablo 3.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin “ABÇİDA”Puan Ortalamalarının Annelerin Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	117
Tablo 3.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin “ABÇİDA” Puan Ortalamalarının Annelerin Eğitim Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	119
Tablo 3.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin “ABÇİDA” Puan Ortalamaları Annelerin Mesleklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	122
Tablo 3.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin	

“ABÇİDA” Puan Ortalamalarının Annelerin Çalışıp Çalışmamasına İlişkin

Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 124

Tablo 3.5. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin

“ABÇİDA” Puan Ortalamalarının Annelerin Çocuk Sayısına İlişkin Tek Yönlü

Varyans Analizi Sonuçları 126

Tablo 3.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”

Puan Ortalamalarının Yaşına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 129

Tablo 3.7. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine İlişkin T Testi Sonuçları.....130

Tablo 3.8. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 130

Tablo 3.9. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 131

Tablo 3.10. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamaları Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresine İlişkin T Testi Sonuçları.....132

Tablo 3.11. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Annelerin Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 133

Tablo 3.12. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamaları Babaların Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları 134

Tablo 3.13. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların “WSPÇT”Puan Ortalamalarının Annelerin Eğitim Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	135
Tablo 3.14. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Babaların Eğitim Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	136
Tablo3.15. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların “WSPÇT”Puan Ortalamalarının Annelerin Mesleklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	137
Tablo 3.16. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Babaların Mesleklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	138
Tablo 3.17. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların”WSPÇT”Puan Ortalamalarının Annelerin Çalışma Durumuna İlişkin T Testi Sonuçları	139
Tablo 3.18. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Annelerin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar	140

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1. İletişim Modeli.....	12
Şekil 1.2. Anne- Baba- Çocuk İletişimi.....	18
Şekil 1.3. Davranış Penceresi-1	24
Şekil 1.4. Davranış Penceresi-2.....	25
Şekil 1.5. Etkin Dinleme Süreci.....	32
Şekil 1.6. Bandura Sosyal Öğrenme Süreci.....	68
Şekil 1.7. Ekolojik Kuram.....	70

GİRİŞ

Problem

Okul öncesi eğitim, doğumdan temel eğitimin başlangıcına kadar geçen yılları içine alan, çocuklara zengin uyarıcı ortamlar sağlayan, çocukların hayat sürecinde önemli görülen; fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve dil gelişimlerinin temellerinin atıldığı ve kişiliğinin şekillendiği bir süreçtir (Poyraz ve Dere, 2001: 12).

Okul öncesi eğitimi ilköğretime hazırlık gibi düşünmekten çok, çocuğun aile dışına attığı ilk adım olarak düşünmek gerekir. Çocuk özellikle ilk üç yıl model olarak belirlediği anne babasından alabileceklerini alır ve belli bir olgunluğa erişir. Devamında gerçekleştirilen okul öncesi eğitimin amacı ise Frobel'in deyimiyle "Öğrenmeye ilgi uyanmaktır." Okul öncesi eğitim çocukların içindeki cevheri dışarı çıkarmayı hedefler. Çocuk yaşlılarıyla ilişkiye girer ve oyun ortamı bulur (Yavuzer,2010: 181).

Okul öncesi dönem çocukları gelişim özellikleri nedeniyle derin bir merak dürtüsüne sahiptir. Sürekli merak, inceleme, araştırma, karşılaştıkları problemler üzerinde denemelerle neden- sonuç ilişkisi kurmak amacıyla çalışırlar. Yaptıkları bu çalışmalar zihinlerinde gerçekleşen düşünme eylemini başlatır (Dinçer, 1995: 32). Gerçekleşen bu eylemler çocuğun rutini içinde ve doğası gereği meydana gelir. Çocuğa baskı uygulanması ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunulması dışında çocuk süreci olağan akışında gerçekleştirecektir.

İletişim kurmanın amacı sosyal çevreden bilgi, deneyim ve beceri kazanmaktır. İletişim becerileri bu nedenlerden dolayı önem arz eder (Durukan ve Maden, 2010: 61). Sosyal bir varlık olan insan diğerleriyle iletişim kurmadan, paylaşımda bulunmadan yaşayamaz. İnsanlar bu paylaşım sürecinde dil gelişimini sağlar ve iletişim sosyalleşmeyi destekler. Bireylerin iletişim konusunda kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Çetinkanat, 1996: 18).

Çocuk için iletişimin başladığı, doğduğu andan itibaren gelişimini doğrudan etkileyen faktör anne baba çocuk iletişimidir. Etkili iletişim sayesinde aile üyeleri

birbirini anlar, işbirliği, paylaşma ve yardımlaşma gibi olumlu tutum geliştirirler. Çocuklar daha özerk, özgüvenli, anlayışlı, duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinmeyen bireylere dönüşür (Dönmezer, 2009: 59).

Çocuğun ilk sosyal kazanımı güvendir. Güven duygusunu, anne- çocuk iletişimi sırasında ve aralarındaki etkileşim faktörü sayesinde kazanır. Çocuğun güven duygusuna etki eden, ilişkinin niceliği değil niteliğidir. Annesini dünyanın merkezi olarak gören bebek annesinden aldığı güven duygusunu yaşamının ilerleyen yıllarında sosyal ilişkilerine yansıtır (Yavuzer, 2013: 128).

Okul öncesi dönem çocuğunun ihtiyaçlarının yeterli düzeyde karşılanması, sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, ilerleyen dönemlerde potansiyelini en uygun şekilde kullanmasını sağlar. Bu dönemde anne çocuğun sosyal yönünü geliştirecek bir tutum sergilemelidir. Çocuğuyla etkili bir iletişim gerçekleştirmeli ve sosyal, duygusal anlamda da desteklemelidir (Özden, 2011: 16).

Aile, çocuk için insanları anlama, insanlar arasındaki varlığa hazırlanma sahnesidir. Çocuk bu sahne de hem izleyici hem oyuncudur. İnsanlar arasındaki ilişkiyi sağlayan prososyal özellikleri aile içinde kazanır. Yardımlaşır, anlaşır, işbirliği yapar. Olumsuz durumlarda gerçekleştireceği tutum ve davranışları da yine evde öğrenir (Yörükoğlu, 2004: 126).

Kasik (2015:144)'e göre sosyal problem çözme becerisini aile yapısı ve çocuğun aile içindeki konumu etkilemektedir. Bu süreç çocukluktan ergenlik dönemine kadar devam eder. Sosyal problem çözme becerisinde aile içi etkileşimler (Anne- Çocuk, Baba- Çocuk, Anne- Baba) anne ve babanın model olduğu birer belirleyicidir (Keltikangas, 2005: 34; Pakaslahti vd, 2002: 137). Aile yaşantıları doğru iletişim ve etkileşimleri içermeyen sorunlu olan çocukların gelişimleri akranlarına göre geride kalmaktadır (Pere vd, 1981:8090).

Erken çocukluk yılları insan gelişimde, 5-6 yaş dönemi ise sosyal gelişimde kritik dönemlerdir. Sosyal gelişimde önem arz eden okulöncesi dönemde sosyal problem çözme becerilerini kazanamayan, engellenen çocuklarda istismar,

bağımlılık, süreğen olarak suç işleme gibi olumsuz tutum ve davranışlar görülme olasılığının yüksek olduğu düşünülür (Dereli İman, 2013: 482; Özmen, 2013: 38).

Çocuğun gelişiminde sosyalleşme önemli bir süreci temsil eder. Sosyalleşme, bireyin belli bir gruba dâhil olduğu, grubun ilerleyişinde etkisi olan, gruptaki diğer üyelerle karşılıklı olarak değer, inanç ve davranışlarını kazandıkları bir süreçtir (Gander-Gardiner, 1995). Okul öncesi döneme giren çocuğun sosyal çevresinde sürekli bir artış görülür. Henüz sosyal hayatı tam olarak benimseyemeyen çocuk, tecrübesizliğinden kaynaklı olarak olumsuz davranışlar gerçekleştirebilir. Anne, baba ve çevresinde gelişimine katkı sağlayan yetişkinlerin ise çocuğun girişimlerini engellemeden olumlu davranışlara yöneltmesi gerekir (Bayhan ve Artan, 2007).

Bu yönlendirmede çocuğun doğal yeteneklerinden destek alarak gerçekleştirilebilir. Okul öncesi çocukları iyi birer gözlemcidir. Gözlemledikleri durum, ilişki ve ortamların aynısını gerçekleştirebilir, model alarak öğrenir. Anne baba ve diğer yetişkinleri gözlemleyerek prososyal ya da saldırgan davranışlar kazanabilirler. Anne- babası ile olumlu ilişkiler gerçekleştiren çocuklar karşılaştıkları problemlere karşı daha az saldırgan davranışlar gösterirler (Çağdaş, 2009: 41).

Çocukluk yılları sosyal gelişim açısından kritik önem taşır. Küçük yaşlardan itibaren çocuğun sosyal olarak desteklenmesi durumunda, ilerleyen yaşlarda da çocuk sosyal yaşantısında olumlu gelişmelerle karşılaşacaktır (Çağdaş ve Seçer, 2007: 118-119).

Literatür taraması yapıldığında, genellikle çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, çocuklarda bulunan farklı gelişim alanlarıyla karşılaştırıldığı görülmüştür. 48-72 ay çocukların en temel eğitimcileri ve yakınları olarak kabul edilen anne babanın sahip olduğu iletişim becerilerinin ve çocuğun sosyal problem çözme becerisinin hangi değişkenlere bağlı olduğu ve anne iletişim becerisi ile çocuğun sosyal problem çözme becerisinin arasındaki ilişkinin belirlenmesi problem olarak görülmüştür.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı "Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların Annelerinin iletişim becerileri annenin yaşına, eğitim düzeyine, mesleğine, çalışıp çalışmamasına ve çocuk sayısına göre farklılaşmakta mıdır?" ve "Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların sosyal problem çözme becerileri çocuğun yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, doğuş sırasına, okul öncesi eğitime devam etme süresine ve anne- babanın yaşına, eğitim düzeyine, mesleğine, çalışıp çalışmamasına göre farklılaşmakta mıdır?" ve "Annelerin İletişim Becerileri ile Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasında İlişki Var mıdır?" sorularına cevap aramaktır.

Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ABÇİDA puan ortalamaları ile ilgili olarak;
 - 1.1. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları annelerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 1.2. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 1.3. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları annelerin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 1.4. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları annelerin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 1.5. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WPSÇT" puan ortalamaları ile ilgili olarak;
 - 2.1. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.2. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.3. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.4. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları doğum sıralarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.5. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.6. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WPSÇT" puan ortalamaları annelerinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.7. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WPSÇT" puan ortalamaları babalarının yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.8. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WPSÇT" puan ortalamaları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.9. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WPSÇT" puan ortalamaları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - 2.10. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları annelerinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

- 2.11. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları babalarının mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 2.12. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları annelerinin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile annelerin "ABÇİDA" puan ortalamaları arasındaki ilişki ile ilgili olarak;
- 3.1. Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile annelerin "ABÇİDA" puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Doğum anının ardından çocuğun ilk etkileşimde bulunduğu ve hayatının birçok döneminde çocuğa en yakın olan kişi annedir. Bebek ilk günden itibaren sevilme, kucaklanmak ve ilgi bekler. Bu beklenti ve ihtiyacı karşılayan öncelikli birey ise annedir (Çağdaş, 2009: 29). Çocuk hayatının bu derece merkezinde olan annenin davranış, tepki ve söylemlerinden fazlasıyla etkilenir. Annenin çocukla iletişim kurarken tutumu, sözlü ve sözsüz iletişim türleriyle gönderdiği mesajların içeriği, mesajları gönderirken kullandığı dil çocuklar üzerinde çeşitli etkilere neden olur (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007: 102). Annenin çocuğuyla iletişiminde kullandığı dil, sevgi, davranışları, duruşu ve tutumu çocuğun gelişiminde önemli rol oynar. Çocuk anneyi model alarak kişilerarası ilişkilerin temel hatları konusunda bilgi sahibi olur. Annesiyle gerçekleştirdiği iletişim şeklini çevresine yansıtır (Gülaçtı, 2012:4; Tümkeya, 2012: 337).

Toplumsal ilişkileri zayıf olan aile, çocuğa ihtiyacı olan sosyal alanları oluşturmada yetersizdir. Sosyal çevrelerinde bulunan kişilere karşı olumsuz tutum geliştiren anne babaların çocukları huzursuz, çaresiz, kaçma ya da saldırganlık gibi davranış ve duygular gösterebilir (Dönmezer, 2009: 156).

Bu nedenle sağlıklı ilişki kurabilen ve sağlıklı iletişim becerilerine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının sosyal gelişimlerine ve sosyal problem çözme becerilerine olumlu katkıları olduğu düşünülür. Bu şekilde yetiştirilen çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yüksek olması beklenir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların özellikle,

1. Annelerin iletişim becerileri konusunu güncelleştirip, üzerinde düşünme ve tartışma ortamı yaratacağı,
2. Ebeveyn eğitim programlarında ebeveynlerin iletişim becerilerini geliştirme konusuna ağırlık verilmesine katkı sağlayacağı,
3. Okulöncesi eğitimin öneminin anlaşılmasında ve yaygınlaştırılmasında etkin rol oynayacağı,
4. Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin günlük etkinlik planlarında çocukların sosyal problem çözme becerilerine yönelik farklı etkinlik planlamalarına ve uygulamalarına katkı sağlayacağı,
5. Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenlerinin aile katılım etkinliklerinde annelerin iletişim becerilerini geliştirecek çalışmalara daha fazla yer vermelerinde etkili olacağı,
6. Anne- çocuk iletişimi ile çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arasında bir ilişkinin olup olmadığının anlaşılması açısından, bu konuda çalışacak araştırmacılara ışık tutacağı umulmaktadır.

Varsayımlar

Bu çalışmada, aşağıdaki varsayımlardan (sayıtlardan) hareket edilmiştir.

1. Annelerin kendilerine uygulanan "Anne Baba Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı" na içtenlikle ve samimi cevaplar verdikleri,
2. Çocukların uygulanan "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeği" ne içtenlikle ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarında (bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında) eğitim gören 48-72 aylık 479 çocuk ve annelerinden alınan verilerle sınırlıdır.
2. Annelerinin iletişim becerileri "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)"nın ve çocukların sosyal problem çözme becerileri "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Okul Öncesi Eğitim: Doğumdan, ilkokul başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin- uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda, en iyi biçimde yönlendiren, bir eğitim sürecidir (Oğuzkan ve Oral, 1987:2).

Anaokulu: 33-36 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okuldur (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,2014).

Anasınıfı: 48-72 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıflardır (Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği,2014).

İletişim: Bireyler, gruplar ya da toplumlar arasında söz, mimik, jest, yazı, görüntü vb. yollarla bilgi, düşünce, duygu ve inanç alışverişini sağlayan etkileşim sürecidir (Demiray, 2008:9).

Beceri: Başarıyla gerçekleştirilen davranışların tekrarlar neticesinde alışkanlığa ve zamanla davranışa dönüştürülmesidir (Açıkgöz, 2005: 81).

İletişim Becerileri: İletişim ortamlarında birden fazla tekrarlanarak gerçekleştirilen iletişim eylemleri sonucu, iletişimde kaynak ve hedef rollerini

oyunayanların elde ettiği beceriler veya geliştirip kazanıma dönüştürdükleri yetkinliklerdir (Açıkgöz, 2005:83).

Sosyal Beceri: Çocukların sosyal çevrelerinde sorunlarla karşılaşmaksızın; sosyal, fiziksel ve entelektüel gereksinimlerini karşılayabilecek özel davranışlardır (Önder, 2004).

Sosyal Problem Çözme: Kişinin gerçek yaşamında karşılaştığı problemlere yönelik olarak değerlendirmeleri ve bu değerlendirmeleri ile ilgili olarak yararlı ya da yararsız kullandığı problem çözme becerilerini kullandığı süreçtir (Dora, 2003).

Anne: Anne, bir çocuğu doğuran, bakımını üstlenen veya kendi doğurmadığı bir çocuğu dahi evlat edinen ve bakımını üstlenen kadın anlamına gelmektedir (TDK, 2012).

BÖLÜM II

İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER VE ARAŞTIRMALAR

1.1. Anne- Baba- Çocuk İletişimi

1.1.1. İletişim Tanımı

Büyükan (2011:126)'a göre "iletişim, canlı ve cansız bütün varlıkların arasında kurulan her türlü alışveriştir."

Yavuzer (2016)'e göre iletişim, söyleyeceğimiz sözlerin ağırlığı taşımak, sözlerimizin doğru anlamlandırılabilmesi için basite indirgeyerek, nerde, nasıl ve ne kadar sözcük kavramlarını göz önünde bulundurarak, akıcı bir dil eşliğinde, göz kontağını aksatmadan karşıdaki kişiyle anlaşma sanatıdır.

Demiray'a (2008:9) göre ise iletişim, duygu ve düşüncelerin, şahıslar, zümreler, toplumlar arasında çeşitli sözlü ya da sözsüz kanallar yoluyla değiş-tokuşunu sağlayan toplumsal bir süreçtir.

İletişim, sözlü ya da sözsüz semboller kullanarak karşıdaki bireyde etki oluşturma olarak tanımlanabilir (Dökmen, 2011: 38) İletişimin meydana gelebilmesi kaynak ve alıcı konumlarındaki sistemlerin varlığıyla gerçekleşebilir. Kaynak ve alıcı arasında gerçekleşen etkileşim niteliği önemsenmeksizin iletişim olarak kabul edilir (Dökmen, 2005: 19).

İletişimin varlığından bahsedebilmek için gereken şartlar (Köknel, 1997: 35) :

- Birbiriyle etkileşim içinde olan iki iletişim birimi,
- Bu birimler arasında gerçekleşen bilgi, durum, haber alışverişi,
- Birimler üzerinde davranış değişikliğine neden olmaktır.

İnsan yaşamının en temel gerekliliklerinden biri iletişim kurabilmektir (Anlıak ve Dinçer, 2005:152). İnsan varlığından söz edilen her ortamda iletişim

varlığını da kabul etmek gerekir. İletişim, sosyalleşmenin temel gereksinimidir. İnsanlar birbirine olan gereksinimleri neticesinde iletişime de ihtiyaç duyar (Nazik ve Bayazıt, 2004: 97).

İletişim en kısa haliyle; bilginin oluştuğu, alıcıya aktarıldığı ve karşılıklı olarak anlamlandırıldığı süreçtir. Anlamları ortak kılma yaklaşımıdır (Ergin, 2010:7; Mısırlı, 2013: 1).

1.1.2. İletişimin Amacı Ve Önemi

Sosyal yaşam içinde iletişim temel ihtiyaçtır. Bireylerin amacına ulaşması için gerekli temel faktör iletişimdir. Bireyler çevrede davranış değişikliği gerçekleştirmek ister ve bunu ancak iletişimle gerçekleştirebilir. İletişimin temeli her ne kadar kaynaktan çıkan mesajın alıcıya ulaşıp tepki göstermesini sağlamak gibi görünse de, aslında iletişim toplumsallaşmanın ortak unsuru, zorunlu koşuldur (Tutar ve Yılmaz, 2012: 25; Uzun, 2010: 13).

İletişim, hayatın her aşamasında bulunması sebebiyle, bebeklik döneminden başlayarak hayatın içinde kazanılır. İletişimin doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bireyin kendini ifade edebilmesi ve karşısındaki bireyi anlayabilmesi gerekmektedir. İnsan sosyal bir canlıdır. Bu nedenle iletişim kurmak, insanların psikolojik olarak daha sağlıklı olmalarını sağlar (Kocayörük, 2012: 3).

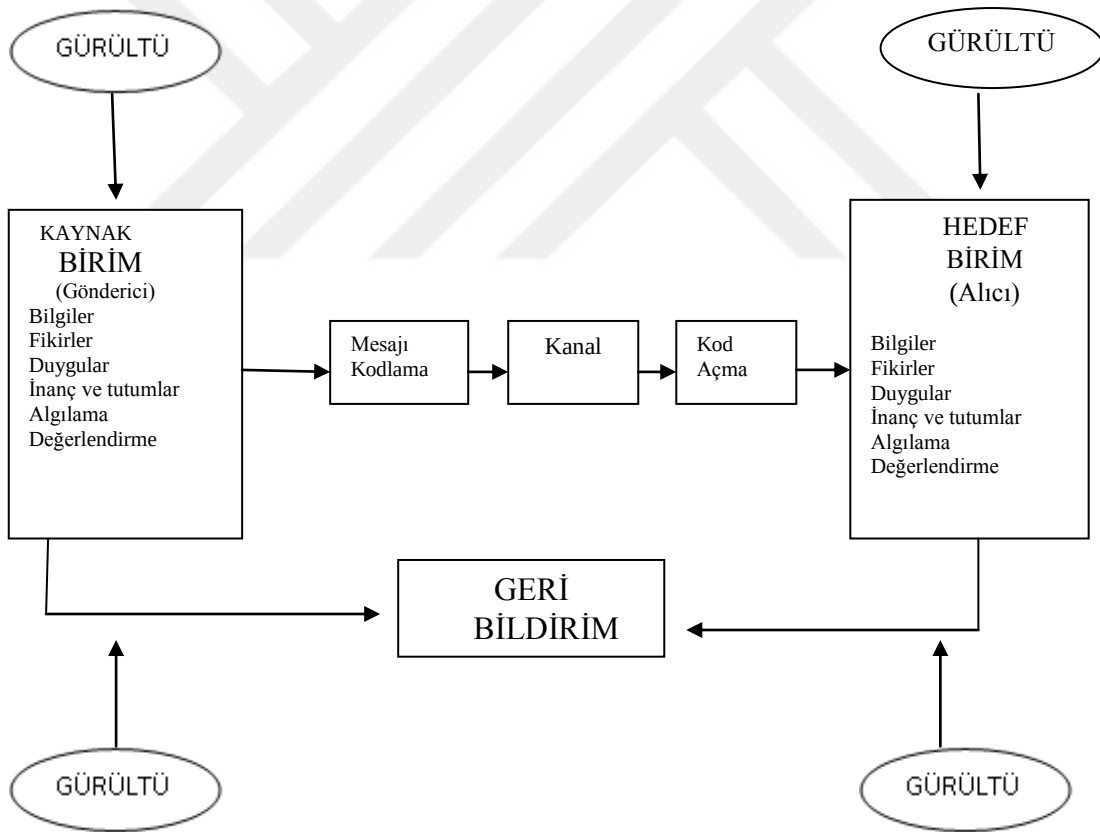
İnsanı diğer canlılardan ayıran ve tanımlayan en önemli özelliği sosyal olmasıdır. İnsanlık tarihinin başından bu yana insanlar birlikte yaşamış ve birleşerek toplumları meydana getirmiştir. Toplumsal yapı içinde insanlar çeşitli paylaşımlarda bulunmuş ve ortak paydalar oluşturmuştur. İnsan yapısı gereği bu ortak değer, payda ve toplumsal kuralları oluştururken de, bu kavramları sonraki nesillere aktarırken de iletişimi kullanmıştır (Önder, 2004:11; Çağdaş, 2009:14-15). İnsanların bulundukları sosyal çevreye uyum gösterebilmeleri için temel koşullardan biri iletişim becerileridir. Aile, arkadaş, okul ve içinde bulundukları toplumla ilişki kurabilmeleri ve bu ilişkileri geliştirebilmeleri iletişim becerileriyle doğru orantılıdır (Nazik ve Bayazıt, 2004: 98).

Aynı ortam ve toplum içinde bulunan bireyler, sürekli iletişim içindedir; iletişim kurmama olasılıkları yoktur (Cüceloğlu, 2009:21). İletişim becerileri sağlıklı olmayan ve eksiklikler yaşayan toplumların çağdaş uygarlık seviyesine ulaşması beklenemez ve kişilerarası sorunlar çözümle değil çatışmayla sonuçlanır (Çağdaş, 2009: 139).

İletişimdeki asıl amaç alıcıya iletiyi doğru şekilde ulaştırmak ve beklenen tepkiyi almaktır. İletişim, bireyin kendisini doğru bir şekilde anlatabilmesi için gerçekleştirilir (Usluata, 1995:5).

1.1.3. İletişim Modeli

Şekil 2.1. İletim Modeli



(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2011)

1.1.3.1. İletişim Birimleri

İletişim birimleri kaynak birim (gönderici), hedef birim (alıcı), kanal ve mesaj başlıkları altında incelenmektedir.

1.1.3.1.1. Kaynak Birim (Gönderici)

İletişimde başlangıç noktası kaynak birimdir. Kaynak birim kendisine ait duygu ve düşünceleri hedef birime iletmek üzere girişimde bulunan bireydir. Kaynak tek bir kişi olabileceği gibi, bir grup veya örgüt de olabilir. Kaynak, belirli bir etki yaratmak isteyerek veya yaratacağı etkiyi düşünmeden mesaj gönderebilir. İlettiği mesaj üzerinde kaynak birimin geçmiş yaşantılarının büyük bir etkisi vardır. Kaynak birimin başlattığı iletişimin etkili olması için, alıcının fazlaca duyu organına hitap etmesi gerekmektedir (Erdoğan ve Alemdar, 1990: 53; Baltaş ve Baltaş, 1992: 27)

Kaynakta mesaj oluşmasıyla birlikte iletişim başlar. Geri bildirim alındığında ise "iletişim" tam anlamıyla gerçekleşmiş olur. Kaynak için doğru anlaşılabilirlik önemlidir. Alıcıya iletilen mesajın, alıcı tarafından yorumlanması sırasında kaynağın zihnindeki ile aynı anlamı ifade etmesi iletişimin doğru bir şekilde gerçekleştiğinin göstergesidir (İlenti, 1988: 47).

1.1.3.1.2. Hedef Birim (Alıcı)

Amacı gerçekleştirmek üzere mesajın gönderildiği kişidir. Göndericinin kodu oluşturma ve mesajı kodlaması nasıl geçmiş yaşantıları ve kişisel özelliklerine göre şekilleniyorsa; alıcının kodu açması ve yorumlaması da aynı koşullarla şekillenmektedir (Başaran, 1996:68; Ergin, 2010:31; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001:106; Bilen, 2004:43).

İletişimin daha etkili olması adına alıcıda bulunması gereken temel özellikler (Tutar ve Yılmaz, 2012: 54);

- Alıcı gönderilen mesajla ilgili bilgi sahibi olmalıdır.
- Alıcı gelen mesajı doğru anlamaya istekli ve algılama düzeyinde olmalıdır.
- Mesajla ilgili gereklilikleri yerine getirecek geri bildirim sistemine sahip olmalıdır.
- Mesajın doğru anlaşılmasını engelleyecek faktörleri eledebilmeli ve bu konuda seçici olmalıdır.
- İletişim karşılıklı devam eden bir süreç olması sebebiyle alıcı aynı zamanda gönderici niteliklerini taşımaktadır.

1.1.3.1.3 Kanal

Mesajın kaynak ve alıcı arasında ilerlemesini sağlayan yol kanal olarak adlandırılır. Mesaj kanallar aracılığıyla bireyin duyu organlarına iletilir ve alıcı tarafından algılanır. İletişimde kullanılan kanallar ne derece fazla olursa (görsel kanal, işitsel kanal) iletişimin etki boyutu o derece yüksek olur (Tutar ve Yılmaz, 2012: 55).

Mesajın hedef birime ulaşmasını sağlayan kanallar, yüz yüze iletişim ve kitle iletişiminde farklı şekillerde ortaya çıkar. Yüz yüze iletişimde beden dili, jest, mimik ve dil; kitle iletişiminde gazete, televizyon, bilgisayar gibi araçlar kanal boyutunu karşılamaktadır (Demiray, 2008: 52).

1.1.3.1.4 Mesaj

Mesaj uyarıların kaynak tarafından hedef birimle ortak semboller kullanarak kodlanmasıdır. İletişim sürecinde alıcıya farklı şekillerde iletilen her şey mesajdır (Odabaşı ve Oyman, 2005: 17; Uzun, 2010: 13). Göndericinin alıcı ya da alıcılara göndermek istediği duygu ve düşüncelerin anlamlarını ortak kılmak adına kullanılan bir iletişim unsurudur (Çetinkanat, 1996: 18; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 105).

Mesajlar iletişim türünü belirleme de "sözel mesajlar" ve "sözel olmayan mesajlar" olarak gruplandırılır. Alıcıya gönderilen mesajlarda bulunması gereken birtakım özellikler vardır. Bu özelliklerden en çok önem teşkil eden ise dildir. Mesajlarda anlaşılması kolay, soru işaretlerine izin vermeyen, açık bir dil kullanılması gerekir (Bahar, 2012:11). Sözsüz iletişim kanalıyla gönderilen mesajlar ise çoğu zaman daha etkili ve sınırsız, fakat karmaşık olabilir. Bu nedenle iletişim anında sözsüz iletişim kaynaklarının gönderdiği mesajları göz ardı etmemek gerekir. Çünkü iletişimde beden dili % 55, ses % 38 ve sözcükler ise % 7 oranında etki göstermektedir (Çiftçi, 2000: 12; Mısırlı, 2013: 3).

Mesaj kaynak birimden çıkana kadar kaynak tarafından denetim altındadır. Fakat kaynaktan çıktıktan sonra hedef birimin denetimine girer. Mesajın kodlanma ve kodun açılma süreçleri zihinsel aktivite gerektirir. Kodun açılması ve anlaşılması alıcının kod açma sürecini nasıl yönettiğine bağlıdır. İyi kodlanan bir mesaj iletişimin etkinliğini artırır (Odabaşı ve Oyman, 2005: 17).

Eren'e (2000: 48) göre mesajın kodlanması aşamasında dikkat edilmesi gereken noktalar şöyledir:

1. Mesajı oluşturan semboller açık ve net olmalıdır.
2. Somut sembollerin kullanımı daha ön planda tutulmalıdır.
3. Gönderici ve alıcı arasında ortak alan oluşturan anlamlarda kullanılmalıdır.
4. Alıcı tarafından anlamakta zorluk çekilen kısımların açıklaması yapılmalıdır.

1.1.4.Temel İletişim Süreçleri

Temel iletişim süreçleri kod, kodlama, kod açma, yorumlama ve geribildirimden oluşmaktadır.

1.1.4.1. Kod

Kod, kaynak ve alıcı tarafından anlaşılabilir ortak bir dil oluşturmak adına kullanılan işaretler ve bu işaretler arasındaki kuralların toplamıdır. Sözlü iletişim

sırasında değişik kodlar kullanılabilir. Yüz ifadesi, söyleyiş tarzı, jest ve mimikler de ayrı ayrı kodlar aktaran mesajlardır (Çağdaş, 2009:23; Cüceloğlu: 2009:76).

1.1.4.2 Kodlama

Mesajın hazır hale getirilmesi, göndericinin duygu, düşünce ve davranışlarının iletmeye hazırlanmasıdır. Kod olarak kullanılan imgelerin anlama büründürülmesi sürecini tanımlar. Birey imgelerle kodlama yaparken daha önceki yaşantılarından kaynaklanan bilgi ve sözcükleri kullanır (Tutar ve Yılmaz, 2012: 56; Mısırlı, 2013: 3).

1.1.4.3 Kod Açma

Alıcıya farklı kanallar yoluyla iletilen mesaj, çeşitli duyu organları yoluyla sezilir ve beyinde görevli bölgelere gönderilir. Beyinde mesajın içeriği algılanır ve çözümlenir. Gerçekleşen bu fiziksel olay kod açma olarak ifade edilir (Yiğit vd, 2005: 84-89).

1.1.4.4 Yorumlama

Kod açma işleminin akabinde mesaja o anki yaşantılar, koşullar çerçevesinde yeniden anlamlar yükleme sürecidir. Bazı durumlarda kod açma sürecinden elde edilen bilgi ile yorumlama sürecinden elde edilen bilgi arasında farklılıklar meydana gelmektedir. Arada ki bu farkı koşullar ve bireyin koşullar üzerindeki görüşleri oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2009: 77).

1.1.4.5 Geri Bildirim

İletişimde temel amaç alıcı kişiden tepki alabilmektir. Alınan bu tepki geri bildirimi ifade eder. Geri bildirim sayesinde gönderilen mesajın ne şekilde yorumlandığı gözlemlenir. Mesajın doğru yorumlanmadığı ya da iletişimle ilgili aksaklıklar olduğu kanısına varıldığında, iletişimde devreye farklı kanallar kanalize edilebilir. İletişim yeteneği güçlü olan bireyler geri bildirimi önemseyip, kullanırken, otoriter ve egosu yüksek olan bireyler geri bildirimleri kendi şahıslarına yapılmış bir

hakaret olarak algılayıp, kabullenmek istemeyebilir (Eren, 2000: 50; Uzun, 2010: 18; Lal 2012: 23; Mısırlı, 2013: 6).

1.1.5.İletişim Türleri

İletişim türleri sözlü ve sözsüz olmak üzere iki şekilde açıklanmaktadır.

1.1.5.1. Sözlü İletişim

Kişilerarası iletişimde ses ve kulağa dayanan iletişim türüne *sözlü iletişim* denir. İletişim de önemli bir yer tutan sözlü iletişim, teknolojik ya da farklı materyallerle dolaylı hale getirilmeden yüz yüze gerçekleştirilir (Uzun, 2010: 31).

Sözlü iletişim, dil ve dil-ötesi olmak üzere 2 kategoride incelenmektedir ”Dille iletişim” insanların karşılıklı konuşmalarını temel alır. Karşılıklı konuşmalar sırasında kullanılan sesin tonu, hızı, duraksamalar gibi sesin niteliğiyle ilgili birimler ise ”dil ötesini” oluşturmaktadır. Bu tanımda yer alan kategorilere bakınca insanların ”neyi söyledikleri” yle birlikte ”nasıl söyledikleri” nin de iletişim açısından önem arz ettiği görülür (Dökmen, 2011: 44).

1.1.5.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim insanlar arasında etkileşimi sağlayan ilk iletişim türü olarak kabul görmektedir. Sözcük kullanımının iletişime girmesinden önce vücut dili ve jest mimikler yoluyla insanlar iletişim kurmuştur. Kullanılan bu beden dili öğelerine anlamların yüklenmesiyle birlikte sözsüz iletişim kavramı meydana gelmiştir (Uzun, 2010: 32; Bhala, 2011:67; Güngör , 2013: 40).

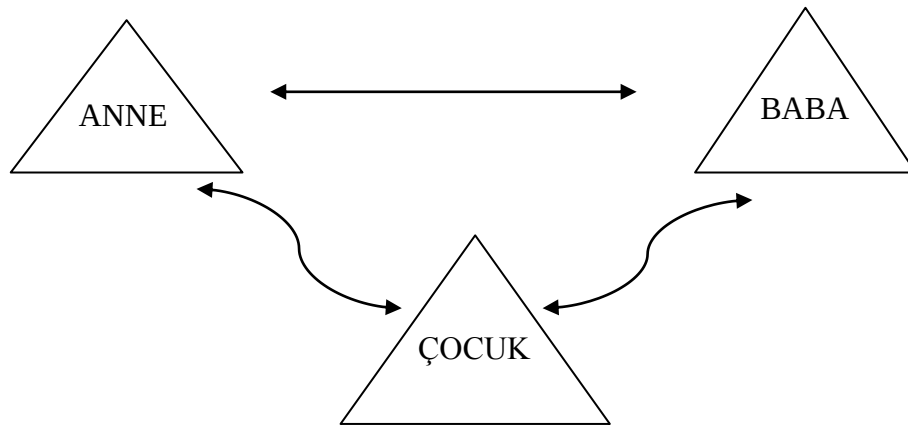
İnsanların iletişim sırasında düşüncelerini sözlü olarak ifade etseler de, duygularını beden diliyle vurguladıkları görülmektedir. Yapılan araştırmalar ışığında iletişimde beden dili % 55, ses % 38, sözcükler % 7 etki etmektedir. Jest, mimik, giyim kuşam, dokunma duyusu, yüz ifadeleri, kişiler arası mesafe ise beden dilinin bileşenlerini oluşturmaktadır (Mısırlı, 2013:80).

Sözsüz iletişim ortak kodları olan ve ortak kodları olmayan olmak üzere iki grupta incelenir. Ortak kodu olan mesajlar herkes tarafından aynı şekilde anlamlandırılır. Örneğin, karşıdaki kişiyi onaylama ya da onaylamama durumunda kafa sallamak gibi. Ortak kodu olmayan mesajlar ise, daha öznel ve kişiden kişiye farklılık gösteren mesajlardır. Belirsiz ve soyut olarak uygulanır. Bacak bacak üstüne atma, başını öne eğme gibi örneklendirilebilir (Uzun, 2010: 32).

1.1.6. Anne- Baba- Çocuk İletişimi

Bireyin içinde bulunduğu ilk toplumsal yapı ailedir. Aile içinde kullanılan iletişim türleri, aile bireylerinin iletişim kalitesini belirler. Sağlıklı ve kaliteli iletişim kurulan ailelerde aile fertleri birbirine saygılıdır ve kuvvetli bağlara sahiptir. Olumlu iletişim ve demokratik tutum kullanılan ailelerde büyüyen çocukların olumsuz duyguları oldukça azdır, sosyal açıdan daha çok gelişirler. Çocuklar kendilerini daha iyi ifade edebilir. Çocukların temel öğrenme mekanizması model almaktır. Aile içinde yardımlaşma, fedakarlık ve saygı vardır. Aile bireyleri problemleri yardımlaşarak ve konuşarak çözerler. Bu davranışları gözlemleyip model almaları, çocukların olgunlaşmasına ve kendini gerçekleştirebilir düzeye gelmesine olanak sağlar. Sağlıklı iletişimin olumlu etkilerini göz önünde bulundurarak aile bireylerinin iletişim becerileri konusunda bilinçli olmaları gerekir (Bulut, 1993:1-3; Rose, 1994: 95-96; Washington, 2001: 28- 33; Önder, 2004: 7 ;Şahin ve Aral,2012: 58).

Şekil 2.2. Anne- Baba- Çocuk İlişkisi



(Ayter ve Kaytez, 2017: 98)

Anne baba arasındaki ilişkinin niteliği çocuklarına da yansımaktadır. Uyumlu ve olumlu ilişki geliştiren anne babalar çocuklarına karşı daha kabul edici, sevecen ve tutarlıdır. Anne baba arasındaki ilişkinin çocuğun üçüncü ebeveyni olduğu söylenebilir (Ayter ve Kaytez, 2017: 98).

Ailelerde sağlıklı bir iletişimin gerçekleştirilememesi, yanlış aile tutumları, iletişim engelleri, empatinin eksikliği, aile bireylerinin birbirini dinlememesi ve birbirlerine zaman ayırmamalarından kaynaklanır (Dökmen, 2011: 81).

Brassart ve Schelstraete (2015:350) ebeveynlerin iletişim becerilerinin çocukların davranış problemlerine etkisini inceledikleri araştırmada, ebeveynlerin iletişim becerileriyle çocukların davranış problemlerindeki ters orantıyı tespit etmişlerdir. İletişim becerileri yüksek olan ebeveynlerin çocukları daha az problem davranış göstermektedir. Anne baba çocuk üçlüsüne bakıldığında anne babaların çocuk üzerine etkisi üzerinde sıklıkla durulur. Fakat çocuğun da anne baba üzerinde etkisi vardır. Çocuk ve anne baba tahterevallinin dengede durması gereken iki ucu olarak görülebilir (Yavuzer, 2010: 41).

Her ailenin kendi yapısına özgü kuralları vardır. Kurallar ailenin yapısının korunmasına yardımcı olur. Aile fertlerinden birinde gözlenen kural dışı davranış, tüm aile fertlerini etkiler. Kurallar uygulanırken tüm aile fertleri kural denetçisi olma eğilimi gösterebilir. Bu koşullarda dikkat edilmesi gereken iki özellik vardır. “1) Ailede davranışlar için belirlenen bir sınır vardır. Bu sınır aşıldığı zaman, diğer fertler tepki gösterir. 2) Aile içinde birden fazla kişinin kendini yönetici olarak görmesi, fertleri bazı durumlarda karşı karşıya gelmeye zorlayabilir. Aileler çocuklarının sosyal gelişimlerini desteklerken diğer yandan da sosyal gerçekleri öğretmek durumundadır. Bazı zamanlarda hayatın gerçekleri ile evrensel sosyal gelişim gerçekleri arasında uyumsuzluklar olabilir. Bu durumlar için iletişim, aile açısından en önemli yol göstericidir (Balcı ve Yılmaz, 2000: 18; Washington, 2001: 28- 33).

Aile iletişiminin çocuk üzerindeki önemli etkileri göz önünde bulundurulduğunda ailelere uygulanacak eğitimlerin önemi de yadsınamaz. Aileler için interaktif eğitim veya uzaktan eğitim programları, ana- baba okulları açılarak bu konudaki eksikliklerin tamamlanması gerekmektedir. Hazırlanan programlarda ben dilinin kullanılması, çocuğun gelişim özelliklerine uygun davranılması, empatik anlayışla değerlendirme yapılması gerektiği konuları vurgulanmalı ve kullanılmalıdır (Şahin ve Aral,2012: 58).

1.1.7. Anne- Çocuk İletişimi

Anne çocuk için dünyayı tanımlayan, gösteren, anlatan bir ansiklopedi gibidir. Anne toplumun özelliklerini gösteren ilk örnek; çevresine karşı duruşu, hareketleri, tepkisi izlenerek nasıl yaşanılacağını öğreten bir rehberdir (Dönmezer, 2009:41).

Çocuğun dünyaya geldiği andan itibaren ilk karşılaştığı, bağ kurduğu kişi annedir. Başka birine muhtaç olan çocuğa özveri gösteren, besleyen, temel ihtiyaçlarını karşılayan annesidir. Doğumla başlayan bu süreç zaman içinde de devam eder. Elbette ki annenin çocuk için önemi sadece fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlanamaz. Bebeğin temel ihtiyaçlarından biri de sevgidir. Bu nedenle doğumdan sonra anne bebek fiziksel teması önemlidir. Bebekler sevgiyi bedensel temasla, yumuşak bir ses tonuyla konuşulması ve ihtiyaçların zamanında karşılanmasıyla hisseder (Bee ve Boyd, 2009:452; Çağdaş, 2009: 29).

Anne çocuk ilişkisindeki en heyecan verici dönem beslenme süreci olarak kabul edilir. Karşılıklı olarak haz duyulan bu süreç anne ve bebeğin birlikte gerçekleştirdiği ritüelleridir. Fiziksel beraberliği de içermesi bakımından anne sütüyle beslenen bebekler, biberonla beslenen bebeklere göre şanslı sayılır (Yavuzer, 2010:14).

Anne bebek ilişkisinin bebek için en önemli etkisi güvenli bağlanma duygusunun kazanımıdır. Annenin bebeğin ihtiyaçlarını yerinde ve zamanında karşılaması güvenli bağlanma için temel oluşturur. Anne bebek ilişkisinin sağlıklı olabilmesi bu güvenli bağlanma sonrasındaki kopma süreçlerinin kontrollü ve bilinçli olarak gerçekleştirilmesine bağlıdır. Anneden ayrılık süreci bebekler için farklı

etkilere sebep olabilmektedir. Doğru olan anne ve bebeğin ilk yıllar birbirinden ayrılmamasının sağlanmasıdır (Aytar ve Kaytez, 2017: 98). Özellikle 5 ay- 3 yaş aralığında annesinden ayrılan çocuklarda ayrılığa tepki çok şiddetli olur. Ayrılığın tekrarında ise çocukta hassasiyet, endişe ve buna bağlı olarak çevresine karşı aşırı bağımlılık görülür (Yavuzer, 2010: 17).

Kız çocukları özellikle 3-6 yaş arasında annesini örnek alır, annesiyle özdeşim kurar. Anneyi sevindirmek, beğenisini kazanmak, annesiyle mutfakta bir şeyler yapmak çok hoşuna gider. Annesine hayrandır. Bu özdeşimi kurabilmesinin temelinde de sevgi ve güven bağının sağlam kurulmuş olması gerekir (Yörükoğlu, 2004:62- 63).

1.1.8. Baba- Çocuk İletişimi

Aileyi oluşturan bireylerin rolleri yaşadıkları toplumun değer yargıları ve geleneklerine göre şekillenir. Teknoloji ve ekonomi alanlarında gerçekleşen hızlı ve sürekli gelişmeler aile yapılarında değişimleri zorunlu kılmaktadır. Aile yapılarındaki küçülme, kadınların eğitim, üretim ve iş alanlarında yerini alması sebebiyle bundan 30-35 yıl önce birbirinden net bir şekilde ayrılan anne baba rolleri şuan kesin bir şekilde ayrılamamaktadır. Günümüzde anneler nasıl ev dışında sorumluluk alıyorsa, babalarda ev içinde daha aktif hale gelmiştir (Güngörmüş, 2006: 246; Çağdaş, 2009: 36).

Aile içindeki rollerin niteliğinde değişikliğe sebep olan çağdaş yaklaşım babaların çocuklarına karşı davranışlarında da değişiklik yapması gerektiğini savunmaktadır. Geleneksel yaklaşımda babalar eve gelip çocuğu yanına çağırıp sevmek ya da azarlamak şeklinde kısa süreli etkileşim içine girmektedir. Günümüz dünyasında babalardan beklenti ise çocuğuyla iletişim kurması, çocuğuyla konuşması, çocuğunu dinlemesi, çocukta değerlilik duygusu oluşturmaktır (Çetinkaya, 2016: 31). Bazı ailelerde anneler çocuklarıyla gereğinden fazla, babalar ise gereğinden az ilgilenmektedir. Babalarda çocuklarına ayıracak vakit bulabilir. Sohbet etmek, gezintiye çıkmak, evdeki tamirat işlerini birlikte yapmak çocuğun

kişiliği üzerinde çok önemli etkileri olan çok zaman almayan etkinlikler olarak düşünülebilir (Yörükoğlu, 2004: 217).

İlk yılda anne çocuk ilişkisinin çocuğun dış dünya algısında yoğun etkisi üzerinde durulurken, ikinci yıldan itibaren babanın varlığının getirdiği olumlu etkilerden bahsedilmektedir. Baba sayesinde çocuk anneyi paylaşmayı öğrenir ve annenin başkalarıyla da ilgilenebileceği, sadece kendisine ait olmadığı gerçeğiyle yüzleşir (Yavuzer, 2010: 19). Bu durum ise belki de çocuğun hayatında karşılaştığı ilk sosyal problemidir.

1.1.9. İletişimi Etkileyen Faktörler

İletişimde insanların karşılıklı olarak kendilerini iyi hissettikleri ortamlar göz önünde bulundurularak, kişilerarası iletişimin sağlıklı ve pozitif olması için bazı ön koşullara ihtiyaç duyulmaktadır. Bunlar; kabul, empati, dinleme ve saygıdır.

1.1.9.1. Kabul

İletişimin olumlu kabul edilebilmesinin önemli şartlarından bir tanesi çocuğa karşı gösterilen kabuldür. Davranışı kabul edip etmemek o davranışla karşılaşıldığında hissedilen duygulara bağlıdır. Kabul eden anne baba çocuğuna sevgi gösteren anne baba olarak nitelendirilmektedir. Anne baba çocuğu koşulsuz kabul ettikçe, sevgileri çocuk tarafından daha çok fark edilir. Anne babanın temel görevi çocuğa sevgi göstermesi ve çocuğu kabul etmesidir (Kitahara, 1987; Navaro, 2006: 134; Dönmezer, 2009: 69).

Çocuğu kabul etmek, çocuğa sevgiyi sözel ve fiziksel olarak göstermeye dayanır. Kabulkar aile çocuğu öper, koklar, korur, kucaklar ve sever. Reddedici aile ise, çocuğa sevgisini hiçbir şekil ve hiçbir koşulda göstermez. Çocuğu ihmal eder. Reddedici ailelerde büyüyen çocuklar karamsar, bağımlı ve özgüveni düşük olan çocuklardır (Kitahara, 1987).

Çocuğu koşulsuz kabul eden ebeveynlerin davranışları şu şekildedir (Üstün, 2013: 233):

1. Çocuğuyla iletişim kurmak, dinlemek ve çocuğuna vakit ayırmak zorunluluk değildir, birlikte geçirdikleri zamanı severek değerlendirirler. Birlikte zaman geçirmeye bir engel varsa çocuğa bu durumu açıklarlar.
2. Çocuğun duygu ve düşüncelerine saygı gösterirler, çocuğu yok saymazlar.
3. Çocuğun kendi çözümüne ulaşmasına izin verirler.
4. Çocuğunun duygularını bastırmak yerine anlatmasına ve anlamaya çalışmasına izin verirler.
5. Çocuğun kendi duyguları, düşünceleri ve kişiliği olan bir birey olduğunu kabul ederler.

Anne babası tarafından koşulsuz kabul edilen birey; büyüyen, sorunlara yapıcı çözümler bulan, daha üretken, psikolojik olarak sağlıklı, yaratıcı ve gizil güçlerinin farkına varan kendini gerçekleştiren bir birey olarak hayatına devam eder. Kabul gören çocuklar kendilerini, duygu ve düşüncelerini çevreleriyle paylaşmaktan çekinmezler, açıktırlar (Gordon, 2016 :59).

Çocuğa davranışlarıyla ilgili dönütlerin verilmesi kabul aralığını anlayabilmesi açısından önem arz eder. Bu dönütler sözlü yada sözsüz iletişim şekilleriyle gerçekleştirilebilir. Örneğin, çocuk yüksek sesle şarkı söylerken anne tepki vermiyorsa bu durum "sözsüz kabul" dür. Çocuk yüksek sesle müzik dinlerken anne "Yüksek sesle şarkı söylemek hoşuna gidiyor." diyerek onu anladığını belirtiyorsa bu durum da "sözlü kabul" dür. Etkin dinlemenin temelini sözlü kabul oluşturur (Ünal, 2017: 65).

1.1.9.1.1. Kabul Çizgisinin Değişkenliğinin Nedenleri

Anne çocuk ya da baba çocuk iletişiminde, çocuğa ait tüm davranışlar bir pencere içinde yer alır. Örneğin, "çocuğun şarkı söylemesi" , "eşyalara zarar vermesi" , "oyun oynaması" , "kirli ellerini koltuğa sürmesi" , "konuşması", "gülmesi"..... gibi (Çağdaş, 2009:47; Temiz, 2014: 38; Gordon,2015: 25 ; Gordon, 2016: 39).

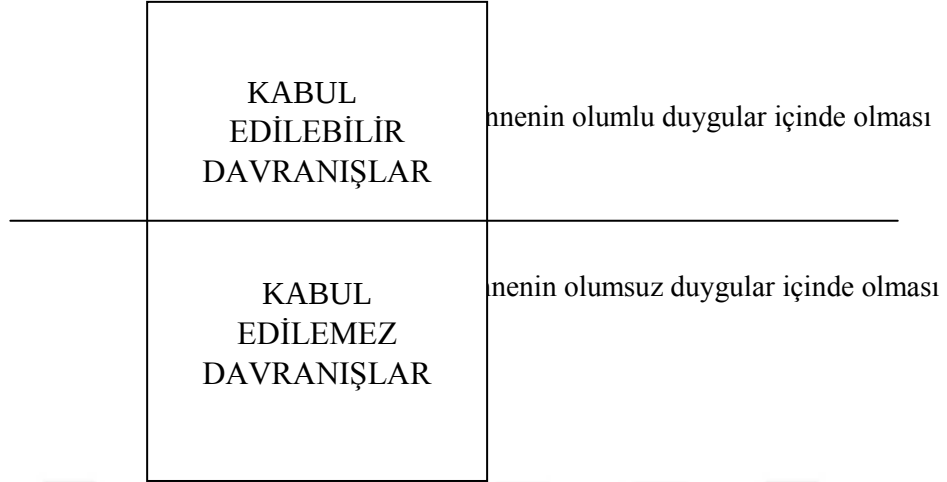
Şekil 2.3 Davranış Penceresi-1



(Navaro, 2006: 133; Çağdaş, 2009:47; Dönmezer, 2009:69; Gordon,2015:26).

Anne babalar çocuklarını bir birey olarak kabul edebilir fakat davranışlarını bazı günler kabul ederken bazı günler kabul etmeyebilir. Bu durumu bir davranış çerçevesiyle gösterecek olursak pencereyi bölen kabul çizgisidir. Kabul çizgisinin üstünde kalan kısım kabul edilen davranışları, altında kalan kısım ise kabul edilmeyen davranışları göstermektedir. Kabul çizgisinin yeri değişkenlik gösterir. Kabul çizgisinde değişikliğe neden olan durumlar anne babaların davranışın gerçekleştiği anda hissettikleri duygularıdır. Anne babaların olumlu duygular içinde olmaları kabul çizgisinin aşağılara inmesine neden olurken, olumsuz duygular içindeyken kabul çizgisi yukarılara çıkabilir. Örneğin, yetiştirmesi gereken bir iş başındayken anne stres altındadır ve çocuğun yüksek sesle müzik dinlemesini kabul etmeyebilir. Fakat anne mutlu bir şekilde otururken çocuğun yüksek sesle müzik dinlemesi kabul edilebilir hatta annenin çocuğa eşlik etmesiyle sonuçlanabilir (Navaro, 2006: 133; Çağdaş, 2009:47; Dönmezer, 2009:69; Temiz, 2014:39; Gordon,2015:26 ; Gordon, 2016:37).

Şekil 2.4 Davranış Penceresi-2



(Navaro, 2006: 133; Çağdaş, 2009:47; Dönmezer, 2009:69; Gordon,2015:26 ; Gordon, 2016:37).

Kabul çizgisini değiştiren nedenler üç başlıkta incelenebilir. Bunlar; anne babaya ait nedenler, çocuğa ait nedenler, çevreye ait nedenlerdir (Çağdaş, 2009:48; Gordon, 2015:26 ; Gordon,2016: 38).

1.1.9.1.1. Anne babaya Ait Nedenler

Anne babaların kişilikleri kabul aralığında çok etkilidir. Şöyle ki kabul gösteren kişilikte ki anne babalar çocuklarının tavırları dışında çevreye karşı da kabulkâr davranırlar. Bazı anne babalar ise kabul edilebilir düzeyde makul tavırları bile kabul etmeme eğilimi içinde olabilirler. Örneğin; misafirlikte sessiz sakın oturan bir çocuğa, misafirlik boyunca”Kalkma evladım akıllı duralım tamam mı?”şeklinde kısıtlama getirebilirler. Bunun dışında anne babanın günlük yaşantıları kabul aralıklarında anlık değişikliklere sebebiyet verebilir. Güzel ve olumlu olayların yaşandığı bir gün de kabul aralığı genişleyebildiği gibi; olumsuz olay ve tutumlara maruz kalınan bir günün sonunda kabul aralıkları düşebilir (Çağdaş, 2009: 48-49; Dönmezer, 2009:143- 152).

1.9.1.1.2. Çocuğa Ait Nedenler

Anne babaların kabul çizgilerini çocuğun fiziksel özellikleriyle birlikte psikolojik ve kişilik özellikleri de etkiler. Çocuğun yaşı, cinsiyet ve anne babaya benzer olan fiziksel ve kişilik özellikleri etkilemektedir. Örneğin; 2 yaşında bir bebeğin annenin yüzüne vurması normal kabul edilirken, 7 yaşında bir çocuğun bu davranışı gerçekleştirmesi normal kabul edilmez. Çocuğun anne, babaya ya da sevilen birine benzer yanlarının olması kabul edilmesini olumlu etkiler. Ancak sevilmeyen birine benzerlik gösteren çocuklara karşı hoşgörü ve kabulleri daha az olabilmektedir. Çocuğun isteyerek dünyaya getirilmiş olması da çocuğa bağlı kabul aralığını etkileyen bir neden olarak karşımıza çıkmaktadır (Navaro, 2005: 44; Çağdaş, 2009: 50).

1.1.9.1.1.3. Çevreye Ait Nedenler

Toplumsal bir varlık olan insan üzerinde çevre ve diğer insanların etkisi büyüktür. Bu nedenle kabul üzerinde etkisi olan bir diğer faktör çevredir. Mekan, anne babanın tavırlarında bir takım tutarsızlıklara neden olabilir. Çocuk evde yemek yerken daha rahat tavırlar sergiler ve kabul görürken, aynı davranışı restoranda sergilemesi kabul görmez (Gordon, 2015: 29).

Davranışlar karşısında olumsuz tepki gösterilmiyorsa ya sorun yoktur ya da sorun çocuğun kendisine aittir. Örneğin, çocuk arkadaşlarıyla dışarıda oynamak istiyor. Eğer ödevlerini tamamlamış ve saat dışarı çıkmaya uygunsa herhangi bir sorun yoktur. Fakat çocuk ödevlerini tamamlamadan ve uygun olmayan bir saatte dışarı çıkmak isterse bu durum kabul görmeyecektir (Navaro, 2006: 135).

1.1.9.2. Empati

Empati, insanın kendini karşısındaki kişinin yerine koyup duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, anlaşıldığını karşı tarafa bildirmesidir (Dökmen, 2011: 157).

Çeliköz (2003)'e göre empati, bireyin karşısındaki insanların duygu, düşünce ve bakış açısını anlaması, kendisini onların yerine koyması ve bu hislerden karşı tarafın haberdar olmasını sağlaması sürecidir.

Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için gerekli olan unsurlar şunlardır (Dökmen, 2011:157-159):

1. Empati kuran kişi kendini karşısındakinin yerine koyup , olay ve durumlara onun gözüyle bakabilmelidir.
2. Empati kurabilmek için karşıdaki bireyin hem duygu hem de düşüncelerini doğru anlayabilmelidir.
3. Karşıdaki bireye onun duygu ve düşüncelerini anladığına dair belirtilerde bulunmalıdır çünkü kişiye anlaşıldığı ifade edilmezse empati süreci tamamlanmış sayılmaz.

Empatik iletişim becerisinin gelişimini desteklemek için, işbirliği, dayanışma ve yardımlaşmanın içinde bulunduğu, savunuculuktan uzak davranışları kullanmak önemlidir (Uztuğ, 2009: 202). Empati iletişimde karşılıklı fayda sağlayan bir terimdir. Kendisine empatik olarak yaklaşıldığını hisseden kişi ,anlaşıldığı, kendisine önem verildiği duygusunu oluştururken, empati kuran kişi içinde sosyal çevreleri içerisinde sevgi ve sempati kazanımı gözlenir. Çünkü empatik beceri ve eğilimi yüksek insanlar çevrelerince daha hümanist olarak görülür (Dökmen, 2011: 169).

Kişilerin empatiyi kullanmaya başladıkları zamanı anlayabilmek için, ilk bebeklik zamanlarına bakmak gerekir. Dünyaya empati becerisi ile gelen bebek zaman içerisinde bu beceriyi geliştirir. 0-1 yaş bebekler karşısındaki kişilerin duygularına tepki verirler fakat duyguların içerikleri konusunda tam olarak saydamlık göstermezler. 1-2 yaşta bireyin duygularını fark eder, tepki de gösterir ancak ben merkezilikten kurtulamayan çocuk, kişilerin kendi düşündükleri dışında farklı problemleri, ihtiyaçları olduğunu fark edemez. 2-10 yaş arasındaki çocuklar ise kendisinin ve başkasının duygu, düşüncelerini ayırt edebilir, olayları kendi bakış açısıyla yorumlayabilir. Kendisini başkalarının yerine koyabilmesi ise altı yaş sonrasında gerçekleşmeye başlar (Köksal, 2005: 12-13).

1.1.9.3. Saygı

Saygı; karşıdakinin ayrı bir birey olduğunu, duygu, düşünce ve davranışlarında özgün olduğunu kabul etme ve bunu karşıya iletme durumu olarak ifade etmektir. Başarılı bir iletişimin temel koşullarından birisi karşıdaki kişiye saygı duymaktır (Voltan-Acar:1994) Günlük yaşam içerisinde çocuklarla geçirilen zaman ve paylaşılan ortamlarda çocuklarının sınırlarına girmemek çocuğun saygıyı öğrenmesi açısından çok önemlidir. Çocuğa saygılı davranmak, çocuğun saygıyı öğrenmesi için en temel yöntemdir (Yavuzer, 2016: 12). Çocukların iletişimde oldukları kişilere saygılı olmalarını sağlamak için; (Öztürk, 2010: 10-16; Köksal Akyol ve Oğuz, 2017: 43).

- Çocukların, yetişkinlerin söyledikleri sözleri ve davranışlarını taklit ettikleri, model aldıkları için saygı içermeyen söz ve davranışlardan kaçınmak gerekir. Çocuğun kendini ifade edebilmesi için fırsat vermek gerekir. Örneğin, çocukla herhangi bir konuda gerçekleştirilen tartışmayı sert tepkilerle kestirip atmak, çocuğa ve düşüncelere saygısızlık anlamı taşımaktadır.
- Çocuğa saygı içeren davranışları öğretirken otoriter olunmamalıdır. Çünkü çocuk otorite karşısında korku nedeniyle saygı gösterme eğilimi içerisine girebilir. Bu durum, çocuk için rahatsız edici ve kişiliğini zedeleyici olabildiği gibi otorite olmadığı durumlarda çevresiyle saygı içermeyen bir iletişim kurma olasılığını da artırır. Bunu önlemek için çocuğa hak ettiği değeri, saygıyı ve sevgiyi vermek; baskıcı ve otoriter tutum ve davranışlardan uzak durmak gerekir.
- Çocuğun arkadaşlarıyla olan iletişimde saygı içermeyen davranışlar varsa, çocukla konuşarak onun fark etmesi sağlanabilir.

Sınıf içinde kaos oluşmamasını engellemek adına saygı faktörünün okullarda da etkin bir şekilde kullanılması gerekir. Öğretmenin çocuklara saygı göstermesi çocukların da aynı davranışı göstermelerine destek olacaktır. Fakat saygılı davranışlar beklenirken çocuğun yaş ve gelişim özellikleri göz önünde

bulundurulmalıdır. Abartılı, detay içeren davranışlar için çocuk zorlanmamalıdır (Öztürk, 2010: 10-16).

1.1.9.4. Saydamlık

Saydamlık iletişimin önemli bir yer tutar. Bireyin olduğu gibi görünmesi veya başka bireylerle arasına rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalışmadan doğal olmaktır. Saydam olmak, kendi hislerini, düşüncelerini, beklentilerini samimiyetle açıklamakla mümkündür (Erdem ve Gözel, 2013: 61- 73). Etkili iletişim kurabilmek için mesajın iletilmesi ve geri bildirimde bulunulması durumlarında saydam olmak gerekir (Celep, 2004:45).

Çocukla kurulan iletişim sürecinde hem okulda hem de ev ortamında saydam olmak gerekir. Saydamlık samimiyet gerektirir. Çocuklardan beklenen davranışların saydamlıkla açıklanması önemlidir. İletişimde saydam olan bireyler gönderdikleri mesajın daha doğru anlaşılmasını sağlar, kendini ifade etme açısından daha başarılıdır. Çocuktan da aynı saydamlığı bekleyen yetişkinlerin ağır cezalardan uzak durması gerekmektedir. Ceza alan çocuk saydam olmamayı tercih edebilir (Öztürk, 2010: 10-16; Köksal Akyol ve Oğuz, 2017: 44- 46).

1.1.9.5. Dinleme

Dinleme; kaynaktan gelen mesajı doğru bir şekilde anlamaktır. Dinlemek, kaynaktan gelen mesajlara dikkat etme, ilgi gösterme durumuyla başlar. İletişimde dinleme en temel gerekliliklerdendir. Bazı insanlar dinlemek yerine dinler gibi görünmeyi tercih edebilir. Ama dinlemenin olmadığı ortamlarda anlama ve iletişim davranışları gerçekleştirilemediği için anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir (Köknel, 1997: 379; Ergin ve Birol, 2000: 115). Birey dinleyerek karşısındaki kişi, durum ve olayları fark eder ve dünyayı anlayarak uyum sağlar (Çiftçi, 2000: 231).

Dinleme aile iletişimine yeni getirilen bir yaklaşım olarak sonradan kazanılabilen bir beceridir. Dinlemek asla çocuğun ifade ettiği şeylerin gerçekleştirilmesi gerektiği anlamını taşımaz. Çocuğun önemsendiğini, sorununun anlaşıldığını göstermek ve rahatlatma açısından önemlidir. Buda sessizlik, anlayış ve

empatiyle mümkün olmaktadır (Navaro, 2005: 131; Tezel Şahin ve Cevher, 2006: 319).

1.1.9.5.1. Edilgin Dinleme

Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan, sözlü bir yanıt mekanizması gerektirmeyen, dinlemenin bilinçli olarak gerçekleştirildiği fakat kodun yorumlanmasına, mesajın anlamının içeriğinin önemsenmediği bir dinleme türüdür. Gönderici aktif, alıcı pasif durumdadır (Özbay, 2005: 80).

Sessizlik karşıdaki kişinin duygularını daha açık anlatmasını, kabul edildiğini hissettiren sözsüz bir iletidir. Fakat dikkatin tamamen karşıda olup olmadığını anlamak zordur (Yavuzer, 2016:13). Tepkisiz ve sessiz olarak edilgin dinleme gerçekleştiren kişiler, karşıdaki kişide kabul görmediği düşüncesinin oluşmasını sağlayabilir. Bu nedenle, konuşmanın duraksama noktalarında çocuğa anlaşıldığını gösteren sözlü ya da sözsüz geribildirimler vermek gerekir. Bunlara ”*onay tepkileri*” adı verilmektedir. Örneğin, ”evet” , ”anlıyorum” ya da kafa sallamak, gülümsemek gibi (Dönmezer, 2009: 72).

1.1.9.5.2. Etkin Fiziki Dinleme

Sözsüz iletişim, içeriğinde dil kullanılmayan iletişim şeklidir. İnsanın varlığa büründükten sonra kullandığı ilk iletişim yöntemidir. Bireyler iletişim de mesajın % 35 ini sözlü iletişim kaynaklarından edinirken, % 65 ini sözsüz iletişim kaynaklarından ediniyorlar. Karşıdaki kişiye bir mesaj gönderirken, vücut dili, koku, mesafe, görünüş verilecek mesajı daha anlaşılır hale getirir. Bu durumu örnekle dile getirecek olursak; amirle konuşma sırasında ”buyurun müdürüm” derken, bireyin kıyafeti özensiz, amiriyle arasındaki mesafe olması gerektiğinden yakın ya da uzak, vücut hareketleriyse ortamın gerektirdiği ilişkiye uygun değilse sözlü ve sözsüz mesajlar arasında bir çelişki doğar. Sözsüz iletişimden kaynaklı mesaj daha yoğun hissedilir (Tutar ve Yılmaz, 2012; 80; Baltaş ve Baltaş, 1992; 30).

1.1.9.5.2.1. Beden Duruşu

Gerçek dinleme, bedensel yakınlık ve bedensel dikkatin yanında sessizliği de içine alan bir süreçtir. Konuşan kişinin duygu ve düşüncelerini daha açık ifade etmesine ve açıklamasına olanak sağlar. Mesajı daha ayrıntılı inceleme fırsatı verir (Navaro,2005: 134).

İletişim de vücudun duruşu, genel hal ve tavırla da karşıdaki kişiye mesaj iletilir. Vücudun gergin, rahatsız olarak gözlenmesi karşıdaki kişiye iletişime kapalı olduğu mesajı verirken, rahat vücut hareketleri iletişime açık ve istekli olduğunu gösterir (Mısırlı, 2013: 80).

Beden duruşundaki önemli noktalardan biri de el kol hareketleridir. Eller ve parmaklar duygu ve düşünceleri sözsüz olarak ifade edebilirler. Bilinçli ya da bilinçsiz ilettikleri mesajlar iletişimi kolaylaştırdığı gibi bazen iletişim engellerine de neden olabilmektedir. Konuşurken kolları kavuşturma, başını geriye atma, sürekli parmaklarla uğraşma gibi davranışlar hoş karşılanmaz ve karşıya önemsenmediği ya da iletişim kurulmak istemediği gibi mesajlar ifade edebilmektedir (Yüksel vd, 2003: 45).

1.1.9.5.2.2.Göz Konağı

Göz konağında belirleyici olan çeşitli faktörler vardır. Göz başlı başına bir mesaj kaynağıdır. Göz konağı kuran kişilerin karşı tarafla iletişime hazır olduğunu düşünülür. Gözlerini kaçırın bireyler bir şeyler saklamak istiyor olabilir. Cevabı bilinmeyen sorulardan kaçmak amacıyla da gözler kaçırılabilir (Cüceloğlu, 2009: 44). Gözler bir iletişimi başlatıp bitirebilir. Göz bebeklerin büyümüş olması karşıdaki kişiye dikkatle ve ilgiyle dinlendiğini işaret eder (Kaşıkçı, 2004:40-41).

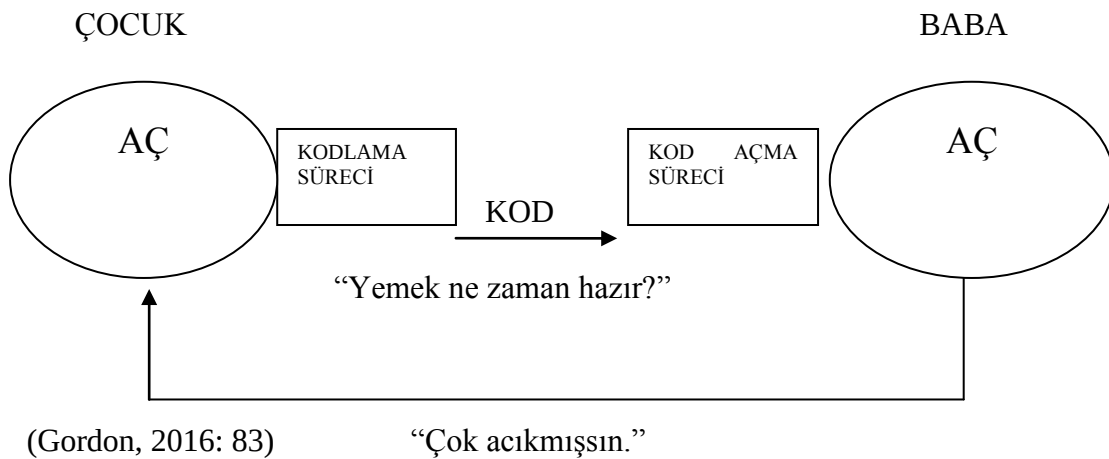
Çocuklarla gerçekleştirilen iletişimde çocuğu anlamak ve çocuğunda yetişkini anlaması açısından önem teşkil etmektedir. Çocuğun göz seviyesine inerek göz konağı kurmak çocuğun önemsendiği, çocuğa saygı duyulduğu mesajını vermektedir (Navaro, 2006:139).

1.1.9.5.3. Etkin Dinleme (Katılımlı Dinleme)

İnsanlar karşısındaki çocukta bir problem olduğu kanısına varırsa, etkin dinleme yöntemine başvururlar. Buradaki amaç, çocuğun koşulsuz kabul edildiğini ve çocuğa saygı duyulduğunu fark ettirmektir. Çocuk bu kabul ortamında problemini çekinmeden anlatır, bu sayede problemi ana hatlarıyla kendisi de fark eder. Yetişkin çocuğu empatik bir anlayış içinde ve tüm duyuları açık bir şekilde dinler. Çocuğun sadece sözlerine değil, sözsüz iletişim öğelerine de odaklanır (Whirter ve Voltan Acar, 2000: 147). Etkin dinleme; bireyin mesajı duyduğunu bildirmesi ve mesajı anladığını açık bir şekilde göstermesi sebebiyle pasif dinlemeden farklıdır ve hem alıcıyı hem de göndericiyi sürece dahil etmenin en sağlıklı yoludur (Gordon, 2015: 61; Gordon, 2016: 80).

Etkin dinleme becerisi, iletişimde önemli bir yer tutar ve etkili iletişimin ana hatlarını oluşturur. İçinde bulunduğu toplumsal yapılarda karşısında bulunan bireyleri dinleyip, anlayan kişiler bu ortamlarda sevilir, takip edilir ve özlenir. Toplumsal yapılarda etkin dinlemeyi gerçekleştiren bireyler ne derece fazlaysa çatışma ve kaos durumlarına o denli az rastlanır (Cüceloğlu, 2015: 138; Işık, 2011:96).

Şekil 1.5. Etkin Dinleme Süreci



Örnekte, çocuk karşı taraftan fark edilemeyecek fizyolojik bir olgu olan açlığı anlaşılabilir kelimeler ya da hareketlerle kodlar. Baba bu kodu çözerek çocuğun aç

olduğunu anladığını çocuğa bildirerek etkin dinleme sürecini tamamlarlar (Gordon, 2016:81- 82).

1.1.9.5.3.1. Etkin Dinlemenin Yararları

Etkin dinlemenin yararlarını şöyle açıklanabilir(Eyicil ve Can, 1999:39; Yavuzer, 2016:14; Gordon, 2016:82):

1. Dikkatli şekilde dinlenen durumlarla ilgili daha yerinde kararlar verilir. Çocuk karşısındaki kişi ile problemi konuşma ve tartışma fırsatı bulduğu için çözümü bulmak ve kararlar almak çok daha kolaydır.
2. Dikkatli dinlemek karşındaki kişi ve olayla ilgili daha hızlı bilgi sahibi olmayı sağladığı için zaman tasarrufu sağlar.
3. Dinlenen çocuklar sevildiğini, kabul gördüğünü ve önemsendiğini düşünür. Benlik saygısı artar ve dinleyen kişiye yakınlık duyar.
- 4.Dikkatli dinleme sayesinde daha düzgün konuşma becerisi gelişir.
5. Etkin dinleme çocuk ve ebeveynleri arasında kurulacak sıcak ilişkiyi destekler. Çünkü dinlenme her birey için tatmin edicidir ve bu davranışı gösteren kişilere karşı yakınlık hissedilir.
6. Dinleyerek anlama ve bu sayede de anlaşma durumları oluşur. Karşındaki kişinin sadece duymadığı anladığı izlenimini de verir. Yanlış anlaşılmalara olmasa durumunda geribildirim kısmında bu durum fark edilir ve yanlış anlaşılma durumu düzeltilebilir.

1.1.10. İletişim Engelleri

İletişim engelleri; etkin iletişimin gerçekleşmesini, bir mesajın iletilmesi ve alıcı tarafından karşılanmasını negatif olarak etkileyen engellerdir (Tutar ve Yılmaz, 2012; 127).

Berlo'ya göre iletişimi engelleyen etkenler şu şekilde sıralanabilir (Berlo, 1960: 40- 63).

1. İletişimi gerçekleştiren sistemlerin (alıcı- kaynak) konuşma, dinleme, okuma, yazma vb. içeren "iletişim becerilerine" sahip olmaması,
2. İletişimde bulunan sistemlerin kendisine, konuya ve birbirlerine karşı olumsuz tutumları,
3. Sistemlerin konu hakkında bilgiye sahip olmaları,
4. Sistemlerin içinde bulundukları "sosyo- kültürel" ortamların farklılık göstermesidir.

İletişim engelleri aşağıdaki sorunları ortaya çıkarır (Üstün, 2013: 237; Köksal Akyol ve Oğuz, 2017: 57) ;

1. Anne- baba- çocuk iletişimi olumsuz etkilenir ve sıklığı azalır.
2. Çocuk, anne- baba ile iletişimde kendini savunmak zorunda hisseder ve çatışmalar meydana gelir.
3. Çocuk, anne- baba karşısında kendini yetersiz hisseder; kendine olan güveni sarsılır.
4. Anne- babaya karşı kızgınlık duyar.
5. Anne- baba ve çevresi ile olan iletişimde kavgacı ve saldırgan üslup geliştirir.
6. Anne- baba tarafından kabul edilmediğini düşünür.

Navaro (2005), Çağdaş (2009), Dönmezer (2009), Gordon (2015) iletişim engellerini 12 ayrı başlık altında toplayarak çocuk üzerindeki etkilerini aşağıdaki gibi belirtmişlerdir.

1. Emir Vermek, Yönlendirmek

Anne baba tarafından çocuğun ulaşması istenilen noktaya zorla yönlendirmek.

Örnekler:

"Odanı şimdi toplayacaksın."

“Koşma!”

“Büyüklerine saygılı davran.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuklarda isyankar ve inatçı tutumların oluşmasına neden olabilir.
- Çocuğun ebeveynlerine karşı kin duymasına neden olabilir.
- Çocuk davranışlarını korku kültürünün etkisi altında gerçekleştireceği için, davranışlar içselleştirilemez.

2. Uyarmak, Tehdit Etmek (Gözdağı Vermek)

Çocuğun sergilediği davranışın sonucunda olumsuz olarak başına gelecekleri söylemek.

Örnekler:

“Odanı topla yoksa dayığı yersin.”

“Ses yapma yoksa kulağını çekerim.”

“Tabağındaki yemek bitmesin bak ne yapıyorum.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuk korkuyu öğrenir ve siner.
- Kullanılan tehditlerin ne derece kullanılabileceğini test etmesine neden olur.
- Uyaran, tehdit eden kişiye karşı gücenme ve öfkeye neden olabilir.
- İstenmeyen davranışı değiştirmemesiyle birlikte, yalana neden olabilir.

3. Ahlak Dersi Vermek

Çocuğa yapması gereken davranışı söylemektir.

Örnekler:

“Yanlış düşünüyorsun, öyle düşünmemelisin.”

“Arkadaşına teşekkür etmeliydin.”

“Oyuncaklarını koruman gerekir.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuk üzerinde bir otorite olduğu kanısına varabilir.
- Kendini suçlu hissetmesine neden olabilir.
- Suçlu olduğunu düşündüğü yerde savunma mekanizmasını kullanabilir.

4. Öğüt Vermek, Çözüm ve Öneri Getirmek

Problem ve çözüm yollarıyla ilgili olarak çocuğa nasihatlar yoluyla izleyeceği yol hakkında bilgi vermek.

Örnekler:

“Bence arkadaşlarına böyle davranmamalısın.”

“Ağaçlara zarar vermemeni öneririm.”

“Neden odana gidip ödevlerini yapmıyorsun.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuğun kendi sorunlarını çözemeyecek durumda ve yetersiz olduğunu hissetmesine neden olabilir.
- Problemler karşısında yaratıcı çözümler geliştirmesine engel olabilir.
- Anne ve babasına karşı bağımlılık aynı zamanda direnç göstermesine neden olabilir.
- Anne babası tarafından anlaşılmadığı hissini oluşturabilir.

5. Mantık Yoluyla İnandırma, Tartışma

Anne babanın olaylar karşısındaki reel gerçeklik algısını çocuklara kanallandırmaya çalışmasıdır.

Örnekler:

“Oyuncaklarını toplamadığın için sen hatalısın.”

“Evet, ama sen çok daha büyüsun.”

“Gerçek şu ki doğayı kirletmek hiç doğru bir davranış değil.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuğun inandırma çabalarına karşı koymasına ve savunma mekanizmalarını kullanmasına neden olabilir.
- Anne babasıyla iletişim kanallarını kapatmasına neden olabilir.
- Çocuğun kendini yetersiz ve bilgisiz olduğunu düşünmesine neden olabilir.

6. Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak

Çocuğu zedeleyici şekilde, çocukla ilgili olumsuz yorumlarda bulunmak.

Örnekler:

“Çok yaramaz bir çocuksun.”

“Bebek gibi davranıyorsun.”

“Mantıksız konuşuyorsun.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuğun kendine olan saygısına zarar verir, kendini değersiz hissedebilir.
- Anne babasından gelecek olumsuz yorumlardan kaçınmak için iletişim kurmamayı tercih edebilir.
- Eleştiriler neticesinde ya söylenenlerin doğruluğuna inanabilir ya da kendi savunmak amacıyla saldırıya geçerek karşılık vermesine neden olabilir.

7. Övmek, Aynı Düşüncede Olmak, Teşhis Koymak

İyilik, üstünlük katan değerleri vurgulayıp yücelterek tanılamak.

Örnekler:

“Ne kadar güzel konuşuyorsun.”

“Sana katılıyorum.”

“Arkadaşlarınla çok iyi anlaşıyorsun.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocukta beklentilerin yüksek olduğu algısı oluşturulabilir.
- Anne babanın övgülerini, çocuğa isteklerini yerine getirmek için kullandıklarını düşünebilir.
- Çocuk dış motivasyona bağımlı hale gelebilir.
- Çocuğun kendi hakkındaki algılarıyla uygun olmayan övgüler çocuğun kaygılanmasına neden olabilir.
- Çocukta anlaşılmama duygusuyla birlikte utanma duygusunun oluşmasına neden olabilir.

8. Ad Takmak, Alay Etmek, Utandırmak

Çocuğu kişisel özellikleri sebebiyle benzer varlıklara benzetmek, sınıflamak, aşağılamak.

Örnekler:

“Ne kadar da ağladın, sulu göz.”

“Çok şımarıksın.”

“Ödevini bitirmedin mi tembel çocuk?”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuğun sevilmediğini düşünmesine, kendini değersiz, yetersiz hissetmesine neden olabilir.

- Çocuğun kendini olumsuz algılamasına ve kişilik gelişiminin olumsuz olarak etkilenmesine neden olabilir.
- Aşağılayıcı ifadeler çocuğun direnmesine ve karşılık vermesine neden olabilir.

9. Yorumlamak, Analiz Etmek, Tanı Koymak

Çocuğu analiz ettikten sonra davranışlarının 'neden' ve 'nasıl' larını ona aktarmaya çalışmak.

Örnekler:

“Biraz kardeşini kıskanıyor olabilirsin.”

“Uykun geldiği için böyle davranıyorsun.”

“ Galiba çok üzgünsün.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuk kendini fazla göz önünde ve savunmasız hissedebilir.
- “Yanlış anlaşılır mıyım acaba?” korkusuyla iletişim kurmayı kesebilir.
- Öfkelenip kendini savunmaya çalışmasına neden olabilir.

10. Güven Vermek, Desteklemek, Duygularını Paylaşmak

Çocuğa yanında olduğu göstermek, duygularındaki olumsuzlukları dağıtarak olumlu duygu ve düşüncelere yöneltmeye çalışmak.

Örnekler:

“Benim için üzülme.”

“Her şey yoluna girecek.”

“Eminim bir süre sonra daha iyi hissedeceksin.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuğun annem ve babam beni anlamıyor, aslında yaşadığım duygular bu kadar basit değil şeklinde düşünmesine neden olur.
- Öfke ve kızgınlığa neden olabilir.
- Anne ve babasının olumsuz duygularını duymak istemediğini düşünebilir.

11. İncelemek, Araştırmak, Soruşturmak

Anne babanın, çocuğun sorunlarına yönelik”Neden?”,”Kim?”,”Nasıl?”vb. soruların cevaplarına ulaşarak, sorunları çözmeye çalışmasıdır.

Örnekler:

“Nasıl oldu?”

“Arkadaşına neden bu kadar kızgınsın?”

“Kimden duydun?”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Çocuk soruların nedenlerini bilmediği için kaygılanabilir.
- Sorulardan kaçmak için kısa cevaplarla geçiştirmeye ve gerçeği söylememeye yönelebilir.
- Sorular çocuğun konuşmasını kısıtlayabilir.
- Anne babanın kaygılarını gidermeye çalışırken olaylarla ilgili kendi düşüncelerini unutabilir ya da önemsemeyebilir.

12. Konuyu Değiştirmek, İşi Alaya Vurmak, Şakacı Davranmak, Oyalamak

Çocuğun dikkatini alay, şaka gibi farklı yöntemler kullanarak var olan sorun ya da problemden uzaklaşmasını sağlamak.

Örnekler:

“Bunları zamanında bizde yaşadık.”

“Seni başkan yapmalıyız.”

“Daha güzel şeyler düşünmeye ne dersin.”

Çocuk Üzerindeki Etkileri

- Bu yaklaşım çocuklarda sorunlarıyla yüzleşmek yerine sorunlarından kaçmaları gerektiği algısını oluşturabilir.
- Sorunlarından kaçan çocuk çözüme ulaşamaz.
- Sorunlarıyla dalga geçildiğini hissedebilir, kendini değersiz, önemsiz olarak algılamasına ve incinmesine neden olabilir.

1.1.11. Savunucu İletişim ve Nedenleri

Psikolojik anlamda sağlıklı olan bireylerin sınırlara ihtiyacı vardır. Bireye ait psikolojik sınırların korunması ve saygı gösterilmesi gerekir. Çocukların ilk çocukluk dönemlerinde sınırları henüz oluşmamıştır. Bu sınırları ve sınırların niteliğini belirlemede en önemli unsur anne babadır. Çocuğun sınırları belirlenmezse çabuk incitilebilir. Sınırlar bireyin çevresini saran koruyucu bir kalkan görevi görür (Cüceloğlu, 1998:124). Çocuğun sınırlarının belirlenmesi sırasında başlangıç noktası olarak vücudu kabul edilebilir. Maddi varlığını sınırlayan ve koruyan çocuk zamanla psikolojik anlamda sınırlar koymayı da hayatına entegre edecektir.

Çocuklar baskı altında ya da yargılanma durumları altında savunucu iletişim kullanmaya yönelirler. Örneğin; sınavdan istediği puanı alamayan çocuğa annesi “Daha çok çalışıp aklını sınava verseydin, istediğin puanı alabilirdin” dediğinde, çocuk söylenenlerde haklılık payı olduğunu hissedip kendisini suçlu hissediyorsa savunucu iletişimi kullanmaya başlayacaktır. Bu suçluluk duygusunun temelinde idael benlik ve görünen benlik yer almaktadır. Görünen benlik düzeyinde çocuk sınavdan istediği puanı alamamıştır. İdeal benlik düzeyinde yeteri kadar çalışmamak istenmeyen bir davranıştır. Yeteri kadar çalışmadığını kabul etmek benlik üzerinde kabul görmeyecektir. Bu sebeple de çocuk bu sonuca götürecek başka nedenler aramaya başlayacaktır. Hatayı başka bir durum ya da kişiye yükleyecektir (Cüceloğlu, 2009: 145).

Çocukların karşı çıkma, söylenenlerin tersini söyleme ve eksikliğini saklama çabaları karşısında anlayış göstermek ve sakin kalmak önemlidir. Çocukların henüz duygusal yeterliliğe ulaşmamış olmaları sebebiyle, çocuğun üstüne gitmek sorunu çözmez. Gösterilen baskı tutumu savunucu iletişimin daha da artmasına sebep olur (Çağdaş, 2009: 92).

1.1.11.1. Savunucu İletişimin Sakıncaları

İletişimde en temel yanlışlardan birisi savunuculuktur. Savunuculuk bireyin benlik bilincini korumak ihtiyacından kaynaklanır. Savunucu iletişim gerçekleştiren birey ise anlatılan konuyu tam olarak dinleyemez çünkü enerjisini kendini savunmak ve üstünlük kurabilmek amacıyla gerçekleştirebilecek durumlara vermektedir. Önemli olan karşısındaki bireye karşı nasıl görüldüğüdür. Bu koşullar altında da iletişim zamanla etkisini kaybetmekte ve sağlıklı iletişim kurulamamaktadır (Cüceloğlu, 2009: 154).

Anne baba ve çocuk iletişiminde temel faktörlerden biri çatışmaların çözüm yollarıdır. Çünkü çatışma ilişkideki gerçek duyguların açığa çıktığı andır. Doğru şekilde yönlendirilen bir çatışma tarafları birbirine daha da yakınlaştırır (Gordon, 2016: 200).

Çatışmaları kavga ederek ya da susarak sonlandırmaya çalışan bireylerde ise tartışmalar sağlıklı olarak çözümlenemez. Bu durumlarda bireyler savunucu bir iletişim içerisine girer. Savunucu iletişimde sorunun çözümlenmesi önemini kaybetmekle birlikte iki tarafı birbirinden uzaklaştırır. Kızgınlık, öfke gibi düşmanca duygular gösterilir. İlişkiler bozulur (Çağdaş, 2009: 93).

1.1.11.2. Savunucu İletişim Temelinde Yatan Tutumlar

Savunucu iletişimin temelinde yargılayıcı tutum, denetlemeye yönelik tutum, belli bir stratejiyi izleyen planlı tutum, aldırılmaz- umursamaz tutum, üstünlük belirten tutum ve kesin tutum vardır (Cüceloğlu, 2009: 155).

1.1.11.2.1. Yargılayıcı Tutum

Yargılayıcı tutum savunuculuğu artırır. Birey konuşanın ses tonu, duruşu, bakışı ve davranışlarından yargılandığını hissediyorsa kendisini savunma yoluna gider. Savunmanın ne ölçüde ya da ne şekilde gerçekleşeceği dinleyici ve konuşan arasındaki ilişkiyle birlikte konuşan bireyin statüsü, yaşı gibi kişisel özelliklerinden etkilenmektedir. Şöyle ki sınıfta karalanmış bir tahta karşısında “bunu kim yaptı?” sorusunu soran kişinin öğretmen ya da arkadaşlarından biri olması arasında çocuk açısından çok önemli bir fark vardır. Öğretmen sınıfın denetleyicisi konumunda kabul edildiği için sorusu yargılanma düşüncesi oluşturacaktır. Arkadaşlardan gelecek soru ise meraktan kaynaklanan bir dürtüyle hareket ettikleri düşüncesini oluşturabilir (Zıllıoğlu, 1993: 283-284; Cüceloğlu, 2009: 156).

İnsanlar genel olarak kendilerini eleştiren, yargılayan insanlarla birlikte olmak, iletişime girmek istemezler (Gordon, 2016: 157).

Yargılayıcı tutumda kullanılan dil ve gönderilen iletilen ‘sen dili iletileri’ dir. Yargılayıcı tutum neticesinde sorunun altında yatan nedenler anlaşılamaz ve sorun çözüme ulaştırılamaz. Çocuk savunmacı bir iletişim içine girer ve iletişim kısa sürede çatışmaya dönüşebilir (Çağdaş, 2009: 95).

1.1.11.2.2. Denetlemeye Yönelik Tutum

Geleneksel aile düzeni içinde sıklıkla başvurulan bir tutumdur. Çocuk davranış ve duygularının yansıtılması konusunda kurallara uymak durumundadır. Denetleme “zor yoluyla denetleme” ya da “sevgi esirgeyerek denetleme” şekillerinde gerçekleştirilebilir. Çocuk hangi davranışa nasıl bir tepki alınacağını tam olarak kestiremediği için aşırı isyankar ya da aşırı itaatkar olabilir (Yavuzer, 2010: 28).

Bu tutumun altında yatan neden çocuğun anne babadan daha yetersiz, bilgisiz ve aciz olduğu düşüncesidir. Mesajların içinde gizli kalan ‘sen hiçbir şey bilmiyorsun’ , ‘bilgisizsin’ , ‘acizsin’ gibi iletiler, çocukta savunucu iletişimin başlamasına yol açar (Cüceloğlu, 2009: 157).

Denetlemeye yönelik tutum çatışmaların çözüme ulaşmasını sağlamaz aksine çözülmesi daha zor ve karmaşık bir hale getirebilir. Bu tutum çocuk adına içinden geleni değil de gerekeni yapmasını öğütleyen bir yaklaşımdır (Çağdaş, 2009: 97; Yavuzer, 2010: 29).

1.1.11.2.3. Belli Bir Stratejiyi İzleyen Tutum

Konuşanın amaçları konusunda dinleyiciyi şüpheyne düşüren bir tutumdur. Şöyle ki çocuktan ev işlerinde biraz yardım etmesini isteyecek bir anne "Canım kızım/ oğlum seni çok seviyorum. Seninle zaman geçirmeyi çok seviyorum. İyi ki varsın. Aaa unutmadan ev de çok dağılmış. Hadi bakalım bana biraz yardım et." Çocuk annesinin onu sevdiğini bilir fakat bu tutum bir süre sonra söylenen güzel sözlerin altından ne çıkacak algısı yaratmaya başlayabilir. Bu da savunucu iletişimin oluşmasına neden olur (Cüceloğlu, 2009: 160).

1.1.11.2.4. Aldırmaz Umursamaz Tutum

Bu tutumda hem denetim hem de çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına karşı gösterilen tepki oldukça azdır. Umursamaz anne babalar çocuklarıyla az etkileşim ve iletişim içine girer (Dönmezer, 2009: 135). Bu tutum çocuklara karşı duygusal istismar anlamı taşır. Anne baba ve çocuk arasındaki iletişim kopuktur (Yavuzer, 2010: 33).

Kişiler arası iletişimde sözler kadar, sözsüz iletilerde (ses tonu, vücut duruşu, yüz ifadesi, başka şeylerle ilgilenmek gibi) bu tutumu yansıtabilir (Zıllıoğlu, 1993: 286).

Aldırmaz tutum çocukta önemsenmediği, sorunlarının önemli görülmediği, dinlenmediği gibi düşüncelere neden olur. Çocuk bu tutumlar karşısında kızgınlık hisseder ve savunucu iletişim içine girer. Sorunları karşısında savaşımadan kaçır (Çağdaş, 2009: 97).

Bu konuda gerçekleştirilen araştırma bulgularına bakıldığında, aldırmaz tutum içinde bulunan anne babalarının çocuklarının saldırganlık eğiliminin güçlü olduğu görülmüştür. İnsanlar üzerindeki en olumsuz etki de umursamama tavrından kaynaklanmaktadır (Cüceloğlu, 2009: 161; Yavuzer, 2010: 33).

1.1.11.2.5. Üstünlük Belirten Tutum

Konuştugu bireyden daha üstün olduğunu hissettiren insan sorun çözümünde işbirliğine girmeyi kabul etmez. Konuşan kendisini dinleyen kişiden görünüş, kudret, zihinsel yetenekler konusunda üstün görür ve dinleyene de bunu hissettirir. Dinleyen bireyde savunuculuğu artırır. Öğretmen ve anne babalar çocuğun zihinsel, fiziksel vb. yönlerden kendileriyle aynı seviyede olmadığı kabul etmelidir. Çocuğun çocuk olduğunu gözden kaçırmamalı ve çocuğun benliğinin üst sınırlarına ulaşabilmesi için destek vermelidir (Cüceloğlu, 2009: 162).

1.1.11.2.6. Kesin Tutum

Konuşulan her şeyin kesin sonuçlara bağlı olmasını gerekli gören insanların kullandığı bir tutumdur. Bu tutumu kullanan insanlar tüm sorunların çözümünü bulmuş, her konuda "en yetkin kişi benim" düşüncesini yansıtan bir izlenim yaratabilir. Amaçları genellikle sorunları çözmek değil iletişimin olduğu ortamda hep dinlenen ve tartışmayı kazanan taraf olmaktır (Cüceloğlu, 2009: 162).

Disiplin kavramı sert temeller üzerine oturtulmuştur ve hoşgörü yoktur. Çocuğa kurallar açıklanmadan konur ve koşulsuz, şartsız olarak kuralları gerçekleştirmesi beklenir. Otoriteye uygun davranmak önemlidir ve karşı gelmesi kabul görmez. Anne baba ve çocuk arasındaki iletişime önem verilmez. Hatta çocuğun bireyselleşmesi ve kendi kararlarını vermeye yeltenmesi cezalandırılabilir. Anne baba sevgisi çocuğa karşı bir pekiştireç olarak kullanılır. Savunucu iletişimin oluşmasına neden olur. Çocukta olumsuz davranışların oluşmasına neden olur (Dönmezer, 2009: 130; Yavuzer, 2010: 29).

1.1.11.3.Savunucu İletişimi Ortadan Kaldırmayı Sağlayan Doğru Tutumlar

Savunucu iletişimi ortadan kaldırmaya yönelik tutumlar tanıtıcı tutum, soruna yönelik tutum, kendiliğinden oluşan tutum, anlayış- duygusal yakınlık gösteren tutum, eşitlik belirten tutum ve denemeci tutum şeklindedir. Her biri savunucu

iletişimin altında yatan tutumların yerini alabilecek tutumlar şeklinde düzenlenmiştir (Cüceloğlu, 2009: 155).

1.1.11.3.1. Yargılayıcı Tutuma Karşı Tanıtıcı Tutum

Konuşmacının duygularını, düşüncelerini, olayları tarafsız bir şekilde ifade ederek dinleyen bireyde değiştirilmesini istediği durumları açıklamasını temele alır. Amaç herhangi bir değerlendirme yapmaksızın betimleme yapmaktır. Değiştirilmesi gereken davranış açık bir şekilde açıklanarak ifade edilir (Zıllıoğlu, 1993: 284).

Bu tutumda ben dili iletileri kullanılır. Dinleyenin kişiliği ve benliği değil, davranışlarıyla ilgili açıklamalarda bulunulur. Birbiri hakkında önyargıları ve yanlış anlama olasılığı yüksek olan bireyler söz konusu olduğunda mesajların soru işaretine neden olmayacak şekilde açık ve net olması gerekir. Mesajlar ne kadar saydam ve doğrudan ifade edilirse yanlış anlaşılma olasılığı da o derece de az olacaktır. Aradaki güven kurulduktan sonra yanlış anlaşılma olmadan kaynaklı alınganlıklar ender olarak görülür. Yanlış anlaşılma olmadan açıklanan durumlar, verilen mesajlar savunucu iletişimi söndürür (Cüceloğlu, 2009: 156-157; Çağdaş, 2009: 98).

1.1.11.3.2. Denetlemeye Yönelik Tutuma Karşı Soruna Yönelik Tutum

Denetlenme eğiliminde bulunulduğunu hisseden bireyin savunuculuğu artarken, soruna yönelik tutum, bireye sorun hakkında düşünme, fikir beyan etme, karar verme ve işbirliği yapabilme hakkı tanıyarak savunuculuğu azaltır. Sorunun çözümüne ulaşabilmek adına işbirliği yapılır, önceden karar verilmiş bir çözümün kabul edilmesi zorunluluğu yoktur. Taraflar işbirliği içinde çözüme birlikte ulaşırlar. Bireylerde katkı sağladığı, emek verdiği, kendisini rahatça ifade edebildiği bir ortamda iletişimi kesmeden çözüme ulaşabilirler (Zıllıoğlu, 1993: 285; Cüceloğlu, 2009: 157; Çağdaş, 2009: 99).

Çocuklar bu tutum karşısında kendisine önem verildiğini, önemsendiğini hisseder. Çocuğun benliğine olumlu mesajlar gönderilmesi, güven duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Çocuk işbirliği, yardımlaşma gibi beceriler kazanır. Karara

çocuğun dahil edilmesi çözüme ulaşmayı ve uygulamayı kolaylaştırır (Çağdaş, 2009: 99).

1.1.11.3.3. Belli Bir Stratejiyi İzleyen Planlı Tutuma Karşı Kendiliğinden Oluşan Tutum

Bu tutum kendiliğinden geliştiği için dinleyende art niyet algısı oluşturmadağı için savunuculuğa yol açmaz. Anne çocuğundan ev işlerinde yardım isteyeceği sırada”Kızım/ oğlum bugün işyerim çok yoğundu ve çok yorgunum. Senden rica etsem oturma odasını toparlamam konusunda yardımcı olur musun?”şeklinde diyalog kurması çocuğun annesine karşı güvenini zedelemeyecek ve savunucu olmasına da neden olmayacaktır (Cüceloğlu, 2009: 161).

1.1.11.3.4. Aldırmaz Umursamaz Tutuma Karşı Anlayış ve Duygusal Yakınlık Gösteren Tutum

Aldırmazlığın aksine bu tutum ”duygudaşlığı” ifade eder. İletişimde karşıdaki bireyin duygu, düşünce, istek, beklentilerine saygı ve anlayış göstermek, önemsemek hatta karşıdaki bireyin sorunlarını kendi sorunları gibi hissetmesi duygudaşlık olarak adlandırılır. Ancak duygudaşlık başkalarının işlerine karışmakla karıştırılmamalıdır. Amaç duyguları dinlemek, anlamak, kabul etmek ve sonrasında da bireyin kendi kararlarını verebilmesi adına yalnız bırakmaktır, duyguları paylaşmaktır (Cüceloğlu, 2009: 161).

Alıcı ve kaynağın karşılıklı olarak duygularını ve düşüncelerini anladığını, önemseddiğini, saygı gösterdiğini hissettiren anlayışlı ifadeler kullanmaları, tarafların savunucu tutum içerisine girmesini önler (Zıllıoğlu,1993: 286; Çağdaş, 2009: 101).

1.1.11.3.5. Üstünlük Belirten Tutuma Karşı Eşitlik Belirten Tutum

Kişilerarası iletişim insanlar arasında kurulur. Konuşanda dinleyende insandır ve kişisel olarak bulundukları mevki, zihinsel farklılıklar ve yaşları iletişim sırasında önemini kaybeder. Konuşan ve dinleyen eşit olduklarına inanır, buna göre iletişim kurarlarsa savunuculuk azalacak ve işbirliği artacaktır. Aile içinde gerçekleştirilen iletişimi göz önüne alacak olursak anne baba ve çocuk düşüncelerini karşı tarafa

ifade etmekte eşittirler. Eşit seviyedeki bireylerin kurduğu iletişimde saygı, açıklık vardır ve eşit düzeyde gerçekleştirilen iletişimim getirisi olarak sevgi, bağlılık oluşur (Cüceloğlu, 2009: 162).

1.1.11.3.6. Kesin Tutuma Karşı Denemeci Tutum

Denemeci tutum gösteren bireyler insanlara, olaylara, kısaca dünyaya eleştirel gözle bakabilirler. Çevresindeki bireylerden gelen öneri ve fikirleri de kendilerinin ki kadar önemli görürler. Gerçeği bulmak temel düşüncesidir. Bu tutumu benimseyen bireylerin temelde yer alan düşünceleri şu şekildedir: (Cüceloğlu, 2009: 163)

1. Bir konuda her şeyi bilme olasılığı azdır. Bilinen şeyleri de günlük iletişim içinde açıklamak doğru olmayabilir.
2. Herkesin doğrusu ve gerçeği kendisine aittir ve değişiklik gösterebilir.
3. Her şeyin doğrusunu ben bilmiyorum. Daha doğru düşüncelerle karşılaşılabılır.

1.1.12. Çocukla İletişimde Kullanılan Dil

İnsanlar iletişim kurarken kullandıkları iki dil vardır. Bunlar sen dili ve ben dilidir.

2.1.12.1. Sen Dili

Bireylerin kabul edilemeyen davranışlarının suçlayıcı, eleştirici, yargılayıcı olarak anlatıldığı dile *sen dili* denir. Sen iletileri duymak insanları hoşnut etmez. Suçlanmak, yargılanmak insanları önemsiz ve yetersiz hissettirdiği için çatışmalar çıkabilir. Böyle bir iletiyle karşılaştıklarında insanlar savunmacı bir anlayışa bürünebilir (Kuzgun, 2004: 98). Çocukla iletişimde sen dili çocuktan yapılması istenen bir şeyi yapmaması ya da istenmediği halde bazı davranışların gerçekleştirilmesi sebebiyle tepkinin sözel olarak ifade edilmesi anlamı taşımaktadır (Ünal, 2017: 79). Konuşulması gereken bir problem varsa sen dilinin özellikle kullanılmaması gerekir. Problemin kaynağına ulaşmayı zorlaştırır. Sadece anlık olarak problemi rafa kaldırmaya sebep olur (Baltacı Özer, 2016: 53).

1.1.12.1.1. Sen Dili İle Konuşmanın Çocuk Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Sen dili kullanmanın çocuk üzerindeki olumsuz etkileri şöyle belirtilebilir: (Navaro, 2006: 141; Dönmezer, 2009: 105; Gürüz ve Eğinli, 2010: 158; Baltacı Özer, 2016: 53; Ünal, 2017: 80-81)

1. Çocukta bir davranış ya da disiplin algısı oluşturmak bir yana daha çok çatışma ortamı oluşmasına neden olur.
2. Çocuk söz konusu durumla ilgili suçlandığı algısına kapılır ve çoğunlukla savunma mekanizmasını kullanabilir. Çocuk çatışmaların olduğu, kendini savunmak durumunda kaldığı bu ortamda kendini değersiz hisseder ve aile kavramına karşı olumsuz tutum geliştirir. Sevgisiz bir aile ortamı oluşmasına çanak tutar.
3. Sen dili ile kurulan iletişim karşı tarafın kendisini kötü hissetmesine sebebiyet vermektedir. Sen diliyle ifade edilen olumsuz mesajlar çocuklar için onarılamaz yaralar açar. Düzenli olarak bu mesajlara maruz kalan çocukta kişiliği olumsuz etkiler ve özgüvenini her gün biraz daha kırar.

1.1.12.2. Ben Dili

Ben dili, anne baba tarafından çocukta kabul görmeyen davranışın tanımını yapan, davranışın neden olduğu etkileri somut olarak belirten ve yaşattığı duyguları açıklayan dürüst, saydam ve sorumlu kızgınlık ifadesidir (Çağdaş, 2009:111).

Ben dili, bireyin kendisine ait duygu, düşünce, beklenti, inanç şeklindeki kavramları tanımlamak için kullanılır. Bu şekilde açıklama yapan birey kendisine ait belli duyguların farkına varmış olur. Ben dilinde can alıcı nokta cümlelerin içeriğinin tamamıyla birey ait olmasıdır. Ben dili mesajları duygu, düşünce, istek ve beklentileri karşı tarafa belli çerçeveler ve saygı ışığında yansıttığı; çocuğunda karşı tarafı anlayarak geri bildirim vermesini sağladığı için saygılı ve etkili iletişimin temeli sayılır (Burry, 1990: 266-273; Navaro, 2005: 165).

Ben dili içeren mesajların içermesi gereken üç temel unsur vardır (Navaro, 2005: 165; Çağdaş, 2009: 109; Gordon, 2016: 162).

1- Durum ya da davranışın tanımlanması

“Gürültü yaptığın zaman.....”

“Dışarda sürekli yeni bir şey istediğinde.....”

“Ev ödevlerini bitirmeden televizyon izlediğinde....”

2- Durum ya da davranışın ebeveynler üzerindeki somut etkisinin belirtilmesi

“Babanı duyamıyorum.”

“Başım ağrıyor.”

“Sabah uyandırmakta çok zorlanıyorum.”

3- Durum ya da davranışın ebeveynlere yaşattığı duyguların ifade edilmesi

“Kızıyorum.”

“Üzülüyorum.”

“Öfkeleniyorum.”.

Kodlanacak olursa;

Ben dili= Kabul Edilmeyen Davranış+ Hissedilen Duygu+ Somut Etki’dir .

1.1.12.2.1. Ben Dili İle Konuşmanın Yararları

Ben dili ile konuşmanın aile içindeki iletişim için karşılıklı olarak yararları vardır. Hem anne baba hem de çocuk bu iletişim şekline otürü olumlu kazançlar sağlar.

1.1.12.2.1.1. Anne- Babaya Sağladığı Yararlar

Ben dili ile konuşmanın anne babaya sağladığı yararlar şu şekilde belirtilebilir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2010: 161; Çağdaş, 2009: 117-118; Dönmezer, 2009: 106-108; Gordon, 2015: 153-167; Gordon, 2016: 165- 166; Ünal, 2017: 84).

1. Ben dili ile konuşmanın temelinde duygu ve düşünceleri ifade etmek vardır. Davranıştan kaynaklanan duygu ve düşünceleri anında ifade etmek hem ileten hem de iletiyi alan kişiyi rahatlatmaktadır.

2. Bazı zamanlar günlük hayatta yaşanan sorun ve mutsuzluklar farkında olmadan başkalarına yansıtılabilir. Ben dili iletilerinde duygunun nedeni davranışla eşleştirilerek ifade edildiği için yanılsamaları önleyebilir. Örneğin; çocuğa davranışın sonucunu ifade edecek olan ebeveyn aslında öfkелendiği durumun iş yerinde gerçekleşen bir olaydan kaynaklandığını fark edebilir.

1.1.12.2.1.2.Çocuğa Sağladığı Yararlar

Ben dili kullanımının çocuğa sağladığı yararlar aşağıdaki gibi belirtilebilir (Kuzgun, 2004: 98; Navaro, 2006: 143- 144; Gürüz ve Temel Eğinli, 2010: 161; Çağdaş, 2009: 117-118; Dönmezer, 2009: 106- 108; Gordon, 2015: 153-167; Gordon, 2016: 165- 166; Ünal, 2017: 84).

1. Çocuğa karşı ben dili kullanmak anne babanın paylaşımcı olduğunu ifade etmesini sağlar, çocuğa güven verir ve bunun sonucunda çocuğun özgüveni artırır. Ben dili iletileri çocuğun davranışlarının sorumluluğunu almasına yardımcı olur. Ben dili kullanılan çocuklar bilir ki anne baba ona ve onun sunacağı çözüm önerilerine saygı gösterecektir.
2. Ben dili kullanmak, davranış değişiklikleri meydana getirirken, direnme ve karşı koyma davranışlarına maruz kalma olasılığını azaltacaktır. Anne baba ben dili kullanarak çocuğu yargılamaz sadece kendi duygu ve düşüncelerini ifade eder. Çocuk suçlanmadığı için savunucu iletişime geçmez. İnsanlar davranışlarından kaynaklanan problemler olduğunu duymaktan hoşlanmazlar fakat duyguları ifade etmek suçlamaktan çok daha olumlu görünür.
3. Ben dili iletilerinde çocuğa karşı anne babası tarafından somut ve dürüst bir şekilde ifade edilen duygular çocuğun kendisini anne babasının yerine koymasına olanak tanır. Bencillikten kurtulur. Çocuk durumu böylece daha iyi anlar. Olumlu karşılanmayan davranışı değiştirmek için daha istekli olmasına olanak sağlayabilir.

4. Ben dili iletileri kullanan anne babalar iletişim de bulundukları çocukların da ben dili kullanımını desteklemektedir. Anne babalarını model alan çocukların ben dili kullanmalarına neden olabilir.
5. Ben dili kullanılarak iletilen mesajlar anne baba ve çocuk arasındaki sevgi bağının güçlendirir. Birbirlerini anlamak için daha özverili olmaları gerçekleştirilebilir.

1.1.13. Anne- Baba- Çocuk Çatışmaları Kim Kazanır Kim Kaybeder?

Çatışma, fizyolojik ya da psikolojik istek ve ihtiyaçlarına engel olan durumların sebep olduğu gerginlik halidir (Kaya, 2006: 201).

Çatışma, bireylerin istek ve beklentileri engellendiği koşullarda ortaya çıkan normal bir durumdur. Çatışmanın her ortamda yaşanabilecek olması çatışma çözme stratejilerinin insan hayatındaki önemini vurgulamaktadır. Çatışma çözümünde aktif katılabilmek tecrübe ve deneyimlerden faydalanmayı gerektirir. Çatışma çözme bireylere, kimler arasında yaşandığına, konusuna, bireylerin bakış açısına göre farklılıklar göstermektedir. Bireylerin çatışmayı çözmeye yönelik bakış açıları ise çözüm üzerinde en çok etkisi olan durumlardandır. Anne baba ve çocuk arasındaki çatışmalarda da asıl dikkat edilmesi gereken durum çatışmanın nasıl çözüme ulaştırılacağıdır. Çatışmaya verilen tepkiler sonucu etkiler ve bireyler kazanan ya da kaybeden olarak ayrılır (Rehber, 2007: 22; Erdoğan, 2008: 124; Mutlu, 2012: 62).

1.1.13.1. Yöntem I

Anne baba ve çocuk arasında çatışma çıktığında, anne baba kendi çözümünü çocuğa kabul ettirmek üzerine odaklanır. Çocuk anne babanın çözüm yolu üzerindeki düşüncesini kabul ederse herhangi bir problem meydana gelmez. Çocuk anne babanın çözümüne karşı koyar kabullenmezse sorun yaşanabilir. Çocuk otoriteye itaate zorlanır. Bu yaklaşımda anne baba kazanır çocuk kaybeder (Dönmezer, 2009: 111; Gordon, 2015: 206- 207).

1.1.13.1.1. Anne- Baba Üzerindeki Etkileri

Çatışmanın çözümünde kullanılan Yöntem I'in anne baba üzerindeki etkileri şu şekilde açıklanabilir (Çağdaş, 2009: 131; Dönmezer, 2009: 112; Gordon, 2015: 207; Gordon, 2016: 206);

1. Anne baba çocuğuna bu yöntemler istediğini gerçekleştirebilir fakat çocuğuyla arasındaki bağı kaybeder. Çocukları tarafından çeşitli saldırılara maruz kalabilirler.
2. Çocuğun gerçekleştirdiği davranış için isteklerini sürekli akıllarında tutmaları gerekir. Davranışın uygulanıp uygulanmadığını denetlemek ve netice konusunda zorlamak durumundadırlar.

1.1.13.1.2. Çocuk Üzerindeki Etkileri

Yöntem I'in çocuk üzerindeki etkileri (Çağdaş, 2009: 131; Dönmezer, 2009: 112; Gordon, 2015: 207; Gordon, 2016: 206);

1. Sürekli baskı ve zorlamayla karşılaşan çocuk anne babasına karşı öfke duymaktadır. Bu duygularla gelişen çocuk zamanla çözüm arama duygusunu kaybeder. Otoriteye bağımlı hale gelir. Hayatlarında hep bir otorite arayışına girer. Özdenetim mekanizmaları gelişmez.
2. Çocukta öfke ve düşmanlık duyguları gelişebilir. Sürekli kızgın bir yüz ifadesinde bulunabilir. Çocuk anne babası ve üzerinde otorite kurmaya çalışan kişilere karşı sevgi, saygı göstermez bunun yerini öfke ve kızgınlık alır.
3. Çocuk sadece kendisinden istenen, beklenen davranışı gerçekleştirir. Daha fazlası için çaba göstermez.

1.1.13.2. Yöntem II

Anne baba ve çocuk arasındaki çatışma sırasında anne baba kendi çözüm yolunu çocuğa anlatır ve ikna etmek üzere çabalar. Çocuk eğer karşıdan gelen talebi kabul etmezse çocuğun kendi düşüncelerini uygulamasına izin verilir.

Gerçekleşen bu durumda çocuk kazanır, anne baba kaybeder (Dönmezer, 2009: 113; Gordon, 2015: 207).

1.1.13.2.1. Anne- Baba Üzerindeki Etkileri

Çatışma çözme yöntemlerinden Yöntem II'nin anne baba üzerindeki etkisi aşağıdaki gibidir (Çağdaş, 2009:132; Cüceloğlu, 2009:198):

1. Çocuk anne babanın isteklerine karşı ilgisizdir. Aklında olan tek şey kendi düşüncesini kabul ettirmektedir
2. Anne baba çocukla arasındaki iletişim problemlerini görmezden gelir. Otorite kurmak için çabalamak istemediği için kaçınma mekanizmalarını kullanır. .

1.1.13.2.2. Çocuk Üzerindeki Etkileri

Çatışma çözme yöntemlerinden Yöntem II'nin çocuk üzerindeki etkileri şu şekildedir (Çağdaş, 2009: 132; Dönmezer, 2009: 114; Gordon, 2015: 207; Gordon, 2016: 210):

1. Bu yöntemin kullanıldığı ailelerde çocuk isteklerini kabul ettirmek adına saldırganlaşabilir. Çocuk anne babasına kötü sözler söyleyerek suçlu hissetmelerini sağlamaya çalışır. Gerekirse bu davranışlarına öfke nöbetlerini ekleyerek isteklerini gerçekleştirir.
2. Önemli olan sadece "ben" şeklinde düşünen çocuk bencildir. Bu durum çocuğun sosyal ilişkileri zedeleyebilir. Çevresiyle ve arkadaşlarıyla paylaşma, özveri temeline dayanan ilişkiler kuramaz. Sosyal ilişkilerde zorluklar yaşar.
3. Çocuk anne babasının sevgisinden emin olamaz. Anne babanın öfke, kızgınlık ve kırgınlık duygularını hisseder ve zamanla sosyal ilişkilerinde de bu duygularla karşılaşan çocuk sevilmediğini düşünür.

1.1.13.3. Yöntem III

Bu yöntem, işbirliği ve iletişim öğelerini kullanarak karşılaşılan sorunu çözmeye odaklanmaktadır. Anne baba ve çocuk arasında gerçekleşen sorunu çözmek için taraflar bir araya gelir ve karşılıklı çözümler üzerinde yoğunlaşırlar. Bulunan çözüm yolları olumlu ve olumsuz açılardan değerlendirilir. En iyi çözüme karar verilir. Bu yaklaşımda güç kullanma, direktme ya da zorlama gibi davranışlar kullanılmaz. Hiç kimsenin kaybetmediği, katılım sağlayan herkesin kazandığı bir yaklaşımdır. Yöntem III'ün başarılı olması için aşağıda belirtilen 6 basamağın uygulanması önemli görülmektedir. Bunlar; (Dönmezer, 2009: 115; Gordon, 2015: 207; Gordon, 2016: 292).

- 1- Sorunu tanılama
- 2- Olası çözümler önerme
- 3- Çözümleri değerlendirme
- 4- İçlerinden en uygun olana karar verme
- 5- Kararın nasıl uygulanacağını belirleme
- 6- Çözümün başarısını değerlendirme.

1.1.13.3.1. Anne- Baba ve Çocuğa Etkileri

Yöntem III' ün hem çocuğa hem de anne babaya olumlu etkileri vardır. Bu etkiler (Çağdaş, 2009: 137; Dönmezer, 2009: 123; Kocayörük, 2012: 11; Gordon, 2015: 273; Gordon, 2016:253):

1. Yöntem III çocuğun çözüme ulaşmaya istekli hale getirir. Çözümü baskıyla diretilen ya da iplerin tamamen çocuğa verildiği yaklaşımlara karşı çocuğun aileyle birlikte bulunmaya çalışıldığı bu yaklaşımda kulenin üzerine herkes bir taş koymaktadır. Taş bazen yerine oturmamaktadır. Bu koşullar altında da taşı koyan kişi o taş başka bir tanesiyle değiştirebilmektedir. Önemli olan sağlam bir kule oluşturmaktır ve gerek duyulursa kurallar ve kararlarda

değişiklikler olabilir. Çocuk kendisinin de çabalarıyla oluşturulan bir yapı olduğu için uygulama da daha şevkli olacaktır.

2. Çocuk o taşın yerine oturup oturmadığına dair kendi fikrini de beyan etmektedir. Yani bu yöntem karşılıklı olarak düşünmeyi sağlar. En doğruya en güzele ulaşmak adına çeşitli denemeler, sentezler, analizler yapılmaktadır. Bu yöntem iki taraf içinde zihin egzersizleri içermektedir.
3. Uygulama aşamasında işbirliği, sevgi ve anlayış temele alınmaktadır. Bu davranışlar duygulara da olumlu olarak etki etmektedir. Anne baba ve çocuk arasında daha sıcak ve sevgi dolu bir bağ kurulacaktır.
4. Yöntem III ben dili kullanımını temel aldığı için dürüstlük, saydamlık ve temel duygular ön plandadır. Tüm taraflar bu davranışları sergilediği için gerçek soruna ulaşmak ve sorunu çözüme ulaştırmak çok daha kolay gerçekleşecektir.
5. Çocuk ailedeki yerini görür. Bulunduğu ailenin bir parçası olduğunu, birlikte yol alabildiklerini ve fikirlerinin, düşüncelerinin önemsendiğini göre çocukta güven duygusu gelişir. Öz denetim mekanizması gelişir. Kendi başına hareket etmekten korkmayan bir yetişkin olma yolunda ilerler.

1.2. Sosyal Gelişim

1.2.1. Sosyal Gelişimin Tanımı

Sosyal gelişim; kişinin sosyal çevresinden kaynaklı olumsuz durumlardan en az seviyede etkilenmesini ve etkileşime girdiği insanlarla olumlu ilişkiler kurup, onlar gibi davranabilmesini, uyum içinde yaşayabilmesini sağlayan gelişim türüdür (Yavuzer, 1998;49; Gander ve Gardiner, 1995). Yavuzer'e göre (1998:49) sosyal gelişim (toplumsal gelişim), kişinin sosyal çevresinin oluşması ve bu sosyal çevreden kaynaklanan sorun ve zorluklara karşı stratejiler geliştirmesi ve olumlu tutumlar geliştirmesi, ortak yaşam ilkelerini benimseyebilmesidir.

Gander ve Gardiner'a (1995) göre, sosyal gelişim, toplumsal yaşam içindeki kural, kişi ve zorunluluklara hassasiyet geliştirerek, yaşadığı kültürdeki bireylerle uyumlu bir işleyiş oluşturma halidir.

Yukarıdaki tanımları da göz önünde bulundurarak sosyal gelişim insanın dünyaya gelmesiyle başlar ve hayatı boyunca devam eder, uyum sağlamak, iyi ilişkiler kurmak, toplumsal düzene adepte olmak gibi becerileri kapsayan bir süreçtir (Çağdaş ve Seçer, Şahin, 2007: 118).

1.2.2. Sosyal Gelişimin Amacı ve Önemi

İnsanlar sosyal bir varlıktır ve çevresinde başka bireylerin olması insan için ihtiyaçtır. Bu nedenle topluluklar halinde yaşarlar. Bu topluluklardan en küçüğü ve insanın dünyaya geldikten sonra ilk sosyal çevre ailedir. Ailede başlayan sosyal ilişkiler çocuk gelişimi ilerledikçe yayılmaya ve yeni ortamlar sayesinde şekil değiştirmeye başlar (Çağdaş ve Seçer, Şahin, 2002:3).

Sosyal gelişim sadece bir topluma ait kültür ve değer yargılarına göre şekillenmez, aksine evrensel değer yargılarını da kapsar. Zihinsel ve ahlaki öğelerinde yer almasıyla birlikte daha uyumlu ve sağlıklı ilişkiler kurulması amaçlanır (Aydın, 2003: 124).

İnsan sosyal bir varlık olmasından kaynaklı olarak kabul görmek ve bir grupça kanıksanmak, dahil edildiğini görmek amacındadır. Bu durum ancak sosyal çevresiyle uyumlu ilerleyebilmesine bağlıdır. Uyumlu bir sürece girmesiyle birlikte, daha mutlu, sağlıklı bir yaşama adım atar. Sosyal gelişim, insan hayatını etkileyen temel taşlardandır (Çağdaş ve Seçer, Şahin, 2007:120).

Sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu belirterek bilişsel gelişimle ilgili sosyal bir kuram geliştiren Vygotsky, öğrenmelerin kaynağının tamamen sosyal çevre olduğunu ileri sürer (Ersanlı, 2006:170).

Sosyal gelişimin başlangıcı bebekliğin ilk zamanlarına dayanır ve kişinin yaşamı boyunca devam ederek, kişinin davranışlarının olumlu ya da olumsuz hale

gelmesinde çevresinin etkisi olarak belirtilir (Çağdaş ve Seçer Şahin, 2007: 118 ; Selçuk, 2000: 54).

Bebeklerin canlı ve cansız varlıkları ayırt edebilmesi ise canlılarla ilişki kurmaya hazırlık aşaması olduğundan ilk sosyal davranış olarak göze çarpar (Ersanlı, 2006:172).

1.2.3. Sosyal Gelişimle İlgili Temel Kavramlar

Sosyal gelişimi etkileyen çeşitli kavramlar vardır. Bu kavramlar aşağıda belirtilerek açıklanmıştır.

1.2.3.1.Benlik

Benlik, kişinin kendi hakkındaki düşüncelerini, yargılarını belirleyen bir kavramdır. Kişinin kendi hakkındaki görüşleri, doğduğu andan itibaren kazanmaya başladığı güven duygusuyla şekillenmektedir. Güven duygusu güçlü ve taze olan bireylerin benlik algıları da olumlu olmaktadır. Benlik çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı yerdir. Benlik algıları geliştikçe kişiliğinin ana hatları çizilecektir (Yalçın, 2010: 215; Aral ve Durualp, 2011: 17).

Benlik kişiliğin merkezinde yer alır. Kişinin ruhsal, sosyal, fiziksel, duygusal özellikleri, istek ve başarıları yani bireyin kendinin farkında oluşu, beklentilerinin toplamı olarak kabul edilebilir. Bu alan başkalarının söyledikleri, yaptıkları ve düşündüklerinden etkilenir. (Akt. Güngörmüş, 2006).

Benlik algısının gerçekçilik düzeyi çocuğun duygularının ve kendisinin farkında olmasını, benlik saygısının yükselmesine yardımcı olur. Benlik saygısı yüksek olan çocuklar çabuk sosyalleşir, başkalarıyla kurduğu iletişimde başarılıdır ve duygularını kontrol edebilir (Demircioğlu, 2016: 183).

1.2.3.2. Kişilik

Kişilik, bireyi diğerlerinden ayıran kendisi ve sosyal çevresiyle kurduğu, güvenilir ve yapılandırılmış bir ilişki biçimidir (Cüceloğlu, 2007: 404; Senemoğlu, 2007: 72). Kişiliğin oluşumu doğum öncesinden başlar, doğum sonrası süreçte sosyal ilişkilerle ve eğitimle gelişerek ilerler (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 61).

Kişiliklerde farklılıkların meydana gelmesinin nedenleri çevre ve kalıttır. Çocukların içinde bulunduğu tüm sosyal çevrelerinde beklentilerin farklı olması sebebiyle, her sosyal çevre kişiliğe farklı bir katkıda bulunur. Aile farklı, okul farklı özellikler kazandırmaktadır. Kalıtımın kişilik üzerine etkisi ise tek yumurta ikizleri gözlemlenerek kabul edilmiş fakat yine bireysel farklılıklar sebebiyle hangisinin ne derece de etki ettiği yönünde kesin bir bulguya ulaşılamamıştır (Çakmaklı, 2007:129; Yapıcı ve Yapıcı,2010: 62; İnci, 2017: 217).

Kişilik karakter, mizaç ve benliği de içine alan tüm özellikleri ifade etmektedir. Bir davranışın kişilik olarak kabul edilebilmesi için farklı, istikrarlı ve sürekli olması gerekmektedir (Sarı, 2006: 186).

Kişilik özellikleri çocukların sosyal gelişimi üzerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bireyin denetim odağı, benlik saygısı ve stresle başa çıkma yöntemleri gibi özellikleri çocuğun sosyal gelişimiyle ilgili önemli ipuçları verir (Demircioğlu, 2016: 184).

1.2.3.3. Sosyalleşme

Sosyalleşme, doğumla başlayıp hayat boyunca devam eden, bireyin toplum kurallarını ve kültürünü öğrenerek toplumda yer almasını, topluma karışmasını sağlayan bir süreçtir. Çocuk sosyalleştikçe davranışları daha komplike bir hal alır (Aral ve diğerleri, 1981:65- 68).

Sosyalleşme aynı zamanda çocuğun ya da bireyin kendini topluma ait hissetmesi sürecidir. Çocuk çevresiyle etkileşimleri neticesinde bireysel farklılıkların yanı sıra benzerlikleri olan toplumsal bireyler oluşur. Sosyologlar sosyalleşme yerine sosyal gelişim terimini kullanmayı daha doğru bulmaktadır. Bunun nedeni,

sosyalleşme teriminde çocuğun pasif etkilenme sürecine odaklanılmasıdır. Çocuklarında toplumu etkilediği gerçeğini göz ardı ederler (Kağıtçıbaşı, 1999).

Sosyal yönden gelişmiş yani sosyalleşmiş bir birey, içinde yaşadığı toplumun normlarına ve beklentilerine uygun davranışlar gösterir, kendi gereksinim ve istekleri ile toplumun istek ve beklentileri arasında denge sağlayabilir. Yine, birlikte yaşadığı insanlarla yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı başarır ve duygularını yaşadığı kültüre uygun bir biçimde ifade edebilir (Aral ve Durualp, 2011: 18; Çağdaş ve Seçer, 2007: 35-36). Sosyalleşme çocuğun topluma dair uyum algılarını geliştirir. Çocukta dışarıdan herhangi bir uyarı ya da zorlama olmadan, kurallara uygun davranma, yasaları benimseme özellikleri görülür. Başarılı sosyalleşme neticesinde iç denetimi getirir (Aral ve Durualp, 2011:19).

1.2.3.4. Sosyalleştirme

“Bireye özellikle çocuğa üyesi olduğu topluluğun ya da toplumun töre, gelenek ve kültürel değerleriyle ölçülerini öğretme ve benimsetme işidir”(Yalçın, 2010).

Toplumsal destek ve yönlendirmeler birey için yararlıdır. Bu konuda dikkat edilmesi gereken nokta, desteğin baskıya dönüşmemesidir. Baskı unsuru bireylere yarar sağlamaz. Bireylerin makul seviyede sınırları olmalıdır. Aşırı katı ya da aşırı geçirgen sınırların olumsuz etkileri olacaktır (Dökmen, 2011: 24). Çocuğun doğduktan sonra yaşadığı topluma ait kural, ilke ve değerleri öğrenmesi sosyalleştirme süreciyle gerçekleşir (Dinç, 2002: 19).

1.2.3.5. Sosyal Olgunluk

Sosyal olgunluk, kişinin yaşına uygun bir şekilde sosyal kurallara saygı, beceri, anlayış geliştirmesidir. Çocuk sosyal yaşantılar yoluyla toplumsal kuralları öğrenir ve içselleştirerek sosyal olgunluk düzeyine ulaşır. Sosyal olgunluk düzeyine anne baba ve çocuk iletişiminin etkisi büyüktür (Aral ve Durualp, 2011:19; Yalçın, 2010:215).

Çocukların sosyal olgunluk düzeyinin temel koşulu anne- babası ile sağlıklı iletişim ve etkileşim içinde bulunmasıdır. Çocuk bu etkileşim sayesinde kültürel

değerlerinin kazanımında yeterli hale gelir. Çocuğun fiziksel ve ruhsal olgunlaşması ve sağlıklı sosyalleşmesi sayesinde sosyal olgunlaşma gerçekleşir (Çağdaş, 1997:68).

1.2.3.6. Tavır

“Tavır bireyin bir obje veya olaya tepkide bulunma eğilimidir”(Ülgen ve Fidan,1987: 180).

Çocuğun sosyal yaşama karşı tavırlarının biçimi; çocuğun motivasyonu, aile, öğretmen ve çevresindeki yetişkinlerin rehberliğine dayalı öğrenme deneyimlerine bağlıdır (Yavuzer, 1998:52).

1.2.3.7. Norm

Norm, insanların içinde bulundukları sosyal sistemlerin sistematik bir şekilde ilerlemesini sağlayan koşullardır. Toplumsal yaşamda kuralları ve toplumsal beklentileri düzenleyen sosyal normlar vardır. Sosyal normlar davranış sınırlarını belirleyerek düzeni sağlar ve davranışlar konusunda yön gösterirler. Bu nedenle toplum üyeleri bireysel normlara uygun davranmak konusunda hassasiyet gösterir (Cüceloğlu,2007: 546).

Gibbs (1965) sosyal normların tanımında üç özellik görür:”(1) Belirli sosyal bir durumda davranışın ne olması gerektiği konusunda görüş birliği. (2) Davranışın ne olacağı hakkında grubun üzerinde anlaştığı bir beklenti. (3) Beklenen davranışın yapılmadığı zaman herkesin – ceza vericiliği- üzerinde anlaştığı bir tepki. ”Bu özellikler sebebiyle sosyal normlar davranış hakkına yol gösteren ve cezayla yaptırım uygulanabilecek toplumsal kurallar olarak literatürde yerini alır (Akt. Cüceloğlu,2007: 547).

1.2.3.8. Dengeleme

Dengeleme çocuğun ya da bireylerin toplumsal beklentilerini kendi isteklerine entegre etme sürecidir. Başkaları gibi düşünebilen, başkalarının ihtiyaçlarını anlayabilen ve kendini eleştirebilen bir birey olması ön koşul olarak belirlenmiştir.

Birey toplumun beklentilerini sorgular ve kendi istekleriyle arasında denge kurar. Bu yaklaşım bireyin davranışlarını yönlendirir (Ülgen ve Fidan, 1987:180).

1.2.4. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişimi Açıklayan Kuramlar

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişimi açıklayan kuramlar psikanalitik kuram (psikoseksüel ve psikososyal kuram), sosyal öğrenme kuramı (Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı), sosyokültürel kuram ve ekolojik kuram başlıkları altında aşağıda açıklanmıştır.

1.2.4.1. Psikanalitik Kuram

Sağlıklı bir çocuğun temel ihtiyaçlarını gerçekleştirme ile isteklerini kontrol altında bulundurma çizgisi arasında bir çizgide ilerlediğini savunur. Öğretmen ve ailenin önemi büyüktür. Aile ve öğretmen çocuğun ölçülü olarak haz ve serbestlik içinde bulunmasını sağlar. Çocuk bu sınırın altında ya da üzerinde kalırsa yeterli düzeyde olgunlaşmayı başaramaz (Trawick Smith, 2017; 44).

1.2.4.1.1. Psikoseksüel Kuram

Freud'un psikoseksüel kuramı doğumdan ergenliğe kadar süren beş kategoriye açıklanmaktadır. Basamaklar kendine özgü niteliklerle ifade edilir. Basamaklar sıralı fakat birbirinden bağımsız olarak devam eder. Bir basamakta kazandırılmayan nitelikler diğer basamaklarda kazandırılmaz. Bu basamaklar oral dönem, anal dönem, fallik dönem, gizil dönem ve genital dönem olarak adlandırılır. Okul öncesi döneme kadar olan basamaklar aşağıda açıklanmıştır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 70).

1.2.4.1.1.1. Oral Dönem (0-1 yaş)

Bebeklik dönemi olarak adlandırılan oral dönem 0-1 yaşı kapsamaktadır. Bu dönemde haz kaynağı ağız olarak ifade edilir. Bu dönemde bebekler dünyayı emme yoluyla tanır. Annenin bu dönemde bebeği aşırı ya da yetersiz beslemesi, ihtiyaçlarına karşılık vermemesi ya da ihtiyaçlarını gereğinden fazla karşılıyor olması ve anne tarafından yeterli sevgi ve ilgi görmemesi bebeğin bu döneme takılmasına neden olur. İhtiyaçların yeterli ve düzenli olarak giderilmesi, bebeğin davranışları ve

beklentilerine kabulkar davranılması bebekle anne arasında sağlıklı bir bağlanma gerçekleşmesini sağlar. Bebek anneye ve anneye ilişkilendirdiği dış dűnyaya güven duymayı öğrenir. Bu dönemde olumsuzluklar yaşayan ve saplanan bebekler ilerleyen dönemlerde abartılı iyimserlik, diğer insanlara karşı aşırı beklenti duyan ve aşırı bağımlı kişilikler geliştirebilir. Bunun yanı sıra oral kişiliğe sahip bireylerin tırnak yeme, sigara kullanma, aşırı yeme ya da yememe gibi davranışlar geliştirebilecekleri belirtilmektedir. Fakat son yıllarda yapılan araştırmalar bu davranışların sadece oral dönemle ifade edilemeyeceğini, bu davranışlarda sosyal öğrenmenin de etkisini vurgulamaktadır (Yavuzer, 1998:79; Aydın, 2005: 8; Sarı, 2006: 191; Senemođlu, 2007:73; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 68; Demirciođlu, 2016: 170; Yılmaz, 2017:290;).

1.2.4.1.1.2. Anal Dönem (1-3 Yaş)

Bu dönemde haz kaynağı boşaltım sistemi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Anal dönemde çocuk tuvaletini yapma ve kontrolű altında tutmaktan haz alır. Çocuđun tuvaleti öğrendiği dönemdir. Ebeveyni ya da bakıcısı tarafından baskıcı bir tutum altında tuvalet alışkanlığı kazandırılmaya çalışılan çocuklar bu dönemde saplanabilir. ocukla ilgilenen yetişkinlerin bu dönemdeki tavır ve davranışları çocuğun kişilik gelişimi açısından önem arz etmektedir. Aşırı baskı, şiddet ve zorlamaya maruz kalan çocuklar tuvaletini tutma ya da olmadık yer ve zamanda kaçırma gibi durumlar yaşamaktadır. Tuvaletini tutan çocuklar ilerleyen zamanlarda cimri, aşırı titiz, aşırı düzenli ya da kontrol bağımlısı kişilik geliştirirken, tuvaletini olmadık zaman ve yerde bırakan çocuklar savurgan, dağınık ve kontrolsűz kişilik geliştirebilir (Yavuzer, 1998:79; Aydın, 2005: 8; Sarı, 2006: 191; Senemođlu, 2007:73; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 68; Demirciođlu, 2016: 170; Yılmaz, 2017:290; İnci, 2017: 227).

1.2.4.1.1.3. Fallik Dönem (3-6 Yaş)

Libidonun cinsel organlar üzerinde yoğunlaştığı dönemdir. Bu dönemde çocukların cinsel kimlikleri gelişmeye başlar. ocuk kendi cinsel organını tanır ve başkalarıyla karşılaştırmaya başlar. Çocuklar bu dönemde iki temel karmaşa yaşar. Bunlar; oedipus ve elektra karmaşalarıdır (Sarı, 2006: 191; Yılmaz, 2017:290).

Oidipus karmaşası, erkek çocuğun annesine karşı cinsel yönelimidir. *Elektra karmaşası* ise, kız çocuğun babasına karşı cinsel yönelimi olarak ifade edilir. Çocuk karşı cinsten ebeveynine ilgi duyarken hem cinsi olan ebeveyni kendisine rakip olarak görmektedir. Karşı cins ebeveyniyle ilgili çocuksu cinsel hayaller kuran çocuk zamanla toplumsal dayatmalar görmeye başlamaktadır. Karşı cins ebeveyniyle uyuyamayacağı, onunla banyo yapamayacağı, istediği gibi dokunamayacağını söylenmektedir. Buna karşı anne ile babanın birlikte uyuduğunu, birbirlerine karşı daha rahat davranabildiklerini görmektedir. Kendini bastırmak zorunda kalan çocuk hem cinsi ebeveyne karşı öfke hissetmekle birlikte, onu sevmekte ve ilgisine ihtiyaç duymaktadır. Çocuk hem cinsi olan ebeveynle özdeşim kurarak karşı cinsteki ebeveyni etkilemeye ve ilgisini çekmeye çalışır. Özdeşim kurduğu ebeveyn sayesinde toplumsal kuralları, normları öğrenir. Süper egonun gelişimi bu dönemde başlar. Bu karmaşalar fallik döneme ait gelişim ödevleri olarak görülür. Karmaşaları atlatabmayan çocuklarda ilerleyen dönemlerde patolojik bir kişilik görülebilir (Yavuzer, 1998:79; Aydın, 2005: 8-9; Sarı, 2006: 191; Senemoğlu, 2007:73; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 68; Santrock, 2015: Demircioğlu, 2016: 170; Yılmaz, 2017:290; Özgün, 2017: 49)

1.2.4.1.2. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı

Erikson, Freud'un psikoseksüel kuramını daha ayrıntılı olarak inceleyerek psiko sosyal kuramı oluşturmuştur. Psikososyal kuram bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerini ve daha yeterli olgunluğa erişmelerini amaçlayan, doğumdan ileri yetişkinlik dönemine kadar kapsayan 8 evreden oluşan bir kuramdır. Bu evreler;

Temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişkenliğe karşı suçluluk, başarıya karşı aşağılık duygusu, kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası, yakınlığa karşı yalıtılmışlık, üretkenliğe karşı durgunluk, benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluktur. Çocuğun gelişim dönemleri temel alınarak, okul öncesi dönemi kapsayan ilk üç dönem açıklanmıştır (Demircioğlu, 2016: 173; Trawick Smith,2017: 45).

1.2.4.1.2.1.Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-1 Yaş)

0- 1 yaşı kapsayan bu dönemde temel güven duygusunun kazanımı beklenir fakat bu dönemde kazanılmayan güven duygusunun diğer basamaklarda da kazanılması sağlanabilir. Diğer basamakların da kazanılması gereken niteliklerinin eklenmesiyle birlikte süreç zorlaşabilir. Bu basamaktaki temel figür anne ve babadır. Ebeveynler bu dönemde koşulsuz sevgi ve güven üzerine kurulu bir bağ oluşturmakla yükümlüdür. İhtiyaçları zamanında ve yeteri kadar karşılanan bebekler ebeveynlerine güven duymayı öğrenirler. Temelde yer alan kazanımlardan bir tanesi de annenin ya da bebekle ilgilenen kişinin bebeğin görüş alanından ayrıldığı zamanlardır. İlgilenen kişinin yeniden geldiğini bilmesi bebekte güven duygusunun kazanılmasını destekleyecektir. Tabi ki bebeğin endişelenmeden anneden ayrılmayı kabullenmesi anneye güvenmesine bağlıdır. Bu güven duygusu zamanla yayılmaya başlar. Diğer insanların güvenilir ve dünyanın güvenilir, kestirilebilir bir yer olduğu bilinci yerleşmeye başlar. Annelerin bebeği istemeden, hazır olmadan dünyaya getirmiş olması bu dönemi olumlu kazanımlarla atlatmasına engel olabilir. Bu süreçte baba da annenin yanında görev almalıdır. Bebeğin anneye olduğu kadar babaya da ihtiyacı vardır (Yavuzer, 1998: 81; Aydın, 2005: 10; Sarı, 2006: 198; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 77- 78; Trawick Smith,2017: 45; Şengül ve Yükselen: 2017: 185).

1.2.4.1.2.2.Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (1-3 Yaş)

Bu dönem çocukların ebeveynlerinden kopup özerkleşmeye başladığı dönemdir. Fiziksel olarak yaşadıkları olgunlaşma emeklemelerine, yürümelerine, koşmalarına olanak sağlayarak özerkleşmelerini sağlar. Refleksler yerini bilinçli hareketlere bırakmaktadır. Çocuk bu dönemde kendini denetleyebilme becerisi kazanır. Özerkliğini kazanmaya başlayan çocuk bir yetişkin denetimiyle karşılaşarsa, olumsuz tepkiler gösterip, isyan edebilir. Özerkleşme davranışının yanı sıra bu dönemde tuvalet alışkanlığıyla birlikte tutma bırakma davranışı gözlenmeye başlar. Tuvalet alışkanlığı kazanımıyla karşı karşıya olan çocuk aşırı baskı, tepki ve kınanmayla karşılaşması ve özerk şekilde gerçekleştirmek istediği tavır ve davranışları kısıtlanan, cezalandırılan çocuklarda utanç ve kuşku duygusu meydana

gelecektir. Bu dönem sonucunda utanç ve kuşku duyan, bağımlı kişilik gelişimi oluşan çocuklar ilerleyen dönemlerde kararsız, tahammülsüz, her hangi bir nesneye bağımlılık geliştiren bireyler olabilir. Çocuğun bireysel hareket edebilmesi için güvenli alanlar oluşturup, zararlı nesne ve durumları anlatarak özgür bırakmak çocuğun bu dönemi daha olumlu kazanımlarla atlatmasını sağlayabilir (Yavuzer, 1998: 82; Aydın, 2005: 10; Sarı, 2006: 198; Senemoğlu, 2007: 76; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 80; Demircioğlu, 2016: 174; Trawick Smith, 2017: 45; Şengül ve Yükselen: 2017: 186).

1.2.4.1.2.3. Girişkenliğe Karşı Suçluluk (3-6 Yaş)

Bu dönemde bulunan çocuk artık gerçek, doğrudan bir sosyalleşme içerisinde. Kendi isteğiyle oluşturduğu okul ve arkadaş çevresi çocuğu bu sosyalleşmenin içinde dinamik tutar. Merak, araştırma, girişimcilik duygularının hızla arttığı bu dönem çocuğun cinsel rolünü de keşfetmeye başlamasıyla cinsel konulara olan merakı artmış durumdadır. Bu dönemde cinsellik bir kimlik gelişimidir. Çocuklar cinsiyet kavramını ve rollerini bu dönemde kazanır. Çocukların ebeveynleriyle olan cinsel kimlik özdeşleşmelerini doğru bir şekilde gerçekleştirmeleri gerekir. Bu dönemde tam bir oyun çağı yaşayan çocuk, evcilik oyunlarında taklit yoluyla özdeşleşmeleri daha kolay kuracaktır. Oyun, bu dönemde kazandırılacak kritik becerilerin en kolay, doğal ve eğlenceli yolla çocuğa kazandırmanın bir yoludur. Çocuğun sorularına (cinsellik içeren sorularda dahil olmak üzere) yaş ve gelişim düzeyine uygun olarak kısa ve net cevaplar vermek gerekir. Çocuğa cevap vermemek, geçiştirmek, sorularından ötürü azarlamak, küçümsemek çocukta suçluluk duygusunun oluşmasına sebep olur (Yavuzer, 1998: 82; Aydın, 2005: 11; Sarı, 2006: 199; Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 81; Demircioğlu, 2016: 176; Trawick Smith, 2017: 45).

1.2.4.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Gündelik yaşamdaki öğrenmelerin büyük bir çoğunluğu sosyal öğrenmedir. Yani, farklı insanlarla gerçekleştirilen etkileşimden kaynaklanır. Çocuk konuşmayı, el sallamayı, yardım etmeyi, otobüse binmeyi vb. başkalarını gözlemleyerek öğrenir. İnsan davranışları sadece pekiştirme yoluyla değil, davranışsal ve çevresel faktörlerin karşılıklı etkileşimi ile açıklanabilir (Orçan, 2017; 128). Sosyal öğrenme kuramı temel öğrenme süreçlerini kullanır. Operant koşullanmada yer alan ödül- ceza gibi prensiplerle birlikte cinsiyet rollerinin kazanımında model alma ve özdeşim gibi süreçler yer alır (İskender, 2006: 218- 219; Artan, 2016: 240).

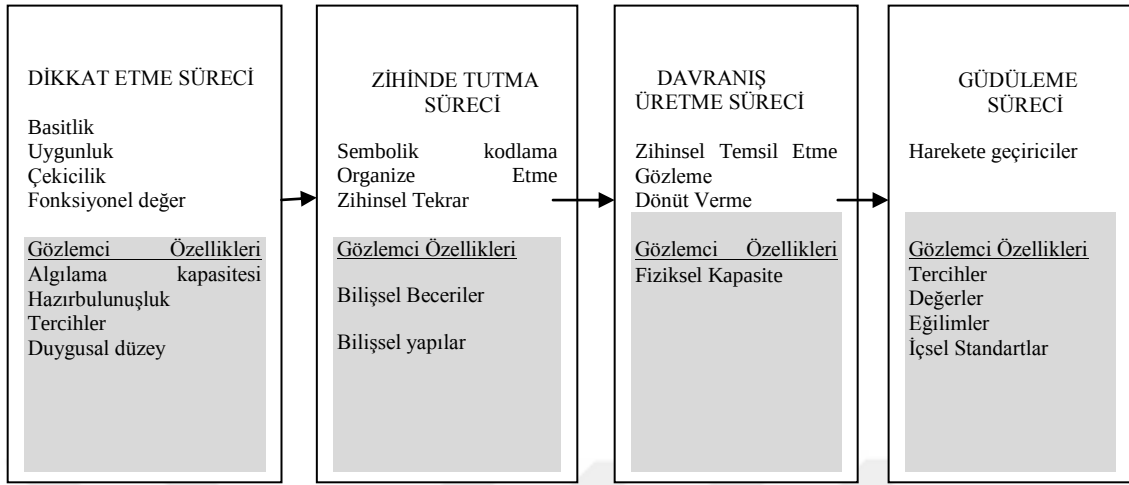
1.2.4.2.1. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura'nın insan davranışlarının açıklanmasının, hayvan deneylerine indirgenmesini kabul etmemesi üzerine oluşmuştur. Kişilik farklılıklarının nedeni insanların bilgiyi işleme süreçlerinin farklı olmasından kaynaklanır. Birey davranışını düzenlemek için, öncelikle performansın ulaşması gereken sınırları belirler. Bu amaçla, sosyal çevresinde ve kendi yaşantısında ödüllendirilen davranışları saptar. Birey bu sayede kendine ait performans standartlarını belirler. Davranışı belirlediği standartlara uygunsa, davranışı sürdürür. Ödül ve ceza olguları içselleştirilmiştir (Senemoğlu, 2007: 232 ; İnci, 2017: 252).

Çocuklar annelerini, babalarını, arkadaşlarını, çevrelerinde bulunan insanları ve bunun yanı sıra kitap kahramanlarını hatta çizgi film karakterlerini idol olarak belirleyebilmektedirler. Bu modeller yoluyla hangi davranışın ödül alınabilecek bir davranış olduğu hakkında bilgi sahibi olabilmektedirler. Burada taklit mekanizması devreye girer, çocukların gözleyerek davranışı öğrenmelerini sağlar (Aydın, 2005: 159; Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018: 6- 7).

Bandura gözleme dayalı öğrenme sürecini açıkladığı sosyal öğrenme kuramını 4 temel başlıkta incelenmektedir. Bunlar; dikkat etme süreci, hatırd tutma süreci, davranışı üretme süreci ve güdülenme sürecidir (Senemoğlu, 2007: 229; Topses, 2009: 226).

Şekil 1.6. Bandura Sosyal Öğrenme Süreçleri



(Bandura,1986; Aktaran: Senemoğlu, 2007: 229)

Dikkat Etme Süreci: Gözlemcinin taklit edilebilmek için modele dikkat edilmesi gerekir. Model alınan bireyin dikkat çekici özelliklere sahip olmasıyla birlikte, gözlem yapan bireyin ilgili ve istekli olması gerekmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gözlem yapan bireyin modeli ve model alınan davranışa dikkat etmesi gerekir (Senemoğlu, 2007: 226; Topses, 2009: 226; Orçan, 2017: 129).

Hatırda Tutma Süreci: Gözlenen davranışı tekrar edebilmek için hatırlamak gerekir. Çocuk davranışı gözlemledikten sonra sembolleştirerek hafızasında saklar. Bandura'ya göre bilişsel süreçlerin çoğu görselden çok sözeldir.5-6 yaşından küçük çocuklar sözel olarak yeterli düzeyde olmamalarından dolayı, davranışı gözlemledikten sonra sözel açıklamalarla desteklemek gerekir. Bu şekilde taklit davranışı daha etkili hale getirilir (Yazıcı, 2006: 353; Senemoğlu, 2007: 227; Orçan, 2017: 129)

Davranış Üretme Süreci: Bireyin gözlem yaptığı davranışı gerçekleştirmesi için fiziksel ve motor olarak yeterli olgunluğa ve davranışın içerdiği becerileri gerçekleştirebilecek olması gerekir. Örneğin, annesinin elma soyduğunu gören beş yaşındaki bir çocuk, davranışı gözlemlese dahi beceri yetersizliğinden ötürü bu davranışı gerçekleştiremeyecektir (Senemoğlu, 2007: 228 ; Orçan, 2017: 129).

Güdüleme Süreci: Birey davranışı neticesinde ödüllendirilmelidir. Güdülenmenin iki temel işlevi vardır. Birincisi, davranışın karşılığı olarak kullanılan pekiştirecin aynı davranışı tekrar eden kişi içinde aynı sonucu oluşturacağı beklentisidir. İkicisi ise bireyde güdülenme duygusu oluşturan bir harekete geçirici olarak kullanılır. Bireyin kazandığı davranışları performansa dönüştürmelerinde etkilidir (Yazıcı, 2006: 345; Senemoğlu, 2007: 228- 229; Orçan, 2017: 129).

1.2.4.3. Sosyokültürel Kuram

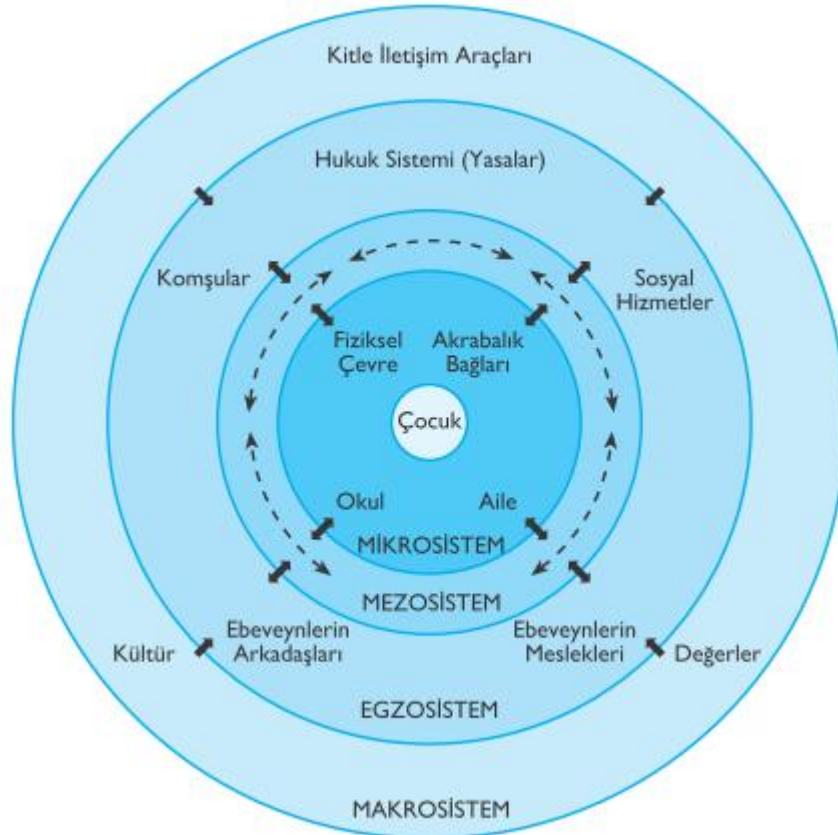
Rus psikolog Vygotsky'nin geliştirdiği sosyokültürel kuram sosyal çevrenin gelişim üzerindeki etkisine yoğunlaşmaktadır. Çocuklar çevresindeki insanlardan ve onların sosyal yaşantılarından öğrenirler. Çocuğun içinde yaşadığı kültür öğrendiklerinin temelini oluşturur. Çocuklar toplum öğelerinden duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemeyi öğrenir. Öz düzenlemeyi kazanan çocuk sosyal ortamlarının tamamına bu beceriyi yansıtır. Davranışı ne zaman sonlandıracağına dair kabulleri vardır. Vygotsky'e göre iki farklı düzeyde öğrenme gerçekleşebilir. Bunlar, sosyal düzey ve bireysel düzeydir. Sosyal düzey, doğaçlama olarak gelişen sosyal yaşam içinde etkileşimlerle gerçekleşen bir süreçtir. Bireysel düzey ise, sosyal düzeyde kazanılan bilgilerin bireyin kendi bilincini kullanarak yapılandırmasıdır. Öğrenme ancak bu iki düzeyde gerçekleşen sentezlerle gerçekleşebilir (Senemoğlu, 2007:56; Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018: 9).

Sosyokültürel kuramda diğer önemli terim ise yakınsal gelişim alanıdır. Bu alanda temel düşünce çocuğun bağımsız düşünme becerisi kazanmasıdır. Yakınsak gelişim; çocuğun bağımsız problem çözme olarak belirtilen gerçek gelişim düzeyi ile problem çözümünde işbirliği ve yardım alarak ilerlediği gizil gelişim düzeyi arasındaki farktır. Çocuğun üzerine çalıştığı konu ya da durumu çözebilme seviyesi yetişkinlerce gözlemlenir. Çocuk seviyesinin altında bir durumsa tek başına çözebilmesi beklenir. Çocuğun seviyesinde olan durumlar için ufak bir ipucu kullanarak çocuğun sonuca varması hedeflenir. Durum çocuğun düzeyinin çok üzerinde ise, yetişkin çocuğa açıklayarak çözümü gösterebilir. Çocuğa yapılan yardımın zamanla azalması beklenir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010: 232; Şahin, 2016: 99-100; Elibol, 2017: 161; Özgün, 2017: 73; Trawick Smith, 2017: 53).

1.2.4.4. Ekolojik Kuram

Ekolojik kuram, Bronfenbrenner görüşlerine bağlı olarak geliştirilmiştir. Çocuğun çevresinden ayrı düşünülemeyeceği görüşünü savunmaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ailesini temel alan sosyal çevresinin, sonradan hayatında var olacak sosyal ortamlardan etkilendiğini belirtir. Ailenin değerleri, kuralları okul ve toplumdan etkilenmektedir. İç içe geçmiş, birbirinden etkilenen bir düzen içerisinde ilerlemektedir. Bu kuram çevre kapsamını genişletmekte ve daha dinamik bir yapı olarak ifade etmektedir. Ekolojik kuram, mikrosistem, mezosistem, ekzosistem ve makrosistem olarak dört ögeden oluşmaktadır (Obalar ve Ada, 2013: 142; Demircioğlu, 2016: 186; Özgün, 2017: 74 ;Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018:10- 11).

Şekil 2.7. Ekolojik Kuram



(Bronfenbrenner,1976;Aktaran Tedmem:2014)

Mikrosistem: Bireyin en yakın çevresi ve birey üzerinde etki gücü en yüksek birimdir. Çocuğun yaşadığı ev ve ev üyelerini, büyüdüğü semti, okulu içine alır. Bunun yanı sıra bu bileşenlerle gerçekleştirdiği ilişkiler, ilişki içinde bulunduğu bireylerin fiziksel özellikleri, niteliği, bireyin üstlendiği rollerde mikrosistemin öğeleri içindedir (Özgün, 2013: 97-98; Özgün, 2017: 75 ;Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018:11).

Mezosistem: Mikrosistem içinde bulunan en az iki ögenin arasındaki ilişkinin yer aldığı bölümdür. Öğretmenle iyi ilişkiler kuramayan annenin çocuğunun da öğretmeni sevmemesi ve saygı göstermemesi bu sürece örnek verilebilir (Doğan, 2010: 152; Özgün, 2017: 75 ;Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018:11).

Ekzosistem: Çocuğun birebir içinde bulunmadığı fakat birebir içinde olduğu ve etkileşim içinde bulunduğu sistemleri etkileme gücü olan sistemdir. Örneğin, değişen sınav sistemi birebir çocuğa etki etmese de, sınav sistemi müfredata ve okulda gerçekleşen eğitim yaklaşımlarına etki ederek çocuk üzerinde etkisini göstermektedir (Özgün, 2017: 75 ;Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018: 11).

Makrosistem: Diğer sistemlerin hepsini kapsayan, en geniş sistemdir. Doğal afetler, savaşlar, yasal ve politik düzenlemeler, tarihsel olaylar gibi geniş bir alanı içerir. Makrosistem çocuğu birebir de etkilediği gibi çocuktan beklenen durum ve davranışların sınırlarını çizmesi açısından çocuğun yaşamını ve gelişimini etkiler (Doğan, 2010: 153; Özgün, 2017: 75 ;Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018:11).

Kronosistem: Bronfenbrenner bir süre sonra ise kronosistem kavramını ortaya atmıştır. Bu kavram çocuğu etkileyen sistemler üzerinde zamana bağlı olarak gerçekleşen değişiklikleri açıklamaktır. Örneğin, geçmişte evlendirilmek üzere yemek, dikiş, nakış öğretilen kız çocukları değişen toplumsal anlayış neticesinde sınavlara hazırlanıp iş hayatında yerini almaktadır (Özgün, 2013: 99; Özgün, 2017: 76 ;Gölbaşı ve Gölbaşı, 2018:12).

1.2.5. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Gelişim

Erken çocukluk dönemi olarak adlandırılan 0-6 yaş aralığındaki çocukların yaşlara göre sosyal gelişimleri aşağıda açıklanmıştır.

1.2.5.1. 0-2 Yaş Arası Sosyal Gelişim

Yeni doğanın dünyayla ilgili bilgi aldığı ilk kaynak annesidir. Hemen ardından ailesi ve yakın çevresindeki insanlarla ilişkileri yer alır. Bu kaynaklardan aldığı bilgiler olumlu ise, dünyayı yorumlama şeklide olumludur. Bebeğin ilk yıl en temel sosyal görevi güven duygusunu öğrenmektir. İlk yıl güven duygusunun kazanımı için kritik dönemdir. Bebeğin ilk yıl anneyle kurduğu bağ, yaşamı boyunca kuracağı sosyal ilişkilerin temelini oluştururken, ailenin diğer fertlerinden davranış kalıplarını ve toplumsal kuralları öğrenir. Yürümeye, hareketlenmeye başlayan bebek merak duygusunun da desteğiyle kendini ve çevresini tanımaya, deneyimlemeye ihtiyaç duyar. Bebek için risk barındırmayan ve uyarıcının fazla olduğu alanlar oluşturmak önemlidir (Murray ve Andrews, 2000; Demircioğlu, 2016: 187; Yavuzer, 1998: 84).

Bebeklerin sosyalleşme süreci yaklaşık 3. ayları dolaylarında insanlarla nesnelerin farkını anladıkları an başlar. 3 aylık bebek insan sesi duyduğunda kafasını o yöne çevirerek çeşitli hareketlerde bulunur (Yavuzer, 1998: 84).

Altıncı aya doğru bebeğin duygusal tepkileri daha belirgin bir hal alır, bebek kendini daha çok gösterir. Çevresindeki bireylerin basit hareketlerini taklit eder. Bu taklitler sayesinde başkaları tarafından fark edilir. Bu durum sosyalleşme açısından önemli bir kritik basamaktır. Taklitler aynı zamanda ilerde gerçekleştireceği özdeşleşmeler için de hazırlık görevi görmektedir (Ersanlı, 2006: 166; Demircioğlu, 2016: 187).

Dokuzuncu ay da bebek için “ortak dikkat” oluşturma önemli bir yer tutmaktadır. Ortak dikkat, göz kontağını da içine alan başkalarıyla deneyimlerini paylaşmak ve sosyalleşebilmek adına işaretlerin kullanılması anlamını taşımaktadır (Şengül ve Yükselen, 2017: 196). Dokuzuncu ayda çevreyi mutlu etme isteği sebebiyle hareketleri kısıtlanabilir. Onuncu ayda elindeki nesneleri paylaşıyor gibi

davranıp, vermeyebilir. Birinci yılın sonlarına doğru, acıyı da mutluluğu da deneyimlediği için insanları anlamak adına bir adım atmış olur. Bir yaşına kadar anneye muhtaç olan çocuk, artık özerkleşme yolunda adım atar. Tam anlamıyla anneden kopamayan çocuk bir bocalama yaşar (Ersanlı, 2006: 167).

Bir yaşındaki çocukların en temel özellikleri ben merkezci olmalarıdır. Fiziksel olarak hareketlenmeye başladıkları ve daha bilinçli motor beceriler sergiledikleri 12-24 ay aralığında çocuklar özerkleşme adına adımlar atar. Çocuğun bağımsızlık ve özerklik istekleri desteklenmeli, güvenliği sağlanarak kısıtlanmamalıdır. Bu özerklik çabaları sosyal gelişim açısından çok önemlidir. (Yavuzer, 1998:84; Atlı, 2006: 9).

Çocuklar ikinci yılın son yarısında nesnelerin sosyal ilişkilerde bir araç olarak kullanılabileceğini fark eder. Neticesinde taklit, otoritenin kabulü, sosyal işbirliği, rekabet, karşı koyma gibi sosyal tepkiler geliştirmeye başlar (Yavuzer, 1998: 85; Çakırer, 2018: 48).

1.2.5.2. 3-4 Yaş Arasında Sosyal Gelişim

2,5 yaş dönemi halk arasında erken ergenlik dönemi olarak ta nitelendirilir. Çocuğun özerkliğini kazanmak için çabaladığı bir dönemdir. Çocuk bireyselleşme çabasıyla birlikte negatif, ne yapacağını bilemez ve başkaldırı davranışları sergiler. Çocuk için güvenli ortam sağlanmalı ve eylemlerini gerçekleştirmesi için olanak tanımak gerekir (Yavuzer, 1998).

3 yaş çocuğu bir olumsuzluk dönem çocuğu olarak ifade edilebilir. Paylaşmaktan hoşlanmayan çocuk üç yaşın sonlarına doğru arkadaşlarıyla kurduğu sosyal ilişkilerden zevk almaya başlar. Arkadaşlarıyla paylaşımlarda bulunmak, oynamak, etkileşimde bulunmak ister. Arkadaş ilişkileri çocuğun deneyim şansını artıracak ve sosyal gelişimini destekleyecektir (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007: 35; Durualp ve Aral, 2011: 30).

Dört yaş çocuğu çevresine karşı meraklıdır. Merakını gidermek amacıyla sürekli sorular sorar. Açıklamaların baştan savma yapılması, hiç açıklama

yapılmaması ya da alaycı tavırlarda bulunulması çocuğun öğrenme isteğini azalttığı gibi yetişkine karşı olan güven duygusuna da zarar vermektedir (Oktay, 2002: 40).

1.2.5.3. 5-6 Yaş Arasında Sosyal Gelişim

5 yaş çocuğu girişken tavırlar sergiler. Sürekli bir keşfetme çabasındadır. Merakını gidermek amacıyla soru sorar, merak eder, büyüme isteği vardır. Çocuğun girişimciliğinin gelişmesi, sorularının cevaplanması ve girişimlerinin desteklenmesine bağlıdır. Korkutma, ceza verme gibi davranışlar girişimciliği zedeler. Çocuk için arkadaşların önemi artmaktadır. Yetişkinlerle iyi ilişkilerin yanı sıra arkadaşlarıyla görüşme sıklığını artırmak isterler (Geçtan, 1989:46 ; Gizir, 2002: 221).

Okul öncesi dönemdeki çocuk, arkadaş iletişimi sayesinde yabancı çevreleri anlama ve uyum gösterme açısından önemli adımlar atmış sayılır. Okul çocuğun sosyal ilişkiler kurduğu yeni muhitidir. İletişim kurduğu insan sayısı arttıkça, sosyal gelişim de niteliksel açıdan şekillenmeye başlar. Arkadaşlarıyla iletişimi çocuğun bireysel olarak var olmasını ve toplumsal yaşamda yer edinmesinde belirleyicidir. Bu dönemin sosyal gelişimini ortaya koymakta kullanılan en etkili yol oyundur. Grup oyunları vardır ve kurallar birlikte konur, herkesin uymasına özen gösterilir (Oktay, 2002: 42; Ersanlı, 2006: 168; Demircioğlu, 2016: 189). Okul öncesi dönem çocukları öğrenmekten zevk alır fakat yapacağı etkinlikler konusunda sürekli fikir değiştirebilir. Anne ve babası çocuk için hala çok önemli olsa da öğretmen ve arkadaşlar önemini artırmaktadır. Çocuğun sosyal çevresi farklılaşmıştır ve onlarla zaman geçirmekten zevk alır. Grup oyunlarını hayatına dahil eder. Cinsiyete göre farklılaşan oyun skalaları mevcuttur (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007:41).

1.2.6. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

1.2.6.1. Aile

Aile çocuğun ilk toplumsal ortamıdır. Çocuklar için birçok kritik dönemi içinde barındıran ilk yıllarını birebir etkileşimle geçirdiği ailenin özellikleri çocuk gelişiminde önemli yer tutar. Çünkü çocuk ailenin içinde doğar , büyür ve sosyalleşir

(Çiftçi, 1991: 19). Ebeveynler kendilerini gerçekleştirmiş, çevresine uyum sağlayan bireylerse, çocuklarının da kişilik özellikleri bu yönde gerçekleşecektir. Kendi yetersizliklerini aile yaşamlarına yansıtan reddedici ya da aşırı koruyucu tutum gösteren ebeveynlerin çocukları ise şartsız kabul görmedikleri için kişiliklerini bir bütün haline getiremezler. Yetişkinliklerinde de ebeveynlerinin davranışlarına yakın tutumlar içinde bulunurlar. Bu durum kısır döngü şeklinde kendini tekrar eder (Geçtan, 1993: 27).

Aile kavramı içinde ,çocuğun dünyayla ilgili fikir sahibi olduğu ilk ve temel figür ise annedir. Anne çocuğun ilk öğreticisi ve hayatı tanıtan kişidir. Çocuk anneye güven duymayı öğrenirse çevresine de güvenebilir. Hayatının ilk yılında güvenli bağlanma gerçekleştiren bebekler bir yaş sonrasında bir yandan bağılıklarını devam ettirirken, diğer yandan özgür davranma çabaları başlar (Çiftçi, 1991: 19; Ersanlı, 2006: 165). Güven temasının hemen ardından gelen özerklik dönemi de annenin tutum ve davranışlarıyla şekillenmektedir. Annelerin aşırı koruyucu tutumları bu dönem için çocuğun kişilik ve sosyal gelişimine etki eden bir durumdur. Sorumluluk bilincini kazanamayan çocuk ilerleyen yıllarda sosyal ilişkileri ve okul yaşantısını olumsuz etkileyecektir (Yavuzer, 2010:16-17).

Aile, toplumsal ilişkilerin sunulduğu bir sahnedir. Çocuk bu sahneyi gözlemler ve gözlemlerini yaşamının her alanında kullanır. Çocuk ilişkilerindeki pozitif yaklaşımları ailede kazanır. Bunun yanı sıra olumsuz durumlarda göstereceği tepki ve davranışları da aile de kazanır. Çocuğun sosyal gelişimi aileden ayrı ya da farklı düşünülemez. Aile çocuğun gelişiminin en temel faktörüdür (Yavuzer, 1998: 109; Yörükoğlu, 2004: 125; Ersanlı, 2006: 164).

1.2.6.2. Arkadaşlar

İnsan bebekliğinden itibaren bir canlıya ihtiyaç duyar. Bebekler yakınına gelen birini görünce ağlamayı keser. Çocuğun aileden sonra sosyal yaşamı öğrendiği diğer çevre ise arkadaşlardır. Çocuk arkadaşlarıyla oyunu sırasında insan ilişkilerini ve sosyal yaşamı deneyimleme fırsatı bulur. 0-6 yaş aralığında oyun çocuğun en önemli uğraşdır. İhtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan temel ihtiyaçlarının karşılanmasının

ardından en az beslenme ve korunma kadar önemli sosyal ihtiyaçlar devreye girer ve oyun çocuğun hayatındaki en vazgeçilemez yeri alır (Yavuzer, 2010: 177; Demircioğlu, 2016).

Oyun çocukların ortak dilidir, herhangi bir sözel mesaj kullanmadan oyuna başlayabilirler. Ancak oyun kuralları olan bir olgudur. Oyun sırasında sıra beklemek, zarar vermemek ya da kuralları bozmamak gerekir. Çocuk oyun ortamına girdiği ilk zamanlarda ailesinden öğrendiği davranışları gerçekleştirir. Fakat zamanla arkadaşlarının etkisiyle, yeni sosyal ortamı benimser. Saldırganlık dürtülerini de oyun yoluyla atarak, olumsuz duygularını, olumlu duygularla değiştirir (Yörükoğlu, 2004: 70-71).

4-6 yaş çocuklarının sosyalleşebilmesinin temelinde anne babanın çocuğa sunduğu sosyal çevre vardır. Arkadaşların ve sosyal çevrenin artışı sayesinde çocuk sosyal ortamlarda nasıl davranacağını daha net öğrenecektir. Sosyal yaşantılarıyla birlikte davranışları da zenginleşmeye başlayacaktır. Sosyal kuralları benimsemeye başlayacaktır (Demircioğlu, 2016: 189).

Oyunlar 8 yaşlarına doğru değişikliğe uğrar ve daha sosyal bir kılığa bürünür. Çocukların bu sosyal oyunları neticesinde bencil ve saldırgan davranışlarında gözle görülür bir azalma gözlenir. Çocukların ailede kazandığı sosyal tavırlara ilaveten arkadaş grubundaki yaşantılarıyla meydana gelen gruba daha uyumlu ve yardımsever özelliklere sahip olur (Yavuzer, 2010:179).

İşbirliği gibi bazı prososyal davranışların yaşla birlikte değişikliğe uğradığı vurgulanmaktadır. Ancak toplumsal özelliklere göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, Amerika da yapılan bir araştırma da 4-5 yaş çocuklarının işbirliği içinde bulunduğu ancak daha büyük yaş gruplarında işbirliğinin yerini yarış ve rekabet duygularının aldığı, bu nedenle de grup oyunlarının kaybedildiği görülmüştür (Bayhan ve Artan, 2007: 241-242).

1.2.6.3. Okul

Okul, çocuğun ev ortamı dışında kendi kimliğiyle bulunduğu ilk kurumdur. Yeni sosyal bağların kurulduğu bu ortamda ilk bağların sağlamlığı ilerisi için kritiktir. Arkadaş ortamlarından farkı içerisinde yaptırımı olan kuralların varlığıdır. Okulda çocuğun yeni tanıştığı yaşlılarıyla birlikte, öğretmenler ve diğer görevlilerde mevcuttur. Çocuk yabancı olduğu bu ortamda, evinin dışında ki geçmiş sosyal deneyimleri de yeterli değilse uyum problemleri yaşayabilir. Çocukların okul döneminin öncesinde evin dışında sosyal ortamlara dahil olma sıklığını artırmak gerekir. Sosyal çevrelerde çeşitliliğin fazla olması, çocukların farklı olay, durum ve tepkilerle karşılaşma olasılığını artırır. Zengin sosyal öğrenme ortamlarına ulaşmalarına olanak sağlar (Yavuzer, 1998: 154; Demircioğlu, 2016).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların sosyal gelişimini desteklemek amacı taşır. Öncelikli görev çocuklarda prososyal davranış oluşturmaktır. Bu davranışları oluştururken çocuğun diğer sosyal ortamlarından çeşitli açılardan faydalanır. Bunlar, doğru öğretileri pekiştirmek, eksik kalan yerleri tamamlamak ve sosyal uyum sorunları, bozukluklarını düzeltmek gibi. Üç yaş sonrasında farklı sosyal ortamların arayışına giren çocuk için okul ortamının yadsınamaz faydaları olabilir (Uluyurt, 2012: 50).

Ev ortamından koparılmamak adına, okul öncesi eğitim kurumu yerine evde akademik açıdan yetersiz ve bilinçsiz bakıcılara bırakılan çocuklarda olumsuz etkilere rastlanabilir. Okullardaki öğretmenlerin çocuklarla etkileşimlerinin çok daha sağlıklı ve zengin olduğu görülmüştür. Okul ortamı daha çok gelişim alanlarının desteklenmesine özen göstermekte ve öğrenme ortamını bu anlayışla donatmaktadır (Kağıtçıbaşı, Bekman ve Sunar, 1993).

Çocuk okul sürecine girmekle birlikte ebeveynlerinin yerine öğretmenini koymuştur. Çünkü çocuk yaşamının ilk yıllarında her şeyi ebeveynlerinden öğrenmiştir. Sonraki yıllarsa öğrendiklerinin devamı niteliğindedir (Yavuzer, 1998:159 ; Ersanlı, 2006: 164). Bireylerin dört atası vardır. Bunlar; anne, baba, usta, öğretmendir. Öğretmen öğrettikleriyle, davranışlarıyla ve duruşuyla çocuk için ebeveynleri kadar önemlidir.

Anne babanın da, öğretmenlerinde asıl amacı çocuğu dünyaya hazırlamaktır. İçinde bulunulan yüzyıl”stres- bunalım çağı”olarak nitelendirilir. Dünya üzerinde hep daha fazlasını isteme bağımlılığı vardır. Çocukları bugüne hazırlarken yarının şartlarına da hazırlamak gerekir. Şuan ki tüketim dünyasının getirdiği olumsuz özelliklerden çocukları korumanın yolu; okulların zihinsel ve sosyal açıdan sağlıklı bireyler yetiştirmeye özen göstermeleridir. Yapının temelini oluşturan aile, okul ve çevre dinamiklerinin çocuk için en faydalı şekilde organize edilmesi gerekmektedir (Çakmaklı, 2007: 131). Bu dinamikleri bir arada düzenlemenin yolu okul ortamını düzenlemeye dayanır. Okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri de bu dinamikler üzerine kurulmuştur. Örneğin”*Programda hedef ve davranışlar kazandırılırken günlük yaşam deneyimlerinden yararlanılması eğitim sürecini hem zenginleştirir hem de kolaylaştırır. Aynı şekilde yakın çevre olanaklarının işe koşulması, araç, gereç, materyal vb. sağlanmasında hem çeşitlilik, hem de ekonomiklik sağlar. Programda hem yaşam deneyimlerinin hem de yakın çevrenin eğitim amaçlı kullanılması önerilmektedir...*”ve”*Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliğinin önemi dikkate alınarak bu programda aile katılımı öne çıkarılmıştır....*”şeklinde gerçekleştirilebilir (Gürkan, 2005:57-58).

1.2.7. Sosyal Beceri

Sosyal beceri, bireyin toplumda olumlu sosyal ilişkiler kurmasını sağlayan öğrenilmiş davranışlardır (Avcıoğlu, 2007: 94).

Kaf (2000:173)’a göre ise sosyal ortam içerisinde yapılması gereken, bireylerin etkileşimini geliştiren beceriler olarak ifade edilir.

İnsanların sosyal açıdan en büyük beklentisi diğer insanlarda olumlu tepkiler oluşturmak, olumsuz tepkileri en aza indirmek ve etkileşimi kısıtlamayacak, sosyal kabul gören davranışlara sahip olmaktır. Sosyal beceri olarak adlandırılan bu davranışlar bireylerin başarılı ve mutlu olmasına olanak sağlar. Sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlarla sağlıklı iletişim içinde olması kendi psikolojik sağlığı açısından önemlidir (Yüksel, 2001: 150).

Sosyal becerilerin ifade edildiği gelişim basamaklarında kritik dönemler mevcuttur. Çocukluk döneminde kazanılan sosyal beceriler yetişkin dönemi için bilgi, beceri ve davranış olarak kazanılmaktadır. Bu nedenle ilerlemesinde problem olduğu göze çarpan davranış ya da gelişim basamakları erken müdahale gerektirir. Sosyal becerilerde erken müdahale gerektiren durumlar göz ardı edilirse, çocukların sosyal uyumu bozulmakta yaşlılarının gerisinde kalmaktadır. Çocukluk döneminde kazanılamayan sosyal beceriler yetişkinlik döneminde de sosyal yaşantı üzerinde olumsuz etkiler göstermektedir (Avcıoğlu, 2005; Bak, 2011: 207).

Çocukların sosyal gelişimlerine gereken önem verilmelidir. Sosyal becerilerini desteklemek, toplumdan soyutlamamak çocukların sosyal gelişimlerinin sağlıklı ilerlemesi açısından önemlidir. Gerekli görülen durumlarda erken müdahale uygulamak çocukların geleceğine yapılan yatırımdır.

1.2.8. Problemin Tanımı ve Özellikleri

Ülgen (1996: 25)'e göre problem çözme, bireyin amacına ulaşmak için karşısına çıkan engelleri nasıl gidereceğini, baş edeceğini bulmasıdır. Örneğin; üşüyen insan çevrede giymek için kalın giysi arar ya da okulda zorla para isteyen bir çocuğu öğretmene şikayet etmek gibi. Problem çözüme ulaştığında öğrenilmiş olur.

Problem bireylerin daha önce karşılaşmadıkları zorluk durumudur. Öğrenme sürecine entegre edilmiş bir terimdir. Problem çözme de, öğrenme de bireyin davranışlarında kalıcı değişikliğe sebep olur (Güven, 2000: 29).

Problem çözme, insan yaşamının temelinde var olan ve yaşam süresince başvurulmuş bir beceridir. Birçok faktörü içinde barındıran karmaşık bir süreçtir (Merzano, 1989: 45; Arslan, 2001).

Problem, bireyin önünü kesen bir engeldir. Bireyin istediği noktaya, amaca ya da duruma ulaşmak amacıyla gerçekleştirdiği süreci yavaşlatır ya da durdurur (Bingham, 1983:2; Öğülmüş, 2004:4).

Problemin temel özelliklerini şöyle sıralanabilir: (1) Problem karşılaşmış birey için güçlütür, (2) birey çözüme ihtiyaç duyar ve (3) bireyin çözümle ilgili bir

hazırlığı yoktur, daha önce böyle bir problemle karşılaşmamıştır. Bu durumlar incelendiğinde görülen problemin kişiden kişiye farklılık gösterdiği, bir kez çözüldükten sonra problemin ortadan kalktığı ve çözümün bir çaba sonucunda oluştuğu gözlemlenmektedir (Dağlı, 2004: 42).”Problemin belirlenmesi, mevcut bilgilerin gözden geçirilmesi, yeni bilgilerin edinilmesi ve tüm bu bilgilerle birlikte çözüm yollarının oluşturulup denenmesi problem çözme aşamalarıdır “(Morgan, 1998: 149).

Problemler iki farklı şekilde incelenir. Bunlar; kapalı uçlu problemler ve açık uçlu problemlerdir. Bazı problemlerin bir tek doğru cevabı olurken, birtakım problemlerin birçok cevabı olabilmektedir. Matematik problemleri bulmacalar vb. kapalı uçlu, tek cevabı olan problemler olarak adlandırılır. Ancak genel olarak sosyal alanlarda karşımıza çıkan problemler açık uçludur. Örneğin”Çocuğun sosyal gelişimini desteklemek için neler yapabiliriz?” (Öğülmüş, 2004:7).

Problem çözme dikkat, disiplin, enerji ve çalışma gerektiren karmaşık bir süreçtir. Engelin saptanması, geçmiş bilgilerin düzenlenmesi, yeni bilgiler edinmek, hipotezler kurarak çözüm yolları belirlemek ve en uygun çözüm yolunun denenmesi problem çözmenin aşamalarıdır. (Morgan, 1998:149).

Problem çözme becerisi yüksek olan bireyler herhangi bir problemle karşılaştıklarında çözüme ulaşabileceklerine inanırlar. Özgüvenleri ve yaratıcı düşünme becerileri yüksektir. Problem karşısında korkmazlar ve çözüme odaklanırlar (Otacıoğlu, 2007: 73).

1.2.9. Sosyal Problem Çözme Becerisi

Sosyal problem çözme becerisi; sosyal hayat içinde dengeler oluşturmak amaçlı, bireylerce kabul görecekt yöntemler oluşturmak ve uygulamaktır. Bireylerin faydasını görsün ya da görmesin sosyal yaşamda karşısına çıkan sorunları çözme yöntemidir. Sosyal gelişimin çok önemli bir kısmını kapsar (Berk, 2013: 376; Dora, 2003: 2).

Sosyal problem çözme becerisi kişiler arası problem çözme olarak ta adlandırılabilir. Sosyal problemler, çevreye uyum sağlamak ve teşvik etmek amacı taşır. Çocukların yaşadığı sosyal problemlerden bazıları; güvenememe, düşük seviyede özgüven- benlik saygısı, yalan söyleme, öfke, kaygı, suç işleme, hayal kırıklığına uğrama, bağımlılık, alay edilme, hata yapma, reddedilme ve içe dönük olmak gibidir. Sosyal problem çözmede ki amaç bu problemlere çözüm yolları üretip uygulayarak sosyal uyumu sağlamaktır (Kayılı, 2015).

Bireyler bu beceriler sayesinde başka insanlarla pozitif ilişkiler kurmayı ve bu ilişkilerde belli sorumlulukları üzerine almayı öğrenir. Sosyal problem çözme becerilerini ne denli erken öğrenirlerse, yaşamlarına o derece olumlu etkisi olacaktır (Bingham, 1983: 12). Problem çözme becerisi problemleri ortadan kaldırmanın yanı sıra bireylerdeki kaygı düzeyini de azaltmaktadır. Bireylerin sosyal ortamları üzerinde bir denetim mekanizması görevi vardır (Goodman ve diğerleri, 1995: 23; Şahin, 2009: 22).

Dereli (2008:59-63) , sosyal problem çözme basamaklarını altı adımda değerlendirmektedir;

1. Problemi tanımlama
- 2.Beyin fırtınası
3. Çözümlerin sonuçları
4. En iyi çözüm ya da en iyi seçim
5. Problem çözme becerilerinin uygulanması
6. Sonuçların değerlendirilmesi

Problem çözme davranışı çocukların problemi nihayete erdirip toplumca kabul görmesi gibi bir sonuca etki edeceği gibi çocukların süreçte kendilerini gerçekleştirdiklerini düşünüp tatmin olmalarına olanak sağlar (Berk, 2013:460).

Sosyal problem çözme becerileri iki alt başlıkta incelenmektedir. Bunlar; prososyal davranış ve saldırgan davranıştır.

1.2.9.1. Prososyal Davranış

İnsan ancak diğer insanlarla iletişim kurup, sosyal hayatta kabul gören davranışlarla toplumsal yaşamda var olan sosyal bir varlıktır (Tagay, Baydan ve Acar, 2010: 20). Prososyal davranış tek başına bir sosyal beceri olarak sınırlandırılmaz, aksine prososyal davranış diğer insanlarla iletişimi de içinde barındıran davranışlar bütünüdür. Prososyal davranışlar 2 yaş civarında başlasa da, ergenlik ve devamında da gelişerek ilerlemektedir. İlk sosyal ortamında kurulan ilişkilerinin niteliği çocuğun daha sonraki zamanlarda içinde bulunacağı sosyal ilişkilerine de yansır. Bu davranışlar bazen dışarıdan pekiştirilir, bazen de iç motivasyondan kaynaklanmaktadır. Prososyal davranışlar herhangi bir ödül beklemeden iç motivasyonla gerçekleşen davranışlardır. Dışarıdan beklenen herhangi bir ödül beklentisi yoktur. Empati, işbirliği, paylaşma gibi olumlu duyguları vurgularken, davranışı uygulayan birey için fedakarlık, bedel ödeme ve risk söz konusudur. Örneğin; arkadaşlarından birinin boyalarının olmadığını gören çocuğun kendiliğinden boyalarının bir kısmını arkadaşına vermesi prososyal bir davranıştır. Ödül beklentisi olmadığı gibi arkadaşına verdiği renge ihtiyaç duyması riskini de taşır (Bayhan ve Artan, 2007; Martin ve Fabes, 2006; 313).

Önemsenen, destek gören, rehber olunan ailelerin çocukları aile de gördükleri bu tutumları çevresindeki insanlara yansıtır. Dışlanan, dinlenilmeyen, bastırılan ailelerin çocukları ise yine maruz kaldıkları bu davranışı başkalarına yansıtırlar (Kumru ve Öztürk, 2012: 223).

Anne, baba ve eğitimcilerin çocuklar için gerçekleştirebilecekleri en önemli tavır model olmalarıdır. Anne-babaların çocukların prososyal davranışları kazanması için dikkat etmesi gereken diğer önemli unsurlar ise (Bayhan ve Artan, 2007);

1. Prososyal davranışların öğretildiği ya da pekiştirildiği hikayeler okumak ve sonrasında hikaye üzerine konuşmak,
2. Çocuklara prososyal davranışları kuklalar, çizgi filmler yoluyla tanıtmak,
3. Çocuklara yardımlaşabilecekleri ve arkadaşlarını fark edebilecekleri oyunlar oynatmak,

- 4.Çocuklara drama aracılı ile prososyal davranışlar yaşatılmalıdır.
- 5.Çocuklara anne, baba ve öğretmene yardım etmesi için fırsat tanınmalı,
- 6.Çocukların prososyal davranışlarını pekiştirmek,
- 7.Yarışmaktan ziyade paylaşmak, işbirliği yapmak temasını benimsemiş oyunlar oynatmak, projeler yaptırmak.

Çocuğun prososyal davranışı ile saldırgan davranışları arasında ters orantı vardır. Saldırgan davranışlar bastırıldığında çocukların saldırgan davranışlara daha çok yöneldiği görülür. Saldırganlığın çocuğun duyguyu hissettiği anda bünyesinden atılması gereklidir. Çocuğun ilgisine göre yönlendirildiği sosyal aktiviteler saldırganlık dürtüsünün boşaltımına olanak sağlayacaktır. Böylece prososyal davranışlar dolaylı yolla desteklenmiş olur (Bakırcıoğlu, 2002:102).

1.2.9.2. Saldırgan Davranış

Saldırganlık genel olarak olumsuz bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Saldırmak aktif atılım göstermek anlamı taşır, bir yer, bir kişi ya da bir olaya doğru olabilir. Ancak günümüzde saldırganlık zarar verici, kırıcı, zedeleyici davranışları anlamı taşımaktadır. Bir başkasına fiziksel ya da farklı açılardan bilinçli olarak zarar vermek amacıyla yapılan davranışlar saldırganlığı ifade etmektedir (Seven, 2010:76-77).

Saldırganlık doğuştan gelen bir dürtüdür. Saldırgan davranış; doğuştan gelen dürtünün doğrudan davranış olarak sunulması olarak kabul edilebilir. Engellemeler, çocuğa yöneltilen saldırganlıklar, ihtiyaçlarının zamanında giderilmemesi, ailenin çocuğa aşırı düşkünlüğü gibi olumsuz tutumlar çocuğun saldırganlık dürtüsünün beslenmesine neden olur. Toplumsal kural ve beklentiler her toplumda farklıdır. Sosyal öğrenme yoluyla gelen saldırganlık davranışı, her toplumda kendine özgü bir şekilde karşımıza çıkar (Yalçın, 2010:225; Cüceloğlu, 2007: 314; Aydoğmuş, 2006:148).

Çocukluğunda utanca boğulan insanlar saldırgandır. Saldırgan çocuk doyumsuz, özgüveni, özsaygısı düşüktür ve bu nedenle sevilmediğini düşünür. Kendisine gösterilmemiş olan hoşgörüyü o da başkalarına göstermez. Bu şekilde çevre kaynaklı olarak, eğitim de yanlışlık ya da eksikliklerden kaynaklanan saldırganlıkların yanı sıra, kalıtsal nedene dayalı saldırganlıklar da görülmektedir (Bakırcıoğlu, 2002: 105; Cüceloğlu, 1998: 128).

Freud, saldırganlık dürtüsünün bireylerde bulunduğu, saldırganlığın enerjisinin dışarı atılması gerektiği, dışarı atılmayan saldırganlık enerjisinin kişide ruhsal çöküntülere neden olabileceğini vurgulamıştır. Bu görüşe psiko analitik kuramda *katarsis* denilmiştir. Freud'a göre saldırganlık kaçınılmazdır; fakat saldırganlığın kişilerarası ilişkilerde ne şekilde ifade edileceğini düzenlemek mümkündür. Saldırganlık dürtüsü her insanda vardır, saldırganlığı ortadan kaldırılamaz fakat nasıl yansıtılacağı organize edilebilir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Çocukların sergilediği saldırgan davranışların nedeni; iletişim kopukluklarından kaynaklanabilir. İnsan davranışlarına ve iletişim konusuna hakim olan ebeveynler, çocuğun davranışlarının altında yatan nedeni fark edebilir ve çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda iletişim kurabilir (Dinkmeyer ve Mckay, 1994: 14).

Ebeveynlerin çocuktaki saldırganlık dürtüsünü doğru yönlendirmesi için ihtiyaçlarını zamanında karşılaması, güven duygusunu aşılması, model olması- çocuğa ve çevresindeki bireylere saldırgan tavırlar sergilememesi- , teknolojik araçlarda saldırganlık ögesini barındıran yayın ya da yapımlardan uzak bir ortam kurması gerekir (Yalçın, 2010: 230).

Saldırganlık dürtüsü tüm çocuklarda vardır fakat saldırganlığın şekli ve süreleri çocukların yaş dönemlerine göre değişiklik gösterebilmektedir. İki üç yaş aralığındaki çocukların saldırganlıkları amaca yöneliktir. Örneğin, istediği objeyi alana kadar saldırganlaşabilir fakat aldığı bu tavrını sonlandıracaktır. Okul öncesi dönem yaşlarında sözel becerilerin gelişmesiyle birlikte fiziksel şiddetin yerini

psikolojik şiddet almaya başlar. Duyguları incitmek amaçlı lakap takma, sözel saldırılar gösterme gibi davranışlara rastlanabilir (Bee ve Boyd, 2009:640).

Saldırgan davranışların boşaltımında yönlendirilecek alanlar toplumsal beklentilere göre yönlendirilmelidir. Sosyal aktivitelere yönlendirilen çocukların saldırganlık duyguları boşaltıldıktan sonra bu saldırgan davranışların yerine olumlu davranışların yerleştirilmesi gerekir. Bu şartlar çocukluk döneminde sağlanmazsa ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde bireyde saldırganlık davranışlarına rastlanır (Aydoğmuş, 2006:148). Saldırgan enerjisini boşaltamayan, engellenen bireyler saldırganlık enerjisini sürekli kullandıkları bir yaşam biçimine dönüştürebilir. Toplumumuzda tepki yaratan dolandırma, aile içi şiddet gibi davranış bozukluğu gösteren insanlara karşı, örtülü saldırganlık içeren cümleler dile getirilmektedir (Aydın, 2003: 126).

1.3. İlgili Araştırmalar

1.3.1. Annelerin İletişim Becerileri İle İlgili Araştırmalar

1.3.1.1. Annelerin İletişim Becerileri İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Balcı ve Yılmaz (2000), çocukları anaokuluna devam eden annelere verilen iletişim becerileri eğitiminin ailenin işlevlerine etkisini inceledikleri araştırmada, ailenin aile işlevleri üzerinde iletişim becerileri programının etkisi incelenmiş ve pozitif yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pehlivan Baykara (2005) tarafından öğretmen adaylarının iletişim becerisi algılarının incelendiği araştırmada; Hacettepe Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi 592 öğrenci araştırmanın çalışma grubuna alınmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin iletişim becerisi algıları puan ortalamalarının erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucu gözlemlenmiştir.

Bozdağ (2006)’ın annenin öğrenim durumunun aile içi iletişime etkisini incelediği çalışmasında, İstanbul’da okuma yazma kursuna devam eden 30 kadınla,

üniversite mezunu, evli, çocuklu, farklı meslek grupların 30 olmak üzere toplam 60 kadın üzerinde çalışmıştır. Üniversite mezunu ile okur-yazar olmayan kadınlar arasında "iletişim" alt ölçeği bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Gülbahçe (2010) üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini incelediği araştırmasında, okudukları bölümlerin öğrencilerin iletişim becerilerinde farklılaşmaya neden olduğunu saptamıştır. Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin iletişim becerilerinin, Eğitim Bilimleri, Coğrafya Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre çok düşük, Eğitim Bilimleri bölümündeki öğrencilerin iletişim becerilerinin, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Coğrafya Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre çok yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca 1. sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri puan ortalamalarının, 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Karcı ve Gölönü (2010)'nın üç iletişim meslek lisesinde öğrenim gören (9.,10.,11. ve 12. Sınıf) öğrencilerin iletişim beceri düzeylerini sosyo-demografik değişkenler açısından inceledikleri çalışmada, sınıf düzeyi arttıkça iletişim becerileri de artmaktadır. Kız öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamasının, erkek öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamasından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arabacı (2011) araştırmasında "Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı"nı (ABCİDA) geliştirilmiş, bu ölçme aracı ile anne-babaların çocukları ile iletişimlerine bazı değişkenlerin etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; sosyo-ekonomik düzeye göre; anne-babaların konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.. Çocuğun doğum sırasına göre; annelerin mesaj ve empati alt boyutu puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı, konuşma, dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutunda anlamlı farklılaşma olduğunu tespit etmiştir. Annenin yaşına göre; annelerin konuşma, dinleme, sözsüz iletişim ve empati alt boyutu puanlarında

anlamalı bir farklılığın olmadığı, mesaj alt boyutunda anlamalı farklılığın olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tepeli (2012) yapmış olduğu araştırmada, 4-6 yaş grubu çocuğu olan annelerin, çocuklarının istenmeyen davranışlarını değiştirmek veya azaltmak amacıyla çocuklarını uyarmak için kullandıkları iletileri incelenmiştir. Annelerin eğitim düzeyi, empatik becerisi ve iletişim becerisinin iletilerinin niteliği üzerinde etkisini araştırmıştır. Annelerin beş farklı olay hakkında, nasıl davranacağını belirttiği cevapları çözüm iletileri, ben dili iletileri, dolaylı iletiler ve bastırıcı iletiler çerçevesinde içerik analizi yapılmıştır. Annelerden elde edilen sonuçlar; çocukların istenmeyen davranışları karşısında kullandıkları iletileri, annelerin iletişim becerileri ve eğitim düzeyine göre anlamalı farklılaşırken, empatik eğilim puanlarına göre farklılaşma olmadığı bulunmuştur. Üniversite mezunu olan anneler ve iletişim becerileri orta ve yüksek grupta olan anneler ben dilini daha çok kullanmaktadır.

Arabacı ve Ömeroğlu (2013) anne babaların çocukları ile iletişimlerini bazı değişkenler açısından araştırdıkları araştırmalarını Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi kurumuna devam eden 28646 çocuğun anneleri arasından "Ağırlıklı Tabakalama Yöntemi"yle seçilen 801 anne üzerinde gerçekleştirmiştir. Sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarıyla iletişiminin düşük olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Üç ve üzeri sırada doğan çocukların annelerinin iletişim becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır. Annelerin yaşlarıyla iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında ise yaş küçüldükçe iletişim becerilerinin düştüğü görülmektedir.

Öksüzogulları (2013), "4-6 yaş grubu çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı çalışmada, çalışma grubunu oluşturan 209 ebeveynin çocuklarıyla iletişimleri sırasında kullandıkları iletişim tarzları ve ebeveynlerin iletişim becerileri ile cinsiyet, öğrenim durumu, yaş değişkenleri arasında anlamalı fark olup olmadığı incelenmiştir. Ebeveynlerin cinsiyetleri ile iletişim becerileri arasında anlamalı fark bulunamamıştır. Ancak, iletişim becerileri alt ölçeklerinden, davranışsal alt boyutta cinsiyete göre anneler

lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ebeveynlerin iletişim becerilerinde yaş ve öğrenim durumuna göre anlamlı fark olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Temiz (2014), Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi programını uygulamış ve annelerin iletişim becerilerine ve çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisini incelemiştir. 6 yaş çocuğu olan 34 anneye, 15 hafta boyunca haftada iki gün 3 saatlik eğitimler verilmiştir. Eğitim programının sonunda deney grubu annelerin kontrol grubundaki annelere göre konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati puan ortalamalarında anlamlı farklılaşmaya ulaşılmıştır. Deney grubundan yer alan annelerin çocuklarının duyguları tanıma ve duyguları ifade etme becerileri de kontrol grubundaki annelerin çocuklarından yüksek bulunmuştur.

Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014) okul öncesi dönem çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları araştırma sonucunda, davranış problemlerinin çocuğun cinsiyeti, baba yaş, baba eğitim durumu, ailenin gelir düzeyine göre; ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin çocuğun kardeş sayısı, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Ebeveyn iletişiminde kardeş sayısı açısından, kardeşi olmayan çocukların lehine; baba eğitim durumunun, yükseköğretim mezunu babalar lehine; anne eğitim durumunun, yükseköğretim mezunu anneler lehine; aile sosyo- ekonomik durumunun, 2501 tl kazancı olan aileler lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimleri ile çocukların davranış sorunları arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Köyceğiz (2017) tarafından gerçekleştirilen "Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin İletişim Becerileri ve Çatışma Eğilimleri İle Çocuklarının Sosyal Becerileri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmada çalışma grubunu oluşturan 577 çocuk ve annelerine uygulanan ölçeklerden alınan puanlara göre; anne eğitim düzeyi açısından, sözsüz iletişim alt boyutunda ilkökul ve lise mezunu olanlar arasında lise mezunları lehine, ilkökul ve üniversite mezunları olanlar arasında üniversite mezunları lehine, ilkökul ve lisansüstü mezunu olanlar arasında ise lisansüstü mezunlar lehine anlamlı fark

olduğu bulunmuştur. Anne yaşı değişkeninde anlamlı farka rastlanmamıştır. Anne çalışma durumu değişkeninde sözsüz iletişim alt boyutunda çalışmayan annelerin lehine sonuçlanan anlamlı fark gözlenmiştir.

Meriç (2017) "Anne-Baba-Çocuk İletişimi İle Okul Öncesi Çocukların Ahlaki ve Sosyal Kural Bilgileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında Ordu ili Fatsa ilçesinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi kurumuna devam eden çocuk ve anneleriyle çalışmıştır. Annelerin yaşı, çocuk sayısı, öğrenim durumu, mesleği gibi değişkenler incelenmiştir. Annelerin yaşı sözsüz iletişim alt boyutunda; 31- 35 yaş aralığıyla, 26- 30 yaş aralığı arasında 31- 35 yaş aralığı lehine sonuçlanmıştır. Çocuk sayısı değişkeninde ; sözsüz iletişim alt boyutunda üç ve üzeri kardeşi olan çocukların anneleriyle kardeşi olmayan çocukların anneleri arasında üç ve üzeri lehine bulgusuna ulaşılmıştır. Toplam puanda da yine üç ve üzeri kardeşi olan çocukların annelerinin puanı tek çocuk annelerinin puan ortalamalarına göre yüksek bulunmuştur. Annelerin öğrenim durumu değişkeninde mesaj, sözsüz iletişim ve toplam puanlarda anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Üniversite mezunu annelerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Meslek değişkeninde ise; sözsüz iletişim, empati ve toplam puanlar arasında farklılaşma bulunmuştur. Sözsüz iletişim alt boyutunda memur anneler işçi annelerden, memur anneler çalışmayan annelerden, profesyonel anneler çalışmayan annelerden; empati alt boyutunda memur anneler, çalışmayanlardan; toplam puanda memur anneler çalışmayan annelerden, memur anneler işçi annelerden yüksek puan alarak anlamlı farklılık oluşturmuştur.

1.3.1.2. Annelerin İletişim Becerileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Hyde ve Linn (1988), 165 öğrencinin sözel yeteneklerinin cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgularda kadınların sözel yeteneklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, yaşa göre sözel yeteneklerde anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Dave, Petersen, Sherr ve Nazareth (2010) THIN veritabanından aldıkları verilerle anne babada depresyon görülme sıklığını araştırmışlardır. Genç yaşta anne

olan kadınların daha ileri yaştaki annelere göre, anneliğe hazır olma, ebeveynlik ve anneliğin getirdiği streslerle başa çıkma konularında daha yetersiz kaldıkları, bu durumda depresyona girme olasılıklarını artırdığını saptamışlardır.

Banovcinova ve Levicka (2015) gelir düzeyinin aile içi iletişime etkisini inceledikleri araştırmaya, 310 düşük gelirli ve 310 normal gelir düzeyinde aile dahil edilmiştir. Çalışma sonucunda, düşük gelir seviyesinin aile içi iletişimi negatif yönde etkilediği, düşük gelirli ailelerde iletişimde kullandıkları kalıplarda çarpıklıklar olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

1.3.2. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Araştırmalar

1.3.2.1. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Şahin (1999)’nin yaptığı araştırmada, 11-14 yaş çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini etkileyen bazı değişkenleri incelemiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni psiko-sosyal temelli problem çözme becerisidir. Bağımsız değişkenleri ise yaş, cinsiyet, zekâ puanı ve alt sosyo-kültürel faktörlerdir. Çocukların yaş ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılaşma saptanmamıştır.

Terzi (2000) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutum ile kardeş sayısı gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algıları, cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermemektedir.

Eroğlu (2001), ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmada; annelerin eğitim seviyesi ve yaşları, babaların eğitim seviyesi ve yaşları, ailenin gelir seviyesi, ailenin sahip olduğu çocuk sayısının yüksek düzeyde etkili olduğu, babanın çalışmakta olduğu mesleğin ise düşük düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Atılgan (2001) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerini farklı değişkenler açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda

ulaşılan bulgular; okul öncesi eğitim alan çocukların sosyal becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin sosyal becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Anne öğrenimi, ilköğretim, ortaöğretim veya üniversite düzeyinde olan öğrencilerin puan ortalamaları, annesi herhangi bir eğitim almamış öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Anneleri üniversite mezunu olan öğrenciler, ilköğretim ve ortaöğretim mezunu olanlara göre daha olumlu sosyal beceri özelliklerine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Baba öğrenim durumu üniversite düzeyinde olan öğrencilerin sosyal beceri puan ortalamalarının diğeri gruplara göre daha yüksek olduğu görölmüştür.

Demirhan (2002), kendini açma düzeyleri farklı olan genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kişisel ve sosyal nitelikler ile aile nitelikleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 946 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin saldırganlık düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin, annenin çalışma durumu, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre farklılık göstermediği görölmüştür.

Gölay (2004), araştırmasında, korunmaya muhtaç çocuklarla ve ailesinin yanında yasayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini incelemiştir. Araştırma, 57'si korunmaya muhtaç ve 57'si ailesi ile yasayan olmak üzere 114 çocuk üzerinde yürütölmüştür. Araştırma bulguları, çocukların sosyal becerileri kullanma sıklıklarında cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını göstermiştir.

Akbaş (2005) okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, anne öğrenim durumları değişkenleri açısından incelediği araştırmaya 60 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerileri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Sosyo-ekonomik düzey ve anne öğrenim durumlarının önemli düzeyde farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Çocukların içinde bulundukları sosyo-ekonomik düzey ve anne öğrenim durumu arttıkça sosyal problem çözme becerileri de arttığı görölmüştür.

Akman ve Gülay (2006) korunmaya muhtaç 5-6 yaş arası çocukların sosyal becerilerini incelemişlerdir. Araştırmaya çocuk yuvalarında kalan 79 beş yaş, 87 altı yaş toplam 166 çocuk alınmıştır. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların daha olumlu sosyal beceri özelliklerine sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çocukların yaşlarının da sosyal becerilerinde anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerini bazı demografik değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-6 yaş aralığında 196 kız ve 147 erkek çocuk oluşturmaktadır. Yaş değişkeninin sosyal beceriler üzerine etkisi incelendiğinde, 5 yaşındaki çocukların sosyal becerilerinin 4 yaş çocuklarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin etkisine bakıldığında, erkek çocukların uyum becerileri kız çocuklarının uyum becerilerinden yüksektir. Okul öncesi kurumlarına devam etme süresinde ise, okul öncesi kurumuna devam süresi arttıkça sosyal becerilerinde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Seven (2006) araştırmasında, anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; cinsiyet, anne ve babanın öğrenim durumu ile sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Buna karşılık, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeyle sosyal beceri düzeyi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninin etkisine bakıldığında, kız çocukların erkek çocuklara göre daha fazla sosyal beceri davranışı gerçekleştirdiği bulunmuştur. Sosyo- ekonomik düzey değişkeninin etkisine bakıldığında ise, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki aile çocuklarının, yüksek ve orta sosyo- ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarına göre sosyal beceri puan ortalamalarının daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Işık (2006) araştırmasında ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60 - 72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisini belirlenmiştir. Çalışma grubuna İstanbul ili'nde 16 resmi okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 524 çocuk ile onların ebeveynleri dahil edilmiştir. Ailelerin örgütsel ve yapısal niteliği ile 60–72

aylık çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Mavi Dervişoğlu (2007) okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden çocukların cinsiyet, okul öncesi eğitime devam süresi, ailelerin sosyo- ekonomik durumu ve ailedeki çocuk sayısı, annelerin yaşı ve eğitim seviyesi, babaların yaşı ve eğitim seviyesi değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında; kız çocukların sosyal becerilerinin, erkek çocukların ise problem davranışları daha yüksektir. Ailelerdeki çocuk sayısı arttıkça sosyal beceriler azalmakta ve problem davranışlar artmaktadır. Okul öncesine eğitime devam süresi arttıkça sosyal beceriler artmaktadır. Gelir seviyesi arttıkça sosyal beceriler artmaktadır. Anne ve babaların eğitim seviyesi arttıkça çocukların sosyal becerileri de artış göstermektedir. Babaların eğitim seviyesi düştükçe çocukların problem davranışları da daha çok görülmektedir. Anne babaların yaşı arttıkça çocukların sosyal becerileri artmakta ve problem davranışları ise azalmaktadır.

Yaban ve Yükselen (2007) 7-11 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, on bir yaş grubu çocuklarda, nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanlarının, ilgi ve esneklik puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı, kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin erkek çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş değişkeni açısından incelendiğinde, arkadaş edinme ile ilgili problem durumuna getirilen çözüm sayısı ve nesne edinme ile ilgili problem durumunda kullanılan farklı strateji sayısı puanları arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu, ilgi puanları yaşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yaş arttıkça problem çözümünde getirilecek yeni stratejilerinde arttığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2008)'ün okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışma 550 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Temel Sosyal Beceriler alt ölçeğiyle ilgili bulgular

incelendiğinde; okul öncesi eğitim alan 1. ve 3. Sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Becerileri alt ölçeğinde puan ortalamaları okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre yüksek bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni, 1. ve 3. Sınıf öğrencilerin temel sosyal becerilerinde anlamlı farklılık oluşturmamaktadır. 1.sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Becerileri alt ölçeğinde kardeşi olmayanların puanı anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin ise Temel Sosyal Becerileri alt ölçek puan ortalamalarında kardeşe sahibi olup olmama arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir. Temel Sosyal Becerileri alt ölçeğinde okul öncesi eğitime 2 yıl devam edenlerin puan ortalamalarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ece Bülbül (2008) çalışmasında, 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonuçları; kız çocukların erkek çocuklara göre işbirliği, kendini ifade etme, özdenetim alt ölçek ve sosyal beceri ölçeği toplam puanları daha yüksek, erkek çocukların ise problem davranışlar alt ölçeği puan ortalamaları kızlardan yüksek bulunmuştur. Kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre işbirliği, özdenetim alt ölçekleri toplam puanları ve sosyal beceri ölçeği puan ortalamaları daha yüksek çıkmış, kendini ifade etme alt boyutunda ise anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Okul öncesi eğitim alma süresi ile anne ve baba öğrenim düzeyleri değişkenlerinin ise çocukların sosyal becerilerine etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Gülay (2008)'in akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmada cinsiyet değişkenine göre çocukların saldırganlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Erkeklerin saldırganlıkları kızlara göre daha yüksek bulunmuştur. Baba eğitim düzeyine göre saldırganlık, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar, asosyal davranışlar, korkulu kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik alt ölçeklerinde bir farklılık bulunmamıştır.

Arslan (2009) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 292'si kız 229'u erkek olmak üzere toplam 521 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyet, anne eğitim durumu ve

baba eğitim durumuna göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre; probleme olumsuz yaklaşım ve akılcı problem çözme puan ortalamaları kız öğrencilerin, içtepisel-dikkatsiz yaklaşım ve kaçınan yaklaşım puan ortalamaları ise erkek öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Probleme olumlu yönelimle cinsiyet değişkeninden kaynaklı bir farklılaşma bulunamamıştır. Anne eğitim durumu değişkenine göre; öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşım, anneleri ilköğretim mezunu olan öğrencilerin içtepisel ve kaçınan yaklaşım puanları daha yüksek, akılcı problem çözme ve toplam sosyal problem çözme puan ortalamaları ise diğer gruplara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Probleme olumlu yönelimin ise anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur. Baba eğitim durumu değişkenine göre ise; babası ilköğretim mezunu olan öğrencilerin probleme olumsuz yaklaşımlarının babası üniversite mezunu olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) da okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu çalışmalarının örneklem grubunu Giresun ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 119 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların kardeş sayısının, annenin ve babanın öğrenim düzeyinin çocukların davranış sorunları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını bulmuşlardır.

Cengiz (2010) "Ergenlerde Saldırganlık ve Problem Çözme" araştırmasının çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesindeki ortaöğretim kurumlarına devam eden 542 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları kız öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anne- baba eğitim düzeyi saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır. Ailelerin ekonomik gelir düzeyleri yükseldikçe öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları yükselmektedir.

Genç ve Kalafat (2010) araştırmalarında öğretmen adaylarının empatik eğilimleri ve problem çözme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 360 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının, cinsiyet, annelerinin ve babalarının öğrenim

düzeylerine göre ise empatik becerileri arasında anlamlı fark olmadığı yönündedir. Problem çözme becerileriyle ilgili olarak ise; babalarının öğrenim düzeylerine göre problem çözme becerileri ile ilgili algıları arasında anlamlı farklılaşma olduğu, üniversite ve lise mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının okur yazar olmayan, ilkokul, ortaokul mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu ; cinsiyet, ve annelerinin öğrenim düzeylerine göre ise farklılık olmadığını bulmuşlardır.

Can (2011) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, dört ilköğretim okulu bünyesinde bulunan ana sınıflarından toplam 110 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, anne görüşlerine göre okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğretmen görüşlerine göre ise iki yıl ve daha fazla süredir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar lehine sosyal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2012) “60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi” ismindeki araştırmasının çalışma grubunu; bağımsız anaokulları ve ilköğretime bağlı anasınıflarında eğitim gören 60-72 aylık 350 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; çocukların yaş, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi ve anne öğrenim durumuna göre sosyal problem çözme becerileri farklılaşmaktadır. Yaş değişkenine göre; 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme puan ortalamaları, 60-66 aylık çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Kardeş sayısı değişkenine göre; kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerileri, üç ve daha fazla kardeşe sahip çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyidir. Okul öncesi eğitim kurumuna devam süresine göre; iki veya daha uzun süre okul öncesi kurumuna devam eden çocukların puan ortalamaları, bir yıl devam eden çocuklardan daha yüksektir. Anne öğrenim durumu değişkenine göre; annesi üniversite mezunu olan çocuklar, annesi ilkokul mezunu olan çocuklardan daha iyi sosyal problem

çözme becerisine sahiptir. Ancak çocukların cinsiyet, ailenin aylık toplam geliri ve baba öğrenim durumu değişkenleri açısından sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı farklılaşma bulunmamıştır.

Arı ve Yaban (2012) tarafından yapılan araştırmada Sosyal Problem Çözme Testi Türkçe formunun 9-11 yaşındaki çocuklar için güvenilir ve geçerli bir araç olup olmadığı sınıanmış ve 9-11 yaş grubundaki çocukların (144 çocuk; 72 erkek ve 72 kız) sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet ve yaş yönünden incelenmiştir. Cinsiyet ve yaşa ilişkin olarak yapılan değerlendirmeler, nesne edinme ve arkadaş edinme durumlarında kızların erkeklere göre daha fazla çözüm ürettiklerini göstermiştir. Ayrıca, 9 yaşındaki çocukların 10 ve 11 yaş çocuklarına göre nesne edinme durumunda daha az çözüm üretebildiği, 11 yaşındaki çocukların nesne edinmeye ilişkin olarak daha fazla farklı strateji kullanabildikleri ve çözüme ulaşamadıklarında daha farklı yöntemler geliştirebildikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, SPÇT'nin güvenilir ve geçerli olduğuna ve sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete ve yaşa bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dereli-İman (2013)'Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Ölçeğinin'6 yaş çocukları için Türkiye uyarlamasını yapmak amacıyla yaptığı araştırmasında çalışma grubunda 208 kız ve 192 erkek olmak üzere toplam 400 çocuk yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde çocukların cinsiyet değişkenlerinin sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olmamaktadır. Kız çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarının erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğunu belirlemiştir.

Tatlı (2014) çalışmalarında okul öncesi dönemdeki çocukların anne-babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas ilinde okul öncesi eğitime devam eden 348 çocuk ile bu çocukların öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; kız çocukların sosyal beceri düzeylerinin erkek çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğu, kardeşi olmayan çocukların kardeşi olan çocuklara göre sosyal açıdan daha bağımsız olduğu, okul öncesi eğitime 2 ve

daha fazla süreyle devam eden çocukların sosyal bağımsızlık ve kabul becerileri 1 yıl süreyle devam eden çocuklardan yüksek bulunmuştur. Anneleri 31-36 yaş aralığındaki çocukların sosyal işbirliği puan ortalamaları annelerin 30 yaş altındaki çocukların puan ortalamalarından yüksektir. Babaları 37 yaş ve üzeri olan çocukların sosyal işbirliği puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Annesi üniversite mezunu olan çocukların sosyal becerileri puan ortalamaları diğer gruplardan yüksek olduğu saptanmıştır. Babaları ilköğretim mezunu olan çocukların sosyal bağımsızlık ve kabul alt boyutlarında lise ve üniversite mezunu babaların çocuklarına göre daha düşük puanlara sahip olduğu görülmüştür. Memur babaların çocuklarının sosyal etkileşim ve sosyal becerileri daha iyidir.

Pekdoğan (2016) çalışmasında bazı değişkenlerin beş- altı yaş grubu çocukların sosyal becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde; okul öncesi eğitimi almış olan çocukların sosyal becerilerinin almayan çocuklardan yüksek olduğunu tespit etmiştir. Baba eğitim seviyesindeki arttıkça çocukların sosyal becerilerinde de artış görülmektedir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ile çocukların sosyal becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuş, ailenin gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal becerilerinin olumsuz etkilendiği saptanmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından oluşan anlamlı fark ise kız çocukların lehinedir.

Yaralı ve Özkan (2016) "Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmalarında, Kırklareli'nde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okulöncesi kurumlara devam eden 60- 72 ay aralığında 105 çocuk (60 erkek, 45 kız) çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular; cinsiyet değişkeni sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmaktadır . Kız çocukların sosyal problem çözme becerisi, erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksektir.

Paslı (2017), okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu 48-60 aylık 287 çocuk ve 55 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmadan elde

edilen bulgular neticesinde çocukların sosyal becerilerinin; cinsiyet ve doğum sırasına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre; kız çocukların sosyal becerilerinin erkek çocukların sosyal becerilerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Doğum sırası değişkenine göre; ilk sırada doğan çocukların iletişim becerileri ikinci sırada doğan çocuklardan yüksektir. Çocukların yaş, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam sürelerine göre ise sosyal becerilerinden anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Canbolat (2017), 48-72 aylık çocukların sosyal beceri ve problem davranışları ile ebeveynlerinin duygusal zekâ düzeyleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; çocukların sosyal becerileri, çocukların cinsiyeti, okul öncesi eğitim kurumunun türü, kardeş sayısı, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte, doğum sırası, annenin yaşı ve babanın yaşı gibi değişkenlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Temel (2018), köy ve kentte yaşayan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne baba tutumlarının ve bazı değişkenlerin sosyal becerilerini farklılaştırıp farklılaştırmadığını incelemiştir. Konya’da köyde yaşayan 140 ve Konya’da bir ilçede yaşayan 180 çocuk ile aileleri üzerinde yapılan çalışmanın sonuçlarına göre; kent merkezinde yaşayan çocukların sosyal becerileri üzerinde; cinsiyetinin, anne eğitim düzeyinin, kardeş sayısının anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre; kent merkezinde yaşayan kız çocuklarının sosyal becerileri erkek çocuklara göre yüksek bulunmuştur. Anne eğitim düzeyi değişkenine göre; kent merkezinde yaşayan çocukların annelerinin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal becerileri artmaktadır. Kardeş sayısı değişkenine göre ise; anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu saptanamamıştır. Çocukların yaşı, anne baba yaşı, anne-baba mesleği, baba eğitim düzeyi değişkenlerinin ise anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır.

Kayılı (2018), anaokulu çocuklarının iletişim becerileri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada çalışma grubunu Konya ili merkez ilçelerinde bulunan anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden 303

öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çocukların ”Wally Sosyal Problem Çözme Testi” puan ortalamalarının cinsiyet ve yaş değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Özyürek vd (2018)”Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” araştırmalarının çalışma grubunu 5-6 yaş grubunda 43 kız, 42 erkek olmak üzere 85 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmalarında çocukların cinsiyeti, anne babalarının öğrenim durumu, okula devam süreleri, babalarının yaşı değişkenlerinin problem çözme becerileri üzerinde bir farka neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çocukların yaşı, kardeş sayısı ve anne yaşı değişkenlerinde ise anlamlı farklılaşmaya ulaşmışlardır. 5 yaş çocuklarının problem çözme becerileri, 6 yaş çocuklarından yüksektir. 3 ve üzeri sayıda kardeşi olan çocukların puan ortalamaları tek çocuk olanlardan yüksek bulunmuştur. 26-30 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının puan ortalamaları, 31-35 yaş aralığındaki annelerin çocuklarının ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

1.3.2.2. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerileri ile İlgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Lagerspetz, Björquist ve Peltonen (1988) 11-12 yaş çocukların saldırganlıklarında cinsiyet farklılıklarını araştırdıkları çalışmalarında, ergenlik çağındaki erkeklerin saldırganlık düzeylerini, kızların saldırganlık düzeylerinden daha yüksek bulmuştur. Erkeklerin kızlara oranla daha çok fiziksel saldırganlık gösterdiği, kızların da erkeklere oranla daha çok dolaylı saldırganlık ve geri çekilme davranışı gösterdiği araştırma sonunda elde edilen bulgulardandır.

Spigelman ve diğerlerinin (1991), 10-12 yaş grubundaki boşanmış ve boşanmamış aile çocuklarının öfke, saldırganlık ve kaygı düzeylerinde farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında cinsiyet açısından fark olduğunu belirlenmişlerdir. Erkek çocuklar saldırganlık davranışını daha çok savunma ve dışsal saldırganlık olarak gösterirken, kız çocuklar saldırganlık davranışını somut olarak yansıtmak yerine daha örtük olarak gösterdikleri saptanmıştır.

Vissing vd (1991), aileleri tarafından sözel saldırganlığa uğrayan çocukların psikososyal problemlerini incelemişlerdir. Aileleri tarafından sözel saldırganlığa maruz kalan çocukların psikososyal problemlerinde gerçekleşen artış cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

Anthony (1991) 4 ve 5 yaşındaki düşük gelirli zenci çocukların başarısı ile problem çözmeleri için gerekli olan yetenekleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, matematik, okuma, sosyal ve fen bilimleri gibi belirli alanlardaki başarı ile problem çözme becerileri arasında ve toplam başarı ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Çocukların problem çözme becerileri yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılık göstermemektedir. Çocukların problem çözme becerileri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılaşma saptanmış ve erkek çocukların problem çözme konusunda daha iyi oldukları belirlenmiştir (Aktaran: Dinçer,1995:50).

Murphy vd, (1999) 4 yaştan 10 yaşa kadar süren 6 yılı kapsayan araştırmalarının çalışma grubunu 70 çocuk (34 erkek, 36 kız) oluşturmaktadır . Araştırma iki yıl sonra tekrarlanmıştır. Sosyal becerilerin incelendiği araştırmada, çocukların 4-6 yaşta sosyal beceri puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. 6-8 ve 8-10 yaşları arasındaki çocuklarda erkek çocukların sosyal beceri puan ortalamalarının kız çocukların puan ortalamalarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Zupan vd (2000) de yaşları 2 ile 6 arasında değişen 95 çocuğun davranış problemleri ile çeşitli değişkenler açısından ilişkilerin değerlendirildiği bir araştırma yapmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde yaş ve cinsiyetin çocukların problem davranışları açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığını saptamışlardır.

Walker, Irving ve Berthelsen (2002) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi çocukların sosyal problem çözme yöntemlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmaya 179 (91'i erkek, 88'i kız) çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçebilmek amacıyla

kurgusal sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; kız çocuklarının sosyal problem çözme becerileri erkek çocuklardan daha iyidir. Kız çocukları sözel ya da fiziksel şiddeti ve misilleme gibi davranışları erkek çocuklardan daha az kullandıkları saptanmıştır.

Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes (2008) yapmış oldukları araştırmada, altı yaş çocuklarının sosyal problem çözme stratejilerini incelemişlerdir. Araştırmada çocukların iki farklı hikayeye verdiklerin cevaplar alınmıştır. Çocukların sosyal durumlarla ilgili ifadeleri 13 kategoriye ayrılmıştır. Verilen cevaplarda kız ve erkek çocukların prososyal ve atılganlık stratejileri açısından benzerlikler vardır. Fakat kız çocukların prososyal strateji kullanım sıklıkları daha fazladır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009;79). Bu araştırma da genel tarama modellerinden olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya daha fazla değişken arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2009; 81).

Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri annelerin iletişim becerileri ve çocukların sosyal problem çözme becerileridir. Bağımsız değişkenleri ise annelerin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, çalışıp çalışmaması ve çocuk sayısı; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okulöncesi eğitime devam süresi; babaların yaşı, eğitim düzeyi ve mesleğidir. Araştırma bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri etkileyip etkilemediğini ortaya koyacak şekilde desenlenmiştir.

2.2.Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini; 2018/2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde yer alan Dulkadiroğlu ve Oniki Şubat ilçelerindeki Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim okullarının bünyesinde yer alan anasınıflarına devam eden 4-6 yaş grubundaki 4.903 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır.

2.3.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlerken 2018/ 2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde yer alan Dulkadiroğlu ve Oniki Şubat ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bağımsız anaokulları ve ilköğretim bünyesinde anasınıfı bulunan okullar arasından; 13 okul tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Tesadüfi küme örnekleme yoluyla belirlenen okullardan tesadüfi eleman örnekleme yapılarak çalışma grubuna dahil edilecek çocuklar saptanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 479 çocuk ve bu çocukların anneleri dahil edilmiştir.

Tablo 2.1. Çalışma Grubuna Dahil Edilen Okul ve Öğrenci Sayıları

İlçeler	Okul Türü	Okul	Öğrenci Sayısı
Oniki Şubat	Anaokulu	Tenzile Erdoğan Anaokulu	60
Oniki Şubat	Anaokulu	Senem Ayşe Anaokulu	60
Oniki Şubat	Anasınıfı	Bahattin Karakoç İlkokulu	30
Oniki Şubat	Anasınıfı	Necip Fazıl İlkokulu	30
Oniki Şubat	Anasınıfı	Fatih Şekeli İlkokulu	20
Oniki Şubat	Anasınıfı	Türk Telekom İlkokulu	20
Oniki Şubat	Anasınıfı	Cahit Zarifoğlu İlkokulu	20
Dulkadiroğlu	Anaokulu	Kahramanmaraş Anaokulu	60
Dulkadiroğlu	Anaokulu	Gülbahar Hatun Anaokulu	60
Dulkadiroğlu	Anaokulu	Anakucağı Anaokulu	44
Dulkadiroğlu	Anasınıfı	Güzelyurt Nacarlar İlkokulu	10
Dulkadiroğlu	Anasınıfı	Fatih İlkokulu	40
Dulkadiroğlu	Anasınıfı	Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	25
TOPLAM			479

Tablo2.1. de görüldüğü gibi araştırmada iki ilçeden toplam 13 çalışma grubuna dahil edilmiş, bu okullardan Oniki Şubat ilçesinden 2 anaokulu, 5 ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları ve Dulkadiroğlu ilçesinden 3 anaokulu ve 3 ilköğretim okulu bünyesindeki anasınıfları çalışma grubuna dahil edilmiştir. Toplam 479 çocuk ve anneleri ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubuna dahil edilen annelerin yaş, eğitim düzeyi, meslek, çalışıp çalışmama durumu ve çocuk sayısı Tablo 2.2.de verilmiştir.

Tablo 2.2.Çalışma Grubunu Oluşturan Annelerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler	Gruplar	n	%
Yaş	0- 30	231	48.8
	31- 40	207	43.2
	41- +	41	8.6
TOPLAM		479	100
Eğitim Düzeyi	İlkokul	127	26.5
	Ortaokul	87	18.2
	Lise	144	30
	Üniversite	121	25.3
TOPLAM		479	100
Meslek	Ev hanımı	397	82.8
	Memur	41	8.6
	İşçi	27	5.7
	Serbest Meslek	14	2.9
TOPLAM		479	100
Çalışıp Çalışmama Durumu	Çalışıyor	88	18.8
	Çalışmıyor	390	81.2
TOPLAM		479	100
Çocuk Sayısı	1 Çocuk	131	27.3
	2 Çocuk	219	45.8
	3 Çocuk	74	15.4
	4 ve Üzeri Çocuk	55	11.5
TOPLAM		479	100

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan annelerin 231’i 20-30 yaş aralığında (% 48.2), 207’si 30-40 yaş aralığında ve 41’i 41 yaş üzeri yaş aralığında (% 8.6) toplam 479 dır. Araştırmaya katılan annelerin 397 sinin (% 82.8) ev hanımı, 41’inin (% 8.6) memur, 27’sinin (% 5.7) işçi ve 14’ünün (% 2.9) serbest meslek alanında çalışmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan annelerin 89’u (% 18.8) çalışmakta ve 390’ı (% 81.2) çalışmamaktadır. Annelerin 127’sinin (% 26.5) ilkokul, 87’sinin (% 18.2) ortaokul, 144’ünün (% 30) lise ve 121’inin (% 25.3) üniversite mezunu olduğu görülmüştür. Annelerin çocuk sayılarının 131’inin (% 27.3) bir çocuk, 219’unun (% 45.8) iki çocuk, 74’ünün (% 15.4) üç çocuk ve 55’inin (% 11.5) dört üzeri çocuk sahibi olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların yaş, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam sürelerinin frekans dağılımları tablo 2.3. de verilmiştir:

Tablo 2.3. Çalışma Grubunu Oluşturan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Yaş	4	85	17.7
	5	146	30.5
	6	248	51.8
TOPLAM		479	100
Cinsiyet	Erkek	286	59.7
	Kız	193	40.3
TOPLAM		479	100
Kardeş Sayısı	Yok	131	27.3
	1	183	38.2
	2	70	14.7
	3-+	95	19.8
TOPLAM		479	100
Doğum Sırası	1.	168	35.1
	2.	199	41.5
	3.	78	16.3
	4-+.	34	7.1
TOPLAM		479	100
Okulöncesine Devam Süresi	1 Yıl	302	63
	2 Yıl ve Üzeri	177	37
TOPLAM		479	100

Tablo 2.3.'de örnekleme oluşturan çocukların yaşlarına göre frekans ve yüzde dağılımlar şu şekildedir; 85'i (% 17.7) dört yaş, 146'sı (% 30.5) beş yaş ve 248'i (% 51.8) altı yaş grubundadır. Araştırmaya katılan çocukların 286'sı (% 59.7) erkek ve 193'ü (% 40.3) kızdır. Çocukların 131'inin (% 27.3) kardeşi bulunmazken, 183'ünün (% 38.2) bir kardeşi, 70'inin (% 14.7) iki kardeşi ve 95'inin (% 19.8) üç üzeri kardeşi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan çocukların 168'i (% 35.1) ilk çocuk, 199'u (% 41.5) ikinci çocuk, 78'i (% 16.3) üçüncü çocuk ve 34'ü (% 7.1) dört üzeri sırada dünyaya gelmiştir. Çocuklardan 302'si (% 63) okulöncesi eğitim kurumuna bir yıl, 177'si (% 37) iki ve üzeri yıl devam etmiştir.

Tablo 2.4. Çalışma Grubunu Oluşturan Babaların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Baba Yaş	20-30	144	30.1
	31-40	210	43.8
	41-+	125	26.1
TOPLAM		479	100
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Mezunu	33	6.9
	Ortaokul Mezunu	108	22.5
	Lise Mezunu	194	40.5
	Üniversite Mezunu	144	30.1
TOPLAM		479	100
Baba Mesleği	Memur	144	30.1
	İşçi	184	38.4
	Serbest Meslek	151	31.5
TOPLAM		479	100

Araştırmaya katılan çocukların babalarının; 144'ü (% 30.1) 20-30 yaş, 210'u (% 43.8) 31-40 yaş ve 125'i (% 26.1) 41 üzeri yaş aralığındadır. 144 baba (% 30.1) memur iken, 184 baba (% 38.4) işçi ve 151 baba (% 31.5) serbest meslekle uğraşmaktadır. Babaların eğitim durumu frekans ve yüzdeleri ise; 33'ü (% 6.9) ilkokul mezunu, 108'i (% 22.5) ortaokul mezunu, 194'ü (% 40.5) lise mezunu ve 144'ü (% 30.1) üniversite mezunudur.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmanın çalışma grubunu oluşturan anne ve çocukların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla; "aile genel bilgi formu" ve "kişisel bilgi formu", annelerin iletişim becerilerini belirlemek amacıyla "Anne Baba Çocuk İletişim Becerilerini Değerlendirme Aracı" 4-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmesi amacıyla da "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" kullanılmıştır.

2.4.1. Aile Genel Bilgi Formu- Kişisel Bilgi Formu

Aile bilgi formu; annenin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği, çalışıp çalışmaması ve çocuk sayısı ; babanın yaşı, eğitim düzeyi, mesleği ve çalışıp çalışmaması ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu; çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası ve okul öncesi eğitime devam etme süresi ile ilgili bilgilerden oluşmaktadır.

2.4.2. Anne- Baba- Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA)

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA), 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerine yönelik davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araç, konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Arabacı, 2011).

2.4.2.1. Anne- Baba- Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı (ABÇİDA) Güvenirliği

Anne-Baba-Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) yapısal geçerliğini test etmek amacıyla, 48-72 aylık çocuğa sahip 206 anne-babadan elde edilen verilerle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) istatistikleri yapılmıştır. Aracın genel olarak güvenilirliğini belirleyebilmek için, madde toplam puan güvenilirliği, Cronbach Alpha güvenilirliği, test-tekrar test güvenilirliği analizleri yapılmıştır (Arabacı, 2011: 146- 147).

Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonuçları incelendiğinde;

Konuşma alt boyutu sekiz madde olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .461 ile .707 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 2.42, açıkladığı varyans % 30.18'dir.

Dinleme alt boyutu altı madde olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .501 ile .742 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 2.39, açıkladığı varyans % 39.75'dir.

Mesaj alt boyutu sekiz madde olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .484 ile .760 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 2.97, açıkladığı varyans % 37.16'dır.

Sözsüz iletişim alt boyutu altı madde olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .465 ile .700 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 2.28, açıkladığı varyans % 37.94'tür.

Empati alt boyutu dokuz madde olarak belirlenmiştir. Faktör yük değerleri .494 ile .740 arasında değişmektedir. Faktörün öz değeri 3.16, açıkladığı varyans % 35.07'dir.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde;

Normalleştirilmiş mardia katsayılarının bütün alt boyutlarda üç (3)'ten büyük çıktığı görülmektedir. Buna bağlı olarak, ki-kare değerine Satorra-Bentler düzeltmesi uygulaması yapılmıştır.

Alt boyutların tam (mutlak) uyum değerleri incelendiğinde; alt boyutların ilgili serbestlik derecesindeki ki-kare p değerleri .05'ten büyük çıkmıştır.

Alt boyutlar için Karşılaştırılmalı Uyum İndeksi (CFI), Yaklaşım Kök Ortalama Kare Hatası değeri (RMSEA), ki-kare (χ^2 sd) ve ki-kare / sd (χ^2 /sd) uyum istatistikleri incelendiğinde; CFI değeri .90'dan yüksek, RMSEA değeri 0.8'den düşük, ki-kare (χ^2 sd) değeri .05'ten büyük ve ki-kare (χ^2 /sd) oranı 5'ten küçük çıkmıştır.

Alt boyutlar için RHO katsayıları incelendiğinde; mesaj ve empati alt boyutları dışındaki alt boyutlar için güvenirlik katsayısı 0.7'den küçük çıkmıştır. Ancak, konuşma, dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutları için katsayı değerleri tek haneli basamağa yuvarlandığında, bütün alt boyutlar için güvenirlik katsayıları 0.7 olarak belirlenmiştir (Arabacı, 2011: 147).

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre alt boyutlara ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri incelendiğinde;

Konuşma alt boyutuna ait sekiz maddenin regresyon katsayılarının 0.36 ile 0.66 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Dinleme alt boyutuna ait altı maddenin regresyon katsayılarının 0.37 ile 0.67 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Mesaj alt boyutuna ait sekiz maddenin regresyon katsayılarının 0.38 ile 0.73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Sözsüz iletişim alt boyutuna ait altı maddenin regresyon katsayılarının 0.35 ile 0.61 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Empati alt boyutuna ait dokuz maddenin regresyon katsayılarının 0.41 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. Bu katsayıların .05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarına göre, aracın beş boyutlu bir yapıyı desteklediği görülmüştür (Arabacı, 2011: 148).

2.4.2.2.Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT)

Spivak ve Shure'un (1985) Preschool Problem-Solving Test ve Rubin ve Krasnor'un (1986) Child Social Problem-Solving Test'in birleşiminden oluşturulmuştur. Test problem çözmenin hem niteliksel hem de niceliksel boyutunu ölçmek için geliştirilmiştir (Johnson,2000: Akt. Dereli,2008: 70). Testte çocuklara varsayımsal problem durumları anlatan renklendirilmiş 15 resim sunulur ve böyle bir problemle karşılaştıklarında "ne yaparsın" diye sorulur. Çocukların cevapları yazılı olarak kaydedilir. Wally Sosyal Problem Çözme Testi kız ve erkek çocuklar için farklı iki grup resimlerden oluşmaktadır.

Wally çocuklar için sosyal problem çözme dedektiflik oyunu testi 11 kategoriye kapsayan çocuğa yöneltilmiş 15 durumu içermektedir. Bu durumlarda sunulmuş konular şöyledir: Reddetme (1), hata yapma (2 ve 6), uygun olmayan davranış (3), mağdur olma (4-7-14), yasaklama (5), yalnızlık (8-15), aldatılma (9), hayal

kırıklığı (10), ikilem (11), yetişkinler tarafından onaylanmama (12), saldırı (13)'dir. Wally Testi'nin geçerliği, davranış problemlili çocukların daha çok agresif stratejileri kullanmaları ve daha az prososyal davranışları tasarlamalarına göre tespit edilmiştir. Wally Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Testi'nin Yapı Geçerliği Wally Testi'nin toplam prososyal puanı ve Rubin'in Çocuk Sosyal Problem Çözme Testi'nin pozitif stratejileri arasındaki korelasyon ($r = .60$) ve Wally Testi'nin anti sosyal puan ve Rubin'in negatif stratejileri aralarındaki korelasyon ($r = .50$) hesaplanarak bulunmuştur. Johnson, 2000'de yaptığı güvenirlik çalışmasında (İnter Rater reliability) Wally Testi'nin test tekrar test puanına ilişkin katsayı ortalamasını .83 bulmuştur. Puanlar .67 ve .91 arasında değişmektedir (Johnson, 2000: Aktaran: Dereli, 2008: 70).

2.4.2.2.1. Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) Geçerliliği

Uzmanlar, testteki kişilerarası ilişkilerden kaynaklanan çatışma ya da sorun içeren varsayımsal durumların resimlerini hiç uygun değil, uygun değil, uygun ve çok uygun şeklinde değerlendirmişlerdir. Uzmanlar tarafından değerlendirme sonucunda testin resimlerinin, ifadelerinin 3-5 yaş çocuklarına uygun olduğunu belirtilmiştir (Kayılı ve Arı, 2015: 56-57).

Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi için KMO katsayısı değeri .814 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada Wally Sosyal Problem Çözme Testi için yapılan Bartlett Sphericity Testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=1164.354$; $p < .01$). Ulaşılan sonuçlar faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Kayılı ve Arı, 2015: 56-57).

Analizine göre maddelerin aldığı faktör yükleri incelendiğinde, madde faktör yüklerinin; .34 ile .67 arasında değiştiği görülmektedir (Kayılı ve Arı, 2015: 56-57).

Dereli-İman (2013), testin 6 yaş çocukları için Türkiye uyarlama çalışmasını yapmıştır. Çalışmada, testin KMO değeri .888, Bartlett Sphericity Testi anlamlı ($X^2=1450.906$; $p < .01$), toplam açıklanan varyans oranını % 36.17 olarak hesaplamıştır ve testin orijinal formda olduğu gibi 15 madden oluştuğunu

ve tek bir faktör altında toplandığı belirtilmiştir (Yılmaz, 2012; Yılmaz ve Tepeli, 2013).

2.4.2.2.2.Wally Sosyal Problem Çözme Testi (WSPÇT) Güvenirliği

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç yaş çocukları için güvenirlik katsayısı .72 (n=50), dört yaş çocukları için .79 (n=145), beş yaş çocukları için .81 (n=504) olarak hesaplandığı görülmektedir. Yılmaz (2012), 60-72 aylık çocuklar üzerinde yaptığı araştırmasında, testin iç tutarlık güvenirliğini ortaya koymak amacıyla 359 çocuktan toplanan verileri kullanarak KR-20 katsayısını .79 olarak hesaplamıştır (Kayılı ve Arı,2015: 56-57).

Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin üç yaş çocukları için iki yarı test güvenirlik katsayısı .69 (n=50), dört yaş çocukları için .74 (n=145), beş yaş çocukları için .77 (n=504) olarak hesaplanmıştır. Yaşlara göre elde edilen Spearman Brown katsayıları, testin iki yarı test güvenirliği bakımından yeterli olduğunu göstermektedir. Dereli – İman (2013), 6 yaş çocukları üzerinde yapmış olduğu araştırmasında testin Spearman Brown iki yarı test güvenirlik katsayısını .79 olarak hesaplamıştır (Kayılı ve Arı,2015: 56-57).

Araştırmanın test-tekrar test güvenirliği çalışmasına katılan çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi 1. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplarla 2. ölçümde her bir maddeye verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık oranları görülmektedir. Katılımcıların 1. ve 2. ölçüm tutarlık oranları en düşük .66, en yüksek .93'dür. Katılımcıların tutarlık oranı ortalaması ise .77 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Wally Sosyal Problem Çözme Testi'nin test-tekrar test güvenirliğinin yeterli olduğunu ortaya koymaktadır (Kayılı ve Arı,2015: 56-57).

Yılmaz'da (2012) 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapmış olduğu araştırmada testin aralıklı korelasyon katsayısını .96, Dereli-İman (2013) ise 6 yaş çocukları ile yapmış olduğu araştırmada aralıklı korelasyon katsayısını .84 olarak belirtmiştir.

2.5.Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında verilerin toplanabilmesi amacıyla 2018- 2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışma grubuna alınan okullar için izin alınmıştır. İzin alınan okulların yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra okul öncesi öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın amacı belirtilerek ölçekler tanıtılmış, ölçeklerin nasıl uygulanacağı ve uygularken nelere dikkat edileceği konusunda bilgi verilmiştir. Okul öncesi eğitim öğretmenleri sınıflarında çalışma grubuna dahil edilen çocuklar için "Wally Sosyal Problem Çözme Ölçeğini" ve "Kişisel Bilgi Formunu" doldurmuşlardır. Okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim öğretmenleri ile birlikte belirlenen gün ve saatte araştırmacı tarafından annelere "Genel Bilgi Formu" ve "Anne Baba Çocuk İletişim Değerlendirme Aracı" uygulanmıştır.

2.6.Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımlı değişkenleri 48- 72 aylık çocukların annelerinin iletişim becerileri ve 48- 72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerileridir. Annelerin iletişim becerilerine ilişkin bağımsız değişkenler; anne yaşı, eğitim düzeyi, meslek, çalışıp çalışmaması ve çocuk sayısıdır. Çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin bağımsız değişkenler; çocukların yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, anne- baba yaşı, anne-baba eğitim düzeyi, anne- baba mesleği ve anne çalışıp çalışmamasıdır. Çocuklara ve annelerine ait verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyacak şekilde ele alınmıştır. Her iki ölçekten elde edilen veriler bilgisayar kodlama cetvellerine geçirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 21.0 paket programıyla yapılmıştır.

Tablo 2.5. Okul öncesine devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin”ABCİDA”puan ortalamalarına göre normallik dağılımları

Değişken	n	Min	Max	M	ss	Skewness	Kurtosis
Konuşma	479	21	39	33,10	0,16	-0,86	1,30
Dinleme	479	14	22	17,82	0,09	0,02	-0,06
Mesaj	479	12	23	16,76	0,13	0,26	-0,77
Sözsüz İletişim	479	15	26	19,45	0,09	0,50	0,62
Empati	479	23	43	33,87	0,20	-0,10	-0,10

Kim (2013) örneklem büyüklüğü 300’den büyük ise, mutlak skewness değer, 2’den büyük ya da mutlak kurtosis değeri 7’den büyük olmaması durumunda örneklem normal dağıldığını belirtmiştir. Tablo 2.5. de konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati bağımlı değişkenlerinin çarpıklık basıklık değerinin 2’nin altında olmasından dolayı normal dağıldığı kabul edilebilir.

Annelerin ABCİDA puan ortalamalarına etki eden bağımsız değişkenlerin analizinde; anne yaşı, anne eğitim düzeyi, mesleği ve anne çocuk sayısında ”ANOVA” farkın neden kaynaklandığını belirtmek için ”Tukey Testi”, annelerin çalışıp çalışmama değişkeni için ”t Testi” kullanılmıştır.

Tablo 2.6. Okul öncesine devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarına göre normallik dağılımları

Değişken	n	Min	Max	M	Ss	Skewness	Kurtosis
WSPÇT	479	2,00	15,0	10,16	0,14	-0,73	-0,041

Okul öncesine devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarına etki eden bağımsız değişkenlerin analizinde; çocuğun yaşı, kardeş sayısı, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi; annelerinin yaşı, eğitim düzeyi, mesleği; babalarının yaşı, eğitim düzeyi, mesleği değişkenlerinde

”ANOVA”, farkın nerden kaynaklandığını belirtmek için ”Tukey Testi” kullanılmıştır. Çocukların cinsiyeti ve annelerinin çalışıp çalışmama değişkenleri için ise ”t Testi” kullanılmıştır.

Elde edilen veriler bilimsel bilgiler çerçevesinde yorumlanmıştır. Anne babaların iletişim becerileri ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.



BÖLÜM III

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin ABÇİDA Puan Ortalamaları İle İlgili Bulgular

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

“ABÇİDA” puan ortalamalarının annelerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.1. de verilmiştir.

Tablo 3.1. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin "ABCİDA" Puan Ortalamalarının Annelerin Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Yaş	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Konuşma	20-30	231	33,41	Gruplararası	66,961	2	33,481	2,705	,068	-----
	31-40	207	32,65	Gruplariçi	5892,529	476	12,379			
	41 ve üzeri Toplam	41 479	33,41	Toplam	5959,491	478				
Dinleme	20-30	231	17,64	Gruplararası	29,448	2	14,724	4,064	,018*	2,1
	31-40	207	18,09	Gruplariçi	1724,385	476	3,623			
	41 ve üzeri Toplam	41 479	17,41	Toplam	1753,833	478				
Mesaj	20-30	231	16,63	Gruplararası	59,089	2	29,545	3,759	,024*	3-2,1
	31-40	207	16,66	Gruplariçi	3741,333	476	7,860			
	41 ve üzeri Toplam	41 479	17,90	Toplam	3800,422	478				
Sözsüz İletişim	20-30	231	19,31	Gruplararası	10,966	2	5,483	1,303	,273	-----
	31-40	207	19,51	Gruplariçi	2003,426	476	4,209			
	41 ve üzeri Toplam	41 479	19,82	Toplam	2014,392	478				
Empati	20-30	231	33,97	Gruplararası	10,716	2	5,358	,288	,750	-----
	31-40	207	33,70	Gruplariçi	8865,529	476	18,624			
	41 ve üzeri Toplam	41 479	34,12	Toplam	8875,975	478				

p<0,05 *, p<0,001**

Annelerin iletişim becerilerinin yaş değişkenine göre ortalamaları; konuşma alt boyutunda 20-30 yaş aralığında ($\bar{X}$ =33,41),31-40 yaş aralığında ($\bar{X}$ =32,65),41 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{X}$ =33,41)'tür. Dinleme alt boyutunda 20-30 yaş aralığında ($\bar{X}$ =17,64),31-40 yaş aralığında ($\bar{X}$ =18,09),41 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{X}$ =17,41)'tür. Mesaj alt boyutunda 20-30 yaş aralığında ($\bar{X}$ =16,63),31-40 yaş aralığında ($\bar{X}$ =16,66),41 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{X}$ =17,90)'dir. Sözsüz iletişim alt boyutunda 20-30 yaş aralığında ($\bar{X}$ =19,31),31-40 yaş aralığında ($\bar{X}$ =19,51),41 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{X}$ =19,82)'dur. Empati alt boyutunda 20-30 yaş aralığında

($\bar{X}=33,97$), 31-40 yaş aralığında ($\bar{X}=33,70$), 41 ve üzeri yaş aralığında ($\bar{X}=34,12$)'dir.

Gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda konuşma alt boyutunda ($F_{(2,476)}=2,705$; $p=0,068>0,05$) dinleme alt boyutunda ($F_{(2,476)}=4,064$; $p=0,018<0,05$), mesaj alt boyutunda ($F_{(2,476)}=3,759$; $p=0,024<0,05$), sözsüz iletişim alt boyutunda ($F_{(2,476)}=1,303$; $p=0,273>0,05$) ve empati alt boyutunda ($F_{(2,476)}=0,288$; $p=0,750>0,05$) değerleri bulunmuştur.

Gözlenen farkın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini anlamak amacıyla yapılan Tukey Testi sonucunda Tablo 3.1. de görüldüğü gibi dinleme alt boyutunda 31-40 yaş grubundaki annelerle 20- 30 yaş grubundaki anneler arasında, 31- 40 yaş aralığındaki annelerin lehine anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Mesaj alt boyutunda ise 41 yaş üzeri annelerle 20-30 yaş aralığı ve 30-40 yaş aralığındaki anneler arasında anlamlı farklılaşma bulunmuş ve 41 yaş üzeri annelerin mesaj alt boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Annelerin ”ABÇİDA” puan ortalamalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3.2. de verilmiştir.

Tablo 3.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin "ABÇİDA" Puan Ortalamalarının Annelerin Eğitim Durumuna İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Eğit. D.	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Konuşma	İlkokul	127	34,07	Gruplararası	303,084	3	101,028	8,484	,000**	1-2,3/ 4-2,3
	Ortaokul	87	32,27	Gruplariçi	5656,407	475	11,908			
	Lise	144	32,28	Toplam	5959,491	478				
	Üniversite	121	33,58							
	Toplam	479								
Dinleme	İlkokul	127	17,26	Gruplararası	92,000	3	30,667	8,765	,000**	2-1,3/ 4-1,3
	Ortaokul	87	18,34	Gruplariçi	1661,833	475	3,499			
	Lise	144	17,61	Toplam	1753,833	478				
	Üniversite	121	18,25							
	Toplam	479								
Mesaj	İlkokul	127	16,73	Gruplararası	211,394	3	70,465	9,326	,000*	4-1,2,3
	Ortaokul	87	17,64	Gruplariçi	3589,028	475	7,556			
	Lise	144	17,09	Toplam	3800,422	478				
	Üniversite	121	15,73							
	Toplam	479								
Sözsüz İletişim	İlkokul	127	19,09	Gruplararası	55,857	3	18,619	4,516	,004*	2-1,3
	Ortaokul	87	19,96	Gruplariçi	1958,535	475	4,123			
	Lise	144	19,21	Toplam	2014,392	478				
	Üniversite	121	19,71							
	Toplam	479								
Empati	İlkokul	127	33,22	Gruplararası	235,052	3	88,351	4,874	,002*	2-1,4
	Ortaokul	87	35,35	Gruplariçi	8610,923	475	18,128			
	Lise	144	33,88	Toplam	8875,975	478				
	Üniversite	121	33,47							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Anne eğitim durumuna göre "ABÇİDA" puan ortalamaları şu şekildedir: Konuşma alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =34,07), ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =32,27), lise mezunu annelerin

puan ortalamaları ($\bar{X}=32,28$) ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=33,58$) dir. Dinleme alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,26$), ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=18,34$), lise mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,61$) ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=18,25$) tir. Mesaj alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=16,73$), ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,64$), lise mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,09$) ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=15,73$) tür. Sözsüz iletişim alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=19,09$), ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=19,96$), lise mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=19,21$) ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=19,71$) dir. Empati alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=33,22$), ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=35,35$), lise mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=33,88$) ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=33,47$) dir.

Annelerin iletişim becerilerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.2. incelendiğinde konuşma alt boyutunda ($F_{(3,475)}=8,484;p=0,00<0,05$), dinleme alt boyutunda ($F_{(3,475)}=8,765;p=0,00<0,05$), mesaj alt boyutunda ($F_{(3,475)}=9,326;p=0,00<0,05$), sözsüz iletişim alt boyutunda ($F_{(3,475)}=4,516;p=0,04<0,05$), empati alt boyutunda ($F_{(3,475)}=4,874;p=0,02<0,05$) olarak saptanmıştır. Yapılan Tukey Testi sonucunda konuşma alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin ortaokul mezunu anneler ve lise mezunu annelerle arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul mezunu annelerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu annelerin de ortaokul mezunu anneler ve lise mezunu anneler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farkın üniversite mezunu anneler lehine olduğu saptanmıştır.

Dinleme alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin puan ortalamalarıyla ilkökul mezunu annelerin ve lise mezunu annelerin ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu ortaokul mezunu annelerin dinleme becerisinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversite mezunu annelerin ise ilkökul mezunu anneler ve lise mezunu anneler arasındaki farkın üniversite mezunu anneler lehine olduğu bulunmuştur.

Mesaj alt boyutunda üniversite mezunu annelerin ilkökul mezunu anneler, ortaokul mezunu anneler ve lise mezunu anneler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin mesaj alt boyutundaki iletişim becerisi puanının diğer eğitim kademelerine oranla daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir.

Sözsüz iletişim alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ile ilkökul mezunu annelerin puan ortalamaları ve lise mezunu annelerin puan ortalamaları arasındaki farkın ortaokul mezunu annelerin lehine olduğunu göstermektedir.

Empati alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ile ilkökul mezunu annelerin puan ortalamaları ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu bulgu neticesinde ortaokul mezunu annelerin empati becerisinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Annelerin ”ABÇİDA” puan ortalamalarının mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını tespit etmek üzere Tukey Testi kullanılmıştır ve Tablo 3.3. de verilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin "ABÇİDA" Puan Ortalamalarının Annelerin Mesleklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Meslek	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalam	F	P	Anlamlı Fark
Konuşma	Ev hanimi	397	32,81	Gruplararası	230,286	3	76,762	6,364	,000**	2,1
	Memur	41	34,90	Gruplariçi	5729,205	475	12,061			
	İşçi	27	34,59	Toplam	5959,491	478				
	Serbest Meslek	14	32,50							
	Toplam	479								
Dinleme	Ev hanimi	397	17,80	Gruplararası	9,707	3	3,236	,881	,451	-----
	Memur	41	17,58	Gruplariçi	1744,126	475	3,672			
	İşçi	27	18,00	Toplam	1753,833	478				
	Serbest Meslek	14	18,50							
	Toplam	479								
Mesaj	Ev hanimi	397	16,98	Gruplararası	163,044	3	54,348	7,097	,000**	1,2
	Memur	41	15,14	Gruplariçi	3637,378	475	7,658			
	İşçi	27	15,62	Toplam	3800,422	478				
	Serbest Meslek	14	17,00							
	Toplam	479								
Sözsüz İletişim	Ev hanimi	397	19,55	Gruplararası	50,002	3	16,667	4,030	,008*	1,3
	Memur	41	18,95	Gruplariçi	1964,390	475	4,136			
	İşçi	27	18,37	Toplam	2014,392	478				
	Serbest Meslek	14	20,00							
	Toplam	479								
Empati	Ev hanimi	397	33,98	Gruplararası	62,873	3	20,958	1,130	,337	-----
	Memur	41	33,02	Gruplariçi	8813,102	475	18,554			
	İşçi	27	34,11	Toplam	8875,975	478				
	Serbest Meslek	14	32,50							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Annelerin mesleklerine göre "ABÇİDA" puan ortalamaları; konuşma alt boyutunda ev hanımı annelerin puanı ($\bar{X}$ =32,81), memur annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =34,90), işçi annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}$ =34,59) ve serbest meslekle uğraşan

annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=32,50$)'dür. Dinleme alt boyutunda ev hanımı annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,80$), memur annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=17,58$), işçi annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=18,00$) ve serbest meslekle uğraşan annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=18,50$)'dür. Mesaj alt boyutunda puan ortalamaları ev hanımı annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=16,98$), memur annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=15,14$), işçi annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=15,62$) ve serbest meslekle uğraşan annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,00$)'dır. Sözsüz iletişim alt boyutunda puan ortalamaları ev hanımı annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=19,55$), memur annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=18,95$), işçi annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=18,37$) ve serbest meslekle uğraşan annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=20,00$)'dır. Empati alt boyutunda puan ortalamaları ev hanımı annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=33,98$), memur annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=33,02$), işçi annelerin puan ortalamaları ($\bar{X}=34,11$) ve serbest meslekle uğraşan annelerin ($\bar{X}=32,50$)'dır.

Annelerin iletişim becerilerinin mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.3 incelendiğinde konuşma alt boyutunda ($F_{(3,475)}=6,364;p=0,00<0,01$), dinleme alt boyutunda ($F_{(3,475)}=0,881;p=0,451>0,05$), mesaj alt boyutunun ($F_{(3,475)}=7,097;p=0,00<0,01$), sözsüz iletişim alt boyutunun ($F_{(3,475)}=4,030;p=0,008<0,05$), empati alt boyutunun ($F_{(3,475)}=1,130;p=0,337>0,05$) olduğu görülmektedir. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için kullanılan Tukey Testi neticesinde konuşma alt boyutunda memur ve ev hanımı annelerin iletişim becerileri arasında farklılaşma tespit edilmiş ve memur annelerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Mesaj alt boyutunda ev hanımlarıyla memurlar arasında fark saptanmış farkın ev hanımları lehine olduğu bulunmuştur. Sözsüz iletişim alt boyutunda ev hanımı annelerle işçi anneler arasında fark görülmüştür. Bu bulguya göre ev hanımı annelerin işçi annelere göre daha yüksek sözsüz iletişim becerisine sahip olduğu saptanmıştır. Dinleme ve empati alt boyutlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Annelerin ”ABÇİDA” puan ortalamalarının çalışıp çalışmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere t Testi kullanılmıştır.

Tablo 3.4. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin ”ABÇİDA” Puan Ortalamalarının Annelerin Çalışma Durumuna İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Çalışma Durum	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Konuşma	Çalışıyor	82	34,22	2,83	477	3,23	,418
	Çalışmıyor	397	32,85	3,62			
Dinleme	Çalışıyor	82	17,87	1,88	477	,797	,477
	Çalışmıyor	397	17,81	1,93			
Mesaj	Çalışıyor	82	15,78	2,20	477	-3,48	,000**
	Çalışmıyor	397	16,96	2,90			
Sözsüz İletişim	Çalışıyor	82	19,12	1,86	477	-1,58	,779
	Çalışmıyor	397	19,51	2,09			
Empati	Çalışıyor	82	33,40	2,49	477	-1,08	,000**
	Çalışmıyor	397	33,97	4,60			

p<0,05 *, p<0,001**

Annelerin çalışma durumuna göre ”ABÇİDA” puan ortalamaları şu şekildedir: Konuşma alt boyutunda çalışan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =34,20), çalışmayan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =32,83); dinleme alt boyutunda çalışan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =17,80), çalışmayan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =17,81); mesaj alt boyutunda çalışan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =15,80), çalışmayan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =16,97); sözsüz iletişim alt boyutunda çalışan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =19,10), çalışmayan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =19,52); empati alt boyutunda çalışan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =33,34), çalışmayan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}$ =33,98) dir.

Tablo 3.4. incelendiğinde okul öncesi eğitime devam eden annelerin iletişim becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için T Testi yapılmıştır. Alt faktörlere göre incelendiğinde, mesaj ($t=-3,55; p=0,00<0,01$) ve empati ($t=-1,26; p=0,00<0,01$) alt faktörlerinde istatistiksel olarak anlamlı farka rastlanmıştır. Çalışmayan annelerin mesaj ve empati alt boyutlarında çalışan annelere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Annelerin ”ABÇİDA” puan ortalamalarının çocuk sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Testi kullanılmıştır. Bulgular Tablo 3.5. de verilmiştir.

Tablo 3.5. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin "ABÇİDA" Puan Ortalamalarının Annelerin Çocuk Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Çocuk Sayısı	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Konuşma	1	131	33,50	Gruplararası	50,356	3	16,785	1,349	,258	----
	2	219	32,78	Gruplariçi	5909,135	475	12,440			
	3	74	32,97	Toplam	5959,491	478				
	4 ve üzeri	55	33,43							
	Toplam	479								
Dinleme	1	131	18,25	Gruplararası	48,205	3	16,068	4,475	,004*	1-3
	2	219	17,73	Gruplariçi	1705,628	475	3,591			
	3	74	17,27	Toplam	1753,833	478				
	4 ve üzeri	55	17,81							
	Toplam	479								
Mesaj	1	131	16,20	Gruplararası	173,423	3	57,808	7,571	,000**	2-1,3/ 4-3
	2	219	17,26	Gruplariçi	3626,999	475	7,636			
	3	74	15,83	Toplam	3800,422	478				
	4 ve üzeri	55	17,29							
	Toplam	479								
Sözsüz İletişim	1	131	20,17	Gruplararası	118,962	3	39,654	9,937	,000**	1-2,3
	2	219	19,10	Gruplariçi	1895,430	475	3,990			
	3	74	18,93	Toplam	2014,392	478				
	4 ve üzeri	55	19,74							
	Toplam	479								
Empati	1	131	34,46	Gruplararası	486,249	3	162,083	9,177	,000**	1-2,3/ 4-2,3
	2	219	33,78	Gruplariçi	8389,726	475	17,663			
	3	74	31,87	Toplam	8875,975	478				
	4 ve üzeri	55	35,49							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre "ABÇİDA" puan ortalamalarına ilişkin değerler: Konuşma alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=33,50$), iki çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=32,78$), üç çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=32,97$), dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=33,43$) şeklindedir. Dinleme alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=18,25$), iki çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=17,73$), üç çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=17,27$), dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=17,81$) dir. Mesaj alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=16,20$), iki çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=17,26$), üç çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=15,83$), dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=17,29$) dur. Sözsüz iletişim alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=20,17$), iki çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=19,10$), üç çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=18,93$), dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=19,74$) tür. Empati alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=34,46$), iki çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=33,78$), üç çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=31,87$), dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalaması ($\bar{X}=35,49$) dur.

Annelerin iletişim becerilerinin çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.5. incelendiğinde konuşma alt boyutunda ($F_{(3,475)}=1,349; p=0,258>0,05$) anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Dinleme alt boyutunda ($F_{(3,475)}=4,475; p=0,04<0,05$), mesaj alt boyutunda ($F_{(3,475)}=7,571; p=0,00<0,05$), sözsüz iletişim alt boyutunda ($F_{(3,475)}=9,937; p=0,00<0,05$), empati alt boyutunda ($F_{(3,475)}=9,177; p=0,00<0,05$) olarak saptanmıştır. Gruplar arasındaki farkın nerden kaynaklandığını tespit etmek adına yapılan Tukey Testi sonucunda; dinleme alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalamalarıyla üç çocuğu olan annelerin puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu bir çocuğu olan annelerin dinleme becerisinin üç çocuğu olan annelerden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Mesaj alt boyutunda iki çocuğu olan annelerin puan ortalamaları ile tek çocuğu olan ve üç çocuğu olan anneler arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Bu ilişki iki çocuğu olan annelerin lehine görülmektedir. Dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalamasıyla da üç çocuğu olan annelerin arasında, dört ve üzeri çocuğu olan annelerin lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir.

Sözsüz iletişim alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalamaları ile iki çocuğu olan annelerin puan ortalamaları ve üç çocuğu olan annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu bulgu tek çocuğu olan annelerin sözsüz iletişim becerilerinin, iki çocuğu olan annelerin ve üç çocuğu olan annelerin sözsüz iletişim becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Empati alt boyutunda ise üç çocuğa sahip annelerin puan ortalaması ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Üç çocuğu olan annelerin empati becerisinin bir çocuğu olan anneler, iki çocuğu olan anneler, dört ve üzeri çocuğu olan annelere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

3.2.Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların "WSPÇT" Puan Ortalamaları İle İlgili Bulgular

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?"

"WSPÇT" puan ortalamalarının çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 3.6. da verilmiştir.

Tablo 3.6. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların "WSPÇT" Puan Ortalamalarının Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Çocuk Yaş	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	4	85	10,28	Gruplararası	6,969	2	3,484	,359	,699	-----
	5	146	10,29	Gruplariçi	4623,653	476	9,714			
	6	48	10,04	Toplam	4630,622	478				
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Çocukların yaşlarına göre "WSPÇT" puan ortalamaları şu şekildedir; dört yaş çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=10,28$), beş yaş çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=10,29$) ve altı yaş çocukların puan ortalaması ($\bar{X}=10,04$) tür.

Tablo 3.6. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin çocukların yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{(2,476)}=0,359$; $p=0,699>0,05$).

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?"

"WSPÇT" puan ortalamalarının çocukların cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için T Testi yapılmıştır ve Tablo 3. 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların "WSPÇT" Puan Ortalamalarının Cinsiyetlerine İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Erkek	286	9,63	3,49	477	-5,007	,000**
	Kız	193	10,94	2,23			

$p<0,05$ *, $p<0,001$ **

Cinsiyete göre "WSPÇT" puan ortalamalarına ilişkin çocukların puan ortalaması; erkek çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=9,63$) ve kız çocukların puan ortalamalarının ($\bar{X}=10,94$) olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile yapılan t Testi sonucunda kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($t=-5,007$; $p=0,00<0,01$). Bu sonuç kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğunu göstermektedir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda ”WSPÇT” puan ortalamalarının çocukların kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır ve bulgular Tablo 3.8. de gösterilmektedir.

Tablo 3.8. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Yok	131	9,81	Gruplararası	333,850	3	111,283	12,302	,000**	2-1,3,4
	1	219	9,70	Gruplarıçi	4626,005	475	9,046			
	2	74	12,15	Toplam	4630,622	478				
	3 ve üzeri	55	10,04							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Kardeş sayısına göre ”WSPÇT” puan ortalamaları şu şekildedir: Tek çocuk olanların ($\bar{X}=9,81$) , bir kardeşi olanların ($\bar{X}=9,70$), iki kardeşi olanların ($\bar{X}=12,15$), üç ve üzeri kardeşi olanların ($\bar{X}=10,04$)’tür.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir ($F_{(3,475)}=12,302; p=0,00<0,01$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucunda iki kardeşi çocuklar lehine bir farklılaşma saptanmıştır.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları doğum sıralarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda ”WSPÇT” puan ortalamalarının çocukların doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın hangi yönde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır. Bulgular Tablo 3.9.da verilmiştir.

Tablo 3.9. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Doğum Sırasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Doğum Sırası	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	1	168	10,65	Gruplararası	76,505	3	25,502	2,660	,048*	1-3
	2	199	10,02	Gruplarıçi	4554,118	475	9,588			
	3	78	9,53	Toplam	4630,622	478				
	4 ve üzeri	34	9,94							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Doğum sırasına göre”WSPÇT”puan ortalamaları şu şekildedir. Birinci sırada doğanlar ($\bar{X}$ =10,65), ikinci sırada doğanlar ($\bar{X}$ =10,02), üçüncü sırada doğanlar ($\bar{X}$ = 9,53) ve dört ve daha üzeri sırada dünyaya gelen çocuklarda ($\bar{X}$ =9,94) tür. Puanlar incelendiğinde, en düşük sosyal problem çözme becerisinin üçüncü sırada doğan çocuklar olduğu, en yüksek sosyal problem çözme becerisinin ise birinci çocuklarda olduğu görülmektedir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda ($F_{(3,475)}=2,660$; $p=0,048<0,05$) anlamlı fark bulunmuştur. Yapılan Tukey Testi sonucunda ilk çocuk olarak dünyaya gelen çocukların puan ortalamalarıyla üçüncü sırada doğan çocukların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, ilk çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının üçüncü çocuklardan daha iyi olduğunu göstermektedir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam etme sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda ”WSPÇT” puan ortalamalarının çocukların okul öncesi eğitime devam sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t Testi yapılmıştır.

Tablo 3.10. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Süresine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	OÖD	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Bir Yıl	302	9,17	3,11	477	-10,74	,000**
	İkiYıl ve Üzeri	177	11,84	2,28			

p<0,05 *, p<0,001**

Okul öncesi eğitim kurumunda ilk yılı olan çocukların ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =9,17), iki yıl ve daha uzun süredir okul öncesi eğitim alan çocukların ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =11,84)’tür. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile yapılan t Testi analizinde t değeri -10,74 (p<0,01) olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre iki ve daha uzun süre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalaması, bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda ”WSPÇT” puan ortalamalarının çocukların annelerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır ve Tablo 3.11 .de verilmiştir.

Tablo 3.11. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Annelerin Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Yaş	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	20-30	231	9,76	Gruplararası	10,272	2	5,136	,529	,589	-----
	31-40	207	10,20	Gruplarıçi	4620,351	476	9,707			
	41 ve üzeri	41	10,29	Toplam	4630,622	478				
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Annenin yaşına göre çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları şu şekildedir: 20-30 yaş annelerin çocuklarının ($\bar{X}$ =9,76), 31-40 yaş annelerin çocuklarının ($\bar{X}$ =10,20) ve 41 ve üzeri yaş annelerin çocuklarının ortalamaları ($\bar{X}$ =10,29) tür.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annelerin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır ($F_{(2,476)}=0,529$; $p=0,589>0,05$).

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları babalarının yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda ”WSPÇT” puan ortalamalarının çocukların babalarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın hangi yaş grubundan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3.12. de verilmiştir.

Tablo 3.12. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Babaların Yaşlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Baba Yaş	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	20-30	144	11,77	Gruplararası	1206,417	2	603,209	83,852	,000**	1-2,3
	31-40	210	10,56	Gruplarıçi	3424,205	476	7,194			
	41 ve üzeri	125	7,63	Toplam	4630,622	478				
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Babanın yaşına göre ”WSPÇT” puan ortalamaları şu şekildedir: 20- 30 yaş aralığındaki babalar ($\bar{X}$ =11,77), 31-40 yaş aralığındaki anneler ($\bar{X}$ =10,56) ve 41 yaş üzeri anneler ($\bar{X}$ =7,63) tür. Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($F_{(2,476)} = 83,852$, $p=0,00<0,01$). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi kullanılmıştır ve Tukey testi sonucunda 20- 30 yaş aralığındaki babaların, 31-40 yaş aralığındaki babaların ve 40 ve üzeri yaş aralığındaki babaların çocuklarının sosyal problem çözme beceri puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Fark ise 20-30 yaş aralığındaki babaların çocuklarının lehinedir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının annelerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 3.13. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların “WSPÇT” Puan Ortalamalarının Annelerin Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	İlkokul Mezunu	127	9,18	Gruplararası	212,321	3	70,774	7,609	,000**	4-1,2/ 3-2
	Ortaokul Mezn	87	9,98	Gruplariçi	4418,301	475	9,302			
	Lise Mezunu	144	10,41	Toplam	4630,622	478				
	Üniversite Mezunu	121	10,98							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Anne eğitim durumuna göre çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları şu şekildedir: İlkokul mezunu annelerin çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =9,18) ; ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =9,98) ; lise mezunu annelerin çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =10,41) ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =10,98) olarak bulunmuştur. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 3.13. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(3,475)}=7,609$; $p=0,00<0,01$). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey Testi kullanılmıştır ve Tukey Testi sonucunda ilkokul mezunu

annelerin çocuklarıyla ortaokul ve üniversite mezunu annelerin çocukları arasında anlamlı farklılaşma olduğu görülmüş, farkın üniversite mezunu annelerin lehine olduğu belirlenmiştir. Lise mezunu annelerin çocuklarıyla ilkokul mezunu annelerin çocuklarının arasındaki farkın ise lise mezunu annelerin lehine olduğu belirlenmiştir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır ve Tablo 3.14. de verilmiştir.

Tablo 3.14. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Babaların Eğitim Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalam	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	İlkokul Mezunu	33	5,49	Gruplararası	2087,308	3	695,769	129,945	,000**	4/3,2,1
	Ortaokul Mezun	108	8,02	Gruplariçi	2543,314	475	5,354			
	Lise Mezunu	194	10,33	Toplam	4630,622	478				
	Üniversite Mezunu	144	12,61							
	Toplam	479								

p<0,05 *, p<0,001**

Baba eğitim durumuna göre çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları şu şekildedir: İlkokul mezunu babaların çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =5,49); ortaokul mezunu babaların çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =8,02); lise mezunu babaların çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =10,33) ve üniversite mezunu babaların çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalaması ($\bar{X}$ =12,61) dir. Grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Tablo 3.14. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(3,475)}=129,945$; $p=0,00<0,01$). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için Tukey Testi kullanılmıştır ve Tukey Testi sonucunda tüm gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuş ve farkın üniversite mezunu babaların çocuklarının lehine olduğu gözlemlenmiştir.

“ Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının annelerinin mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır.

Tablo 3.15. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların “WSPÇT” Puan Ortalamalarının Annelerin Mesleklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Anne Meslek	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalama	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Ev hanımı	397	10,05	Gruplararası	32,882	3	10,961	,074	,974	----
	Memur	41	10,14	Gruplarıçi	4597,740	475	9,679			
	İşçi	27	10,16	Toplam	4630,622	478				
	Serbest Meslek	14	10,41							
	Toplam	479								

$p<0,05$ *, $p<0,001$ **

Anne mesleğine göre çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları incelendiğinde: Ev hanımı annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=10,05$); memur annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=10,14$); işçi annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=10,16$) ve serbest meslekle uğraşan annelerin çocuklarının puan ortalaması ($\bar{X}=10,41$) şeklindedir.

Tablo 3.15. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F_{(3,475)} = 0,074$; $p = 0,974 > 0,05$).

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları babalarının mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının babalarının mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Testi yapılmıştır ve Tablo 3.16. da verilmiştir.

Tablo 3.16. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Babaların Mesleklerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Baba Meslek	n	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Memur	144	12,47	Gruplararası	1132,247	2	566,123	77,03	,000**	2-1,3
	İşçi	184	9,48	Gruplarıçi	3498,375	476	7,350			
	Serbest Meslek	151	8,80	Toplam	4630,622	478				
	Toplam	479								

$p < 0,05$ *, $p < 0,001$ **

Baba mesleğine göre çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları: memur babalarının çocuklarının ($\bar{X} = 12,47$); işçi babalarının çocuklarının ($\bar{X} = 9,48$) ve serbest meslekle uğraşan babalarının çocuklarının puan ortalaması ise ($\bar{X} = 8,80$) olarak bulunmuştur.

Tablo 3.16. incelendiğinde çocukların sosyal problem çözme becerilerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F_{(2,476)} = 77,03$; $p = 0,00 < 0,01$). Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek için kullanılan Tukey Testi neticesinde memur babaların çocukları ile işçi

ve serbest meslekle uğraşan babaların çocukları arasında, memur babaların çocukları lehine bir farklılaşmaya rastlanmaktadır.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının annelerinin çalışıp çalışmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla T Testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3.17.’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların ”WSPÇT” Puan Ortalamalarının Annelerinin Çalışıp Çalışmamasına İlişkin t Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Anne Çalışma	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Sosyal Problem Çözme Becerisi	Çalışıyor	82	10,20	3,25	477	,110	,654
	Çalışmıyor	397	10,15	3,10			

p<0,05 *, p<0,001**

Tablo 3.17’ye göre annesi çalışan çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları ($\bar{X}$ =10,20), çalışmayan annelerin çocuklarının ”WSPÇT” puan ortalamaları ($\bar{X}$ =10,15)’tir. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacı ile yapılan t Testi analizinde t değeri 0,110 (p>0,05) olarak bulunmuştur. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annelerinin çalışma durumuna göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

3.3. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların "WSPÇT" Puan Ortalamaları Ve Annelerinin "ABÇİDA" Puan Ortalamalarına Arasındaki İlişkiye Ait Bulgu

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile annelerin "ABÇİDA" puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"

Araştırmanın alt amacı doğrultusunda annelerin "ABÇİDA" puan ortalamaları ile çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson Korelasyon Testi yapılmıştır ve bulgular Tablo 3.18. de verilmiştir.

Tablo 3.18. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İle Annelerin İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Ölçek		Ölçek				Altboyut	
		İletişim Becerileri	Konuşma	Dinleme	Mesaj	Sözsüz İletişim	Empati
Sosyal Problem Çözme	PearsonR	,018	-,014	-,010	,005	,003	,039
	p	,690	,760	,825	,910	,945	,391
	n	479	479	479	479	479	479

p<0,05 *, p<0,001**

Tablo 4.18. incelendiğinde çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile annelerin "ABÇİDA" puan ortalamaları arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r=0,018$; $p=0,690 > 0,01$). Konuşma alt boyutu ($r=-0,014$; $p=0,760 > 0,01$), dinleme alt boyutu ($r=-0,010$; $p=0,910 > 0,01$), mesaj alt boyutu ($r=0,005$; $p=0,910 > 0,01$), sözsüz iletişim alt boyutu ($r=0,003$; $p=0,945 > 0,01$) ve empati alt boyutunda ($r=0,039$; $p=0,391 > 0,01$) da çocukların sosyal problem çözme becerileri ile anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

BÖLÜM IV

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Bulguların tartışılması ve yorumlanması üç temel başlık altında ele alınmıştır. Birincisi, okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları ile ilgili, ikincisi okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile ilgili ve üçüncüsü okul öncesinde devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları ile çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları arasındaki ilişki ile ilgilidir.

4.1.Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin "ABÇİDA" Puan Ortalamaları İle İlgili Tartışma Ve Yorum

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları annelerin yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?"

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, annelerin yaşlarının iletişim becerilerine olan etkisi dinleme ve mesaj alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Araştırma sonucunda 31-40 ($\bar{X} = 19,09$; $p < 0,05$) yaş aralığındaki annelerin, 20-30 ($\bar{X} = 17,64$; $p < 0,05$) yaş aralığındaki annelere oranla dinleme alt boyutundaki ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Mesaj alt boyutunda ise 41 ve üzeri ($\bar{X} = 17,90$; $p < 0,05$) yaş aralığındaki annelerin 20-30 ($\bar{X} = 16,63$; $p < 0,05$) yaş aralığındaki ve 31- 40 ($\bar{X} = 16,66$; $p < 0,05$) yaş aralığındaki annelerden daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, annelerin yaşı arttıkça "ABÇİDA" puan ortalamalarının da arttığını ortaya koymaktadır (Tablo 3.1).

Aşağıda verilen araştırmaların bulguları bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Günkan (2007) ın yaptığı araştırmada ebeveynlerin 31-40 yaş aralığında iletişim becerilerinin daha güçlü olduğu ve çocuklarıyla daha aktif iletişim kurdukları belirlenmiştir.

Dave, Petersen, Sherr ve Nazareth (2010) yaptıkları çalışmada, genç yaşta annelerin, ileri yaşta annelere göre ebeveynliğe tam anlamıyla hazır olmadıkları, ebeveynlikten kaynaklanan stres öğeleriyle başa çıkmada zorlandıkları ve bu nedenlerden kaynaklı olarak depresyona daha kolay girebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu durumlar ebeveyn- çocuk arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir.

Arabacı (2011)'nin anne-baba-çocuk iletişimi değerlendirme aracını geliştirdiği çalışmada, genç annelerin iletişim becerileri puan ortalamalarının, ileri yaşlardaki annelerin iletişim becerileri puan ortalamalarından düşük olduğunu tespit etmiştir.

Arabacı ve Ömeroğlu (2013), yaptıkları çalışmada, annelerin iletişim becerileri mesaj alt boyutu puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yaşlar arasındaki farklılıklara bakıldığında, 42 ve üzeri yaş aralığı, 24- 29 yaş aralığından; 30- 35 yaş aralığı, 24- 29 yaş aralığından; 24- 29 yaş aralığı, 18- 23 yaş aralığından daha yüksek ortalamaya sahiptir. Yaş ilerledikçe mesajı iletebilme becerisinde artış gözlenmektedir.

Meriç (2017) çalışmasında, sözsüz iletişim becerileri alt boyutunda 31-35 yaş aralığındaki annelerin becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Erken dönemlerde çocuk sahibi olan anne babalar çocuğa karşı sorumluluğu daha ağır hissetmekte, çocuk sahibi olmanın olumlu yönleri açısından dahi olumsuz etkilenebilmektedir. Yaş ilerledikçe çevre baskısı azalmakta ya da anne babalar bu baskıyı daha az hissetmektedir. Bağımsız hale gelen anne babalar iletişim konusunda daha bireysel davranabilmektedir (Margolis ve Myrskyl, 2011: 12).

Genç yaşta anne olan kadınlar, çocuk gelişimi ve çocukla iletişim konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarından, aile büyüklerinin genç annelerin

deneyimsiz olduklarını düşünerek genç anneyi çocukla etkileşimi sırasında pasif kılmalarından kaynaklanmış olabilir (Arabacı, 2011: 138). Gordon (2016: 34)'a göre iletişim becerileri bilgi ve deneyim gerektirir.

Erken yaşta anne olan kadınlar hayatın getirdiği çocuk dışındaki iş, ev gibi sorumluluklara yeni adepde olmaya başlamışken, üzerine bir de çocukla ilgili sorumlulukların gelmesi çocukları ile iletişimlerini olumsuz etkilerken, daha ileri yaşlardaki annelerin çocuk sahibi olmak konusunda planlı, tecrübeli ve hayatın getirdiği zorluklar konusunda daha dirençli olmaları çocuklarıyla kurdukları iletişimi daha etkin kılmış olabilir.

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Tarkoçin'in (2014) araştırmasında ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin anne yaşı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla alınan puanların ortalamalarına bakıldığında, anne yaşının annelerin çocuklarıyla iletişimlerinde herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bir nesil öncesine denk gelen zamanlarda aileler yaşlılık dönemine kadar çocuklarının yetiştirilmesiyle ilgilenmekteydi. Fakat günümüzde orta yaşlı aileler, düşen doğum oranları ve uzayan yaşam süreleri sebebiyle çocuklarını orta yaş döneminde serbest bırakıyorlar ve ilişkilerini sınırlandırıyorlar (Erkan, 2013:40).

İleri yaşlardaki anneler çocuklarıyla ilişkilerini ve ilişki sürelerini kısaltırken, genç anneler tam aksine çocuğuyla nasıl daha yakın ilişkiler kurabilirim düşüncesine girmiş durumdadır. Günümüzde sosyal medya, internet, televizyon gibi teknolojik aletlerin ulaşılabilir ve kullanımının kolay olması nedeniyle, bilgiye erişmekte sorun yaşanmamaktadır. Kadınların çalışma hayatına girmesiyle birlikte gebelikler planlı ve öncesinde araştırılarak gerçekleştiriliyor. Hatta annelik egzersizlerinin yapıldığı çeşitli kurslara katılmak mümkün. Genç annelerin bilgi ve deneyimleri kazanacak ortamlarda bulunmaları, uzman görüşlerine birebir ulaşabilmeleri, genç annelerin puan ortalamaları ile ileri yaşlardaki annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamasına neden olmuş olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Alt amacına ait bulgular incelendiğinde, tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Konuşma alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin ($\bar{X} = 34,07$; $p < 0,00$) ortaokul mezunu annelere ($\bar{X} = 32,27$; $p < 0,00$) ve lise mezunu annelere ($\bar{X} = 32,28$; $p < 0,00$) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu annelerin ($\bar{X} = 33,58$; $p < 0,00$) ortalamalarının yine ortaokul mezunu ($\bar{X} = 32,27$; $p < 0,00$) ve lise mezunu annelere ($\bar{X} = 32,28$; $p < 0,00$) göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dinlenme alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin ($\bar{X} = 18,34$; $p < 0,00$) ve üniversite mezunu annelerinin ortalamasının ($\bar{X} = 18,25$; $p < 0,00$) ilkokul mezunu ($\bar{X} = 17,26$; $p < 0,00$) ve lise mezunu annelere ($\bar{X} = 17,61$; $p < 0,00$) oranla daha yüksek olduğu sonucu gözlenmiştir. Mesaj alt boyutunda ise üniversite mezunu annelerin ($\bar{X} = 15,73$; $p < 0,00$) ortalamalarının ilkokul mezunu ($\bar{X} = 16,73$; $p < 0,00$), ortaokul mezunu ($\bar{X} = 17,64$; $p < 0,00$) ve lise mezunu annelerin ($\bar{X} = 17,09$; $p < 0,00$) ortalamalarına oranla daha düşük olduğu gözlenmiştir. Sözsüz iletişim alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin ($\bar{X} = 19,96$; $p < 0,05$) ortalamalarının ilkokul mezunu ($\bar{X} = 19,09$; $p < 0,05$) ve lise mezunu annelerin ($\bar{X} = 19,21$; $p < 0,05$) ortalamalarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Empati alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin ($\bar{X} = 35,35$; $p < 0,05$) ortalamalarının ilkokul mezunu anneler ($\bar{X} = 33,22$; $p < 0,05$) ve üniversite mezunu annelere ($\bar{X} = 33,47$; $p < 0,05$) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu gözlenmektedir (Tablo 3.2.).

Aşağıdaki araştırmadan elde edilen bulgu, bu araştırmanın mesaj alt boyutundan elde edilen bulguyla benzerlik göstermektedir.

Tarkoçin (2014)’in ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın puan ortalamalarına bakıldığında, mesaj ve sözsüz iletişim alt

boyutlarında yüksek öğrenim mezunu olan annelerin lehine bir farklılaşma olduğunu bulmuştur.

Eğitim düzeyleri yükseldikçe, çalışan anne sayısı artmaktadır. Bu durum evdeki dengelerin değişmesine neden olur. Anneler çalışma hayatına girdikçe ise ev yaşantısında ve çocuk üzerindeki etkileri eski dönemlerdeki kadar yoğun hissedilmez (Yörükoğlu, 2004: 46).

Eğitim kademesi yükseldikçe alanda uzmanlaşma kavramı ortaya çıkmaktadır. Hukukçular kanunları, yasaları, mimarlar ve inşaat mühendisleri yapıları, doktorlar insan sağlığı ve hastalıkların tedavisini öğrenir. Ancak yüksek eğitim kademelerinde anne babalık için ya da çocukla iletişim konularında bir ders verilmiyor. Ancak günümüz dünyasının sihirli kutusu, aile yaşantısı üzerinde büyük etkileri olan TV sayesinde anneler gündüz kuşağı programlarında uzmanlardan dinledikleri bilgileri yaşantılarına yansıtmaya başlamış olabilir.

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Uçmaz Halıcıoğlu (2004) çalışmasında, eğitim düzeyi arttıkça annelerin empati becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmış, üniversite ve yükseköğretim mezunu annelerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğunu saptamıştır ve bu araştırmanın empati alt boyutuyla farklılık göstermektedir.

Körükçü (2004) nün”altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerini”incelediği araştırmasında annelerin empatik beceri puan ortalamalarının annenin öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ve farkın yüksek lisans mezunu annelerin lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın empati alt boyutundan elde edilen bulgularla çeliştiği gözlemlenmiştir.

Günkan (2007)’ın”ailenin ilköğretim öğrencilerinin eğitimi üzerindeki etkisini”incelediği araştırmasında annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe iletişim becerilerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Meriç (2017) araştırmasında annelerin öğrenim durumuyla iletişim becerileri arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Fark mesaj ve sözsüz iletişim alt boyunda ve toplam puanda görülmektedir. Üniversite mezunu annelerin lehine olduğu bulunmuştur.

Bozdağ (2006)'ın kadının eğitim durumunun aile içi iletişimine etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada üniversite mezunu evli çocuklu kadınlarla okur yazar olmayan evli çocuklu kadınlar arasında iletişim alt boyutu açısından anlamlı bir fark bulunamamaktadır.

Eğitim düzeyinin iletişim becerilerine etkileri öğretmenlerde de görülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça farkındalıkla birlikte iletişim becerileri de artmıştır.

Levent'in (2011) yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi" isimli çalışmada sebat ve şefkat gösterme alt boyutunda doktora ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasının lisans mezunu olan öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim düzeyi yüksek olan anne babalar çocuk gelişimi konusunda daha bilinçlidir. Uzman kişilere ulaşma, kitap okuma, TV programlarıyla destekleme, panelleri seminerleri takip etme ve gerekli durumlarda uzmanlardan yardım almak gibi. Bu koşulların sağlanması annelerin çocuğuna karşı daha ılıman, sevecen ve olumlu özellikler göstermesine, kendini geliştirmesine olanak sağlar (Çağdaş, Şahin Seçer, 2007:123).

Eğitim düzeyi yüksek annelerin iletişim becerilerinin de yüksek olma nedeni daha çok kitap okuyacağı ve öğrenmeye meraklı oluşundan kaynaklı olabilir. Okuyan, kendini geliştiren, eksiklerinin yanlışlarının farkında olan ve bu eksiklikleri gidermek için çabalayan anneler, çocukları üzerinde çok büyük etkiye sahip olduklarının bilincine varacaklarından dolayı iletişim becerilerini artırmak adına çalışacaktır. Bu sebeple annelerin iletişim becerileri eğitim düzeyi yükseldikçe artmış olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABCİDA” puan ortalamaları annelerin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Alt amacının bulguları şöyledir: Annelerin iletişim becerileri puan ortalamaları incelendiğinde, anne mesleğinin konuşma, mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Konuşma alt boyutunda memur olan annelerin ($\bar{X}=34,90;p<0,01$) ev hanımı olan annelere ($\bar{X}=32,81;p<0,01$) göre iletişim becerileri ortalamalarının daha yüksek olduğu, mesaj alt boyutunda ev hanımı olan annelerin ortalamalarının ($\bar{X}=16,98;p<0,01$), memur olan annelerin ortalamalarına ($\bar{X}=15,14;p<0,01$) oranla daha yüksek olduğu, sözsüz iletişim alt boyutunda ise ev hanımı olan annelerin ortalamalarının $\bar{X}$ (=19,55;p<0,01), işçi olan annelerinin ortalamalarından ($\bar{X}=18,37;p<0,01$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Dinleme ve empati alt boyutlarında ise farklılaşma vardır.

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın konuşma alt boyutundan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Meriç (2017) çalışmasında, memur veya profesyonel bir meslek grubunda olan annelerin çalışmayan ve işçi annelere göre çocuklarıyla iletişim puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Uçmaz Halıcıoğlu (2004) çalışmasında, annelerin empatik becerileri puan ortalamalarının profesyonel meslek grubunda çalışan anneler ile orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin lehine ve daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bireyin sahip olduğu mesleğin yetenekleri ve ilgilerine uygun olmaması ya da mesleğin getirdiği özelliklerle ev yaşantısında kendisinden beklenen roller arasında farklılıklar olması ”iç çatışmaya”, bu iç çatışmalarda zamanla” kişilerarası çatışmaya” dönüşmektedir. Örneğin; yüksek tahsil yaparak daha az eğitimin yeterli olacağı bir işe giren birey bu durumda huzursuzluk yaşayacaktır ya da iş yerinde emirler veren bir patron olan birey ev yaşantısında ev işleriyle ilgilenmesi

gerektiğinde rol çatışması yaşayacak ve iletişim becerileri olumsuz etkilenecektir (Dökmen, 2011:146).

Annelerin meslek yaşantılarıyla ev yaşamlarının uyumlu olması iletişim becerilerinin desteklenmesine neden olabilir. İş yaşantısında mesleklerinin iletişim becerilerine etkisinde eğitim düzeyi, mesai saatleri, maddi güvence, işin getirdiği stres boyutu ve iş sırasında takınılması gereken kişilik özelliklerinin bireyin kişilik özellikleriyle örtüşüp örtüşmediği önemli etkiler göstermektedir. Ev hanımı olan anneler bu faktörlerin etkisini yoğun hissetmedikleri için sözsüz iletişim ve mesaj alt boyutlarında diğer meslek gruplarından daha yüksek ortalamaya sahip olmuş olabilir. Memur olan anneler ise, iş güvencesinin olması, sakin ve durağan bir çalışma ortamlarının olması ve mesai saatlerinin belli bir düzen içinde ilerleyişinden kaynaklı olarak konuşma alt boyutu puan ortalamaları yüksek olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Annelerin iletişim becerileri puan ortalamalarında, annenin çalışma durumunun mesaj ve empati alt boyutlarında farklılaşma olduğu görülmüştür. Mesaj alt boyutunda çalışmayan annelerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 16,97$; $p < 0,00$) çalışan annelerin ($\bar{X} = 15,80$; $p < 0,00$) puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Empati alt boyutunda ise çalışmayan ($\bar{X} = 33,98$; $p < 0,00$) annelerin çalışan annelere ($\bar{X} = 33,34$; $p < 0,00$) oranla empati becerisinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak çalışmayan annelerin mesaj ve empati alt boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Tablo 3.4).

Ekonomik zorluklar ve bu zorlukların neden olduğu olumsuz duygular nedeniyle çalışma hayatına giren kadınlar, değişen şartlarla hem ev hayatının sorumluluklarını hem de iş hayatında ki sorumlulukların gerektirdiği gibi davranacaktır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2007:75). Annenin çalışıyor olması çocuğun anne olmadığı sürelerde bakımı, işten yorgun ve stresli gelen annenin çocuğuyla

iletişim kurmaması ya da az zaman ayırıp yeterince ilgilenmemesi gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirir (Yavuzer, 2010:60).

Annelerin alışıyor olmasını tek bir faktör olarak incelemek yetersiz olacaktır. Alt faktörleri olarak bakabileceğimiz, annenin işi, çalışma koşulları, çocukla ve aile içindeki iletişimi çalışmanın etkileri üzerinde farklılıklara neden olabilir (Yörükoğlu, 2004: 45-46).

alışan annelerin çocuklarıyla geçirecekleri zaman kısıtlıdır. Anne işten yorgun argın ve iş hayatından kaynaklanan streslerle birlikte eve gelir. Ev dışındaki olumsuz duygularla birlikte çocuğunu bırakıyor olmanın verdiği suçluluğu da taşır. Çalışmayan anneler ise ekonomik zorluklardan kaynaklanan olumsuz etkiler yaşayabilirler. Fakat çocuklarıyla geçirebilecekleri zaman çalışan annelere göre oldukça fazladır . ocuğunu tanıyıp daha çok iletişim halinde olabilirler. Anne ocuk iletişimi açısından daha gelişmiş ve tecrübeli oldukları düşünölebilir. Bu nedenle çalışmayan annelerin mesaj ve empati alt boyutundaki iletişim becerileri puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmış olabilir.

Aşağıdaki araştırmaların bulguları, bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Uçmaz Halıcioğlu (2004) annelerin çalışma durumlarıyla empatik beceri düzeyde anlamlı bir farklılaşma görölmüş ve çalışan annelerin empatik becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır, çalışma sonucuyla çelişmektedir.

Tarkoın (2014) tarafından ebeveynlerin çocukları ile iletişimlerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada alınan puanların ortalamalarına bakıldığında, mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığın geliri 2501 TL üzerinde olan ailelerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Sosyo- ekonomik düzeyi düşük olan aileler de orta ve üst sosyo- ekonomik düzeye sahip ailelere oranla kaygı, stres gibi olumsuz duygulardan kaynaklanan fizyolojik ya da psikolojik rahatsızlıklar yaşanma olasılığı daha fazladır. Sosyo-

ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde çatışma, tartışma gibi olumsuz durumlarla karşılaşma olasılığı daha yüksektir (İnanç, Bilgin ve Kılıç Atıcı, 2005: 266-267).

Ebeveynlerin ikisinin de çalıştığı ev ortamlarında, sosyo- ekonomik düzey artmaktadır. Gelirin artmasıyla birlikte kendini daha güvende hissedilen anneler iletişimde kendilerini daha rahat ifade edebilirler. Ulaşılan araştırmalarda ekonomik düzeyi yüksek ailelerde ve çalışan annelerin puan ortalamalarının yüksek olma nedeni bu durumla ilişkilendirilebilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların annelerinin ”ABÇİDA” puan ortalamaları annelerin sahip olduğu çocuk sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen bulgulara; dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Dinleme alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=18,25$; $p<0,05$) dinleme becerisinin üç çocuğu olan annelerden ($\bar{X}=17,27$; $p<0,05$) yüksek olduğunu görülmektedir. Mesaj alt boyutunda iki çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=17,26$; $p<0,00$) puan ortalamaları ile tek çocuğu ($\bar{X}=16,20$; $p<0,00$) ve üç çocuğu olan anneler ($\bar{X}=15,83$; $p<0,00$) arasındaki farkın iki çocuğu olan anneler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört ve üzeri çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=16,97$; $p<0,00$) puan ortalamasıyla da üç çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=15,83$; $p<0,00$) puan ortalamaları arasında, dört ve üzeri çocuğu olan annelerin lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Sözsüz iletişim alt boyutunda tek çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=20,17$; $p<0,00$) sözsüz iletişim becerilerinin, iki çocuğu ($\bar{X}=19,10$; $p<0,00$) ve üç çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=18,93$; $p<0,00$) sözsüz iletişim becerilerinden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Empati alt boyutunda ise üç çocuğu olan annelerin ($\bar{X}=31,87$; $p<0,00$) empati becerisinin bir çocuğu olan anneler ($X=34,46$; $p<0,00$), iki çocuğu olan anneler ($\bar{X}=33,78$; $p<0,00$) , dört ve üzeri çocuğu olan annelere ($\bar{X}=35,49$; $p<0,00$) göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3.5).

Güven (1997), araştırmasında anne babaların çocuk sayıları arttıkça ebeveynlik davranışlarını tam olarak sergileyemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Çocuk sayısının artışı anne babaların davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Araştırmanın dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutlarından elde edilen bulgularla bu araştırmadan elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir.

Margolis ve Myrskyl (2011) yaptıkları çalışmada, anne-babaların mutluluk düzeylerinin çocuk sayısının artmasıyla doğru orantılı olarak ilerlediği bulgusuna ulaşmışlar ve araştırmanın mesaj alt boyutundan elde edilen bulgularla benzerlik gösteren bir sonuç ortaya koymuşlardır.

Arabacı ve Ömeroğlu (2013) yapmış oldukları çalışmada, annelerin çocukları ile iletişimlerinde çocuğun doğum sırasının, annelerin konuşma, dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutlarında farklılaşmaya neden olduğunu saptamışlardır. Annelerin üç, dört ve beşinci sırada olan çocuklarla iletişim becerileri puan ortalamalarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutlarından elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Aileler ilk çocuklarını büyük beklenti ve kaygıyla karşılar. Anne baba gerginliği ve güvensizliği nedeniyle çocuğu rahat bir ortamda büyütemez. İkinci çocuk ise daha az beklenti ve stresle karşılanır. Anne babalar çocuğu daha serbest ve hoşgörülü bir tutumla yetiştirir (Yörükoğlu, 2004:162). En küçük çocuk ise en çok şımartılan ve ilgi merkezi olan çocuktur. Aile ilişkileri çocuk sayısı ve çocukların doğum sırası gibi koşullardan etkilenebilmektedir. Anne baba çocuklara doğum sırasına göre farklı davranabilmektedir. Çünkü her doğan çocuk anne babaların davranışlarında farklılığa neden olmaktadır (Yavuzer, 2010: 107).

Günümüz dünyasının getirdiği karmaşıklık ve düzensizlikler sebebiyle insanların sabır düzeyleri gün geçtikçe azalmaktadır. Diğer insanlara, çocuklarına hatta kendilerine karşı gösterecekleri sabırları dahi kalmamaktadır. Hissettikleri bu duygularla birlikte çocuklardan kaynaklanan problemlerde hayatlarına girdiğinde, bu durum içinden çıkılmaz bir hal almaktadır. Her çocuk yeni sorunları ya da

çözülmesi gereken problemleri de beraberinde getirir. Çocuk sayısının artması annenin bir olay ya da duruma gösterdiği ilgisinde dağılımlara neden olabilir. Bu nedenle çocuk sayısındaki artışın annelerin dinleme ve sözsüz iletişim becerilerini olumsuz etkilediği, mesaj ve empati alt boyutlarında ise tecrübeyle birlikte daha olumlu etkiler gösterdiği düşünülebilir.

Fakat dünyaya gelen her çocuk annenin deneyim şansını artıracak ve iletişim becerilerinin gelişmesine olanak sağlayacaktır. Annelerin çocuk sayısının iletişim becerileri alt boyutlarında farklı etkilere neden olmasından dolayı, çocuk sayısı alt boyutlarda farklı etkiler meydana getirmiş olabilir.

4.2. Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların "WSPÇT" Puan Ortalamaları İle İlgili Tartışma Ve Yorum

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Alt amacının bulguları incelendiğinde çocukların yaşları - 4 yaş ($\bar{X} = 10,82; p > 0,05$), 5 yaş ($\bar{X} = 10,29; p > 0,05$) ve 6 yaş ($\bar{X} = 10,04; p > 0,05$)- ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Aşağıdaki araştırmaların bulguları bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir

Zupan vd. (2000) 2-6 yaş aralığındaki çocukların davranış problemleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, davranış problemlerinde yaşa göre farklılaşma olmadığını belirtmişlerdir.

Anthony (1991) 4 ve 5 yaşındaki düşük gelirli zenci çocukların başarısı ile problem çözmeleri için gerekli olan yetenekleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, çocukların yaşlarının problem çözme yetenekleri üzerinde farklılaşmaya neden olmadığını bulmuştur.

Vissing vd. (1991), aileleri tarafından sözel saldırganlığa uğrayan çocukların psikososyal problemlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda yaş değişkeninin psikososyal problemler üzerinde bir farklılaşmanın olmadığını gözlemlemişlerdir.

Şahin (1999) 11-14 yaş çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisini farklı değişkenlere göre incelediği araştırmasında, psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin yaşa göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Çocuğun sağlıklı olarak bireysel ve aynı zamanda sosyal bir kişilik geliştirmesi akran gruplarıyla yakın etkileşimi sayesinde gerçekleşir. Bireysel olarak değer duygularını geliştiren olumlu deneyimlerin hepsi sosyal gelişimi desteklemektedir. Okul öncesi sürecine daha erken yaşlarda girmek çocukların sosyal gelişimlerini desteklediği için, sosyal gelişim gerekliliklerini erken yaşlarda gerçekleştirmelerini sağlar (Aydın, 2004:115).

İlerleyen her yıl çocukların daha donanımlı ve daha zengin uyarıcıların olduğu ortamlara girmelerine olanak sağlamaktadır. Okulöncesi eğitime devam eden çocuklar hem okulöncesi eğitimde oyun ortamlarının zenginleştirilmesi ve sosyal hayata küçük yaşlardan itibaren hazırlanıyor olmaları hem de ailelerin çocuk gelişimi konusunda bilinçlenip çocuklarını doğdukları andan itibaren destekliyor olmaları sebebiyle yaş grupları arasında anlamlı farklılık oluşmamış olabilir.

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlar bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla farklılıklar göstermektedir.

Bal ve Temel (2014) yaşa göre 4- 6 yaş çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığını inceledikleri araştırmada, 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının 4 yaş çocukların ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yılmaz'ın (2012) 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmasında 67-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, 60-66 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerini bazı değişkenler açısından inceledikleri araştırmalarında, yaş değişkeni açısından, 4 yaşındaki çocukların 5 yaşındaki çocuklardan daha düşük puanlara sahip olduğunu gözlemlemişlerdir.

Şahin (2009)''Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ve Atılğanlık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi''isimli araştırmasında sosyal problem çözme becerilerinin yaş değişkeni açısından 6 yaşındaki çocukların lehine anlamlı farklılık saptamıştır.

Sosyal gelişim çocuğun kendini tanımasıyla birlikte sosyal işleyişi de anlamasıyla yakından ilişkilidir (Ersanlı,2006:175). Çocuğun başkalarının haklarına saygılı olması, kendi haklarını koruması, akran grubunun artışıyla birlikte sosyal olayları anlamasını ve sosyal gelişiminin her geçen gün artarak ilerlemesini sağlar (Orçan, 2017:140).

Bu dönemdeki sosyal gelişimi destekleyen en önemli araç ise oyundur. Oyun çocuklar için hem yetişkinlerin iletişim ve ilişkilerini prova edecekleri bir ortam, hem de diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaları açısından önemli bir farkındalık kaynağıdır. Zengin oyun ve farkındalık ortamlarının kurulması çocukların toplumsal işleyişi, esnetilebilir ya da asla taviz verilmeyecek durumları öğrenmesi ve uygulamaya geçebilmesi için önemlidir (Demircioğlu, 2016: 189).

Sosyal problem çözme becerileri ve sosyal beceriler, sosyal gelişimle birlikte bilişsel ve dil gelişimini de içine alan bir süreçtir (Çakırer, 2018: 47). Çocuklar beş yaş ve sonrasında, düşüncelerini uzun ve düzgün cümlelerle ifade edebilmektedir (Senemoğlu, 2007: 46). Çocuklar okula başlamadan pasif bir kelime hazinesine sahipken, okul sürecine girmesiyle birlikte öğrendiği kelimeleri hayatına yansıtarak dil gelişiminde ilerleme sağlar (Yapıcı ve Yapıcı, 2010:130).

Çocukların tüm gelişim alanlarıyla birlikte sosyal gelişimleri de yaşları ilerledikçe olgunlaşacak ve gelişecektir. Bireylerin gelişimlerinin doğal ilerleyişinde bırakıldığında çocukların aldıkları her yaşta becerilerinin, daha çok sosyal ortama

girmeleri, sosyal ortamlarda karşılaştıkları farklı durumların olması, dil gelişiminin ve zihinsel gelişiminin ilerlemesiyle daha özerk hale gelip problemlerini kendi başına çözmeye başlamasıyla birlikte sosyal problem çözme becerileri artabilir. Bu nedenlerden dolayı yaş ilerledikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinde de artış gözlenmiş olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Alt amacının bulguları incelendiğinde kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu kız çocukların ($\bar{X}=10,94$; $p<0,00$) sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocukların ($\bar{X}=9,63$; $p<0,00$) sosyal problem çözme becerilerinden daha iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Seng (1992) araştırmasında, farklı yaşlarda okul öncesi çocuklarının bazı önemli bilişsel ve sosyal gelişim süreçlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda tüm yaş gruplarında sosyal becerilerde kız çocuklarının erkek çocuklardan daha iyi performans sergiledikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Atılğan (2001) okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin sosyal beceri özelliklerini farklı değişkenler açısından araştırdığı çalışmada; kız çocuklarının sosyal beceri puanları erkek çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Koçak ve Tepeli (2006) yaptıkları çalışmada, ”dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını çeşitli değişkenler açısından”incelemiştir. Ortalamalar incelendiğinde kızların hem işbirliği hem de sosyal ilişki davranış puan ortalamalarının erkeklerin puan ortalamalarından yüksek olduğunu saptamışlardır.

Mavi Dervişoğlu (2007) okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise problem davranış kullanımlarından aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elibol Gültekin (2008), 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine bakıldığında, kız çocukların erkek çocuklara göre toplam sosyal beceri düzeyleri daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Arı ve Yaban (2012) çalışmalarında, çocukların cinsiyetleri ile sosyal problem çözme davranışları arasında anlamlı farklılıklar bulmuşlardır. Çalışmalarının sonucunda, kız çocuklarının nesne edinme ve arkadaş edinme durumlarında erkek çocuklarından daha fazla çözüm ürettiklerini saptamışlardır. Çalışmanın sonuçları kızların sosyal problem çözme becerilerinde erkeklere göre daha iyi olduklarını göstermiştir.

Yaralı ve Özkan (2016) yaptıkları çalışmada çocukların sosyal problem çözme becerileriyle cinsiyetleri arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Elde edilen bulgulardan, kız çocukların sosyal problem çözme becerisi ve sosyal yetkinlik puanları erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Kandır ve Orçan (2011)'in "5-6 yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmasını" yaptığı araştırma bulguları, kız çocukların sosyal uyum puanlarının, erkek çocuklardan yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Green, Cillessen, Rechis, Patterson ve Hughes (2008) tarafından yapılan çalışmada 6 yaş grubundaki çocuklara iki sosyal problem durumunu anlatan hikâye karşısında verdikleri prososyal (olumlu), pasif ve zorlu davranış stratejileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız çocukların olumlu stratejileri tercih etme sıklıklarının, erkek çocuklardan fazla olduğu bulunmuştur.

Yaban ve Yükselen (2007) ”7-11 yaş arası korunmaya muhtaç çocukların sosyal problem çözme becerilerini” incelemişlerdir. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyetle ilişkili olduğu, kızların sosyal problemleri çözmede erkeklerden daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Çorapçı vd. (2010) Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği’nin geçerliliğinin incelendiği çalışmada kız çocuklarının erkek çocuklara göre sosyal açıdan daha yetkin olduklarını, kızgınlık ve saldırganlık davranışlarını daha az sergilediklerini bulmuşlardır.

Hamarta (2007) tarafından yapılan ”ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelediği” çalışmada kız öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğu gözlenmiştir.

Sargın (2008)’ın ”Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Saldırgan Davranışları İle Öfke ve Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde erkeklerin saldırganlık eğilimleri kızlardan yüksek bulunmuştur.

Arslan (2009) tarafından yapılan çalışmada ise lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlenmiştir. Kız öğrencilerin puan ortalamaları erkek öğrencilerin puan ortalamalarından yüksektir.

Çocuklar cinsiyetlerini fark ettikleri andan itibaren çevrelerinde gözlemledikleri cinsiyet rollerini gerçekleştirmeye başlar. Küçük yaşlardaki çocukların cinsiyete ilişkin bilgileri kesindir ve değiştirilemez. Kız çocukların saçları uzundur, bebeklerle oynar, sakindir, oyunlarında ihtiyatlı, çekingen; erkekler ise arabalarla oynar, hareketlidir, yetişkinlerle ilişkilerinde talep ve isteklerini daha az dile getirir (Trawick-Smith, 2017: 322-323).

Anne ve babalar, kız ve erkek çocuklarına karşı farklı bir tutum içerisine girerler. Babalar erkek çocuklarının daha katı, güçlü ve dayanıklı olmalarını istemekte ve buna bağlı olarak erkek çocuklara kız çocuklarından daha az şefkatli, yönlendirici olmakta ve ödül- ceza mekanizmalarını daha yoğun kullanmaktadırlar (Dönmezer, 2009:144).

Toplumda kadın ve erkek figürleri için beklentiler farklıdır. Kadınlardan daha yapıcı, toparlayıcı, naif, oturaklı ve problemlerini çözerken sakin olmaları beklenirken, erkeklerin daha hareketli, katı olmaları ve gerekli durumlarda problemlerini saldırgan tavırlarla çözmeleri kabul görebilir. Çocukların özdeşim kurdukları modellerde gördükleri ve büyürken maruz kaldıkları tutumlarda karşılaştıkları davranışlarda bu temeller üzerine kurulmaktadır. Bu tutumlar karşısında kız çocuklar sosyal problem çözme becerileri açısından erkek çocuklara oranla daha yetkin ve yetenekli olarak ifade edilebilir. Erkek çocuklar sosyal problemlerin çözümünde daha saldırgan tutumlar gösterirken kız çocuklar çözümü daha ılımlı gerçekleştirebilir.

Aşağıda verilen araştırma bulguları bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Şahin (2009)''Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ve Atılganlık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi'' isimli araştırmasında sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaş (2005)'ın''okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği'' araştırmada, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Terzi (2000) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algılarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kişilerarası problem

çözme beceri algıları, çocukların cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çocuğun sosyal durumlarda davranış şeklini belirleyen unsur mizacıdır. Mizaç ise çevre koşullarından etkilenen fakat genetik temelli bir unsurdur. Çocukların mizacındaki değişkenliklerin cinsiyetlerinden kaynaklandığı kesin bir bilgi değildir (Aydın, 2005:127-128).

Çocukların sosyal ortamda karşılaştıkları problemleri çözme yolları mizaçlarıyla ilişkilidir. Uyumlu ve kolay çocuklar kişisel ve çevresel değişkenlerden çok etkilenmeden prososyal davranışlar gösterme olasılıkları daha yüksektir. Zor ve uyumsuz çocuklarda ise saldırgan tavırlar daha sık görülebilir. Bu nedenle çocukların cinsiyetleri her zaman sosyal problem çözme becerilerinde farka neden olmayabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre; iki kardeşi olan çocukların ($\bar{X} = 12,15; p < 0,00$) sosyal problem çözme puan ortalamalarının kardeşi olmayan ($\bar{X} = 9,81; p < 0,00$), bir kardeşi olan ($\bar{X} = 9,70; p < 0,00$), üç ve üzeri kardeşi olan çocuklardan ($\bar{X} = 10,04; p < 0,00$) daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 3.8).

Aşağıdaki araştırmanın bulguları bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Ece Bülbül (2008)’ün 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etki eden faktörleri araştırdığı çalışmada, kardeşi olan çocukların tek çocuk olanlara göre işbirliği, özdenetim alt ölçekleri puan ortalamaları ve sosyal beceri ölçeği puan ortalamaları daha yüksek çıkarken, kendini ifade etme/atılmanlık alt ölçek puan ortalamalarında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tek çocuk olanların kardeşi olan çocuklara göre dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği ve problem davranışlar ölçeği puan ortalamaları daha yüksek çıkarken, içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği puan ortalamalarında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Kardeşler olumlu sosyal gelişime katkı sağlarlar; fakat birçok araştırma kardeşler arasındaki problemlere dikkat çekmektedir. Kardeş kavgası, kıskançlık, travmalar ve saldırganlık vurgulanan konular arasındadır. Bazı zamanlarda kardeşler aile bireyleri arasında çatışmalara neden olmakla birlikte, kardeşler olmadan da çocukların gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Trawick- Smith, 2017; 319). Kardeşler arasında gerçekleşen çatışmalar beraberinde her zaman olumsuz etkiler getirmez. Çatışmalar sayesinde büyük çocuklar liderlik özelliklerini geliştirerek kendilerine güven kazanır, küçük kardeşler ise daha tecrübeli olan abi, ablalarının hayatlarına dahil olarak kendini ifade etme, kendini koruma gibi yeni beceriler kazanabilir. Kardeş ortamı fikir ayrılıklarını çözmek, tartışmak gibi davranışları en doğal öğrenme ortamıdır (Yörükoğlu, 2004: 156; Trawick- Smith, 2017: 319).

Tek çocuklar sosyalleşme ve arkadaş edinme ihtiyacını kardeşi olan çocuklardan daha fazla hisseder. Arkadaş ortamlarına dahil edilmeleri önemlidir. Çok çocuklu ailelerde ise çocuklarda yalnız kalmayacaklarına dair bir güven duygusu vardır. Kardeşler kendi aralarında küçük problemler yaşasalar da ev dışındaki bireylere karşı bir bütünlük içindedirler ve bu çocukların karşısına çıkan birey ve olaylara karşı güvenli, dik bir duruşları olmasına sebebiyet vermektedir (Çetinkaya, 2016:26).

Kardeşlerin varlığı çocukların sosyal becerileri öğreneceği ve sosyal problemlerin çözüm yollarını tecrübe edecekleri bir ortam oluşturmak adına önemlidir. Çocuklar kardeşleriyle deneyimleri neticesinde sosyal problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Fakat kardeş sayılarının üç ve daha fazla olduğu durumlarda evdeki dinamiklerde değişiklikler ve düzensizlikler meydana gelebilir. Anne baba tüm çocuklara yeteri kadar zaman ayıramadığı gibi çocuklarda sürekli bir arada zaman geçirme fırsatı bulamayabilir. Tek çocuk olmanın sosyal deneyimlemede eksik yönleri olduğu gibi, üç ve daha fazla kardeş sayısının da çeşitli olumsuz etkileri olabilir. Fakat iki kardeşi olan çocuklar hem ilişkilerde düzenin sağlanması hem de deneyimleme fırsatı bulmaları sayesinde sosyal problem çözme becerilerinde iyi olabilir.

Aşağıdaki araştırmalar bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılıklar göstermektedir.

Mavi Dervişoğlu (2007)'nin okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmada, ailelerde bulunan çocuk sayısı artıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü belirlenmiştir.

Yılmaz (2012) tarafından 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucu farklılık göstermektedir. Yılmaz tarafından yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerilerinde kardeşi olmayan çocuklar ile üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Aksoy ve Özkan (2015) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklar üzerinde sosyal problem çözme becerilerini inceledikleri araştırmada iki ve daha fazla kardeşe sahip olan çocukların tek çocuk ve bir kardeşi olan çocuklara göre sosyal problem çözme beceri puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) da okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi konulu çalışmalarında, kardeş sayısının çocukların davranış problemlerini etkilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Terzi (2000) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin kişilerarası problem çözme beceri algıları, kardeş sayısı değişkenine göre incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin kişilerarası problem çözme beceri algılarının kardeş sayılarına göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Öztürk (2008)'ün okulöncesi eğitimin ilköğretim 1.ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, kardeşe sahip olup olmama

değişkeni ile ilgili olarak; 1.sınıf öğrencilerin Temel Sosyal Becerileri alt ölçeğinde kardeşi olmayanların puanı anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. 3. Sınıf öğrencilerinin ise Temel Sosyal Becerileri alt ölçek puan ortalamalarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Aynı aile de yaşayan ve büyüyen çocukların ailedeki tutumlar, kabuller, iletişimlerin farklı olmasından kaynaklı olarak farklı bireyler olarak büyümeleri durumuyla sıklıkla karşılaşılır. Bu nedenle çocukların olumsuz etkilenmemesi adına asıl dikkat edilmesi gereken ebeveynlerin, çocukların her birine adaletli, ayrımsız ve kabulkar davranmalarıdır (Bee ve Boyd, 2009; 725).

Farklı bulgulara ulaşan araştırmalar incelendiğinde, sonuçların çok farklı gerçekleştiği görülebilir. Bu farka neden olabilecek bazı faktörler vardır. Bunlar çocukların mizacı, birlikte geçirdikleri süre ve anne babaların çocuklar üzerindeki etkileri gibi. Anne babaların tek çocukları sosyal ortamlar açısından desteklemesi, okulda geçirilen süreler nedeniyle kardeşlerin bir arada geçirdikleri sürenin kısıtlı olması, kardeşler arasında kıskançlık veya rekabete neden olabilecek, kardeşlik bağını zedeleyecek kayırma, ayırım yapma gibi ebeveyn tutumların sergilenmesi çocukların sosyal becerileri üzerinde kardeş sayısı değişkeninin etkilerinde değişikliğe neden olmuş olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgular neticesinde, ilk çocuklar ve üçüncü çocuklar arasında anlamlı farklılaşma bulunmuş ve ilk çocukların ($\bar{X}=10,65;p<0,05$) sosyal problem çözme puan ortalamalarının üçüncü çocuklardan ($\bar{X}=9,53;p<0,05$) daha iyi olduğu görülmektedir (Tablo 3.9.).

İlk çocuk dünyaya geldiği andan diğer kardeşlerinin hayatlarına girdiği ana kadar ebeveyninin yoğun ilgisi ve sevgisiyle karşı karşıyadır. Yenidoğan ise ilk çocuktan daha çok ilgi ve emeğe muhtaçtır. Fakat ilk çocuğunda hayatı boyunca anne ve babasıyla kuracağı düzenli bir ilişkiye ihtiyacı vardır. İlk çocuk ailenin ”örnek

çocuğu” gibi görülür ve ondan sağduyulu, ılımlı, yardımsever, hoşgörülü ve sorumluluk bilinci yüksek çocuklar olmaları beklenir (Yavuzer,2013: 120). Anne babalar ilk çocuklara daha çok sorumluluk verdikleri için bu çocukların liderlik özelliği gelişir (Whirter ve Voltan Acar, 2000: 140).

Küçük çocuk en çok şımartılan ve ilgi gören çocuktur. Ortanca çocuk ise ilgilenilmeyen ya da kendisiyle ilgilenilmediğini düşünen çocuktur. Büyük kardeşin daha güçlü ve yetenekli olması, küçük kardeşin daha ilgi görüyor olması ortanca çocukta çatışmalara neden olabilir. Anne babalar ortanca çocuğa daha ılımlı ve hoşgörülü davranmasına rağmen çocuk, ilgi görmediği düşüncesiyle daha karamsar bir kişilik geliştirebilir (Yörükoğlu, 2004: 162-163 ;Bee ve Boyd, 2009: 635).

Bu bilgiler göz önüne alındığında, ilk çocuklar toplumun ve ailenin yetkinlik düzeyiyle ilgili yönlendirmeleri ve sorumlu olma bilincinin yüklediği erken olgunlaşma durumlarından ötürü sosyal problemlere karşı daha dayanıklı ve bu problemleri çözme açısından daha yetenekli olabilir.

Aşağıda verilen araştırmanın bulguları bu araştırmanın sonuçlarından elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Seven (2007), çocukların davranış problemlerinin doğum sırasına göre farklılaşmadığını gözlemlemiştir.

Memet (2010) anne-babaların çocukları için koydukları sosyalleştirme hedeflerinin çocuğun doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım Doğru vd. (2013) araştırmalarında ailesinde engelli birey bulunan çocukların sosyal beceri düzeylerinde doğum sırasına göre önemli bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlgin (2018) okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında çocukların sosyal becerilerinin doğum sırasına göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Karabulut (2018) yaptığı araştırmada sosyal beceri puan ortalarında ailedeki sırasının önemli bir farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Kardeşlerin doğum sıraları, kişiliklerinin oluşması ve ailedeki konumlarının belirlenmesiyle ilgili bir etkidir. Kişiliğin şekillenmesinde sadece bir halka olarak görülmelidir. Kişiliğin şekillenmesini sağlayan en önemli etken olarak gösterilmemelidir (Yörükoğlu, 2004: 163).

Doğum sırası tek başına çocukların sosyal problem çözme becerilerini etkilemediği gibi ailelerin çocuklara doğum sırasına yüklenen anlamlara göre tavır ve davranışlar göstermemeleri, doğum sırasına göre gerçekleştirilecek davranışlar konusunda beklentilerini düşük tutmaları doğum sırasına göre farklılık bulunmamasına neden olmuş olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları okul öncesi eğitime devam sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın sonucundan elde edilen bulgulara göre, iki ve daha uzun süre ($\bar{X}=11,84;p<0,01$) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalaması, bir yıl ($\bar{X}=9,17;p<0,01$) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir.

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Acun Kapıkıran, Bora İvrendi ve Adak (2006) okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerini inceledikleri araştırmada, okul öncesi kurumuna iki yıl devam eden çocukların bir yıl devam edenlerden daha çok sosyal beceriye sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Baran (2005) 4-5 yaş çocuklarının sosyal davranışları ve aile ortamlarını incelemeyi amaçladığı araştırmada, işbirliği ve sosyal ilişkiler boyutları ile

anaokuluna devam süresin arasında anlamlı bir fark oluşturduğunu saptamıştır. Araştırma sonucuna göre çocuğun anaokuluna devam süresi arttıkça sosyal davranışlara ilişkin puan ortalamalarının artma eğiliminde olduğu saptanmıştır.

Öztürk (2008)'ün okul öncesi eğitimin ilköğretim 1.ve 3. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisini incelediği çalışmada, okul öncesi eğitime devam süresi ile ilgili olarak Temel Sosyal Becerileri alt ölçeğinde okul öncesi eğitime 2 yıl devam edenlerin puan ortalamaları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Yılmaz (2012)'60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi" isimli araştırmasında okul öncesi eğitime devam etme süresine göre sosyal problem çözme becerilerindeki fark anlamlı bulunmuştur. İki ve üzeri yıl okul öncesi eğitime devam eden çocukların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi eğitim, çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal ve toplumsal gelişimine destek sağlamayı, çocuğun toplumsal uyum düzeyini artırmak için gerekli sosyal becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Kendini ifade etme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurma, sorumluluk alma ve sorumlulukları yerine getirme, işbirliği gibi sosyal becerileri kazanmaları için sosyal açıdan zenginleştirilmiş ortamlar sunar Çocuk okul öncesi eğitim yoluyla potansiyelini gerçekleştirecek ve bir birey olma yolunda adım atacaktır (Oğuzkan ve Oral, 2003:27; Yörükoğlu, 2004:73; Kargı, 2011:104).

Okul toplumsal süreçte hem etkileyen hem de etkilenen konumundadır. Öğrencinin sosyalleşmesi adına aile gibi okulunda belli görevleri vardır. Bu görevlerden biri çocukların grup yaşayışına uyum sağlayabilmeleri için gereken bilgi, beceri ve davranışların öğrenme koşullarını sağlayabilmektir (Yavuzer, 1998:159).

Okul, oyun ve arkadaş ilişkilerini de içine alan bir süreçtir. Yaşıtlarıyla bir arada olan çocuk dramatik oyunlarla kendisini farklı rollere koyar, kendini ve kendisinin diğer bireylerden farklı özelliklerini fark eder. Oynadıkça duyuları, yetenekleri ve becerileri gelişir. Arkadaşlarıyla oynamak çocuğun toplumsallaşma

sürecine katkı sağlar. Toplum ve ahlak kurallarına uyum sağlamayı oyun yoluyla kazanır (Yavuzer, 2010: 172-173).

Çocukların öğrenme ve öğrendiklerini kalıcı hale getirme yöntemlerinden biri davranışların tekrarıdır. Çocuklar okul ortamında, okul öncesi eğitimin amaçları doğrultusunda sosyal gelişimlerini destekleyecek davranışlar kazanır. Çocukların okul öncesi eğitim kurumunda gerçekleştirdiği ve uyguladığı davranışları düzenli tekrar etmeleri neticesinde, davranışlar içselleştirilecektir. Çocuk okul öncesi kurumuna ilk gittiği yıl belli bir süreyi alışma süreci olarak geçirecektir. Kendisini sınıf ortamında rahat bir şekilde ifade edebiliyor olması belli bir süreyi alacaktır. Devamında gelen yıllar ise çocuğun işleyişini bildiği bir ortama daha rahat girmesini sağlayacak ve farklı kişilerle girdiği ilişkilerle birlikte davranış tekrarları da çocuğun sosyal gelişimini destekleyecektir. Bu nedenle iki veya üzeri yıl okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri yüksek olabilir.

Aşağıda bahsedilen araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılıklar göstermektedir.

Ece Bülbül (2008) 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerini değerlendirerek, çocukların sosyal becerilerine etki eden değişkenleri incelediği araştırmada, okulöncesi eğitime devam süresinin farklılaşmaya neden olmadığını belirlemiştir.

Koçak ve Tepeli (2006) çalışmalarında, dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma sonunda, dört-beş yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresinin etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır.

Kandır ve Orçan (2011) tarafından yapılan”Beş- Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”araştırmada çocukların okul öncesi kuruma başladıkları yaş ile sosyal uyum ve becerileri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça sosyal deneyim fırsatı da artmaktadır. Arkadaşlarıyla sosyal etkileşime giren çocuk; kendi haklarını koruma, yardımlaşma, dostluk, işbirliği gibi özellikler kazanır (Dönmezer, 1997: 134).

Okul ortamında sosyal ilişkilerin güçlenmesi, arkadaşlarla kurulan oyun ortamları sayesinde sağlanacaktır. Öğretmenlerin sınıf düzenini sağlamak adına oyun sürelerini kısıtlı tutmaları ve çocukların arkadaşlarıyla birebir etkileşimde bulunmak, oyun oynamak yerine bireysel etkinliklerin planda fazlaca yer alması okul öncesi eğitime devam süresinin çocukların sosyal gelişimine etkisini azaltmış ya da ortadan kaldırmış olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annelerin yaşlarına göre -20-30 yaş ($\bar{X}=9,76;p>0,05$), 31-40 yaş ($\bar{X}=10,20;p>0,05$) ve 40 ve üzeri yaş ($\bar{X}=10,29;p>0,05$)- farklılaşma olmadığı görülmüştür (Tablo 3.11).

Aşağıdaki araştırmadan elde edilen bulgular, bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Yükçü (2017)’nün yaptığı araştırmada anne ve babanın yaşının çocuğun sosyal problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde anlamlı farka rastlanmamıştır.

Geçmiş dönemlerde kadın anne olmayı çocuk doğurduktan sonra öğreniyordu. Gelişen ve öğrenme ortamları açısından zenginleşen günümüz dünyasında anneler teknoloji, paneller ya da kitaplar yoluyla öğreniyorlar. Tecrübe önemli fakat bilgilere hızlı ve zamanında ulaşabiliyor olmak annelerin çocukların gelişim dönemleriyle ilgili bilgi edinmesini kolaylaştırıyor. Annelerle ilgili değişmeyen en temel faktör, anneler geçmişte de günümüzde de daha ılımlı, korumacı ve sevgisini göstermekten korkmayan kişilerdir. Bu etkenler annelerin çocuklarına karşı tavırlarında yaş faktörünü ortadan kaldırıyor olabilir .

Aşağıdaki araştırmaların bulguları bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Eroğlu (2001) araştırmasında öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anne yaşının etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genç annelerin çocuklarının problem çözme becerilerinin gelişmesine yönelik tutumlarının daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Işık (2006) araştırmasında anne yaşının 60- 72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duygusal tepki verebilme alt boyutunda 22-27 yaş aralığındaki anneler, 34- 39 yaş aralığındaki anneler ve 40 yaş üstü annelere göre; gereken ilgiyi gösterme boyutunda ise 22- 27 yaş grubundaki anneler 28- 33 yaş aralığındaki annelere göre daha yüksek puan almıştır.

Mavi Dervişoğlu (2007) araştırmasında anne yaşının çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Annelerin yaşı azaldıkça çocukların sosyal becerileri azalmakta, yaş arttıkça sosyal beceriler artmaktadır.

Eskicumalı ve Eroğlu (2001) yaptıkları araştırmada annelerin yaşlarının çocuğun problem çözme becerilerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulunmuştur. Annelerin yaşı arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerisinin azaldığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Akdoğan (2018) yaptığı araştırmada 5-6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerini çocuk ve öğretmen değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırmaya katılan 22-29 yaş arasındaki öğretmenlerin çocuklarının, sosyal problem çözme becerilerine toplumsal çıkarımda anlamlı farka rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönemde uygun çevre koşulları sağlandığında çocuklardaki güven, özerklik, girişimcilik gibi kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyen duygular gelişmektedir. Çocukların yeterli sevgi, ilgi ve deneyimli yetişkinlerce yönlendirilmesinin çocuk gelişimine katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Orçan, 2017: 141).

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları babalarının yaşına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, 20-30 yaş ($\bar{X} = 11,77; p < 0,01$) aralığındaki babaların çocuklarının sosyal problem çözme becerileri puan ortalamalarının 31-40 yaş ($\bar{X} = 10,56; p < 0,01$) ve 41 ve üzeri yaşta ki ($\bar{X} = 7,63; p < 0,01$) babaların çocuklarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 3.12).

Aşağıda ki araştırmadan elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Mavi Dervişoğlu (2007) araştırmasında okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının babalarının yaşı çocukların sosyal becerilerini farklılaştırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Babaların yaşı arttıkça çocukların sosyal becerilerinin arttığı, problem davranışlarının ise azaldığını belirlemiştir.

Osherson (1986) babalıkla ilgili; yetişkin erkekler büyüme sürecinde babalarından yeteri kadar ”babalık” görmediklerini, bu nedenle ”babalık” konusunda kafa karışıklıkları olduğu ve babalık ve baba konularından kafa karışıklıkları olan erkeklerin kendi babalık davranışları göstermelerinde zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Yetişkin babalar, meslekte hedefledikleri yere geldiklerinde, çocukların gelişimine genç babalara göre daha fazla katılım sağlamaktadır (Marsiglio, 1993:502).

Genç babaların çocukların sosyal problem çözme becerilerini daha olumlu etkilemesinin nedeni kuşak farkı olabilir. Çocukla baba arasındaki yaş ve en önemlisi zaman farkı aralarındaki iletişimi, bakış açılarını, beklentilerini farklı etkiler. Babaların problem çözme becerileri, kendi anne ve babalarından gördüklerine göre şekillenir. Geleneksel modelin dışına çıkan genç babalar çocuklarıyla daha çok iletişim de bulunup, gelişimlerinde daha çok sorumluluk almaları nedeniyle babaların yaşları ile çocukların sosyal problem çözme becerileri arasındaki fark 20-30 yaş babaların lehine anlamlı olabilir.

Aşağıda verilen araştırmaların bulguları, bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Eroğlu (2001), ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisini incelediği araştırmada baba yaşının anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Babaların yaşları arttıkça problem çözme yeteneği de gelişmektedir.

Eskicumalı ve Eroğlu (2001) yaptıkları araştırmada babaların yaşları ile çocuğun problem çözme becerilerinde anlamlı farklılığa neden olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Babalarının yaşları arttıkça çocukların problem çözme becerilerinin de arttığı gözlemlenmiştir.

Işık (2006) babalarının yaşının 60 - 72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyine etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığını belirtmiştir.

Erken yaşta, kendini hazır hissetmeden baba olan erkekler olumsuz duygu ve davranışlar oluşabilmektedir. Erkek çocuğu geleceği konusunda bir engel olarak görebilmektedir (Zeybekoğlu,2013: 311).

Erkeklerin babalığa hazır olmaları ve olgunlaşmaları yaşları ilerledikçe gerçekleşebilir. Erkekler kendileri için belirledikleri hedefleri gerçekleştirip, işte ve toplumsal statüde istediği yere ulaştıktan sonra baba olmaları çocuklarına karşı daha ılımlı ve ilgili olmalarına neden olabilir. Babaların yaş fark etmeksizin ailelerinde geleneksel modelleri görerek büyümeleri, yaşlar arasındaki farklılığı ortadan kaldırılabildiği gibi, yaşları ilerledikçe babalığa daha hazır hale gelmeleri ve çocuklarıyla daha ilgili olmaları neticesinde bazı araştırmalarda ileri yaşlardaki babalar lehine bulgular oluşmasına neden olmuş olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; üniversite mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının ($\bar{X} = 10,98; p < 0,01$) ilkokul ($\bar{X} = 9,18; p < 0,01$) ve ortaokul mezunu ($\bar{X} = 9,98; p < 0,01$) annelerin çocuklarının ortalamalarından yüksek olduğu; lise mezunu annelerin çocuklarının ortalamalarının ($\bar{X} = 10,41; p < 0,01$) da ilkokul mezunu annelerin çocuklarından ($\bar{X} = 9,18; p < 0,01$) yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3.13).

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Akbaş (2005)’ın okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerini incelediği araştırmada, anne öğrenim durumu arttıkça çocukların sosyal problem çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Eroğlu (2001) araştırmasında anne eğitim durumunun ilköğretim 4. ve 5. sınıflarındaki çocukların sosyal problem çözme yeteneklerinin gelişmesinde etkili olduğu ve bu farkın yüksekokul mezunu annelerin lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hamarta (2007) tarafından yapılan” ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi” araştırmasında, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne eğitim durumuna göre farklılaştığını belirlemiştir. Okuryazar olmayan annelerin puan ortalamalarının, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarından düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Arslan (2009) araştırmasında lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda anne eğitim durumuna göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Üniversite mezunu annelerin çocuklarının

sosyal problem çözme puan ortalamaları, anneleri lise ve ortaokul mezunu olan çocukların puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çocuğun ilk ilişki kurduğu kişi olan annesinin eğitim düzeyinin yüksek olması çocuk gelişimi konusunda bilgilerinin geniş olmasını ve çocuğun gelişim dönemlerine uygun hareket edebilmesini sağlar. Eğitim düzeyi yüksek olan anne çocuğuyla ilgili panelleri, yayınları ve programları takip ederek çocuğun gelişimini destekler (Yavuzer, 2013:128-129).

Annelerin eğitim düzeyinin yükselmesi daha bilinçli bir yetişkin olmalarını sağlar. Bilinçli yetişkinlerin yetiştirdiği çocuklar sosyal açıdan olumlu tutumlar gösteren, özgüvenli, davranışları arasında neden- sonuç ilişkisi kurabilen, sonuçlarının sorumluluğunu üstlenebilen ve kendine yeten "içten kontrollü" bireylerdir (Yeşilyaprak, 1993: 10).

Anneler, çocuğun kişilik gelişiminde önemli etkiye sahiptir. Annelerin eğitim durumuyla birlikte çocuklar ve çocukların gelişimlerine yönelik ilgileri artmakta ve bilinçlenmektedirler. Eğitim durumu yüksek annelerin, çocukların farklı gelişim alanlarına yönelik becerilerini desteklemeye daha yatkın oldukları düşünülebilir. Bilinçli bir anne çocuğuna model olmakla birlikte, onun medya, eğitici oyunlar ve etkinlikler yoluyla da destekler. Bu nedenle üniversite mezunu annelerin çocuklarının sosyal problem çözme testi puan ortalamaları yüksek olabilir.

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?"

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, babaların eğitim düzeyinin çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde farklılaşmaya sebep olduğu gözlenmektedir. Üniversite mezunu babaların çocuklarının puan ortalamalarının ($\bar{X}=12,61;p<0,01$) , lise ($\bar{X}=10,33;p<0,01$), ortaokul ($\bar{X}=8,02;p<0,01$) ve ilkokul mezunu ($\bar{X}=5,48;p<0,01$) babaların çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Aşağıdaki araştırmadan çıkan sonuç yapılan araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir.

Mavi Dervişoğlu (2007) okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelediği araştırmada eğitim seviyesi yüksek babaların çocuklarının sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Eğitim seviyesi düştükçe problem davranışların arttığını gözlemlemiştir.

Baba aileyle toplum arasında köprü konumundadır. Çocuğun "sosyal gelişimi" ve "özgüven" kazanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Yavuzer, 2013: 131). Çocuğun gelişiminin baba tarafından desteklenmesi için öncelikle çocukluk döneminin kazanımlarının bilinmesi ve bu doğrultuda çocuğa karşı gösterilecek tutum ve iletişim yöntemleri büyük önem taşımaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan babalar çocuklarıyla olumlu ilişkiler kurma yolunda çaba gösterir. Eşitliği, bağımsızlığı ve yaratıcılığı ön planda tutmaktadırlar (Özgüven, 2001:50; Yavuzer,2010:20-21). Baba eğitim düzeyi arttıkça, çocuk gelişimi konusunda kendisini daha yeterli görür ve çocukla ilgili daha çok sorumluluk alır (Model, 1981: 228).

Babaların eğitim kademesi yükseldikçe, çocuk gelişimi konusunda daha bilinçli, yeterli, çocuğun gelişiminde ve ev ortamında sorumluluk almaya daha yatkın hale gelmektedirler. Çocuğunun ihtiyaçlarına doğrudan cevap veren babaların , çocuklarıyla iletişimleri güçlenir. İletişim bağları güçlü olan çocuk- baba ilişkisinde çocuk babayı daha yakından inceleyip tanıyabildiği için özdeşim kurması da kolaylaşacaktır. Babaların çocukların büyüme sürecinde "toplumsal baba figürü" olarak doğrudan yer almaları, birlikte zaman geçirmeleri, yol göstermeleri, çevreyi anlatmaları, tanıtmaları ve çocuklarını gözlemlemeleri, çocuğa sosyal yaşamda ki davranışlar konusunda yol gösterme ve disipline etme gibi sonuçlara neden olabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan babaların çocuklarıyla geçirdikleri zaman ve gelişim süreçlerinde yer almaları nedeniyle çocuklarının sosyal problem çözme becerileri yüksek olabilir.

Aşağıdaki araştırma bulguları bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Yılmaz (2012) 60- 72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelemek amacıyla yaptığı araştırmada babaların eğitim durumunun çocukların sosyal problem çözme becerisine etkisinin olmadığı bulgusunu ortaya koymuştur.

Alisinanoğlu ve Kesicioğlu (2010) okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarına baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gülây (2008) 5-6 yaş çocukların akran ilişkilerini incelediği araştırmasında baba eğitim düzeyinin saldırganlık, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar, asosyal davranışlar, korkulu kaygılı olma, dışlanma ve aşırı hareketlilik alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını belirlemiştir.

Seven (2006)''anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi'' amaçladığı araştırmasında; baba öğrenim durumunun çocukların sosyal becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığını sonucuna ulaşmıştır.

Demirhan (2002), kendini açma düzeyleri farklı olan genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin baba öğrenim durumuna göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Hamarta (2007)''ilköğretim 8. sınıf öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelediği'' araştırmada öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığını gözlemlemiştir.

Arslan'ın (2009) lise öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelediği araştırmada baba eğitim durumuna göre sosyal problem çözme becerilerinin anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Babanın temel görevi çocuğa yaşamı, toplumsal olaylarla nasıl başa çıkacağı konusunda yol göstermektir (Çiftçi, 1991: 21). Fakat eğitim düzeyi yükselen ve bunun sonucunda daha yüksek ücretlerle ve kompleks işlerde çalışan babaların işe ayırdıkları süre artmakta, aileleriyle ve çocuklarıyla geçirdikleri süre azalmaktadır (Harris ve Morgan, 1991: 536).

Bu araştırmanın bulgusuyla farklılık gösteren ulaşılan araştırma sonuçları baba eğitim düzeyinin anlamlı farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Babalar eğitim düzeyi yükseldikçe işin gereklilikleri sebebiyle çocuklarıyla geçirdikleri süreler azalabilir. Ayrıca, babaların eğitim düzeyi yükselmiş olsa da toplumsal beklentiler babaların tavır ve davranışlarında etkiye neden olduğu düşünülebilir. Geleneksel aile modelinde yetişen ve babasından gördüklerini çocuğuna yansıtan, "erkekler çocukla ve ev işleriyle uğraşmaz" gibi düşünceleri kanıksayan babalar sebebiyle, eğitim düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemiş olabilir.

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları annelerinin mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?"

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, çocukların annelerinin ev hanımı ($\bar{X}=10,05;p>0,05$), memur ($\bar{X}=10,14;p>0,05$), işçi ($\bar{X}=10,16;p>0,05$) ve serbest meslek ($\bar{X}=10,41;p>0,05$) te çalışıyor olmalarının, çocukların "WSPÇT" puan ortalamaların anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı gözlemlenmektedir.

Işık (2006) araştırmasında anne mesleğinin 60- 72 aylık çocukların sosyal-duygusal uyumları açısından önemli bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Dalkılıç (2014), çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile annelerinin mesleği arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığını tespit etmiştir.

İlgın (2018) araştırmasında anne mesleğinin çocukların sosyal değer kazanımlarında önemli bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Üç yaşından sonra çocukların anneye bağımlılık ve ihtiyacı azalacaktır. Çocuğun bu dönemden sonra okul öncesi eğitim kurumlarına başlaması ve annenin çalışıyor olması anneye çocuğun bağlarının sonlanacağı anlamı taşımaz. Çocuk annenin ilgi ve sevgisine ihtiyaç duyar. Birlikte geçirilen zamanda da önemli olan niteliktir. Çocuk ve annenin güvenli ayrılması ve çocuğun özerk olarak bulunduğu ortamlarla ilgili olarak anneye bilgi vermesi ve annenin anlatılanları dinleyip, çocuğuna zaman ayırması anne çocuk arasındaki bağı kuvvetlendirecektir (Çağdaş ve Seçer, Şahin, 2007:76-77).

Çocuğun hayatının merkezinde bulunan, en çok iletişim ve etkileşim içinde bulunduğu kişi annedir. Annenin mesleğini etkileyen; eğitim düzeyi, çalışma süresi (mesai) ve ekonomik kazanç gibi faktörler annenin çocuk üzerindeki etkisinde değişikliklere neden olabilir. Fakat annelerin çocuklarıyla nitelikli zamanları planlayıp düzenli olarak gerçekleştiriyor olmaları bu faktörlerin etkilerini ortadan kaldırmış olabilir.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları babalarının mesleğine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, memur babaların ($\bar{X}=12,47;p<0,01$) çocuklarının puan ortalamalarının işçi ($\bar{X}=9,48;p<0,01$) ve serbest meslekle ($\bar{X}=8,79;p<0,01$) uğraşan babaların çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Tablo 3.16.).

Aşağıdaki araştırmalardan elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonucunda ulaşılan bulgularla benzerlik göstermektedir.

Eskicumalı ve Eroğlu (2001) yaptıkları araştırmanın sonucunda babaların mesleğinin çocuğun problem çözme becerilerinde anlamlı farklılığa neden olduğunu belirlemiştir. Memur babaların ortalamasının diğer mesleklerle göre daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir.

Eroğlu (2001) çocukların problem çözme yeteneğinin gelişmesinde baba mesleğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Memur olan babaların çocukların puan ortalamalarının esnaf olan babalardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Sosyo-ekonomik düzey, çocuğun gelişimi üzerinde önemli etkisi olan bir faktördür. Sosyo ekonomik düzey, anne- baba eğitim durumu, mesleği ve ailenin gelir durumunu kapsar (Bradley ve Corwyn, 2002). Eğitim düzeyi yüksek olan babalar ev ortamında ve çocuklar üzerinde daha etkin katılıma sahipken, ekonomik düzeyi yüksek olan babaların katılımı az seviyededir (Model, 1981: 226).

İşinden mutlu olan ve belli bir seviyede doyuma ulaşan babalar çocuklarıyla daha etkin zaman geçirebilmektedir (Grossman vd, 1988: 85).

Kimlik kazanmaya çalışan ve bu süreçte özdeşim kuracak bir figür arayan okul öncesi dönem çocuklarının babalarıyla yeterli zaman geçirmemeleri durumunda, davranışlarına yansıyan olumsuz etkiler görülebilir. Ailede babanın görevlerinden biri de çevreyle aile arasında güvene dayalı bir kapak görevi görmesidir. Gerekli durumlarda ilişkileri kapatıp açma yetkisi babaya aittir. Babanın uzun mesai saatleri aileyle geçirdiği süreleri kısaltmaktadır ve aileyle yeteri kadar zaman geçirmemesi bazı korkulara, güvensizliklere ve sosyal gelişimde gecikmelere neden olabilir (Crouter vd,1987:433; Yavuzer, 2013: 131).

Düzenli geliri olan, işsiz kalma korkusunu daha az yaşayan bu gruptaki babalar çocuklarının kendi sorunlarını çözmelerine olanak tanıyor ve daha eşitlikçi davranıyor olabilir. Bunun yanı sıra memur olan babaların çalışma saatleri açısından bir düzene bağlı olması sebebiyle ailesiyle daha çok zaman geçirebilme fırsatı vardır. Bu durumda da memur olarak çalışma hayatında bulunan babalar çocuklarının sosyal problem çözme becerilerini diğer gruplara göre daha çok destekleyebilir.

Aşağıdaki araştırmaların bulguları, bu araştırmadan elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Işık (2006) çalışmasında baba mesleğinin 60- 72 aylık çocukların sosyo-duygusal uyum düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Ogelman'ın (2011) çalışmasında babalarının meslekleriyle okul öncesi dönem çocuklarının sosyal konumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Ilgın (2018) okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımlarını araştırdığı çalışmasında, babaları avukat, doktor vb. profesyonel meslek grubunda olan çocukların sosyal değer kazanımı puan ortalamalarının babası memur, işçi ve serbest meslek grubundaki babaların puan ortalamalarından düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İş yaşamı ve iş yaşamının getirdiği stres, uzakta çalışma, ekonomik zorluklar, toplumda yer edinme çabası, sosyalleşme ihtiyacı babaların evde zaman geçirmelerini kısıtlayan durumlardır. Babanın evde olmadığı ya da evde kısa süre geçirdiği ailelerde çocuklar babalarını anneleri ve çevrelerindeki diğer bireyler aracılığıyla tanımakta ve özellikle annenin baba hakkındaki duygu ve düşünceleri, çocukların babalarını tanımalarına kaynak teşkil etmektedir (Navaro, 2006, 153-154).

Çocukların babalarının mesleklerinden kaynaklı çeşitli nedenlerle babalarıyla kısa sürelerle birlikte olan ve bu süreyi de nitelikli geçiremeyen çocuklar babalarını tanıyamıyor sadece babalarıyla ilgili rivayetlere kulak veriyorlar. Babalarını bir masal kahramanıyla ilgili hikayeleri dinler gibi öğrenen çocuklar üzerinde babalarının bir etkisi ya olmuyor ya da çok düşük düzeyde oluyor.

“Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları annelerinin çalışıp çalışmamasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?”

Araştırmanın bulguları incelendiğinde; çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmamasına –annesi çalışan çocuklar ($\bar{X}=10,20;p>0,05$), annesi çalışmayan çocuklar ($\bar{X}=10,15;p>0,05$)- göre farklılık göstermediği saptanmıştır (Tablo 3.17.).

Aşağıdaki araştırmaların bulguları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yükçü (2017)’nün yaptığı araştırmada anne ve babanın çalışıp çalışmamasının çocuğun sosyal problem çözme becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırma neticesinde anlamlı farka rastlanmamıştır.

Demirhan (2002), kendini açma düzeyleri farklı olan genel lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin kişisel ve sosyal nitelikler ile annenin çalışıp çalışmamasının arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında farklılık saptamamıştır.

Altınay (2012) okul öncesi eğitime devam eden çocukların annelerinin çalışıp çalışmamasına göre olumsuz duygularla başa çıkma tutumlarını incelediği çalışmada, annelerin problem odaklı destekleyici tepkilerinin annenin çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Işık (2006) araştırmasında annelerin çalışma durumunun 60 - 72 aylık çocukların problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, davranış kontrolü ve genel işlevler alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okulöncesi dönemde çocuğu olan annelerin çalışması çocuklarda güvensizlik, karamsarlık gibi duygulara, annede ise suçluluk duygusuna neden olabilir. Annenin yokluğunda çocuğun eğitim, bakım gibi ihtiyaçlarının düzenli olarak gerçekleştiriliyor olması ve düzenin devamlılığı korunabiliyorsa olumsuz etkileri

azalacaktır (Özden, 2011: 21). Önemli olan çalışan annelerin iş dışındaki zamanlarını, çocuklarla geçirecekleri etkin bir süre olarak planlamalarıdır. İş dışındaki zamanda, çocukların yer almadığı etkinliklerin sürelerini kısan annelerin çalışmasının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi ya nötr ya da olumlu olacaktır (Bee ve Boyd,2009: 739). Ayrıca anne ve babanın çalıştığı ailelerde babanın çocuk bakımında daha çok rol aldığı gözlenmektedir (Zeybekoğlu, 2013: 310).

Annelerin çalışması aileyi sadece sosyo-ekonomik şartlar üzerinden etkilemez. Çalışan anne maddi açıdan kendini rahat hissederken, çalışmayan anne de zaman sıkıntısı yaşamadan çocuğuyla ilgilenebilmektedir. Okulöncesi dönem çocuğunun annesinin ilgi ve sevgisine ihtiyacı vardır. Önemli olan çocukla geçirilecek zamanı verimli hale getirmek ve çocuğa sevildiğini, önemsendiğini hissettirmektir. Çalışan annelerin çocuklarıyla geçirdikleri zamanı verimli kullanmaları, çocuklarıyla etkin iletişim kurmaları, çocuklarını dinlemeleri sürenin kısa olmasının etkilerini azaltmaktadır. Bu süreyi verimli kullanabilmek adına babaların hem ev işlerine hem de çocukla ilgili durumlara dahil edilmesi annenin enerjisini çocuğa daha çok aktarmasını sağlayabilir. Çalışan annelerin nitelikli kullandıkları kısıtlı süre çalışmayan annelerle aralarındaki farkı ortadan kaldırıyor olabilir.

Aşağıdaki araştırmanın bulgusu bu araştırmadan elde edilen bulguyla farklılıklar göstermektedir.

Seven (2007), çalışmasında çalışmayan annelerin çocuklarının sosyal davranış sergileme durumlarının çalışan annelerin çocuklarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Annenin çalıştığı sürelerde çocuğun bakımını üstlenen kişilerle ilgili bazı yanlış uygulamalar göze çarpmaktadır. Bunlar; aile büyükleri tarafından bakılan çocuklar aşırı şımartılmakta hatta bazı ailelerde çocuklar haftanın beş günü aile büyüklerinin yanında kalırken, sadece hafta sonlarını evinde kendi anne babasıyla geçirmektedir. Ayrıca çocuğun bakımını üstlenen kişide sürekli değişiklik yapılması da bu yanlış uygulamalara dahil edilebilir. Bu durumların uzun süre devam etmesi çocukta uyum ve davranış bozukluklarına neden olabilmektedir (Yavuzer,2010: 61).

Anne çalıştığı süreçte çocukla ilgilenen kişinin anne baba tarafından belirlenen kural ve davranış sınırlarını esnetmesi çocukta uyum sorunlarına neden olabilir. Çocukların davranışları içselleştirebilmesi için düzen gereklidir. Çocuğa bakan kişi, saatleri, çocuğun uyması gereken kurallar ve anne işten döndükten sonra geçirecekleri zaman gibi. Annenin çalışmasının çocuğun düzeninde aksamalara neden olması neticesinde çalışmayan anne çocuklarının sosyal davranış sergileme durumları daha yüksek bulunmuş olabilir.

4.3.Okul Öncesi Eğitime Devam Eden (48- 72 Ay) Çocukların Annelerinin "ABÇİDA" Puan Ortalamaları ve Çocukların "WSPÇT" Puan Ortalamalarının İlişkisi İle İlgili Tartışma Ve Yorum

"Okul öncesi eğitime devam eden (48- 72 ay) çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile annelerin "ABÇİDA" puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"

Araştırmanın bulguları incelendiğinde; çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile annelerin "ABÇİDA" konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı ilişki olmadığı gözlemlenmektedir.

Aşağıdaki araştırmaların bulguları bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Tarkoçin ve Tuzcuoğlu (2014) okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunları ile çocukların ebeveynleriyle iletişim kurma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmada araştırma sonucunda, ebeveynleriyle iletişim kurma düzeyleriyle çocukların davranış problemleri arasında ilişki saptanmamıştır.

Meriç (2017) anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, anne-baba-çocuk iletişimiyle çocukların ahlâki ve sosyal kural bilgisi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Duygusal yoksunluk, çocuklar için doğdukları andan itibaren olumsuz etkiler getirebilmektedir. Anneyle ayrı kalan, yeteri kadar zaman geçiremeyen çocuklarda duygusal gelişimde duraksamalar, uyum güçlükleri ve davranış bozuklukları meydana gelebilir (Yavuzer, 2010: 17).

Güvenli bağlanma geliştirmiş çocuklarda ise, olumlu benlik algısına sahip olur. Güvenli bağlanan çocuklar olumsuz duyguları daha az yaşar ve olumsuz duygularla başa çıkmada daha yeteneklidirler. Sosyal beceriler güvenli bağlanmayla ilişkilidir. Sosyal becerileri gelişmiş ve olumsuz durumlarla mücadele etmek adına iç motivasyona sahip çocukların sosyal problem çözme becerileri de yüksek olacaktır (Aydın, 2004:127).

Bu araştırmadan elde edilen bulgunun nedeni, çocukların anneleriyle iletişim kurdukları sürenin kısıtlı olması ve sosyal gelişimlerine etki eden okul, arkadaş vb. faktörlerin çocuk üzerindeki etkisinin daha yoğun olmasından kaynaklanabilir. Çocukların anneleriyle kurdukları iletişim olması gerekenden az bir zamanı kapsadığı için çocukların üzerindeki etkisi yeterli olmayabilir. Annelerden alınan bilgiler iletişimin süresinden çok niteliğini vurgulamaktadır. Fakat günümüz dünyasında yeteri kadar bilinçli olmayan anneler bireysel kullandıkları zamanı fazla, çocuğuyla geçirdiği zamanı ise olması gerekenden kısıtlı tutuyor olabilir. Bu nedenle de annenin iletişim becerilerinin yüksek ya da düşük olması, çocuğun sosyal problem çözme becerilerine etki etmiyor olabilir. Bir diğer neden ise, annelerin benlik algılarının gerçek durumla örtüşmemesinden kaynaklı olabilir.

Aşağıdaki araştırmaların bulguları bu araştırmadan elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir.

Fitzpatrick, Marshall vd (1996) tarafından "Aile iletişim ortamlarının orta çocukluk dönemindeki çocukların sosyal davranışlarına etkisi" adlı çalışmada aile iletişim ortamlarının çocukların sosyal davranışlarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Paley vd (2000) yaptıkları çalışma sonucunda ebeveynleriyle iletişimlerinin ergenlerin sosyal gelişimiyle olumlu yönde ilişkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Ebeveynleriyle kabul edici, sıcak ilişkiler içerisinde olan çocukların kardeşleriyle ve akranlarıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, reddedilen çocukların ise akran çevresi tarafından da dışlandığı ve olumsuz tutumlar geliştirdikleri görülmüştür.

Garner vd. (2008) ve McElwain vd. (2007) annelerin çocuklarının duygularına karşı verdikleri destekleyici tepkiler ile çocukların sosyal ortamlardaki olumlu sosyal davranışları arasında ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Köyceğiz'in (2017) okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları ile ebeveynlerin iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmada, anne babaların iletişim becerileri düştükçe çocukların problem davranışlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Çocukların sosyal gelişimleri okul öncesi dönemde şekillenmektedir ve anne-baba- çocuk iletişiminin bu süreçte önemi yadsınamaz. Çocukların sosyal gelişimini desteklemek amacıyla anne babaların öncelikli yapması gereken doğru bir özdeşim modeli olmaktır. Çocuğu olduğu gibi kabul etmek, çocuğun kişisel özelliklerine (Yaş, gelişim dönemi vb.) uygun beklentiler oluşturmak, iletişim engellerini kullanmamak, ilgiyle dinlemek, doğru mesajlar vermek bu süreçte son derece önemlidir. Çocukların sosyal gelişimleri annelerle iletişimleriyle başlayan ve yayılarak devam eden bir süreçtir (Navaro,2006: 141;Kandır ve Alpan, 2008: 36; Dönmezer, 2009:39; Çağdaş, 2009: 29; Yavuzer, 2010:40; Yavuzer, 2013: 128-129; Demircioğlu, 2016:168;Gordon, 2016: 59; Yavuzer, 2016:37).

Sosyal problem çözme sosyal gelişimin içinde yer alır ve duygusal, davranışsal sorunlarla başa çıkmayı veya bu problem durumlarına özgün fikirler geliştirerek çözüm yolları üretme ve bu çözüm yollarını uygulayarak sosyal uyumu sağlamayı hedeflemektedir. (Kayılı, 2015:38).

Anne çocuk arasındaki etkileşim, çocuğun gelişimini desteklemekle birlikte öğrenmelerine de olanak sağlar. Günlük yaşamda öğrendikleri sayesinde karşılaştığı güçlükleri aşmaya çabalar. Anne çocuk etkileşimi çocuğun düşünme biçimlerini

şekillendirir, yönlendirir ve bununla birlikte çocuk kendi problemlerini kendi başına çözebilmesini sağlar (Altan,2018:33).

Çocukların anne ile kurduğu ilişki kişiliğinin şekillenmesinde, gelişiminin tamamlanmasında önemli bir yer tutmaktadır. İletişim becerileri güçlü olan bir anne, çocuğu için doğru bir rol model olmakla birlikte, çocuğun hayatında karşılaştığı sosyal problemleri çözüme ulaştırmasında öncelikle iyi bir yol gösterici, sonraki zamanlarda ise iyi bir yol arkadaşıdır. Bu nedenle yukarıdaki araştırmaların sonucunda anne iletişim becerilerinin çocuğun gelişimiyle ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmış olabilir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonuçları alt amaçlar doğrultusunda aşağıda verilmiştir:

5.1.Sonuç

5.1.1.Okulöncesi eğitime devam eden (48-72 Ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları ile ilgili olarak;

1. Annelerin ABÇİDA puan ortalamalarının yaşa göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda "dinleme" ve "mesaj" alt boyutlarının yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Konuşma, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında yaşa göre anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Dinleme alt boyutunda 31- 40 yaş aralığındaki annelerin dinleme becerileri puan ortalamalarının 20- 30 yaş aralığındaki annelerin puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesaj alt boyutunda ise 41 yaş üzeri annelerle 20-30 yaş aralığı ve 30-40 yaş aralığındaki anneler arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. 41 yaş üzeri annelerin mesaj alt boyutundaki puan ortalamalarının diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
2. Annelerin ABÇİDA puan ortalamalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, konuşma alt boyutunda ilkokul mezunu annelerin, ortaokul mezunu anneler ve lise mezunu annelerle arasında anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul mezunu annelerin daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu annelerle ortaokul mezunu anneler ve lise mezunu anneler arasındaki anlamlı farkın ise üniversite mezunu anneler lehine olduğu tespit edilmiştir. Dinleme alt boyutunda ortaokul mezunu

annelerin puan ortalamalarıyla ilkökul mezunu annelerin ve lise mezunu annelerin ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma bulunmuştur. Bu bulgu ortaokul mezunu annelerin dinleme becerisinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Üniversite mezunu annelerin ise ilkökul mezunu anneler ve lise mezunu anneler arasındaki farkın üniversite mezunu anneler lehine olduğu görülmüştür. Mesaj alt boyutunda; üniversite mezunu annelerin ilkökul mezunu anneler, ortaokul mezunu anneler ve lise mezunu anneler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Üniversite mezunu annelerin mesaj alt boyutundaki iletişim becerisi puanının diğer eğitim kademelerine oranla daha düşük ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Sözsüz iletişim alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ile ilkökul mezunu annelerin puan ortalamaları ve lise mezunu annelerin puan ortalamaları arasındaki farkın ortaokul mezunu annelerin lehine olduğunu göstermektedir. Empati alt boyutunda ortaokul mezunu annelerin puan ortalamaları ile ilkökul mezunu annelerin puan ortalamaları ve üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu bulgu neticesinde ortaokul mezunu annelerin empati becerisinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3. Annelerin ABÇİDA puan ortalamalarının mesleklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda; konuşma, mesaj ve sözsüz iletişim alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Konuşma alt boyutunda memur ve ev hanımı annelerin iletişim becerileri arasında farklılaşma tespit edilmiş ve memur annelerin iletişim becerilerinin daha yüksek olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Mesaj alt boyutunda ev hanımlarıyla memurlar arasında fark saptanmış, farkın ev hanımları lehine olduğu bulunmuştur. Sözsüz iletişim alt boyutunda ev hanımı annelerle işçi anneler arasında fark görülmüştür. Bu bulguya göre ev hanımı annelerin sözsüz iletişim becerilerinin işçi annelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Dinleme ve empati alt boyutlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

4. Annelerin ABÇİDA puan ortalamalarının çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan T Testi sonucunda, konuşma, dinleme ve sözsüz iletişim alt boyutlarında anlamlı farklılaşma olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Mesaj ve empati alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Çalışmayan annelerin mesaj ve empati alt boyutlarında çalışan annelere oranla daha yüksek ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir.
5. Annelerin ABÇİDA puan ortalamalarının çocuk sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için yapılan Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda, konuşma alt boyutunda anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Dinleme alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalamalarıyla üç çocuğu olan annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgu bir çocuğu olan annelerin dinleme becerisinin üç çocuğu olan annelerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Mesaj alt boyutunda iki çocuğu olan annelerin puan ortalamaları ile tek çocuğu ve üç çocuğu olan anneler arasında anlamlı farklılaşma olduğu bulgusuna rastlanmıştır. Bu fark iki çocuğu olan annelerin lehine görülmektedir. Dört ve üzeri çocuğu olan annelerin puan ortalamasıyla da üç çocuğu olan anneler arasında, dört ve üzeri çocuğu olan annelerin lehine bir farklılaşma tespit edilmiştir. Sözsüz iletişim alt boyutunda bir çocuğu olan annelerin puan ortalamaları ile iki çocuğu olan annelerin puan ortalamaları ve üç çocuğu olan annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Bu bulgu tek çocuğu olan annelerin sözsüz iletişim becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Empati alt boyutunda ise üç çocuğa sahip annelerin puan ortalaması ile diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. Üç çocuğu olan annelerin empati becerisi puan ortalamalarının diğer gruplardan yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.2.Okulöncesi eğitime devam eden (48-72 Ay) çocukların ”WSPÇT” puan ortalamaları ile ilgili olarak;

1. Çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.
2. Çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan t Testi sonucunda kız ve erkek çocukların sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Kız çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, erkek çocukların sosyal problem çözme becerilerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
3. Çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının kardeş sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) anlamlı farklılaşma bulunmuştur. İki kardeşi olan çocukların sosyal problem çözme puan ortalamalarının kardeşi olmayan, bir kardeşi olan, üç ve üzeri kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu bulunmuştur.
4. Çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının doğum sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan test sonucunda anlamlı farklılaşmaya rastlanmıştır. İlk sıradaki çocukların puan ortalamalarıyla üçüncü sıradaki çocukların puan ortalamaları arasında tespit edilen farkın, ilk çocuklar lehine olduğu saptanmıştır.
5. Çocukların ”WSPÇT” puan ortalamalarının okulöncesi eğitime devam süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan t Testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre iki ve daha uzun süre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasının, bir yıldır okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal problem çözme beceri puan ortalamasından yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

6. Çocukların "WSPÇT" puan ortalamalarının annelerinin yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır.
7. Çocukların "WSPÇT" puan ortalamalarının babalarının yaşına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda istatistiksel bir farklılık bulunmuştur. 20-30 yaş aralığındaki babaların çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.
8. Çocukların "WSPÇT" puan ortalamalarının annelerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu, üniversite mezunu annelerin çocuklarının puan ortalamalarının ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu annelerin çocuklarının ortalamalarından yüksek olduğu; lise mezunu annelerin çocuklarının ortalamalarının da ilkökul mezunu annelerin çocuklarından yüksek olduğunu göstermektedir.
9. Çocukların "WSPÇT" puan ortalamalarının babalarının eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Üniversite mezunu babaların çocuklarının ortalamalarının diğer gruplardaki (ilkökul, ortaokul, lise mezunu) babaların çocuklarının ortalamalarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
10. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin anne mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgu neticesinde annelerin mesleklerinin çocukların sosyal problem çözme becerilerinde farka neden olmadığı saptanmıştır.
11. Çocukların "WSPÇT" puan ortalamalarının babalarının mesleğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Gözlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kullanılan Tukey

Testi neticesinde memur babaların çocukları ile işçi ve serbest meslekle uğraşan babaların çocukları arasında, memur babaların çocukları lehine bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

12. Çocukların "WSPÇT" puan ortalamalarının annelerinin çalışıp çalışmamasına göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan t Testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır.

5.1.3.Okulöncesi eğitime devam eden (48-72 Ay) çocukların annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları ve çocukların "WSPÇT" puan ortalamaları ile ilgili olarak;

1. Çocukların "WSPÇT" ve annelerinin "ABÇİDA" puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. "ABÇİDA" alt boyutlarıyla "WSPÇT" ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları da karşılaştırılmıştır. Konuşma, dinleme, mesaj, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarında da anlamlı ilişki bulunmamıştır.

5.2.Öneriler

5.2.1.Eğitimcilere ve Anne- Babalara Öneriler

Çocuklarda prososyal gelişimin desteklenmesi sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bununla birlikte saldırgan davranışlarının azaltılmasına yönelik önlemler alınmalıdır. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ve anne babaların iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik öneriler:

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının sadece çocukların eğitildiği kurumlar olmadığı, çocukların yanı sıra ailelerinde eğitilmeleri gerektiğini düşünerek, eğitim yılının başında çocuklar için eğitim programını hazırlarken anne babalarında eğitime yönelik eğitim programları hazırlanabilir.
2. Aile eğitim programlarında anne baba çocuk iletişimi, çocukların sosyal gelişimi ve sosyal problem çözme konularına yer verilebilir.
3. Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılım etkinlikleri (bilgilendirme toplantıları, makale kutuları, bültenler vb.) yoluyla anne babalara çocukları ile iletişimleri ve çocukların sosyal problem çözme becerileri konularında destek olabilecekleri bilgi ve becerilerle ilgili bilgilendirmeler yapılabilir.
4. Görsel medyada bir kanalın anne baba eğitime daha çok yer vermesi ve içeriğin çocukla iletişim ve sosyal problem çözme konularında düzenlenmesi sağlanabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

1. Özellikle çocuk gelişimi ve eğitimi ve okul öncesi eğitim alanında uzman kişiler tarafından anneler için çocukların sosyal problem çözme becerisi gelişimini destekleyici etkinlikler içeren kitaplar hazırlanabilir.
2. Aynı araştırma farklı çalışma gruplarıyla yapılarak sonuçları test edilebilir.
3. Babaların iletişim becerilerini ve çocukların sosyal problem çözme becerilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.
4. Okul öncesi eğitim kurumları hem kendi değerlendirmelerini hem de araştırmacıların değerlendirmelerini dikkate alarak, aile katılımı ve eğitime yönelik düzenleme, iyileştirme çalışmaları yapmaları önerilir.

KAYNAKÇA

- Acun, Kapıkıran Necla, Kapıkıran, Bora-İvrendi Asiye ve Adak, Atiye (2006). Okulöncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 19-28.
- Açıkgöz, Kamile Ün (2005). Aktif öğrenme . İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaş, Sevgi Can (2005). Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdoğan, Filiz (2018). 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Çocuk Ve Öğretmen Değişkenleri Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akman, Berrin ve Gülay, Hülya (2006). Korunmaya Muhtaç Çocukların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 1, 78-93.
- Aksoy, Ayşe Belgin ve Özkan, Hurşide Kübra (2015). Çocukların bilişsel tempoları ile sosyal problem çözme becerilerinin bazı demografik özellikler açısından incelenmesi (Kırklareli il merkezi örnekleme). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 401-417.
- Alisinanoğlu, Fatma ve Kesicioğlu, Oğuz Serdar (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun ili örneği). *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (1), 93- 110.
- Altan, Rukiye Yıldız (2018). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-72 aylık çocukların ve annelerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altınay, Derya (2012). Çalışan ve çalışmayan annelerin başa çıkma tutumları ve çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anlıak, Şakire ve Dinçer, Çağlayan (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122- 134.
- Arabacı, Nalan (2011). Anne Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi ve anne baba çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, Nalan ve Ömeroğlu, Esra (2013). 48-72 Aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.

- Aral, Neriman, Baran, Gülen, Bulut, Şenay Ve Çimen, Serap (1981). Çocuk Gelişimi. İstanbul: YA-PA.
- Aral, Neriman ve Durualp, Ender (2011). Oyun temelli sosyal beceri eğitimi. Ankara: Vize.
- Arı, Meziyet ve Yaban, Helin (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37 (164).
- Arslan, Yüksel (2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, Coşkun (2001). Öğretmelerin ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Artan, İsmihan (2016). Cinsel Gelişim ve Eğitim. (Editör: Nilgün Metin). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi, 227-262.
- Atılın, Günseli (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim I. kademe I. devre çocuklarının sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atlı, Çiğdem (2006). Okulöncesi eğitimi alan altı yaş çocuklarının sosyal ilişkileri anlamlandırmasının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Avcioğlu, Hasan (2005). Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcioğlu, Hasan (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (7), 93-103.
- Aydın, Mustafa (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Aydın, Ayhan (2004). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, Betül (2005). Çocuk ve ergen psikolojisi, (2. Baskı). İstanbul: Atlas Yayın Dağıtım.
- Aydoğmuş, Kayıhan (2006). Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları. (Editör: Haluk Yavuzer). *Ana- Baba Okulu*. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, 145-160.

- Aytar, Güngör Abide ve Kaytez, Nazan (2017). Ailede İletişim. (Editör: Abide Güngör Aytar). (4. Baskı). Ankara: Hedef Yayıncılık, 89-114.
- Bahar, Emel (2012). İletişim. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bal, Özlem ve Temel, Fulya (2014).Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4.1, 156-169.
- Balcı, Seher ve Yılmaz, Müge (2000). Çocukları Anaokuluna Devam Eden Annelere Verilen İletişim Becerileri Eğitiminin Ailenin İşlevlerine Etkisi. *Türk PDR Dergisi*, 14, 17-24.
- Baltacı Özer, Halime (2016). İletişim becerileri ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin x ve y kuşaklarına göre farklılıklarının incelenmesi ve bir uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baltaş, Zuhall ve Baltas, Acar (1992). Bedenin Dili (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bak, Mustafa (2011). Çocuk gelişimi. İstanbul: Cinius.
- Bakırcıoğlu, Rasim (2002). Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları (Child mental health and adjustment disorders). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Banovcinova, Andrea ve Levicka, Katarina (2015). The impact of the financial income on the family communication. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 7 (2), 35-46.
- Baran, Gülen (2005). Dört Beş Yaş Çocuklarının Sosyal Davranışlarının ve Aile Ortamlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (321), 9-16.
- Başaran, İbrahim Ethem (1996). Eğitime Giriş. Ankara: Başaran Yayın.
- Bayhan, Pınar Ve Artan, İsmihan (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bee, Helen ve Boyd, Denise (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (Çeviren: Okhan Gündüz). (1. Basım). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Berk, Laura E. (2013). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa (Çeviren: Nesrin Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Berlo, David (1960). The process of communication: an introduction to theory and practice. NewYork, Holt, Rinehart and Winston.
- Bhala, Prem P. (2011). 7 Adımda Etkili İletişim. (Çeviren: Esra Çınar). İstanbul: Aranus Yayıncılık.

- Bilen, Mürüvet (2004).Sağlıklı insan ilişkileri.[Healty human relationships] Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, Alma (1983) Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çeviren: Ferhan A. Oğuzkan). (4. basım). İstanbul: MEB Basımevi.
- Bradley, Robert H. ve Corwyn, Robert F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53 (1), 371-399.
- Brassart, Elise ve Schelstraete, Marie Anne (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent-implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28 (4), 337-354.
- Bozdağ, Hülya (2006). Kadının eğitim durumunun aile içi iletişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Işıl (1993) Ruh Hastalığının Aile İşlevlerine Etkisi. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları.
- Burphy, Wesley R. (1990). Beyond I-statements in family communication. *Family Relations*. 266-273.
- Büyükalın, Sevil (2011). İletişim ve Etkileşim. (Editör: Çağatay Özdemir). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Canbolat, Nur Aylin (2017). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri ve Problem Davranışları ile Ebeveynlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can- Yaşar, Münevver (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 99-112.
- Celep, Cevat (2004). Sınıf Yönetimi ve Disiplini. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, Seyhan (2010). Ergenlerde saldırganlık ve problem çözme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crouter, C A., Perry- Jeckins, M., Huston, T. L. ve Mchale, S. M. (1987). Process underlying father involvement indual-earner and single earner families. *Developmental Psychology*, 23 (3), 431-440.
- Cüceloğlu, Doğan (1998). İçimizdeki Çocuk. (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, Doğan (2007). İnsan ve Davranışı- Psikolojinin Temel Kavramları. (16. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, Doğan (2009). Yeniden İnsan İnsana. (40. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Cüceloğlu, Doğan (2015). İletişim donanımları (50. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, Aysel (1997). İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, Aysel (2009). Anne-Baba-Çocuk İletişimi (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çağdaş, Aysel ve Seçer-Sahin, Zarife (2007). Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi. Ankara: Nobel.
- Çakırer, Billur (2018). Sosyal Beceriler Nasıl Gelişir?. (Editör: Hülya Gülay Ogelman). *Yaşamın İlk Yıllarında Sosyal Gelişim*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, 43-62.
- Çakmaklı, Kemal (2007). Çocuk ve gençte sosyal gelişim. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Çeliköz, Nadir (2003). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik ve Etiği, Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Editör: M. Çağatay Özdemir). Ankara: Asil Yayın.
- Çetinkanat, Canan. (1996). İnsan ilişkilerinde etkili iletişim. *Çağdaş Eğitim*, 21 (223), 18-20.
- Çetinkaya, Bünyamin (2016). Çocuk Ruh Sağlığı. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, Orhan (1991).Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 1 (2) 19–21.
- Çiftçi, Ömer (2000). Aktif Dinleme. *Milli Eğitim Dergisi*, (176), 231-242.
- Çorapçı, Feyza, Aksan, Nazan, Yalçın, Duygu Arslan ve Yağmurlu, Bilge (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (2), 63-74.
- Dağlı, Abidin (2004). Problem Çözme Ve Karar Verme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (7).
- Dalkılıç, Nazmiye Merve (2014). Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dave, Shreya, Petersen, Irine, Sherr, Lorraine and 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.

- Demiray, Uğur (2008). Etkili İletişim (Editör: Uğur Demiray) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 45- 73.
- Demirhan, Mine (2002). Kendini açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dereli, Esra (2008). Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dereli-İman, Esra (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 479-498.
- Demircioğlu, Haktan (2016). Sosyal duygusal gelişim. (Editör: Nilgün Metin). *Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi, 163-196.
- Dinç, Berrin (2002). Okulöncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dinçer, Çağlayan. (1995). Anaokuluna Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocuklarına Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında Eğitim Etkisinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Dinkmeyer, Don and Mckay, Gary D. (1994). Biz bir aileyiz. (Çeviren: Gül Önet). İstanbul: Yapı Kredi.
- Doğan, Aysun (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17 (3), 149-162.
- Dora, Sinan (2003). Sosyal Problem Çözme Envanteri (Revize Edilmiş Formu)'nin Türkçe'ye uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Üstün (2005). İletişim Çatışmaları ve Empati. Sistem yayıncılık: Ankara.
- Dökmen, Üstün (2005). Küçük şeyler (2. baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Üstün (2011). İletişim Çatışmaları ve Empati. (41. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmezer, İbrahim (1997). Eğitim Psikolojisi. (İkinci Baskı.) İzmir: E.Ü.Basımevi.
- Dönmezer, İbrahim (2009). Ailede İletişim ve Etkileşim. (6. Baskı). Ankara: Hermes Basımevi.

- Durukan, Erhan ve Sedat Maden. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 59-74.
- Ece Bülbül, Nardane (2008). 4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elibol, Fatma (2017). Erken Çocukluk Döneminde Çocuğun Gelişimi ve İhtiyaçları. (Editör: Serdal Seven). *Erken Çocukluk Eğitime Giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 60-82.
- Elibol Gültekin, Sema (2008). 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, Ali Rıza ve Gözel, Emine (2013). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının İletişimde Saydamlık Becerisinin Öğretim Elemanları ve 4. Sınıf Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (1), 61-73.
- Erdoğan, İrfan ve Alemdar, Korkmaz (1990). İletişim ve Toplum. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Erdoğan, İrfan (2008). Sınıf yönetimi. İstanbul: Alfa.
- Eren, Erol (2000). Yönetim Ve Organizasyon. İstanbul: Beta Yayınları.
- Ergin, Akif ve Birol, Cem (2000). Eğitimde İletişim. (7.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, Akif (2010). Eğitimde Etkili İletişim (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkan, Semra (2013). Aile ve Aile Katılımı ile İlgili Temel Kavramlar (Editör: Z. Fulya Temel). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 3-43.
- Eroğlu, Erol (2001). Ailenin Çocuklarda Problem Çözme Yeteneğinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Ersanlı, Kurtman (2016). Sosyal Gelişim. (Editörler: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). (1. Baskı). *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 161-180.
- Eskicumalı, Ahmet Ve Eroğlu, Erol (2001). Ailenin Sosyo- Ekonomik ve Eğitim Düzeyleri İle Çocukların Problem Çözme Yetenekleri Arasındaki İlişki, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0 (1).
- Eyicil, Ahmet ve Can, Niyazi (1999). İnsan İlişkileri. (4. Basım) Ankara: Gün Yayıncılık.

- Fitzpatrick, Mary Anne, Marshall, Linda J., Leutwiler Timothy, J. ve Krcmar M. (1996). The Effect of Family Communication Environments on Children's Social Behavior During Middle Childhood. *Communication Research*, 23 (4), 379-406.
- Gander, Marry J. ve Gardiner, Harry W. (1995). Çocuk ve Ergen Gelişimi (Y. Haz. Bekir Onur). İstanbul: İmge Yay.
- Garner, Pamela W., Dunsmore, Julie C., and Southam-Gerrow, Michael (2008). Mother-child onversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17 (2), 259-277.
- Geçtan, Engin (1989). İnsan olmak. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan, Engin (1993). Kırmızı Kitabın Öyküsü. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Genç, Salih Zeki ve Kalafat, Temel (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3 (2), 135-147.
- Gizir, Sıdika (2002). Üniversite ve İletişim Bir Durum Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30 (30), 219-244.
- Goodman, Sherryl H., Gravit, Gwendell W., Kaslow, Nadine J. (1995). Social problem solving: a moderator of the relation between negative life stress and depression symptoms in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23 (4), 473-485.
- Gordon, Thomas (2015). Etkili Anne- Baba Eğitiminde Uygulamalar. (Çeviri: Hal Vardar). (5. Baskı). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Gordon, Thomas (2016). Etkili Anne- Baba Eğitimi. (Çeviri: Dilek Tekin ve Nazlı Özkan). (12. Baskı). İstanbul: Mavi Ağaç Kültür Sanat Yayıncılık.
- Gölbaşı, Elçin ve Gölbaşı, Gülnur (2018). Okul öncesi dönemde sosyal gelişim: Kuramsal bir bakış açısı. (Editör: Hülya Gülay Ogelman). Yaşamın İlk Yıllarında Sosyal Gelişim. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık, 1-15.
- Gölönü, Sirel ve Karcı, Yasemin (2010). İletişim Meslek Lisesi Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerinin İncelenmesi (Ankara İl Örneği). Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi- *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 31, 123-140.
- Grossman, F. K., Pollack, W. S. ve Golding, E. (1988). Fathers and children; Predicting the quality and quantity of fathering. *Developmental Psychology*, 24 (1), 82-91.
- Gülaçtı, Fikret (2012). Erken Çocukluk Eğitimi. (Editör: Fikret Gülaçtı). Türkiye’de ve Dünyada Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi. Ankara: Pegem, 2-19.
- Gülay, Hülya (2004). Korunmaya muhtaç çocuklarla ailesi ile yaşayan 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Gülay, Hülya (2008). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, Nazife (2013). İletişim Kuramları ve Yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güngörmüş, Oya (2006). Baba- Çocuk İlişkisi (Editör: Haluk Yavuzer). Ana- Baba Okulu. (12. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, 245-256.
- Günkan, Hatice Elif (2007). Ailenin İlköğretim Öğrencilerinin Eğitimi Üzerindeki Etki Düzeyinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Gürkan, Tanju (2005). Okul Öncesi Eğitim Programının Temel İlkeleri. Okul Öncesi Eğitim Denetim Rehber Kitabı. İstanbul: YA-PA.
- Gürüz, Demet ve Eğinli, Ayşen Temel (2010). İletişim Becerileri, Anlamak, Anlatmak, Anlaşmak, Ankara: Nobel.
- Green, Vanessa A., Cillessen, Antonius H., Rechis, Ruth, Patterson, Meagan M. ve Hughes, Julie Milligan (2008). Social problem solving and strategy use in young children. *The Journal of genetic psychology*, 169 (1), 92-112.
- Gülbahçe, Öner. (2010). KK Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12 (2), 12-22.
- Güven, Yıldız (1997). Erken matematik yeteneği testi-2'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve sosyo-kültürel faktörlerin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, Yıldız (2000). Erken Çocukluk Döneminde Sezgisel Düşünme ve Matematik. (1. Basım). İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Hamarta, Selcan (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi , Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Harris, K.M. ve Morgan, S.P. (1991). Fathers, sons and daughters differential paternal involvement in parenting. *Journal of Marriage and the Family*, 53, 531-544.
- Hyde, Janet S. and Linn, Marcia C. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 104 (1), 53.
- İlgin, Talha İsmail (2018). Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve sosyal değer kazanımları ile ebeveyn sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin

- incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.
- Işık, Baran (2006). Ailenin Örgütsel ve Yapısal Niteliğinin 60-72 Aylık Çocukların Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Işık, Metin (2011). Sizinle iletişebilir miyiz? (7. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- İnanç, Banu Yazgan, Bilgin, Mehmet ve Atıcı, Meral Kılıç (2005). Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi. (2. Baskı). Adana: Nobel Kitapevi.
- İnci, Emine (2017). Kişilik Gelişimi. (Editör: Mehmet Engin Deniz). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İskender, Murat (2016). Ahlaki (Moral) Gelişim. (Editörler: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). (1. Baskı). Gelişim ve Öğrenme. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 215-230..
- Kaf, Özlem (2000). Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 173-184.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1999). Yeni insan ve insanlar (10. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem Bekman, Sevdâ ve Sunar, Diane (1993). Başarı ailede başlar: çok amaçlı bir eğitim modeli. İstanbul: Ya-Pa.
- Kandır, Adalet ve Alpan, Yasemin (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (14), 33-38.
- Kandır, Adalet Ve Orçan, Maide (2011). Beş- Altı Yaş Çocuklarının Erken Öğrenme Becerileri ile Sosyal Uyum ve Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 40-50.
- Karabulut, Ayşegül (2018). Okul Öncesi Eğitimine devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerinin ihmalcî davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, Niyazi (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargı, Eda (2009). Bilişsel yaklaşıma dayalı kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırma programının etkililiği okul öncesi dönem çocukları üzerinde bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kasik, László (2015). Development of social problem solving—A longitudinal study (2009– 2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12 (2):142-157.
- Kaşıkcı, Ercan (2004). *Beden Dili*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Kaya, Ali (2006). *Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları* (1.Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Kayılı, Gökhan (2015). Sosyal beceri eğitim programı ile desteklenmiş Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının duyguları anlama ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kayılı, Gökhan (2018). Anaokulu Çocuklarının İletişim Becerileri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Turkish Studies*, 13 (4), 841-858.
- Kayılı, Gökhan ve Arı, Ramazan (2015). Wally sosyal problem çözme testi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 51-60.
- Keltikangas-Järvinen Liisa (2005) Social problem solving and the development of aggression. Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution. *John Wiley & Sons, Ltd.*:31-49.
- Kitahara, Masahiko (1987). Perception of parental acceptance and rejection among Swedish university students. *Child Abuse & Neglect*, 11, 223-227.
- Kocayörük, Ercan (2012). *Etkili iletişim becerileri* (2. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Koçak, Nurcan ve Tepeli, Kezban (2006). Dört-beş yaş çocuklarında sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı. II. Cilt. İstanbul.
- Köknel, Özcan (1997). *İnsanı Anlamak*. (3.baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal- Akyol, Aysel ve Oğuz, Vuslat (2017).İletişimi Oluşturan Temel Koşullar ve İletişim Engelleri. (Editör: Abide Güngör Aytar). (4. Baskı). Ankara: Hedef Yayıncılık, 35-60.
- Köksal, Aysel (2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 51, 12-13.
- Körükçü- Sarıyüce, Özlem (2004). Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Köyceğiz, Mehlika (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ve çatışma eğilimleri ile çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumru, Asiye ve Öztürk, Pınar (2012). Çocuklukta olumlu sosyal davranış ve ahlak gelişiminde ana baba davranışlarının etkileri. (Editör: Melike Sayıl ve Bilge Yağmurlu), *Ana babalık kuram ve araştırma içinde*. İstanbul: Koç Üniversitesi, 215-236.
- Kuzgun, Yıldız (2004). İlköğretimde Rehberlik. (6.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lagerspetz, K.M., Bjorqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11 and 12-year old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Lal, İzzet (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Levent, Başak (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Margolis Rachel & Myrskylä Mikko (2011). A Global Perspective on Happiness and Fertility. *Population and Development Review*, 37 (1), 29-56.
- Marsiglio, W. (1993). Contemporary scholarship on fatherhood: Culture, identity and conduct. *Journal of Family Issues*, 14, 484-509.
- Martin, Carol L. ve Fabes, Richard (2006). Discovering child development. U.S.A.: Pearson.
- Mavi Dervişoğlu, Ceren (2007). Okulöncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Memet, Negkican (2010). Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin, kültürel değer yönelimleri ve eğitim düzeyleri ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırası açılarından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Meriç, Ayşe (2017). Anne- baba- çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karabük Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Karabük.

- Merzona, Richard (1989). Dimensions of Thinking, USA: Semline Inc. Meydan Larousse, 2, 309.
- McElwain, N. L., Halberstadt, A. G., and Volling, B. L. (2007). Mother and father reported reactions to children's negative emotions relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78 (5), 1407-1425.
- Mısırlı, İrfan (2013). Genel ve Teknik İletişim. (7. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (26 Temmuz 2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf>. 1 Haziran 2019.
- Model, S. (1981). Housework by husbands; Determinants and implications. *Journal of Family Issues*, 2, 225-237.
- Morgan, Cliffort Thomas (1998). Psikolojiye giriş (Çeviren: Sirel Karakaş). Ankara: Meteksan.
- Murphy, Bridget C., Eisenberg, Nancy and Fabes, Richard A. (1999). Consistency and Change in Children's Emotionality and Regulation: A Longitudinal Study, *Merill-Palmer Quarterly*, 45, 3, 413-444.
- Murray, Lynne ve Andrews, Liz (2000). The Social Baby, Richmond, Surrey: CP Publishing.
- Mutlu, Erol (2012). İletişim sözlüğü. Ankara: Sofos.
- Navaro, Leyla. (2005) Gerçekten Beni Duyuyor musun? (12. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Navaro, Leyla (2006). Çocuklarla İletişim Nasıl Kurulur. (Editör: Haluk Yavuzer). Ana- Baba Okulu. (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi, 133-144..
- Nazik, Hamil ve Bayazıt, Ateş (2004). İnsan İlişkileri ve İletişim. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Obalar, Selda ve Ada, Sefer (2013). Ekolojik bakış açısı ve sosyal kapital kuram çerçevesinde öğrencilerin ilk okuma yazma becerilerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 141-168.
- Odabaşı, Yavuz ve Oyman, Mine (2005). Pazarlama iletişimi yönetimi. İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Ogelman, Hülya Gülay (2011). Okul öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Konumlarının Aile Değişkenlerine Bağlı Olarak İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2 (2), 213-230.

- Oğuzkan, Şükran ve Oral, Güler (1987). Okulöncesi eğitimi (2. Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oğuzkan, Şükran ve Oral, Güler (2003). Okul Öncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Oktay, Ayla (2002). Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem. (3.baskı). İstanbul: Epsilon.
- Orçan, Maide (2017). Sosyal Gelişim. (Editör. Mehmet Engin Deniz). (8. Baskı). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Pegem Akademi, 129-174.
- Osherson, S. (1986). Finding our fathers: The unfinished business of manhood. New York: The Free Press.
- Otacıoğlu, Sena Gürşen (2007). Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29.
- Öğülmüş, Selahaddin (2004). Ben sorun çözebilirim: Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi. Ankara: Babil.
- Öksüzöğulları, Hatice (2013).4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Önder, Alev (2004). Ailede iletişim: konuşarak ve dinleyerek anlaşalım. İstanbul: Morpa Kültür ve Yayınları.
- Özbay, Murat (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özden, Yüksel (2011). Öğrenme ve öğretme (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özgün, Özkan)2013. Ebeveynlikle İlgili Kuram ve Uygulamalar (Editör: Z. Fulya Temel). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 71-108.
- Özgün, Özkan (2017). Çocuk Gelişimi Kuramları. (Editör: Figen Turan ve Arzu İpek Yükselen). *Çocuk Gelişimi ve Bebeklik Döneminde Gelişim*. Ankara: Hedef Yayıncılık, 44-80.
- Özgüven, İbrahim Ethem (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Ankara: PDR Yayınları.
- Özmen, Dilek (2013). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi ,Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürk, Aslı (2008). Okulöncesi eğitimin ilköğretim 1.ve 3. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, Mücahit (2010). Çocukla iletişim. Popüler Psikiyatri, 54, 10-16.
- Özyürek, Arzu, Çetin, Asya, Şahin, Derya, Yıldırım, Rukiye ve Evirgen, Neslihan. (2018). Okul Öncesi Dönem Çocuklarda Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısında İncelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 32-41.
- Pakaslahti, Laura, Karjalainen, Anu and Keltikangas-Järvinen Liisa (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 13744.
- Paley, Blair, Conger, Rand D. and Harold, Gordon T. (2000). Parent's affect adolescent cognitive representations and adolescent social development. *Journal of Marriage and Family*, 62, 761-776.
- Paslı, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin iletişimci biçimleri ile çocukların sosyal beceri ve davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan- Baykara, Kevser (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online* 4 (2), 17- 23 .
- Pekdoğan, Serpil (2016). 5-6 Yaş Çocukların Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1946- 1965.
- Perez, Vivianne, Gesten Elis L., Cowen Emory L., Weissberg Roger P., Rapkin Bruce, Boike Mary (1981). Relationships between family background problems and social problem solving skills of young normal children. *Journal of Primary Prevention*.2 (2):80-90.
- Poyraz, Hatice ve Dere, Hale (2001). Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rehber, Elife (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Rose, Vienna (1994). Health education for parents with special needs. *Health Visitor*, 67 (3), 95-96.
- Santrock, John W. (2015). Yaşam Boyu Gelişim, (Editör: Galip Yüksel). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Sargın- Albayrak, Yıldız (2008). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Sarı, Enver (2016). Kişilik Gelişimi. (Editörler: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). (1. Baskı). *Gelişim ve Öğrenme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık, 181-214.
- Selçuk , Ziya (2000).Gelişim ve Öğrenme. (2. Baskı). Ankara:Nobel Yayın.
- Seng, Seok Hoon (1992). Cognitive And Social Development Of Preschoolers: Gender Differences Institute Of Education (Singapore). Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Reports-Research/Technical (143), San Francisco.
- Senemoğlu, Nuray (2007). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Seven, Serdal (2006). Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyleri İle Bağlanma Durumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara .
- Seven, Serdal (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Theory and Practice*, (51): 477–499.
- Seven, Serdal (2010). Saldırganlık eğilimi ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanması. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 5 (1), 75-84.
- Spigelman, Gabriella, Spigelman Ami and Englesson, Irmelin (1991). Hostility, Aggression, and Anxiety levels of Divorce and Nondivorce Children as Manifested in Their Responses to Projective Tests, *Journal of Personality Assessment*, 56 (3):438-452.
- Şahin, Zarife (1999). Çocukların psiko- sosyal temelli problem çözme becerisinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, Gülhan (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ile Atılgnlık Düzeyleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şahin, Semra (2016). Bilişsel Gelişim. (Editör: Nilgün Metin). Doğum öncesinden ergenliğe çocuk gelişimi. Ankara: Pegem Akademi,83-122.
- Şahin, Sultan ve Aral, Neriman (2012). Aile İçi İletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 55-66.

- Şengül, Esra Acar ve Yükselen, Arzu İpek (2017). Bebeklikte Sosyal ve Duygusal Gelişim. (Editör: Figen Turan ve Arzu İpek Yükselen). Çocuk Gelişimi ve Bebeklik Döneminde Gelişim. Ankara: Hedef Yayıncılık, 183-201.
- Şimşek, Mehmet Şerif, Akgemci, Tahir ve Çelik, Adnan (2001). Davranış Bilimlerine Giriş Ve Örgütlerde Davranış. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tagay Özlem, Baydan Yaprak ve Voltan Acar Nilüfer. (2010). Sosyal Beceri Programının (BLOCKS) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 0 (3), 19- 28.
- Tarkoçin, Suna (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48-66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlı, Sümeyye (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların anne- babalarıyla ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tarkoçin, Suna ve Tuzcuoğlu, Necla (2014). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48- 66 aylık çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim kurma düzeyleri ve davranış sorunları arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2), 339-354.
- Tedmem (2014). Bir Çocuğu Yetiştirmek Tüm Toplumun Görevidir. Görüş. Tedmem.org. 2014/03.
- Temiz, Gülay (2014). Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Temel, Dudugül (2018). Yerleşim yerlerine göre anne baba tutumlarının okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tepeli, Kezban (2012). Çocukların istenmeyen davranışlarına karşı annelerin kullandıkları iletilerin niteliksel analizi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8 (1), 138-158.
- Terzi, Şerife Işık (2000). İlköğretim Okulu Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Şahin, Fatma ve Cevher, Nilgün (2006). Aile Çocuk İletişimi. 3.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi. 317-325.

- Topses, Gürgen (2009). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Trawick Smith, J. (2017). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı). (Editör: Berrin Akman). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tutar, Hasan ve Yılmaz, M. Kemal (2012). İletişim- Genel ve Örgütsel Boyutuyla (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2012). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tümekaya, Songül (2012). Okul öncesi eğitim döneminde ailenin yeri ve önemi. (Editör: Fikret Gülaçtı ve Songül Tümekaya). Erken Çocukluk Eğitimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 335-369.
- Uçmaz- Halıcıoğlu, İlknur (2004). Annelerin empatik beceri düzeyi ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluyurt, Fazilet (2012). Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Usluata, Ayseli (1995). İletişim. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uztuğ, Ferruh (2009). İletişim Engelleri ve Etmenleri (Editör: Uğur Demiray). *Genel İletişim İçinde*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 197- 218.
- Uzun, Ruhdan (2010). Etkili İletişim. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Ülgen, Gülten ve Fidan, Emel (1987). Çocuk Gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Ülgen, Gülten (1996). Kavram geliştirme. Ankara: Setma.
- Ünal, Fatma (2017). Çocuklarla İletişim Kurma. (Editör: Abide Güngör Aytar). (4. Baskı). Ankara: Hedef Yayıncılık, 61-88.
- Üstün, Elif (2013). Etkili Aile- Okul- Toplum İlişkileri (Editör: Z. Fulya Temel). *Aile Eğitimi ve Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılım Çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık, 230- 244.
- Vissing, Yvonne M., Straus, Murray A., Gelles, Richard J., and Harrop, John W. (1991). Verbal aggression by parents and psychosocial problems of children. *Child abuse & neglect*, 15 (3), 223-238.
- Voltan-Acar, Nilüfer (1994). Terapötik İletişim: Kişilerarası ilişkiler. (2. Baskı). Ankara: Şafak Matbaası.

- Yaban, Helin ve Yükselen, Arzu (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18 (1), 49-67.
- Yalçın, Hatice (2010). Çocuk gelişimi. Ankara: Nobel.
- Yapıcı, Şenay ve Yapıcı, Mehmet (2010). Eğitim psikolojisi (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaralı, Kevser Tozduman ve Özkan, Hurşide Kübra (2016). Çocukların (60-72 Aylık) Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Sosyal Yetkinlik Ve Davranış Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 345-361.
- Yavuzer, Haluk (1998). Çocuk Psikolojisi. (15.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2010). Ana- Baba ve Çocuk. (21.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2013). Çocuğu Tanımak ve Anlamak (11.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Haluk (2016). Çocuk Eğitimi El Kitabı (15.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, Hikmet (2006). Sosyal Öğrenme Kuramı. (Editörler: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). *Gelişim ve Öğrenme*. (1. Baskı). İstanbul: Lisans Yayıncılık, 343-366.
- Yeşilyaprak, Binnur (1993). Kişilik gelişiminde ailesel faktörlerin etkisine ilişkin bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1, 3 (3).
- Yıldırım Doğru, Sunay, Kayılı, Gökhan, Alabay, Erhan, Kuşçu, Özden ve Sarıkaya, Ayşegül (2013). Ailesinde engelli birey bulunan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri ve problem davranışlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 14 (2): 219-236.
- Yılmaz, Elif (2012). 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yılmaz, Elif ve Tepeli, Kezban (2013). 60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17 (2), 117-130.
- Yılmaz, Mehmet Taki (2017). Cinsel Gelişim. (Editör. Mehmet Engin Deniz). (8. Baskı). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Pegem Akademi, 285-315.
- Yiğit, Nevzat, Alev, Nedim, Altun, Taner, Akyıldız, Salih ve Özmen, Haluk (2005). Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme. Trabzon: Derya Kitabevi.

- Yörükoğlu, Atalay (2004). Çocuk Ruh Sağlığı. (27. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yükçü, Şuheda Bozkurt (2017). Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme Ve Sosyal Problem Çözme Becerileri İle Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Galip (2001). Öğretmenlerin sahip olmaları gereken davranış olarak sosyal beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150 (17.01), 2007.
- Yüksel, Haluk, Künüçen, Hale, Demiray, Emine, Uztuğ, Ferruh, Onursoy, Sibel, Vural, İzlem Keskin, Arslan, Berna, Arslan, Erhan, Ecevit, Fatih ve Özen, Özgür (2003). Genel İletişim (1.Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Walker, Sue, Irving, Kym ve Berthelsen, Donna (2002). Gender influences on preschool children's social problem- solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163 (2), 197–209.
- Washington GT (2001). Families in crisis. *Nursing Management Chicago*, 32 (5) , 28-33.
- Whirter Mc.Jeffries, Acar Voltan Nilüfer (2000). Ergen ve Çocukla İletişim. US-A Yayıncılık:Ankara.
- Zeybekoğlu, Özge (2013). Toplumsal cinsiyet bağlamında erkeklik olgusu. Ankara: Eğiten Kitap.
- Zıllıoğlu, Merih (1993). İletişim Nedir? Eskişehir: Cem Yayınevi.
- Zupan,Maja, Gril,Alenka & Kav,Tina (2000) The Slovenian version of the Social Competence and Behavior Evaluation Scale Preschool Edition (OLSP): The Second Preliminary Validation. *Horizons of Psychology*, 9 (4) 7-23.

EK-1



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.16956856
Konu : Anket İzni (Betül ÇEBİ)

20.09.2018

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
Selçuklu/KONYA

İlgi: a)03/09/2018 tarihli ve86081332 sayılı yazınız.

b) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
28/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı Araştırma Yarışma ve
Sosyal Etkinlik İzni/leri hakkındaki 2017/25 nolu Genelgesi.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana
Bilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı Terzi Yüksek Lisans Programı öğrencisi
Betül ÇEBİ'nin "Okul Öncesi Eğitime Devam Eden(48-72 Ay) Çocukların Annelerinin
İletişim Becerilerinin ve Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Farklı
Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu ilgi (a) araştırma uygulama izni talebi
Müdürlüğünüz tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama aracıma; İlimiz Onikişubat
ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki anasokulu öğrencilerine uygulanmasına yönelik araştırma
uygulama izni talebi eğitim öğretim sürecini aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece
yazımız ekinde sunulan mühürlü ölçme araçlarının kullanılması, araştırma raporunun
basılı ve dijital olarak Müdürlüğünüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mehmet Emin AKKURT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1-Karar (1 Sayfa)

2-Mühürlü Ölçme Aracı (24 Sayfa)

Görevli Elektronik İmza
Ada ile Ayın 24. 09/2018
Süney ÖZKAN
Vize v. i

EK-2**AİLE BİLGİ FORMU****Annenin Yaşı:**

20-30.....

31-40.....

41 ve üstü.....

Babanın Yaşı:

20-30.....

31-40.....

41 ve üstü.....

Anne Eğitim Durumu:

İlkokul Mezunu.....

Ortaokul Mezunu.....

Lise Mezunu.....

Üniversite Mezunu

Baba Eğitim Durumu:

İlkokul Mezunu.....

Ortaokul Mezunu.....

Lise Mezunu.....

Üniversite Mezunu.....

Annenin Mesleği

Ev hanımı.....

Memur.....

İşçi.....

Serbest Meslek....

Babanın Mesleği

Çalışmıyor.....

Memur.....

İşçi.....

Serbest Meslek....

Annenin Çalışıp Çalışmaması

Çalışıyor.....

Çalışmıyor.....

Babanın Çalışıp Çalışmaması

Çalışıyor.....

Çalışmıyor.....

EK-3**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****Çocuğun Yaşı**

4.....

5.....

6

Cinsiyeti

Kız.....

Erkek...

Çocuğun Kardeş Sayısı

Kardeşi Yok.....

1 kardeşi var.....

2 kardeşi var.....

3 kardeşi var.....

4 ve Üzeri.....

Okul öncesi Eğitime Devam Süresi

1 yıl....

2 ve üzeri.....

Doğum Sırası

1.....

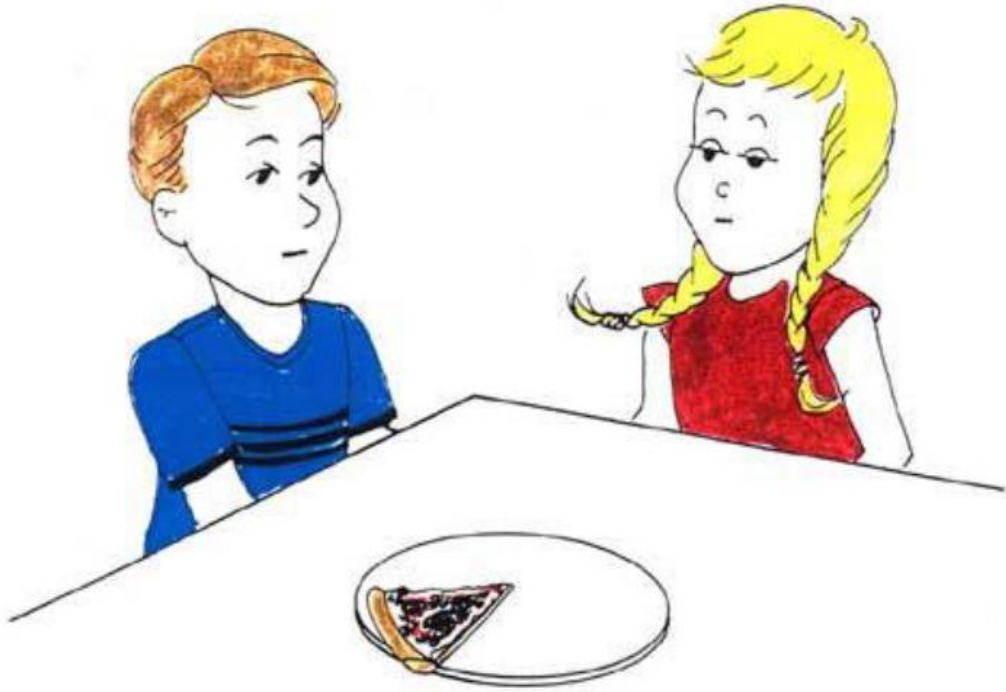
2.....

3.....

4 ve üzeri.....

EK-4

11-FARZET Kİ BİR PARÇA PİZZA KALDI VE HEM SEN HEM DE KARDEŞİN ONU YEMEK İSTİYORSUNUZ. NE YAPARSIN?





T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Berül ÇEBİ
Doğum Yeri:	Kahramanmaraş
Doğum Tarihi:	19/01/1989
Medeni Durumu:	Evlü
Öğrenim Durumu	
Derece:	Okulun Adı:
İlköğretim:	100. Yıl İlkokulu(1996/2000)
Ortaokul:	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu(2000/2002)
Lise:	Kahramanmaraş Sıncı İmam Paşa Lisesi(2002/2006)
Lisans:	Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği(2006/2010)
Yüksek Lisans:	Selçuk Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Er Yaşamını Bölümü
Branşları:	
İlgili Alanlar:	Doğa, görsel ve müzik
Halen Yapıldığı İş:	Sıncı İmam Üniversitesi/ Gökkuş Mədək Yabakokulu/ Öğretim Görevlisi(2017/ş)
İş Deneyimi (Doldurulması istenir başlı)	Koşpa Ghaabeyli Serhat Belgis İlkokulu (2010/2013)- Okul Öncesi Öğretmen Kahramanmaraş Nuri 26 Ocak İlköğretim Okulu(2013/2014)- Okul Öncesi Öğretmen Kahramanmaraş Gündüştü Nacalar İlkokulu(2014/2017)- Müdite Yarıyıl Sıncı İmam Üniversitesi/ Gökkuş Mədək Yabakokulu/ Öğretim Görevlisi(2017/ş)
Akademik Ödüller (Doldurulması istenir başlı)	
Hakkında bilgi almak için başvurduğunuz siteler: (Doldurulması istenir başlı)	
Tel:	0507-742 6502
E-mail:	berulcebi2367@gmail.com
Adres:	22. Cüm Mədədli, Beyazıt Sırası 1. Blok Kat:4/9- Ordu Şehri/ Kahramanmaraş

İmza:

Berül ÇEBİ