



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİMDALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İLETİŞİM BECERİLERİ PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM
BECERİLERİ İLE 5 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL-DUYGUSAL
UYUM DÜZEYLERİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Hatice ERTEN SARIKAYA

DENİZLİ - 2021

**T.C.
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİMBİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİMDALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİMDALI
DOKTORA TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ İLETİŞİM BECERİLERİ PSİKO-
EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİM
BECERİLERİ İLE 5 YAŞ ÇOCUKLARININ SOSYAL-DUYGUSAL
UYUM DÜZEYLERİ VE PROSOSYAL DAVRANIŞLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Hatice ERTEN SARIKAYA

Danışman

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Erdinç DURU

Üye: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Üye: Prof. Dr. Asiye İVRENDİ

Üye: Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE

Üye: Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../.....
tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Adı Soyadı

TEŞEKKÜR

Keyifle geçirdiğim bu öğrenme yolculuğumda bana güvenen, beni destekleyen ve akademik yaşamımda bilgisi ile bana ışık tutan değerli hocam sayesinde kendimi çok şanslı hissediyorum. Süreç boyunca gösterdiği sabrı, emeği, desteği ile her zaman kendisine en doğruyu bulmak adına danışabileceğim hissini koşulsuzca sunan tez danışmanım Prof. Dr. Mustafa BULUŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimin en başından itibaren engin bilgisi ve tecrübesi ile beni yalnız bırakmayan her bir ayrıntıda en mükemmele yönelten, değerli hocam Prof. Dr. Asiye İVRENDİ'ye ve akademik hayatımda her zaman en önemli kararları alırken önerilerini dikkate alacağım, tezim boyunca yapıcı eleştirilerini başıma taç yaptığım ve minnet duyduğum hocam Prof. Dr. Erdinç DURU' ya teşekkürü bir borç bilirim. Jüri üyelerim Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE, Doç. Dr. Duygu ÇETİNGÖZ ve Doç. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN hocalarıma değerli emekleri ve katkıları için teşekkür ederim.

Tez süresince ihtiyaç duyduğum anlarda desteklerini esirgemedi gösteren ve tezime katkı sağlayan Arş. Gör. Dr. Merve CANBELDEK, Arş. Gör. Dr. Abdullah ATAN ve Arş. Gör. Ahmet EROL'a destekleri için teşekkür ediyorum. Desteklerinden ötürü tüm arkadaşlarıma, meslektaşlarıma içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu sürecin başından sonuna kadar tanıdığım ya da yeni tanıştığım çok fazla kişinin üzerimde iyi dilekleri ve emeği var. Hepsine minnettarım..

Ve son olarak aileme teşekkür ediyorum.. İyiki varsınız..

ÖZET

Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programının Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile 5 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisi

ERTEN SARIKAYA, Hatice

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Aralık 2020, 136 Sayfa

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerine verilen İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı'nın öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi almaya devam eden beş yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 28 öğretmen 420 çocuk katılmıştır. Öğretmenlerden 14'ü deney 14'ü de kontrol grubuna dahil edilmiştir. Çocukların 222'si (108 kız, 112 erkek) deney grubu 198'i (83 kız, 115 erkek) kontrol grubunda bulunmaktadır.

Araştırmada açımlayıcı sıralı karma yöntem kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntemler, öncelikle çalışmanın nicel boyutunun sürdürülüp sonuçlarının çözümlendiği ve takip eden süreçte ise nitel çalışmanın sonuçları ile derinleştirilip açıklandığı desendir (Creswell, 2017). Araştırmanın deneysel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar için iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test son test puan karşılaştırmalarında ise ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında kontrol listelerinin öğretmenlere üç ayrı zamanda çocuklara

ise iki ayrı zamanda 20 dk'lık gözlem yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Elde edilen nitel veriler gözlenen davranışların frekans değerleri dikkate alınarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın nicel verilerine göre Okul Öncesi Öğretmenler İçin Psiko-Eğitim Programının öğretmenlerin iletişim becerilerini kullanma düzeylerini olumlu yönde artırarak etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca uygulanan eğitim programının sonucunda deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri ile ilgili sosyal yetkinlik alt boyutunun yükseldiği, kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutlarının düştüğü görülmüştür. Araştırmanın bir başka sonucuna göre deney grubu çocukların prososyal davranışlarından yardım etme ve teselli etme davranışlarının arttığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerine göre öğretmenlerin iletişim becerilerinden sınıf içinde en sık gözlenen beceriler etkin dinleme ve egoyu geliştirici dil olarak tespit edilmiştir. Çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinden en sık görülen sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük iken; prososyal davranışlarından en sık gözlenenler yardım etme, teselli etme ve işbirliği yapma olarak belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, sosyal-duygusal uyum, prososyal davranışlar.

ABSTRACT

The Effect of the Preschool Teachers' Communication Skills Psycho-Education Program on Teachers' Communication Skills and Social-Emotional Adjustment Levels and Prosocial Behaviors of Five-Year-Old Children

ERTEN SARIKAYA, Hatice

PhD Dissertation, Department of Basic Education,

Department of Preschool Education

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mustafa BULUS

December 2020, 136 Pages

This study was conducted to examine the effect of the Communication Skills Psycho-Education Program given to preschool teachers on communication skills of the teachers and social-emotional adaptation levels and prosocial behaviors of five-year-old children. The population of the study consisted of preschool teachers and five-year-old children receiving preschool education in independent kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Denizli during the 2018-2019 academic year. A total of 28 teachers and 420 children participated in the study. Of the teachers, 14 were included in the experimental group and 14 in the control group. Of the children, 222 (108 girls, 112 boys) were included in the experimental group and 198 (83 girls, 115 boys) were included in the control group.

Exploratory sequential mixed method was used in this study. Exploratory-sequential mixed methods are a design in which quantitative dimension of the study is continued, its results are analyzed and then, in the next phase, study is deepened and elaborated with results of the qualitative study (Creswell, 2017). In the experimental section of the study, random design with pretest and posttest control group was applied. The Mann Whitney-U test which tests whether or not the scores obtained from two unrelated samples differ significantly was used in order to make comparisons between the experimental and control groups. The Wilcoxon Signed-Ranks Test which tests the significance of the difference between the scores of the two related measurement sets was used to compare the pretest-posttest scores of the experimental and control groups. In the qualitative section of the study, the data were obtained from checklists by means of 20-minute observation method

at three separate times for the teachers and at two separate times for the children. The qualitative data were analyzed by taking the frequency values of the observed behaviors into consideration.

According to this study's quantitative data, the *Psycho-Education Program for Preschool Teachers* positively increased and affected the teachers' level of using communication skills. Additionally, as a result of the training program, the experimental group children's social competence subscale (related to their social emotional adjustment levels) increased, while their anger-aggression and anxiety-introversion subscales decreased. Another finding of this study revealed that the experimental group children had increased helping and consolation behaviors from prosocial behaviors. According to the study's qualitative data, the most frequently observed skills in the classroom from communication skills of teachers were active listening and ego-enhancing language. While the most frequently observed socio-emotional adjustment levels of the children included social competence and anxiety-introversion, whilst their most frequently observed prosocial behaviors included helping, consoling, and cooperating.

Keywords: Communication skills, social-emotional adjustment, prosocial behaviors.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	5
1.1.1. Problem Cümlesi.....	5
1.1.2. Alt Probemler.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5. Sayıtlılar	7
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	10
2.1. İletişim ve İletişim Becerileri.....	10
2.1.1. İletişim Kavramı ve Tanımı	10
2.1.2. İletişimin Öğeleri	12
2.1.2.1. Kaynak ve hedef.....	12
2.1.2.2. Mesaj- ileti.....	12
2.1.2.3. Kanal	12
2.1.2.4. Geri bildirim	13
2.1.3. Kişiler Arası İletişim.....	13
2.1.3.1. Sözlü iletişim.....	13
2.1.3.2. Sözsüz iletişim.....	13
2.1.3.3. Yazılı iletişim	13

2.1.4.	İletişim Engelleri.....	13
2.1.4.1.	İletişimin kişisel engelleri	14
2.1.4.2.	İletişimin psikolojik engelleri.....	14
2.1.5.	İletişim Engellerini Aşma ve Etkin İletişim	14
2.1.5.1.	Ego geliştirici dil	14
2.1.5.2.	Etkin dinleme	15
2.1.5.3.	Kendini tanıma açma.....	15
2.1.5.4.	Empati	16
2.1.5.5.	Ben dili	16
2.1.6.	İletişim Modelleri	17
2.1.6.1.	Aristo modeli (M.Ö.4.Y.Y.).....	17
2.1.6.2.	Lasswell modeli (1948).....	18
2.1.6.3.	Shannon-Weaver modeli (1949)	18
2.1.6.4.	Newcomb modeli (1954).....	19
2.1.6.5.	Osgoog ve Schramn modeli (1954).....	19
2.1.6.6.	Garbner modeli (1956)	20
2.1.6.7.	Jacobson modeli (1960)	20
2.1.6.8.	Riley ve Riley kitle iletişim modeli (1959).....	21
2.1.6.9.	Dance'nin sarmal modeli (1967)	22
2.1.6.10.	Cüceloğlu iletişim modeli (1979).....	23
2.1.6.11.	Whirter ve Voltan-Acar iletişim modeli	24
2.2.	Sosyal Duygusal Uyum.....	25
2.2.1.	Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim	25
2.2.1.1.	0-2 yaş sosyal duygusal gelişim	26
2.2.1.2.	3-4 yaş sosyal duygusal gelişim	26
2.2.1.3.	5-6 yaş sosyal duygusal gelişim	27
2.2.2.	Sosyal Duygusal Uyum ile İlgili Kavramlar.....	27
2.2.2.1.	Duygu	27

2.2.2.2. Uyum.....	28
2.2.2.3. Çocuklarda sosyal duygusal uyum.....	28
2.2.3. Sosyal Duygusal Uyumu Etkileyen Faktörler	30
2.2.3.1. Anne- baba çocuk etkileşimi.....	31
2.2.3.2. Kardeş ilişkileri	31
2.2.3.3. Akran ilişkileri.....	31
2.2.3.4. Okul ve öğretmenler.....	32
2.2.3.5. Sosyo- ekonomik düzey	32
2.2.4. Sosyal Duygusal Uyum İle İlgili Kuramsal Açıklamalar	32
2.2.4.1. Erikson ve psikososyal gelişim kuramı	32
2.2.4.2. Bandura ve sosyal öğrenme kuramı	33
2.2.4.3. Bronfenbrenner ekolojik kuram	34
2.2.4.4. Bowlby bağlanma kuramı	35
2.3. Prososyal Davranışlar.....	35
2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranış Gelişimi	36
2.3.2. Prososyal Davranışın Gelişimini Etkileyen Faktörler	37
2.3.2.1. Biyolojik faktörler	37
2.3.2.2. Çevresel faktörler	38
2.3.3. Prososyal Davranış ile İlgili Kuramsal Açıklamalar	39
2.3.3.1. Psikoseksüel gelişim kuramı	39
2.3.3.2. Sosyal öğrenme kuramı.....	40
2.3.3.3. Bilişsel gelişim kuramı.....	40
2.3.3.4. Ekolojik sistemler kuramı	41
2.4. Konu İle İlgili Araştırmalar.....	42
2.4.1. İletişim Becerileri İle ilgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar	42
2.4.2. İletişim Becerileri Eğitim Programları İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar.....	45
2.4.3. Sosyal-Duygusal Uyum İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar...	48
2.4.4. Prososyal Davranışlar İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	61

3.1. Araştırma Deseni.....	61
3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu	63
3.3. Deneysel İşlem Basamakları ve Program Hazırlama Süreci.....	63
3.4. Veri Toplama Araçları	65
3.4.1. İletişim Becerileri Ölçeği.....	65
3.4.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30).....	66
3.4.3. Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu.....	67
3.4.4. Kontrol Listeleri.....	67
3.5. Veri Toplama Süreci	68
3.5.1. Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı	69
3.5.1.1. Programın amacı	69
3.5.1.2. Programın içeriği.....	69
3.5.1.3. Programın uygulama süreci.....	69
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM.....	78
4.1. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	78
4.2. “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin iletişim becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
4.3. “Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	80
4.4. “Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	81
4.5. “Deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	82
4.6. “Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	82
4.7. “Deney grubu çocukların prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	83
4.8. “Kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
4.9. “Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	84
4.10. “Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	85

4.11. “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
4.12. “Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	86
4.13. “Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	87
4.14. “İzleme testi sonuçları iletişim becerileri programının etkililiğini ve ölçülen değişkenlerin kalıcılığını desteklemekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular	88
4.15. Kontrol Listesi Gözlem Verilerinin Çözümlemesine Yönelik Bulgular	90
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	93
5.1. Tartışma ve Sonuç	93
5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	93
5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	95
5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Prososyal Davranış Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç	97
5.2. Öneriler	98
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	98
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	99
KAYNAKÇA	101
Ek 1.Etkili İletişim Becerileri Ölçeği	115
Ek 2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)	116
Ek 3. Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu	117
Ek 4. Araştırma İzin Belgesi	118
Ek 5. Etik Kurul İzni	119
ÖZGEÇMİŞ	120

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Ön test ve Son test Kontrol Gruplu Desen</i>	65
Tablo 3.2. <i>Araştırmada Kullanılan Modelin Açılımı</i>	65
Tablo 4.1. <i>Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler</i>	83
Tablo 4.2. <i>Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler</i>	84
Tablo 4.3. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	85
Tablo 4.4. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 4.5. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Prososyal Davranışlar Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	86
Tablo 4.6. <i>Deney Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	87
Tablo 4.7. <i>Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 4.8. <i>Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranışlar Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları</i>	88
Tablo 4.9. <i>Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	89
Tablo 4.10. <i>Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 4.11. <i>Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranışlar Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları</i>	90
Tablo 4.12. <i>Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları</i>	91
Tablo 4.13. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	92

Tablo 4.14. <i>Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Prososyal Davranışlar Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	92
Tablo 4.15. <i>Deney Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	93
Tablo 4.16. <i>Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 4.17. <i>Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranışlar Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları</i>	94
Tablo 4.18. <i>Deney Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Gözlemleri Frekans Tablosu</i>	95
Tablo 4.19. <i>Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Gözlemleri Frekans Tablosu</i>	96
Tablo 4.20. <i>Deney Grubu Çocukların Prososyal Davranış Gözlemleri Frekans Tablosu</i>	96

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Aristo iletişim modeli	19
Şekil 2.2. Lasswell modelinde araştırma alanları.....	20
Şekil 2.3. Shannon-Waver enformasyon modeli.....	21
Şekil 2.4. Newcomb modeli	21
Şekil 2.5. Osgood ve Schramm dairesel iletişim modeli.....	22
Şekil 2.6. Garbner'ın genel iletişim modeli	23
Şekil 2.7. Jacobson modeli.....	24
Şekil 2.8. Riley ve Riley kitle iletişim modeli	25
Şekil 2.9. Dance'ın sarmal modeli	25
Şekil 2.10. Kişilerarası iletişim modeli	26
Şekil 2.11. İkili kişilerarası iletişim modeli	27
Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni.....	64

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

İletişim bilgilerin, düşünce ve duyguların karşıdaki kişiye aktarılmasıdır. İletişim ve etkileşim birbiriyle bütünleşmiş parçalarıdır. İletişimin olduğu her durumda etkileşim, etkileşimin olduğu her yerde de iletişim olması beklenir. Etkileşim içerisinde olunan canlılar da nesneler de iletişimin dünyasına girerler (Baltaş, 1992). Kişiler arası iletişim, kaynağın ve hedefin insan olduğu iletişim biçimidir. İnsan sosyal bir birey olduğundan içinde bulunduğu durumları diğerleriyle gerçekleştirdiği iletişimlerle açıklamaya çalışmaktadır. İnsan içinde bulunduğu ortamlardan, diğer insanlardan ve onların arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Karşılıklı iletişim içinde olan bireyler bilgiyi üreterek, birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi devam ettirirler (Güneş, 2011). Bu sebeple insanın içinde var olan başkalarını anlama ve kendini anlatma ihtiyacı bireyleri iletişim kurmaya itmiştir (Cüceloğlu, 2013).

İletişim, bireylerin kendilerinkinden farklı rollere, inançlara, değerlere, tutum ve davranışlara sahip bireylere ve gruplarla iletişimin nasıl kurulacağını öğrenilmesini sağlar. İletişim sürecinde kişilerin amaçları, niyetleri, duyguları ve değerleri oldukça etkilidir. Kişiler kendi düşünce modelleri, değer yargıları ve içsel iletişim niyetleri ile iletişim kurar (Uztuğ, 2009). Bu sebeple insanlar kişiler arası ilişkilerinde belirli problemler yaşayabilirler. Bu ilişki sorunları aslında iletişimde yaşanan sorunlardır (Cüceloğlu, 2013). Etkili iletişim becerilerine sahip olunması durumunda bu iletişim sorunları kolaylıkla çözülecektir.

Çocuklarla kurulan iletişimin niteliği onun bütün yaşantısını psikolojik açıdan etkileyecektir. Öğretmen-çocuk arasındaki olumlu iletişim çocuğun psiko-sosyal iyi oluşunu destekleyecek güce sahiptir. Bu açıdan etkili ve sağlıklı bir iletişim çocuğun öz saygı gelişimini olumlu etkilerken tam tersi sağlıklı iletişim de bazı olumsuz duygular hissetmesine neden olacaktır (Gürçay, 1993; Kaya ve Akgün, 2016; Ünal, 2015, s.91). Okul öncesi dönemde, iletişimde bulunduğu öğretmeninden, kabul, sevgi, anlayış, işbirliği, bağımsızlık mesajları alan çocuklar kendilerini değerli ve önemli hissederler. Bu tür mesajları aldıkları öğretmenlerine kendilerini yakın hissederler. İlişkilerini ve iletişimlerini sürdürmekte istekli olurlar. Bu durum sağlıklı öğretmen-çocuk ilişkisinin gelişmesinde oldukça etkilidir. Çocuklarla sürdürülen iletişimin başarısız olması durumunda ise, çocuk kendisini değersiz, yetersiz biri olarak görebilir buna bağlı olarak çekingen davranışlar

sergileyebilir. Kendisiyle ve başkalarıyla ilişkisini sürdürmekte yeterli becerilere sahip olamaz. Ayrıca çocuklar suçluluk ve utanç duygusu da geliştirebilir (Cüceloğlu, 2000).

Çocuklarla iletişimde, çocukların nasıl düşündüğü ve akıl yürüttüğü ile ilgili fikir sahibi olunması durumunda etkili iletişim kurmak daha kolay olacaktır. Özellikle, çocuğun en yakın sosyal çevresi olan anne ve babanın, iletişim sürecinde çocuklara model olmaları önem taşımaktadır. Kendisiyle içten, açık, etkili ve sağlıklı bir şekilde iletişim kurulan çocuğun, başkalarıyla iletişiminde de benzer davranışları gösterme olasılığı yüksektir (Güngör-Aytar, 2015). Benzer şekilde eğitim ortamlarında öğretmenlerin kurulacakları açık, etkili iletişimin çocukların gelişimleri ve öğrenmeleri üzerindeki etkileri olumlu olacaktır.

Okul öncesi eğitim ile ilgili yapılan araştırmalar erken yıllarda yaşanan olumlu deneyimlerin çocukların mevcut gelişimlerini ve ileriki dönemlerdeki gelişimlerini önemli ölçüde etkilediğine dikkat çekmektedirler (Khim, 2003, s.1; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015). İletişim okul öncesi eğitim programının hem temelinde yer alır hem de programın bir sonucudur (Jorde-Bloom, 2003). İletişim becerilerinin eğitim programındaki yeri nedeniyle incelenmesi ve geliştirilmesi oldukça önemlidir. İletişim becerileri ile ilgili yapılan çalışmaların genel olarak öğretmenlerin iletişim beceri düzeylerini belirlemek amacıyla (Akgün, Yazar ve Dinçer, 2011; Dere, 2018; Dilber ve Akhan, 2019; Ocak ve Erşen, 2015; Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018) gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmak isteyen okul öncesi öğretmenleri çocuklarla iletişimde yeni tecrübe ve kazanımlara karşı pozitif bir tutuma sahip olmalıdırlar (Rodd, 2006). Böylelikle çocuklarla ilişkilerinde kullanabilecekleri iletişim becerilerini sürekli geliştirebilirler. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının iletişim becerilerini, uyguladıkları eğitim programları ile geliştirmeyi amaçlayan bir takım çalışmalar bulunmaktadır (Balci, 1996; Çam, 1997; Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000; Voltan-Acar, 1994) ancak okul öncesi öğretmenlerine yönelik iletişim becerileri geliştirme programına alan yazında rastlanmamıştır.

Sınıf ortamında öğretmenler iletişim becerileri ile çocuklarla etkileşirler. Bu süreçte çocuk öğretmenini model alır ve öğrendiği becerileri sosyalleşme ve iletişim sürecinde kullanır. Çocuklar sahip oldukları sosyal duygusal uyum düzeyleriyle iletişime dahil olurlar. Okul öncesi eğitimde gelişime paralel edinilen beceriler sosyal duygusal uyumu olumlu etkiler, uyum düzeyi yükseldikçe yeni gelişimsel yeterlikler edinme olasılığı da artar. Bu sebeple eğitim kurumları çocukların zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların yanında mutlaka duygusal ve sosyal becerilerini destekleyici amaçlara da yer vermeli, bu doğrultuda çalışmalar yapmalıdır (Zembat ve Özgülük, 2007).

Çocuk eğitim ortamında atılganlık, işbirliği, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, sorumluluk alma, problem çözme, duygularını ifade etme, plan yapma, akranlarıyla doğru iletişim kurabilme gibi beceriler edindiğinde sosyal duygusal uyumunu daha fazla arttırmaya başlar (Kulaksızoğlu, 2001; Toran, 2011). Sosyal duygusal uyumun anne eğitim durumu (Şentürk, 2007; Orçan ve Deniz, 2004), anne babanın çocuk yetiştirme tutumu (Sarı, 2007; Yavuzer, 2001; Gökçe, 2013; Çetinkaya, 2016; Demir ve diğ., 2017), anne babanın benlik saygısı (Buluş ve Öztürk-Samur, 2017), kardeş ilişkileri (Özgülük, 2006), akran ilişkileri (Howes, 2000; Hartup, 2000; Dalkılıç, 2014; Buluş ve Öztürk-Samur, 2017), okul öncesi eğitimi alma (Lee ve Fox, 2009; Güven, 2004; Özgülük, 2006; Can-Yaşar, 2011; Günindi, 2013) ile ilişkili olduğu çalışmalarla belirlenmiştir. Ulaşılabilen kaynaklar çerçevesinde sosyal duygusal uyum üzerinde çocuğun sosyal çevresinin oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Güner (2008) okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları eğitici drama çalışması ile sosyal duygusal uyum arasında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Güven (2004) okul öncesi eğitimi alan ve almayan 490 birinci sınıf çocuğun sosyal duygusal uyum düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında, okul öncesi eğitimi almanın sosyal duygusal uyumu arttırdığı sonucunu elde etmiştir. Benzer olarak Günindi (2013) okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal uyumlarını karşılaştırdığı çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. İpek (2014) okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal uyumlarına olumlu yönde etkisi olduğunu bulmuşlardır. Tanrıverdi ve Ersarslan (2015) okul öncesi çocukların sosyal uyum düzeyleri ile değer kazanımını incelediği çalışmada sosyal uyumun değer kazanımını arttırdığını belirtmiştir. Kaçır (2015) eğitsel oyunların sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelediği çalışmada haftada 1-2 saat eğitsel oyun oynayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin yükseldiğini tespit etmişlerdir. Bu çalışmalar okul ve eğitim ortamının çocukların sosyal duygusal uyumlarına katkı sağladığını göstermesi açısından önemlidir.

Bu dönemde oldukça önemli olan bir başka davranış prososyal davranışlardır. Prososyal davranışlar olumlu sosyal davranışlar olarak da belirtilebilir. Dış kaynaklardan ödül beklemeden karşıdakine fayda sağlamaya çalışan içten gelen davranış olarak tanımlanır. Bu davranışlar içerisinde başkasının iyiliğini gözetme, işbirliği yapma, empati kurma ve paylaşma değerlerini içerir (Hartas, 2011). Doğumdan itibaren gözlenen ve bir iki yaş civarında gelişen prososyal davranışlar, dil gelişiminin hızlanmasıyla artış gösterir. Sosyal gelişim ve bilişsel gelişim ile birlikte çocuk kendi ve diğerinin duygularını

anlayabilir ve anlatabilir hale gelir. Çocuk paylaşmaya, yardımlaşmaya başlar ve uyum geliştirir (Yavuzer, 2012). Prososyal davranışlar, kişisel ve sosyal anlamda iyileştirici özelliğe sahiptir. Bu davranış çocuğun sosyal ilişkiler kurabilmesini sağlar ve aynı zamanda bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesini sağlamaktadır (Güngör-Aytar, 2015). Prososyal davranışların okul öncesi eğitim alma (Karaoğlu ve Ünüvar, 2015), anne baba tutumu (Daniel Madigan ve Jenkins, 2016), anne baba prososyal davranışları (Bağcı, 2015; Öztürker, 2014), cinsiyet (Altay ve Güre, 2012; Engin, 2009), kardeş sayısı (Öztürker, 2014), mizaç (Farver ve Branstetter, 1994; Yağmurlu, Sanson ve Köymen., 2005) ve cinsiyet (DiLalla ve Mullineaux, 2003; Yoleri ve Seven, 2014) ile ilişkili olduğu çalışmalarda tespit edilmiştir.

Hughes ve diğerleri (2014) okul öncesine devam eden 4-5 yaş çocukların öğretmen çocuk ilişkileri ile çocukların prososyallik davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada öğretmen çocuk ilişkisi ile çocukların prososyal davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Gözün-Karaman (2012) okul öncesi eğitime devam eden zihin kuramına dayalı eğitim programı uygulanan çocukların prososyal davranışlarının anlamlı bir şekilde arttığını belirtmiştir. Öztürker (2014) okul öncesi eğitime devam eden 218 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada; anne ve öğretmen özgeciliği ile altı yaş çocukların prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada öğretmen ve anne özgeciliğinin çocukların prososyal davranışlarını güçlü bir şekilde yordadığını tespit etmiştir. Bu çalışmalar prososyal davranışın çocuğun yakın çevresindeki etmenlerden oldukça fazla etkilendiğini göstermektedir.

Alan yazın incelemelerinden de görüldüğü gibi öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olması etkili öğretmen-çocuk etkileşimi açısından da oldukça önemli bir yeterliktir. Ayrıca hem sosyal duygusal uyum hem de prososyal davranışlar çocukların gelişimlerinin önemli birer parçasıdır ve çevresel koşullardan etkilenip geliştirilebilir. Bu dönemde öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ile çocukların sosyal duygusal uyumlarını ve prososyal davranışlarını desteklenmesinin önemi açıktır. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerinin geliştirilerek çocuklar üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmada; okul öncesi öğretmenlere uygulanan İletişim Becerileri Psiko-eğitim Programı ile çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemli olduğu ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Öğretmenlere verilen İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerini ve prososyal davranışlarını etkilemekte midir?” şeklindedir.

1.1.2. Alt Problemler

1. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin iletişim becerileri ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu çocukların prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
7. Kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
8. Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
9. Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
10. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
11. Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
12. Deney ve kontrol grubu çocukların prososyal davranışlar son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
13. İzleme testi sonuçları iletişim becerileri programının etkililiğini ve ölçülen değişkenlerin kalıcılığını desteklemekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul öncesi öğretmeninin çocuklara dönüt vermeye hazır olması, öğrenmelerini desteklemesi, çocuklarla etkileşime girerek bu konuda duyarlılık göstermesi olması gereken en temel davranışlardır. Bu davranışlar özellikle okul öncesi eğitim ortamlarında çocukların sosyal duygusal gelişimleriyle ilgili kazanımlara etki etmektedir. Öğretmenlerin olumlu davranışları örneğin gülümseme, açık ve anlaşılır bir dille konuşma, göz teması kurma, etkili iletişim kurabilme becerisi son derece önemlidir. Bu doğrultuda çocuklarla etkili iletişim kuran öğretmenlerin sınıfında temelinde güven olan bir eğitim ortamı oluştuğu görülmektedir (Pianta, 1997; Şeker, 2000). Bu bağlamda, öğretmenin çocuğun üzerindeki etkisinden yola çıkarak araştırmanın genel amacı okul öncesi öğretmenlerine verilen İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı'nın öğretmenlerin iletişim becerileri ile 5 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocuklar gelişimsel özelliklerinin bir gereği olarak, kişiler arası ilişkileri önce gözlemleyerek, sonra da deneyimleyerek sosyal çevrelerinden öğrenirler. İletişim konusunda çocuklara doğru rol modeller olması beklenen öğretmenlerin iletişim sürecindeki yeterlikleri, çocuklara iletişim becerileri alanında rehberlik edecek ve iletişim ile yakından ilgili olan gelişimsel özelliklerini destekleyecektir. Öğretmenlerin iletişim becerisi yeterliliği Avrupa'da öğretmen eğitimi üzerinde son yirmi yılda gerçekleştirilen çalışmaların en önemli konularındandır (Zlatic, Bjekic, Marinkovic ve Bojovic, 2014). Bu çalışma için geliştirilmiş olan Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı, okul öncesi öğretmenleri için hazırlanmış özel bir eğitim programı olup, öğretmenlerin eğitimi alırken 10 hafta boyunca sınıfındaki çocuklarla girecekleri etkileşime ve sonuçlarına odaklanmaktadır.

Öğretmenlere verilecek eğitim ile iletişim becerileri kazandırılacak ve kazandırılan bu iletişim becerileri çocuklarla olan iletişimde kullanılacak şekilde eğitimler gerçekleştirilmiştir. Bu program kapsamında kazandırılması planlanan iletişim becerileri; etkin dinleme, ego geliştirici dil, kendini tanıma/açma, ben dili ve empati olarak belirlenmiştir. Programı tamamlayan öğretmenler bu beş iletişim becerisine sahip olmakta, var olan yeterliklerini arttırarak iletişim becerilerini çocuklarla etkileşim içerisindeyken kullanmayı öğrenmektedirler.

Çocuklarla iletişimde kullanılan bu beceriler sayesinde çocukların, sosyal duygusal uyum davranışlarının olumlu yönde etkileneceği beklenmektedir. Öğretmenler bir çocuğun ailesinden başka en çok zaman geçirdiği kişilerdir. Günümüzde ailelerin iş hayatındaki yoğunluğundan dolayı çocukların öğretmenlerle çok daha fazla zaman geçirdiği düşünülebilir. Tüm bu kazanımlar göz önüne alındığında bu çalışmanın, hem öğretmenlere rehberlik etmesi hem de çocuklara daha etkili iletişim ortamında bulunma fırsatı sağlaması ve alan yazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma bulguları, Denizli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ve ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Bulgular okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.
3. Hazırlanan eğitim programı 10 hafta uygulama süresi ile sınırlıdır.
4. Araştırmacı tarafından gözlem sonucu doldurulan kontrol listeleri deney grubu öğretmenleri ve her sınıftan iki çocuk için iki ayrı zaman dilimi ile sınırlıdır.
5. Araştırmada plasebo grubu yer ve zaman açısından gruptaki öğretmenlerin tamamına uymaması dolayısıyla süreçte iptal edilmiştir.
6. Araştırmacı tarafından çocuklar için doldurulan kontrol listeleri Türkçe dil etkinliği ve serbest zaman olmak üzere iki gözlem ile sınırlıdır. Öğretmenler için olan kontrol listleri üç farklı etkinlik zamanında gözlemlenerek doldurulmuştur.

1.5. Sayıtlar

1. Öğretmenlere verilen İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı'nın süresi yeterlidir.
2. Araştırmaya katılan deney grubundaki öğretmenlere verilen İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın etkili bir şekilde öğretmenlere uygulandığı ve bu eğitimi alan öğretmenlerin kazandıkları becerileri sınıf içinde etkili şekilde kullandıkları varsayılmıştır.
3. Araştırmada katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçek görüşlerini yansıttıkları varsayılmıştır.
4. Araştırmada kullanılan, "Kişisel Bilgi Formu-Öğretmen, Kişisel Bilgi Formu-Çocuk, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, İletişim Becerileri

Ölçeği ve Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu” ölçeklerinin ilgili değişkenleri doğru bir şekilde ölçtüğü varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

İletişim: İnsanların günlük yaşamdaki sorunlarını çözümlmek için kullandıkları düşünce alış-verişidir (Cüceloğlu, 2007). Dökmen’e (1998) göre iletişim, katılanların bilgi ya da sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları süreçtir (Dökmen, 1998, s.19).

İletişim becerisi: İnsanların iletileri düzgün ve doğru bir şekilde anlamlandırması, duygularını, düşümcelerini ve isteklerini düzenli ve kültürlerine özgü bir şekilde iletmesi mesajları düzenli şekilde adlandırmasını sağlayan dönüt verme etkin dinleme becerilerinin tümüdür (Deniz, 2003, s.8; Ömeroğlu ve Kandır, 2005, s.137).

Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı (OÖÖİBPEP): Okul öncesi öğretmenlerine yönelik çeşitli iletişim becerilerini kapsayan ve öğretmenlerin iletişim becerilerini artırma amacıyla oluşturulmuş, 10 hafta boyunca 80 dakikalık oturumlardan oluşan iletişim becerileri programı (Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı).

Ego geliştirici dil: Ego geliştirici dil genellikle olumsuz bir özelliği, tutumu ya da davranışı nitelendirirken daha kabullenebilir daha az incitecek ifade kullanılmasıdır. Benliği kişiler arası ilişkilerde olumlu olarak pozitif etkileyen ifade etme biçimidir. Bu iletişim becerisi kullanılarak iletişimde insanların olumlu özelliklerine vurgu yapılır ve gerekli, istenen değişimleri gerçekleştirmesi amaçlanır (McWhirter ve Voltan-Acar, 2005).

Etkin dinleme: Özer (1995) e göre geri iletim kullanılarak gerçekleştirilen dinleme etkin dinleme olarak ifade edilir. Etkin dinleme, sadece konuşan kişinin kelimelerini tekrarlama anlamına gelmez, asıl önemli olan noktası kişinin iletilerinin sözel ve sözel olmayan, duyguları ve içeriği ile tamamına anlam katma yöntemi olarak tanımlanır (akt. Cihangir, 2004).

Kendini açma/tanım: Kişilerarası iletişimde fiili olarak gerçekleştirilen kendini açma, bir bireyin düşünce, duygu ve ihtiyaçlarıyla ilgili bildiklerini başkasına sözel olarak ilettiği bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Robert ve Sholley, 1996). Kendini tanıma ise kişide yer alan tüm gizil potansiyellerini en üst düzeyde geliştirmesine yardım eder (Burnard, 1992). Kendini tanıma içsel bir durumdur. İnsanların duygularını düzene

koyabilme yeteneğidir (Skowron ve Dendy, 2004). Bu yetenek, bireyin “hislerine güvenebilme, duygularını düzene sokma, içinde bulunduğu şartlara ilişkin düşünebilme kapasitesi” (Skowron, 2004, s.448) gibi içsel süreçlerden oluşur.

Empati: Kişinin kendisini, karşısındakinin yerine koyarak mevcut duruma onun gözünden bakması o kişinin düşüncelerini, duygularını doğru olarak anlaması ve anladıklarını karşısındakine iletmesi süreçlerinin (Dökmen, 2011).

Ben dili: Karşımızdaki bireyin kabul görmeyen, uygun ve yerinde bulunmayan davranışına karşı yaşanan duyguları ifade eden, değerlendirci ve suçlayıcı olmayan ben iletilerini içeren dile denir (Kuzgun, 2004).

Sosyal Duygusal Uyum: Sosyal duygusal uyum çocukların akranlarıyla beraber bir paylaşım gerçekleştirirken gösterdikleri anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak, işbirliği yapmak gibi olumlu özellikleri (sosyal yetkinlik), üzgün olma, depresif duygu durumları ve grup içinde kendini ifade edememe (anksiyete-içe dönüklük), yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranışlar sergileme (kızgınlık-saldırganlık) gibi sorunlu davranışları içeren becerilerdir (Çorapçı, Aksan, Arslan-Yalçın ve Yağmurlu, 2010).

Prososyal Davranışlar: Prososyal davranış, bir ödüllendirme beklemeden bireyin kendisi dışındaki bireylere yarar sağlama amacı taşıyan gönüllü davranışlardır (Eisenberg, 2003).

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde, problem durumuyla ilgili olan iletişim, iletişim becerileri, sosyal-duygusal uyum ve prososyal davranışlarkuramsal açıdan incelenmiştir.

2.1. İletişim ve İletişim Becerileri

2.1.1. İletişim Kavramı ve Tanımı

İletişimin birçok farklı şekilde tanımlaması bulunmaktadır. Dewey (1916) iletişimi “bir toplumda bireyin varlığını sürdürebilmesi için insan davranışlarının doğal yolu” olarak tanımlamıştır (Wahlström, 2010). Baltaş ve Baltaş (1992) iletişimi düşünce, duygu veya bilgilerin her türlü yollarla karşdakine aktarılması olarak tanımlamışlardır. Adair (2013, s.13) iletişimi, bir kişinin başka bir kişiye kendini anlatması ve bu şekilde ortak sembollerin kullanılmasıyla mesajların çift yönlü hareket ettiği işlemlere olarak belirtmiştir. Cüceloğlu (2007) iletişimi, “iki kişi arasında yer alan anlam alışverişidir” şeklinde tanımlamıştır. Çilenti, (1984)’ye göre iletişim, tutum, bilgi, fikir, duygu ve becerilerin davranış değişikliği meydana getirmek üzere paylaşılması sürecidir. Planalp (1999) iletişimin, iletişim kuran kişinin duygularını ve iletiyi alan kişinin duygularını şekillendiren bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Psikoloji sözlüğünde ise iletişim “bilginin işaretler, davranışlar mimikler biçiminde bir yerden başka yere taşınması” olarak tanımlanmıştır (Budak, 2009). Tanımlar incelendiğinde; duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşıldığı süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu durumda iletişimin birçok ögeyi içeren bir süreç olduğu söylenebilir (Özen, 2001).

İletişim hayatımızın her anını kaplayan bir olgudur ve yaşamımızı önemli derecede etkiler. İnsa toplumsal bir varlık olarak diğer insanlarla grup halinde yaşar. Bu topluluğa dahil olma, toplulukla iyi bir ilişki kurma, onlarla paylaşım kurma, onlara yardım etme, destek olma gibi olumlu davranışların temelinde iletişim yatmaktadır (Eroğlu, 2015). Ancak bireyin toplumsal hayat içerisinde insanlar ile olan ilişkisini düzenlemesinin, çevreye uyum sağlayabilmesinin ve bu sayede nitelikli bir yaşam sürdürebilmesinin ön koşulu güçlü bir iletişim becerisine sahip olmasıdır (Elkatmış ve Ünal, 2014). İnsanların sağlıklı, mutlu ve huzurlu yaşamaları iletişim becerilerinin gelişmesine ve etkili kullanılmasına bağlıdır (Gülbahçe, 2010). Ayrıca iletişimle birlikte insanlar duygu ve düşüncelerini diğer insanlarla paylaşır, gelen geri dönütlerle birlikte duygu ve düşüncelerini değerlendirir ve şekillendirir (Temizkan, 2013). Bireyin yaşantısının büyük

bir bölümünün sosyal ortamlarda geçtiği göz önüne alınırsa iletişimin birey yaşamında ne denli önemli olduğu açıkça görülmüş olur (Selanik-Ay ve Erbasan, 2016).

İletişim becerisi ise, “kişinin kendi gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları kusursuz şekilde anlamlandırmasına yarayan yerinde ve doğru tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümü” dür (Deniz, 2003, s.8). İletişim becerisi bireylerin olumlu ilişkiler içinde olabilmesine yardımcı olur. Aynı zamanda bireylerden yeterli cevaplar alabilmesini sağlar. Bu davranışlar sayesinde bireyler sosyal yaşamlarını kolaylaştırır. Bu davranışlar uygun kendini açma, kendini ifade etme, etkili dinleme, empati kurabilme ve karşdakinin sözel ve sözel olmayan mesajlarını anlayabilmesidir (Yüksel-Şahin, 2010). İletişim becerisi insanlar arasında mesajlar aracılığıyla duygu düşünce ve bilgilerin değişimini sağlayan başkalarıyla ilişki kurma becerileridir (Bakırcıoğlu, 2016).

Etkili iletişim, insanlar arasında bilgi alış-verişi sağladığı gibi insanların birbirini daha iyi anlamasını, iletişim stratejilerini daha etkili kullanmasını sağlar (Hukamdad, Shahzad, Ali, Qadeer ve Khan, 2011). Etkili bir iletişim kurabilmek için iletişime girenlerin ortak dili konuşmaları, ortak koda sahip olmaları, gönderilen iletinin nasıl gönderildiği alıcı tarafından yorumlanıp nasıl algılandığı önemlidir. Hem göndericinin hem de alıcının duyguları, düşünceleri, önyargıları, objektif tutumları etkili bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleri, anlatabilme ve anlayabilme becerileri bu süreci etkilemektedir (Uzuntaş, 2013). Etkili iletişimle birlikte bireyler birbirlerine demokratik bir davranış biçimi geliştirir, birbirleriyle olan uyumları kolaylıkla sağlanır ve problemleri yapıcı bir şekilde çözüme ulaşır (Özerbaş, Bulut ve Usta, 2007). Ayrıca, iletişim becerilerinin güçlü olması bireyin “fiziksel ve duygusal” sorunları ile daha kolay mücadele etmesini sağlar (Beebe, 2007).

Etkili iletişim kurmak için dikkat edilmesi gereken noktalardan birkaçı şunlardır: Vücut dili ve jestleri kullanma, iletişimde mesajlara odaklanma, göz kontağı kurma, dikkatini verebilme, iletişim engellerinden kaçınabilme, ses tonunu vurgulamaları düzenleyebilmedir (Damondare, 2012). İletişimin sağlıklı olabilmesi için her iki tarafın birbirine güven duyması gerekir. İnsan ilişkilerinde birey bazı temel ilişki gereksinimlerini karşılamak ister. Bu ihtiyaçlar kabul edilme, değerli görülme, sevilme, yeterli görülmedir (Cüceloğlu, 2013; Selimhocaoglu, 2004; Oğuz ve Köksal-Akyol, 2015).

Etkili iletişim kurabilmek için göz önünde bulundurulması gereken ilkeler, insan ilişkilerinde tarafların kendilerini iyi hissettikleri koşullara bakılarak oluşturulmuştur. Bu ilkelerden bazıları;

- Bireysel özellikleri dikkate alma,
- İnsanın değerini fark edebilme,
- Saygı gösterme,
- Gönüllülüğe önem verme,
- Koşulsuz kabul etme,
- Duygu, düşünce ve davranışlarda tutarlılık,
- Her bireyin kendi problemini kendisinin çözebileceğine inanma,
- Kendini karşısındakinin yerine koyabilme,
- Maske takmadan kendini olduğu gibi gösterebilme,
- Gizliliğe saygı duyma (Güçlü, 2000; Korkut, 2004; akt. Oğuz ve Köksal-Akyol, 2015).

2.1.2. İletişimin Öğeleri

2.1.2.1. Kaynak ve hedef. İnsanlar genelde bilgilerini, fikirlerini ve hislerini paylaşmak için iletişim kurarlar. Ancak bu paylaşım bir kişinin fikirlerini ilettiği ve diğer kişinin fikirleri aldığı tek yönlü bir süreç değildir. Kaynak, mesajı gönderendir (Yüksel, 2012). İletişim sürecinde iletişimi başlatan, mesajın olduğu ve bunu hedef birimine gönderen birimdir. İletişimde, kaynak birimin paylaşmak istediği bilgisini, becerisini, duygusunu, düşüncesini ya da sorunun hedef birime doğru olarak aktarılması çok önemlidir (Çağdaş, 2012, s.7).

Gönderilen mesaj dinleyen kişiye odaklanır ve dinleyen kişi mesajı aldığı anda “hedef” konumuna geçer. Çoğu iletişim durumunda insanlar aynı anda hem mesaj gönderir hem de gelen mesajı alır (Dere-Çiftçi, 2013; Kaya; 2011).

2.1.2.2. Mesaj-ileti. Kaynak birimdeki içeriğin ifade edilme biçimidir. Mesajlar sözlü olabildikleri gibi sözsüz de olabilir. Bir dildeki kelimeler ‘sözlü semboller’dir. Sözlü semboller sınırlı ve karmaşıktır (Güngör-Aytar, 2015, s.18). Beden dilinde kullandığımız yüz ifadeleri, el-kol hareketleri birer mesajdır (Cüceloğlu, 2013, s.70). Bu mesajlar daha karmaşıktır. Bunlar mimikler, jestler, duruş biçimi, ses tonu, gibi sözsüz soyut sembollerdir (Hybel ve Weaver, 2004; akt. Dere-Çiftçi, 2013).

2.1.2.3. Kanal. Mesajın iletilmesini sağlayan kaynak ve hedef arasındaki yoldur. Mesajın izlediği rotadır. İletişimde kullanılan kanal sayısının arttırılmasıyla etkili iletişim sağlanır. Bu nedenle mesaj görme, işitme, dokunma, koklama, tatma gibi duyu organlarının birkaçına birden hitap etmelidir (Cüceloğlu, 2013, s.73). Yüz yüze iletişimde kullanılan en

önemli kanallar ‘ses’ ve ‘gürültü’dür. İnsanlar birbirlerini dinler ve birbirlerine bakarlar. İletişimde kişinin daha sık aralıklarla etkileşimde bulunmasını sağlayan mektup, online mesaj, kitap, sinema, televizyon, radyo, dergi de mesajların gönderilmesinde kullanılan birer kanaldır (Erbay, Ömeroğlu ve Çağdaş, 2012).

2.1.2.4. Geri bildirim (Dönüt). Kaynak kişinin zihnindeki anlamlandırdığı ve gönderdiği mesajın alıcı tarafından aslına çok yakın şekilde alınmış olmasıdır. Bunun ne ölçüde gerçekleştirildiği alıcıdan gelen tepkilerle belirlenebilir. Alıcının kaynak kişiye gösterdiği tepki ve ipuçlarına geri bildirim denilmektedir (Özgüven, 2010, s.21). Başka bir ifade ile kişinin aldığı mesajı anlamlandırdıktan ve yorumladıktan sonra kaynağa karşı cevap vermesidir. Yani kaynak ve hedefin birbirine verdiği yanıtlardır (Dere-Çiftçi, 2013).

2.1.3. Kişiler Arası İletişim

2.1.3.1. Sözlü iletişim. Sözlü iletişim karşılıklı konuşmaya, anlamaya ve empatiye dayalı bir iletişim biçimidir (Lazar, 2009, s.54; Yılmaz ve Tutar, 2005, s.58). Bu iletişim türünde en etkili araç dildir. Sözlü iletişim “dil” ve “dil ötesi” olarak ikiye ayrılır. Karşılıklı konuşmalar dil ile iletişim olarak adlandırılır. Dil ötesi iletişim ses tonu, sesin vurgulamalar, duraklamalar ile ilgilidir (Mutlu, 2008, s.268; Tutar ve Yılmaz, 2005, s.58; Polat, 2009, s.35).

2.1.3.2. Sözsüz iletişim. Sözsüz iletişim, susma, ses tonu, mekan kullanımı, renk, giyim kuşam, beden dili (göz teması, mimikler ve jestler) aracılığıyla gerçekleştirilir (Ergül, 2009, s.102). Sözlü mesajların ve sözsüz mesajların birbirleri ile çelişmemeleri ve birbirlerinin anlamlarını güçlendirmeleri durumunda iletişim kolaylaşır (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013).

2.1.3.3. Yazılı iletişim. Mesajın yazılı olarak sembollerle aktarılmasına yazılı iletişim denilmektedir. Yazılı iletişimin olabilmesi için okuma, yazma, yazılanı anlayabilme becerilerinin olması gereklidir. Yazılı iletişim, belirli işlemlerden geçtiği için sözlü iletişime göre daha gecikmeli olarak kurulur. Ayrıca yazılı iletişimi gerektiği zamanlarda yeniden düzenleme fırsatımız vardır. Bu nedenle yazılı iletişim ayrıntıların önemli olduğu durumlarda tercih edilir (Aziz, 2010, s.45; Bıçakçı, 2002, s.27).

2.1.4. İletişim Engelleri

İletişimin oldukça zor ve beceri gerektiren özellikler taşıdığı bilinmektedir. İletişim becerileri etkin olarak kullanılmadığı durumda karşı tarafa mesajın iletilmesini olumsuz

etkileyen, iletişimin etkililiğini sekteye uğratan ya da kesintiye uğratan, aksamasına neden olan etmenlerdir.

2.1.4.1. İletişimin kişisel engelleri. Alıcının ön yargılar nedeniyle mesajı yanlış anlaması, yanlış değerlendirmesi, konuşan kişiye karşı duyulan güvensizlik şeklinde sıralanabilir. İnsanların değer yargıları, kişisel istekleri, bilgi birikimleri, duygusal duygu durumları, beğenilerinin ve alışkanlıklarının birbirinden farklı olması durumunda da iletişim engelleri ortaya çıkmaktadır (Bıçakçı, 2002, s.71-73; Yılmaz ve Tutar, 2005). Ayrıca, iletişimin kişisel engelleri; bilgi eksikliği, statülerin farklı olması, yaş ve kültürel farklılıklar gibi nedenlerle de ortaya çıkmaktadır.

2.1.4.2. İletişimin psikolojik engelleri. Gönderilen iletinin alıcı tarafından psikolojik nedenlerle alınmak istenmedi durumlarda iletişim engellenir ve buna ‘tikanık iletişim’ denir (Mısırlı, 2007, s.32). Bu durum gönderilen mesajın ya hiç algılanmamasına ya da bilerek yanlış anlamlandırılmasına neden olabilir (Karaçor ve Şahin, 2004).

2.1.5. İletişim Engellerini Aşma ve Etkin İletişim

İletişim, insanların kendirlerinkinden farklı durumlara, inançlara, değerlere, tutum ve davranışlara sahip insanlar ve topluluklarla nasıl ilişki kuracağını öğrenmesini sağlar. Kişiler kendi düşünme stilleri, değerleri, iletişim eğilimleri ile iletişim kurar. Bu nedenle iletişimin tam olarak gerçekleşebilmesi için göndericinin, alıcının, kanalın, ortamın kendi işlevlerini yerine getirmeleri gerekir. Bunların herhangi birindeki aksama iletişimi bozar (Akbaşlı, 2012; Uztuğ, 2009).

Alan yazında bazı iletişim engelleri şu şekilde belirtilmiştir; karşıdaki kişiyi uyarmak, emir vermek, öğüt vermek, isim takmak, alay etmek, gelen iletileri yorumlamak, analiz etmek, sorgulamak (Demircioğlu, 2008; Gordon, 1999; Uslu, 2005; akt. Oğuz ve Köksal-Akyol, 2015, s.54). İletişim engelleri, sorunun belirlenmesi ve sorunu çözebilecek iletişim becerilerine sahip olmakla çözümlenebilir. Bu iletişim becerilerinden bazıları aşağıda açıklanmıştır.

2.1.5.1. Ego geliştirici dil. Ego geliştirici dil genellikle olumsuz bir özelliği, tutumu ya da davranışı nitelendirirken daha kabullenebilir daha az incitecek ifade kullanılmasıdır. Bu da insanların özsaygılarını zedelemek yerine olumsuz davranışına odaklanmayı sağlar. Her bireyin kendisine verdiği önem ve değer “özsaygı” olarak tanımlanır. Özsaygı diğer insanların bireylere verdiği tepkilerden etkilenir ve şekillenir (Tezel, 2004, s.4). Coopersmith, bireyin kendisini yeterli, değerli, başarılı olarak algılama derecesinin özsaygıyı temsil ettiğini belirtmiştir (akt. Güloğlu, 1999).

2.1.5.2. Etkin dinleme. Etkin dinleme etkili iletişim becerilerinin en önemlilerinden birisidir ve karşıdaki kişinin söylemek istediklerini dinlemeyi ifade eder (Reobuck, 2000). Dinleme, bilgi edinmek ve anlama açısından oldukça önemlidir (Özbay, 2005; Özbay ve Çetin, 2011). Dinleyen kişinin edilgin bir şekilde sadece söylenenleri duyması yeterli değildir. Dinlemede önemli olan dinleyicinin, duyduğu sözcüklerde gizli olan duygu ve düşünceleri anlamasıdır. Bunun için de dinleyicinin konuşanla etkin bir şekilde ilgilenmesi gerekir. Etkin dinleme daha fazla etkileşime imkan sağlar. Ayrıca dinleyen karşıdaki kişinin yalnız söylediklerini duyduğunu değil, doğru olarak anladığını da gösterir (Gordon, 1993, s.50; McWhirter ve Acar, 1984, s.112; akt. Çağdaş, 1997).

Etkin dinleyici, iletişimde hem sözlü ve sözsüz mesajlara dikkat eder. Kendisi de dinleme sırasında sözlü mesajlarına uygun bedensel dinleme mesajları verir. Sözlü ve sözsüz mesajlar arasındaki tutarlık kişinin dinlendiğini hissetmesi açısından gereklidir. Etkin dinleme türünde dinleyici “kendimle değil, seninle, senin duygularınla, hissettiklerinle, sorununla ilgiliyim” anlamına gelen tutum sergiler (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2013). Böylelikle etkin dinlemede, dinleyen konuşanla empati kurması söz konusudur. Ayrıca sessizlik, kabul iletileri, kapı aralayıcılardan yararlanılır. Etkin dinleyen kişi şu yolları izler;

- Konuşan kişinin anlattıklarına açıklık getirmesini istemek,
- Konuşan kişinin söylediklerini kısaca tekrar etmek, anladıklarını kendi sözcükleriyle ifade etmek,
- Konuşan kişinin duygularını yansıtmak,
- Başlıca fikir ve duyguları özetlemek (Ünal, 2015).

2.1.5.3. Kendini tanıma/ açma. Kendini tanıma Cüceloğlu tarafından “Kendini Tanıma Penceresi” olarak adlandıran “Johari Penceresi” ile açıklanmıştır. Johari Penceresi dört bölmelidir. Benlik penceresi kendinizce bilinenler ve kendinizce bilinmeyenler olarak çerçevelenmektedir. Ayrıca başkalarının bildiği ve başkalarının bilmediği iki çerçeve daha vardır. Bu dört çerçevenin birleşiminden ortaya çıkan çerçeveye “Kendini Tanıma Penceresi” oluşmaktadır. Kendini tanıma bütün ömür boyunca devam eden bir süreçtir (Cüceloğlu, 2013). Bireyler iletişim sürecinde aldıkları tepkilere göre insanlara kendilerini açıp açmamaya veya kendilerini açma düzeylerine karar verirler. Uygun kendini açmanın yakın ilişkilerin geliştirilmesini sağlayan önemli bir yapı olduğu belirtilmektedir (Ağlamaz, 2006). İletişimde bireylerin kendilerini açıp açmamaları onların, kişilerarası ilişkilerindeki

yakınlık düzeyini de etkileyebilmektedir. Kendini açma ve tanıma insanlar arasındaki iletişimin güçlülüğünü sağlar. Kişiler arası ilişkilerin gelişiminde kendini açmanın yerini açıklamaya yönelik kuramlar bulunmaktadır. Bu kuramlar; Etkileşim Kuramı, Sosyal Nüfus Kuramı, Johari Penceresi ve Benzerlik Kuramıdır (Cüceloğlu, 2007; Öztürk, 2011, s.5-6).

2.1.5.4. Empati. Empati kişiler arası iletişim için gerekli iletişim becerilerinden biridir. İnsan ilişkilerinde çok önemli bir faktördür. Rogers (1970 ve 1983) empatiyi, bir kişinin kendisini başkasının yerine koyarak durumlara ve olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin düşündüklerini ve hissettiklerini doğru olarak anlaması, bunları hissetmesi ve bu durumu ona geri iletmesi sürecidir (akt. Dökmen, 2006, s.73). Empati, ölçülebilen ve uygun eğitimle geliştirilebilen bir iletişim becerisidir.

İletişimin en önemli işlevlerinden biri, insan ilişkilerinin etkinliğini artırarak devamını sağlamasıdır. Birey toplum içinde olumlu ilişkiler kurabildiği zaman sosyal iletişim içerisinde yer alabilir. Toplumda kabul görmeyen en önemli koşullarından birisi de empati kurabilme becerisidir. Kişinin bireysel ihtiyaçları ve duygularını fark etmesi kadar tgrubu oluşturan bireylerin de duygu ve ihtiyaçlarını fark etmek önemlidir (Oğuz ve Köksal-Akyol, 2008). Empati, çocuklarda ve yetişkinlerde sevecenliği, bilişsel ve duygusal yakınlığı zenginleştirerek, olumlu sosyal davranışların kazanılmasını sağlamaktadır (Köksal ve Alisinanoğlu, 2000, s.11; McWhirter ve Voltan-Acar, 2000, s.104). Künüçen (2006, s.58) empatinin, özellikle başkalarının duygu ve düşüncelerini görme konusunda duyarlılık kazanmada oldukça olduğunu belirtmiştir. Empati becerisi aynı zamanda davranış değişikliğini başarmada ana etkidir.

2.1.5.5. Ben dili. Etkili bir iletişim kurabilmenin yollarından bir tanesi aynı zamanda temel iletişim becerisi olan “ben dilini” kullanmaktır. Sen dili karşı tarafı yargılayan ve suçlayan mesajları içerir. Ben dili ise kişinin o anda yaşamakta olduğu duyguları dile getiren mesajlardan oluşur. Cüceloğlu’ na (2013) göre ben dili; karşıdaki kişinin rahatsız edici davranışını söyleyen ve bu rahatsızlık verici davranışın bireyi nasıl hissetmeye düşünmeye yönelttiğini ifade eden söyleyiş biçimidir. Gordon (1999) aynı doğrultuda “ben dilini, bireyin karşılaştığı davranış ve durumun kendi üzerindeki somut etkisi ile onunla ilgili duygu ve düşüncelerini karşı tarafa ifade etme biçimidir” şeklinde tanımlamıştır.

Ben dili ile gönderilen mesajlar bireyin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini aktaran ifadelerdir (Güven, 2013). Herhangi bir durumda hissettiğimiz olumsuz duygu düşünce ve durumları ben dili ile ifade etmemiz karşımızdaki kişinin bizde oluşturduğu etkiyi fark etmesine ve daha sağlıklı iletişim kurabilmemize katkı sağlar.

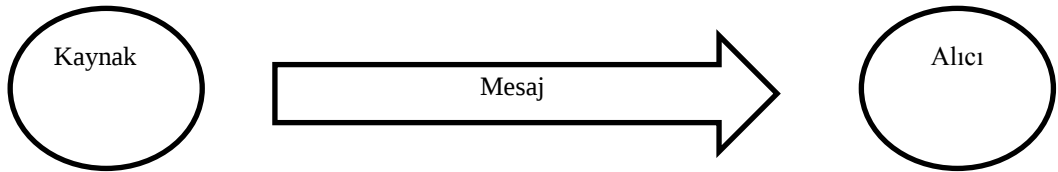
Ben dili ile iletişim kurmanın yararları şu şekilde belirtilebilir;

- Kişiyi içsel olarak daha rahat hale getirir,
- Karşı taraf davranışını değiştirebilme olanağı bulur,
- Kişiyi kendisini iyi hissettirir,
- Direnci azaltır,
- Benlik algısını zedelemmez (Ünal, 2015, s.90).

2.1.6. İletişim Modelleri

İletişim konusunda ortaya çıkan en eski kuramın sahibi Aristoteles'tir. İletişimde modeller birçok araştırmanın daha net yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Lasswell modeli, Shannon-Weaver modeli, Garbner modeli ve Newcomb modellerinin ortak özellikleri iletinin iletilmesi süreci üzerine odaklanmalarıdır.

2.1.6.1. Aristo modeli (M.Ö.4.Y.Y.). İletişimin bir sanat, beceri ve disiplin olarak görülmesi M.Ö 5 ve 4. Yüzyıllara Aristo ve Plato'ya kadar uzanır. Klasik dönemlerin ünlü düşünürü Aristo, eserinde üç iletişim ögesinden bahsetmektedir. Bu üç öge dinleyici, konuşmacı ve yapılan konuşmadır. Yaklaşımına göre Şekil 2.1'de gösterildiği gibi bir model belirtilebilir.

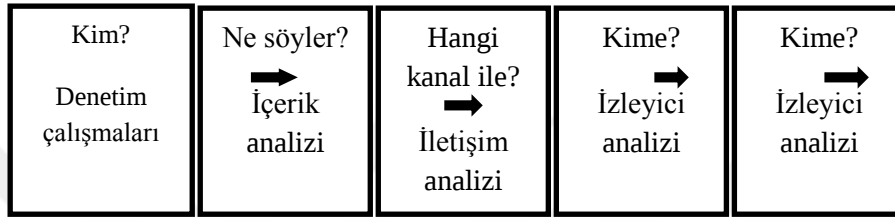


Şekil 2.1. Aristo iletişim modeli (Ergin, 2010, s. 287)

Aristo modelinde önce gönderici (konuşmacı), mesajını (düşünce) dinleyicinin anlayacağı biçimde oluşturur ve onu hedef kişiye ulaştırır (Usluata, 1994). Aristo iletişim modeli iletişimi tam anlamıyla açıklamakta oldukça yetersiz olsa da bu alandaki çalışmaların çok eskiye dayandığını göstermesi açısından önemlidir (Aydın, 2009; Ergin, 2010, s.287).

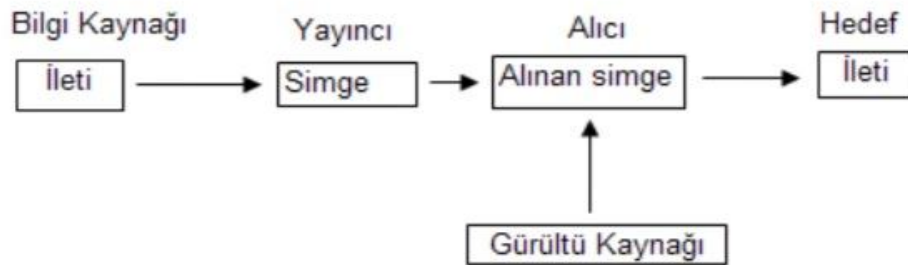
2.1.6.2. Lasswell modeli (1948). Lasswell modeli siyaset bilimci Harold Lasswell tarafından geliştirilmiştir. Bu model kim, ne yolu ile, kime, nasıl bir etki ile, ne söyler şeklinde açıklanabilir. İletişimin tek yönlü yapılan bir faaliyet olduğunu belirtir, iletişim doğrusal çizgidedir. Bu yönüyle siyasal propaganda analizine oldukça uygundur. Hedef kitleyi pasif, mesajı tamamen olduğu şekilde alan taraf olarak görmektedir.

Lasswell formülü ilk döneme ait iletişim modellerinin bir özelliği olan, ileticinin mesajı alıcıyı etkilemek için gönderdiğini düşünür ve bu doğrultuda iletişim iknaya dayalı bir süreci içerir. Geri besleme ögesi olmadığı için eleştirilmiştir. Bu açıdan model, Şekil 2.2. de gösterildiği gibi formüle edilebilir (McQuail ve Windahl, 2003, s.29).



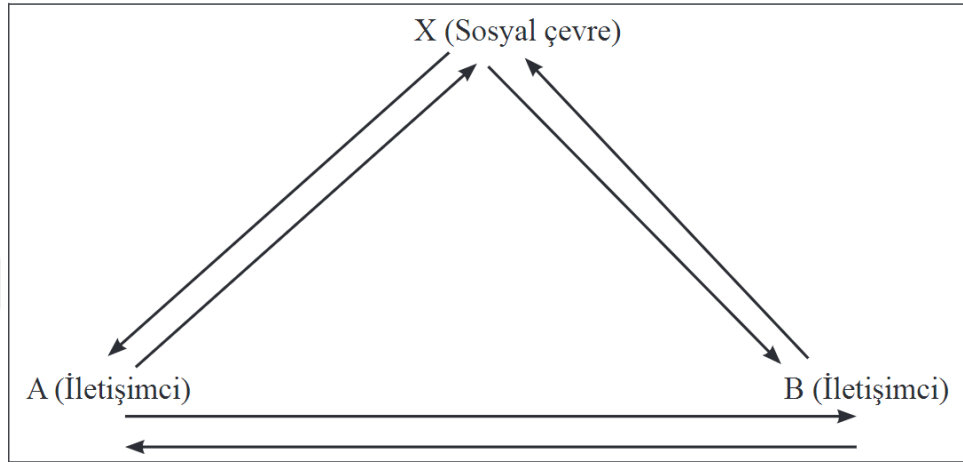
Şekil 2.2. Lasswell modelinde araştırma alanları (McQuail ve Windahl, 2003, s.28).

2.1.6.3. Shannon-Weaver modeli (1949). Amerikalı sosyal bilimciler Claude Shannon ve Warren Weaver tarafından geliştirilmiştir. Shannon-Weaver modeline göre iletişim doğrusal ve basittir. Model matematiksel düşünmekte ve böylece teknik bir sistem olarak görülmekte ve insanın duygusal süreçlerini tamamen yok saymaktadır. Shannon ve Weaver mesajın kusursuz bir şekilde hedefe ulaşmasını öncül koşul olarak belirtir. Model özellikle kişiler arası iletişimi açıklamada kullanışlı, fakat geri dönüt tepkilerinin olmadığı durumları açıklarken oldukça yetersizdir. Modele göre iletişim tek yönlüdür ve toplumu siyasi olarak etkilemek, yönlendirmek için kitle iletişim araçları kullanılmaktadır. Model Şekil 2.3'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Shannon-Weaver enformasyon modeli (Lazar, 2009).

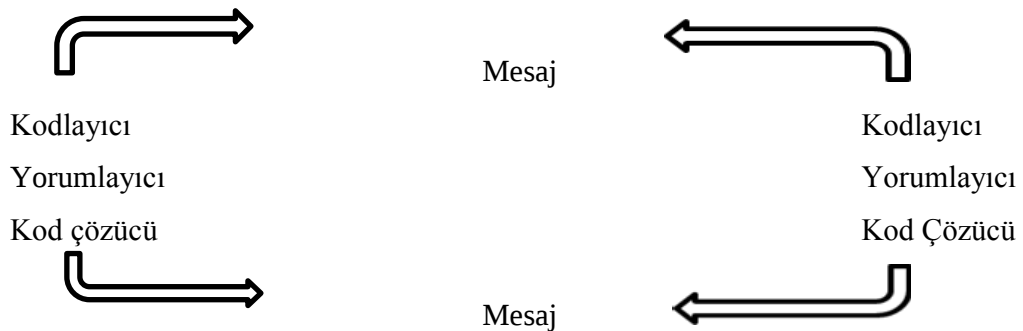
2.1.6.4. Newcomb modeli (1954). Amerikalı sosyal psikolog, profesör ve yazar Theodora M. Newcomb tarafından geliştirilmiştir. Newcomb, insanların birbirine veya çevrelerindeki durumlara yönelik ilgilerini sürdürmeleri için iletişimin önemli bir fonksiyon olduğunu ileri sürmüştür. Newcomb modeli doğrusal değildir, üç köşeli bir model sunmaktadır. İletişim sürecine ilk defa kaynak ve hedef kitleye ek olarak toplumsal ilişkileri de eklemiştir. Şekil 2.4’ te gösterilen model toplu ABX modeli olarak da adlandırılmaktadır (Tekinalp, 2001, s.35).



Şekil 2.4. Newcomb modeli (Tekinalp, 2001).

2.1.6.5. Osgood ve Schramm modeli (1954). Osgood ve Schramm tarafından 1954 yılında geliştirilen model daha önceki modellerden farklı olarak izleyicilerin iletişim sürecinde etkin katılımcılar sayıldığı “izleyici odaklı iletişime” odaklanmıştır (Çubukçu, 2006).

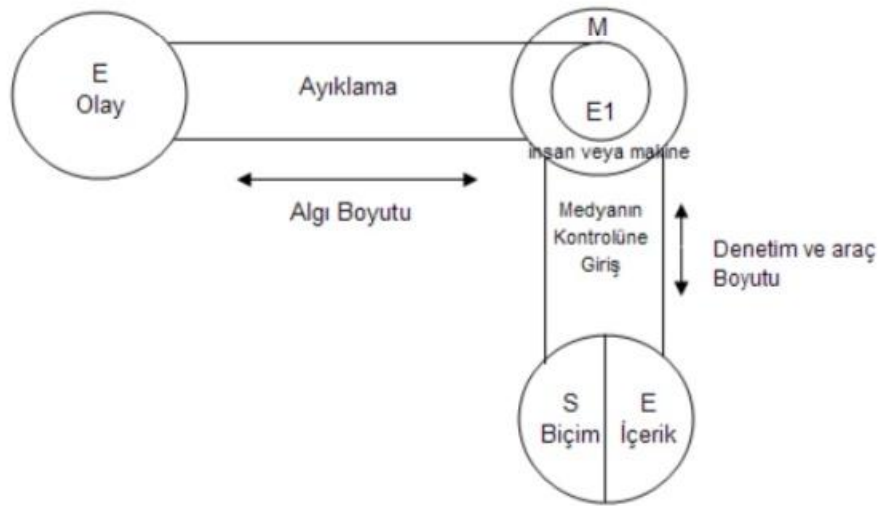
Osgood-Schramm modeli dairesel model olarak düşünülebilir. Bu yaklaşımdan sonra iletişim, çizgisel ve tek yönlü tanımından ayrılmıştır. Shannon-Weaver modelinde ilgi, kaynak ve hedef arasındaki kanallara yönelirken, Osgood-Schramm modelinde ilginin kaynak ve alıcıya yöneldiği görülmektedir (Ergin, 2010, s.298).



Şekil 2.5. Osgood ve Schramm dairesel iletişim modeli (Telman ve Ünsal, 2005, s.38)

Şekil 2.5’ te gösterilen modele göre iletişim yoruma açık karşılıklı bir harekettir. Kaynak kişi göndereceği mesajı kendisine göre kodlarken, hedef kişi de mesajı kendi bilgi ve becerilerine göre yorumlamaktadır. Hedef, aldığı mesaja kendi düşüncelerini yorumlamalarını ekleyerek dönüt göndermektedir. Bu şekilde taraflar sürekli bir dönüşümle hedef ve kaynak rollerini değiştirirler. Modelde kaynak ve hedefin yaşantısı göz önüne alınmasa da yorumlamanın geçirilen yaşantılar sonucunda yapılabileceği belirtilmiştir. Modelde kanaldan da söz edilmemiştir (Ergin, 2010, s.299).

2.1.6.6. Garbner modeli (1956). Amerikalı kitle iletişim araştırmacısı George Garbner tarafından 1956 yılında sunulmuştur (Windahl ve McQuail, 2003, s.38). Garbner modeli Shannon Weaver modelinin doğrusal modelini benimsemiştir ancak daha üst bir yapısı vardır. Mesajı gerçeklik ile bağdaştırır ve algılama üzerinde yoğunlaşır. Bu modeldeki çalışma alanları; etkinlik araştırmaları, algı araştırmaları ve izleyici araştırmalarıdır. Model yatay ve dikey olarak incelenmektedir. Modelde yatay boyut bir olayın birey tarafından algılanması ile başlar. Algılama gerçek ile bire bir aynı olmayabilir. Algılama süreci etkileşim sonucunda gerçekleşir. Şekil 2.6’ da görüldüğü gibi dikey boyut başka bir kişiye bu farklı algılanmış bir olayın aktarılması sürecidir (Windahl ve McQuail, 2005, s.40).

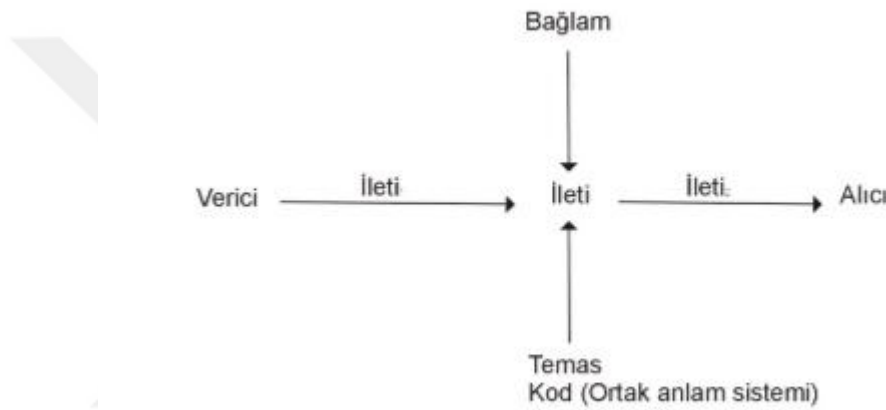


Şekil 2.6. Garbner’ın genel iletişim modeli (Windahl ve McQuail, 2003, s.39).

2.1.6.7. Jacobson modeli (1960). Bu model dil bilim uzmanı Jacobson tarafından tasarlanmıştır. Hem iletinin gönderilebilmesi hem de gönderilen iletinin anlamı ile ilgilenmektedir. Bu modelde iletişim sürecinin öğeleri şunlardır; gönderen, ileti, bağlam, temas, alıcı, kod olarak belirlenmiştir. Gönderen alıcıya iletisini iletirken bağlam iletinin

kendisinden farklı olarak nitelediği şeyi belirtir. Temas, gönderen ve alıcı arasındaki fiziksel ya da psikolojik bağdır. Kod, iletinin yapılandığı ortak anlamlar sistemidir. Bu etmenler iletişim modelinin ilk aşamasını oluşturmaktadır.

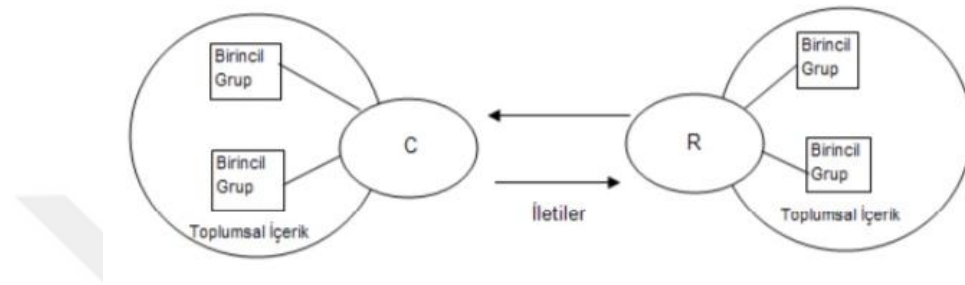
Modelin ikinci aşamasında duygulandırıcı işlev, çağrı işlevi, göndergesel işlev, ilişki amaçlı işlev ve üstdilsel işlev bulunmaktadır. Duygulandırıcı işlev, iletinin gönderenle ilişkisini belirtir; gönderenin duygularını ve tutumlarını açığa çıkarır. Çağrı işlevi, iletinin alıcı üzerindeki etkisini niteler. Göndergesel işlev nesnel olaylara dayalıdır ve iletişimin doğruluğu ve gerçekliği ile ilgilidir. İlişki amaçlı işlev iletişim kanallarını açık tutmakla görevlidir. Gönderen ile gönderilen arasındaki ilişkinin sürmesini sağlar. Üstdilsel işlev kullanılan kodun tanınmasını sağlar. Model Şekil 2.7’de gösterilmiştir.



Şekil 2.7. Jacobson modeli (Lazar, 2009).

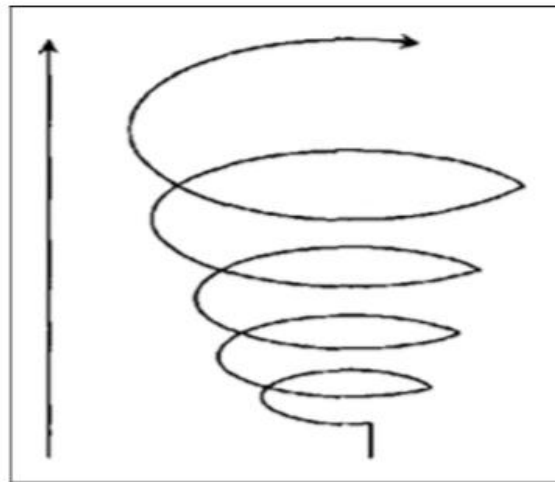
2.1.6.8. Riley ve Riley kitle iletişim modeli (1959). İletişim alanında geliştirilen yaklaşımlar, toplumsal yapı içinde gerçekleştirilen iletişim durumlarının bu süreç üzerindeki etkisinin üzerinde pek durmamışlardır. Ancak bu eksiklik ilerleyen dönemlerde fark edilmeye başlamıştır. Riley ve Riley’e göre ilk iletişim modelleri, iletişim sürecinde sosyal çevrenin etkisinin pek fazla olmadığı izlenimini verdiğinden sosyal çevrenin etkisinin olmadığını varsaymışlardır. John W. Riley ve Mathildo White Riley iletişimin sosyolojik boyutunu vurgulayarak bir model geliştirmişlerdir (Işık, 2012, s.53). Geleneksel anlayıştakilerin iletişim sürecinde psikolojik unsurları dikkate almadıklarını ancak psikolojik unsurların iletişim sürecinde önemli yer edindiklerini savunmuşlardır (Alemdar ve Erdoğan, 1990, s.100).

Riley ve Riley, iletişim sürecinde toplumsal grupların önemine odaklanmışlardır. Bu grupların oldukça önemli olduklarını ifade etmişlerdir. Riley ve Riley' e göre iletişim sürecinde birincil ve ikincil toplumsal gruplar oldukça etkin bir durumdadır. Bireye en yakın düzeyde yüz yüze iletişimde bulunan aile arkadaş grupları ve akrabalar birincil toplumsal grupları oluşturmaktadır. İnsanların hukuki ve resmi işlerde bulundukları iş hayatı, kamusal hayat gibi çevreleri de ikincil toplumsal grupları oluşturmaktadır. Model 2.8'de belirtilmiştir.



Şekil 2.8. Riley ve Riley kitle iletişim modeli (Lazar, 2009).

2.1.6.9. Dance'nin sarmal modeli (1967). Dance, iletişimin dinamik doğasının önemini belirtir. Toplumsal süreçler gibi iletişim süreci de devamlı değişime uğrayan kişiler, ilişkiler ve durumlardan oluşur. Dance (1967), dairesel yaklaşımı iletişim sürecini tanımlamada uygun gördüğünü ancak dairesel yaklaşımın da eksik yönlerinin olduğunu belirtmektedir. Sarmal yaklaşım, dairesel yaklaşımın yetersiz kaldığı bazı durumları tamamlamayı sağlar. İletişim sürecinin ileriye doğru devam ettiğini, o anda iletilenin daha sonraki iletişimlerin hem içeriğini hem de yapısını etkilediğini belirtmektedir. (Windahl ve McQuail, 2003, s.35). Sarmal, iletişim sürecinin zaman içinde nasıl değiştiğini açıklar.



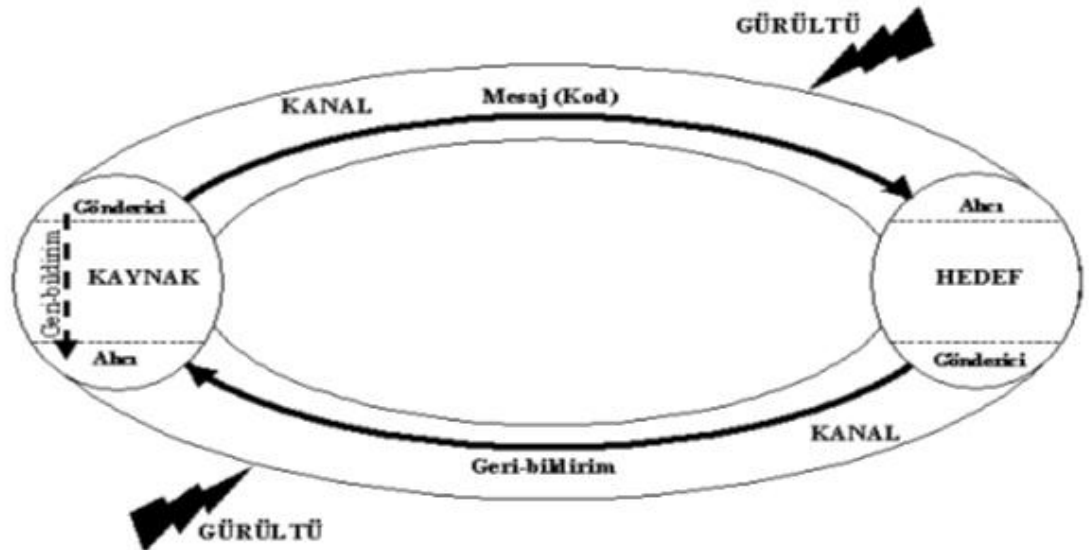
Şekil 2.9. Dance'ın sarmal modeli (Ergin, 2010, s.301).

Belirtilen sarmal iletişim süresince farklı bireyler için farklı durumlarda değişik şekillere girer. Hazır bulunuşluk düzeyi yüksek olan kişiler için sarmal çok fazla açılır. Bu model bize iletişimin dinamik doğasını vurgulaması açısından önemlidir (Windahl ve McQuail, 2003, s.36-37).

2.1.6.10. Cüceloğlu iletişim modeli (1979). Bu modelde kaynak ve hedef olmak üzere iki kişi ile iletişim süreci başlar. Bu iki birim arasında mesajın gönderebilmesini sağlayan bir kanal bulunmaktadır. Mesaj bu iletişim sürecine göre seçilen bu kanal sayesinde iletilir. Kaynak ve hedef birimleri, canlı varlıklar oldukları için işlev ve yapı olarak birbirlerine benzerler (Cüceloğlu, 2013).

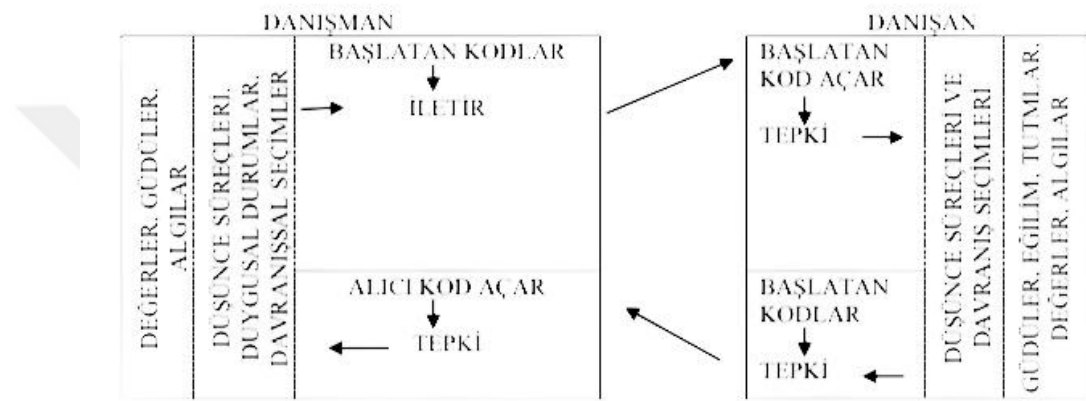
Mesaj, kaynak tarafından düzenlenerek hedef kişinin analiz edip algılayabileceği bir biçime getirilerek, uygun seçilmiş bir kanalla hedefe gönderilir. Hedef kendisine gelen mesajı çözümler ve yorumlar. Hedef ve kaynak yer değiştirdiği zaman da birim işlem tekrarlanır (akt. Çağdaş, 2012). Hedef birimin fark ettiği algıladığı tüm işaretlere girdi denir. Kaynak birimin gönderdiği işaretlerin tümüne de çıktı denir (Cüceloğlu, 2013).

İletişim, sadece kaynak birim, mesaj ve hedef birim arasında ilerleyen bir süreç değil daha karmaşık bir yapıyı teşkil etmektedir (Sezgin ve Akgöz, 2009). Çünkü iletişimde kanal, geri-bildirim gibi ögeler de yer almakta ve iletişim sürecini etkilemektedir.



Şekil 2.10. Kişilerarası iletişim modeli (Cüceloğlu, 2013, s. 72).

2.1.6.11. Whirter ve Voltan-Acar iletişim modeli. İletişim, verici ile alıcının tutum ve eğilimlerinden meydana gelen davranışların oluşturduğu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Whirter ve Voltan-Acar, 2005, s.93). Model, vericiden alıcıya arasında tekrarlanarak gelişen geçen hareket sürecini açıklar. Verici düşüncesini alıcıya gönderir. Bu arada düşüncesini sözel ve davranışsal iletisine kopyalamıştır. Alıcı gelen mesajı anlamlandırarak kendi içerisinde tepki oluşturur, alıcı düşüncelerini kodlar ve verici işlevini yerine getirir. Bu biçimde döngü tamamlanır. Döngü sürekli ve aralıksız bir şekilde devam eder (Whirter ve Voltan-Acar, 2005, s.94).



Şekil 2.11. İkili kişilerarası iletişim modeli (Whirter ve Voltan-Acar, 2005, s. 94).

İletişim ile ilgili olan bir diğer kavram ego durumları kavramıdır. Bu kavram Berne tarafından TA Kuramı kapsamında ele alınmıştır. TA Kuramına göre insanların içinde birden fazla kişi varmış gibi düşünülerek farklı olay ve durumlarda, duruma en uygun yapıda olan kişinin etkisi altına girdiği düşüncesi vardır. Kişi duruma uygun yapıdaki ego durumunu seçerek bu şekilde iletişime devam eder. Bu şekilde iletişimde esneklik ve çözümlülük geliştirildiği savunulur (James ve Jongeward, 1993). Farklı ego durumları arasındaki geçiş iletişim boyunca devam edebilir.

Ego durumları ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu ve çocuk ego durumu olmak üzere üç farklı biçimde yer almaktadır. Bu üç ego durumu insanların yaşamlarında sürekli olarak yer almaktadır. Üç ego durumu da aynı anda kullanılamazken, süreçlere göre içlerinden baskın gelen ego durumları tercih edilip birey tarafından kullanılır (Dökmen, 1986; Nelson-Jones, 1982). Sonuç olarak bu üç ego durumu iletişim sürecinin sağlıklı gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemli bir etkiye sahip olmakla birlikte bireyler zaman içinde ebeveyn, yetişkin veya çocuk ego durumlarından her birinde bulunabilir.

2.2. Sosyal Duygusal Uyum

Sosyal duygusal uyum içerisinde, akran ilişkileri, kendini kontrol etme becerisi, iletişim becerileri, duyguları düzenleme becerileri gibi birçok yapı barındırır (Birch ve Ladd, 1997). Sosyal duygusal uyum, çocuğun, akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu ve tutarlı ilişkiler kurması, duygularını düzenleyip koşullar doğrultusunda ifade etmesi, öfkelenme, karşı gelme, içine kapanıklık, endişe, kızgınlık ve korku gibi olumsuz duygular ile baş edebilme beceri düzeyidir (Çorapçı ve diğ., 2010).

2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal duygusal gelişim okul öncesi dönemde de hızlanarak gelişimine devam etmektedir. Merak bu dönemin en önemli özelliklerindendir ve sosyal gelişimi destekler. Çocuk merak ederek iletişime geçer; başkalarını anlamaya, dinlemeye, paylaşmaya ve dolayısıyla sosyal ilişkilerini geliştirmeye başlar (Erten, 2012). Erikson'a göre insan gelişimi ergenlik döneminde sonlanmaz bu süreç yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Birey toplumda var olabilmek ve sosyal ortamlara katılabilmek için belli nitelikleri kazanmalıdır bu süreç sosyalleşme ile gerçekleşir. Diğer insanlarla etkileşim sonucunda oluşan ve gelişimsel değişimlerle gerçekleşen bu süreç ile bireyler sosyal bir varlık haline gelirler (Oktay ve Polat-Unutkan, 2005, s.131). Bu çerçevede Erikson, tüm yaşam döngüsünü kapsayan ve bireyin toplumla etkileşimini merkeze alan gelişim kuramını meydana getirmiştir. Sekiz basamaktan oluşan bu kuramda her gelişim basmağı, biri olumlu diğeri olumsuz olmak üzere iki zıt potansiyel kişilik durumu arasında gelişen bir çekirdek çatışmadan oluştuğunu ifade etmiştir.

Duygular sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir. Buradan hareketle sosyal ve duygusal boyutların ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal duygusal” terimi benimsenmiştir (San-Bayhan ve Artan, 2005, s.217). Duygusal gelişim durumu; çocuğun duygularının farkında olarak kendinin farkına varması, yapılacak ya da yapılmayacak her şeyin bilincinde olması, olaylar ve durumlar karşısında sakinliğini koruması, duygularını kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir (Berk, 2013).

2.2.1.1. 0-2 yaş sosyal duygusal gelişim. Sosyal gelişim anne bebek ilişkisi ile başlar (Bretherton, 1990). Bebeğin ilk sosyal davranışı gülümsemedir. Bebeğin sosyal gelişim süreci, anne ile arasındaki güven duygusuyla başlar. Bebeklik döneminde bazı temel duyguların ilk birkaç haftada bile var olduğunu ve bunların bebeğin yüz ifadelerinden anlaşılabilirdiği belirtilmiştir. Bu dönemde en çok üzerinde durulan üç duygu mutluluk, kızgınlık ve korkudur (San-Bayhan ve Artan, 2005). Bebekler mutsuz ya da huzursuz olduklarında bunu hareketleriyle gösterirler. Ellerini kollarını hareket ettirip vücutlarını gererler, bağırarak ağlarlar. Duyguları ifade etmek önemlidir. Bebeklerde sözel iletişim başlamadan önce duyguların ifade edilmesiyle iletişim başlamaktadır. Bebeğin ihtiyaçlarının anne tarafından tam zamanında algılanıp karşılanması anne- bebek arasında güven ilişkisinin sağlıklı kurulmasını sağlar ve bu ilişki sosyal gelişimin temelini oluşturur. Güvenli bir tutumu olan bebekler acıktıkları zaman annelerinin onları besleyeceğini, korktuklarında ya da acı duyduklarında onları rahatlatacaklarını bilirler. Anne bebek arasındaki süreklilik, aynılık ve tutarlılık karşılıklı doğru iletişim temel güven duygusunun özünü geliştirir (Dönmezer, 2004, s.108; Miller, 2008, s. 211).

Bebekler altı ay kadar olan süreçte ebeveynleri ve diğer kişilerle kurdukları iletişime önemli bir katılım gösterirler. Sekiz-dokuz dolaylarında bakım veren kişi ile gülümseme, çeşitli mimik ve sesleri kullanma gibi sosyal oyunlarla iletişim kurarlar (Hay ve Demetriou, 1998). Dokuzuncu aydan sonra bebekler karşılıklarının jest mimik ve davranışlarını taklit edebilir. Bir yaş bitiminde yürüme ile birlikte bebek sosyal açıdan daha aktif hale gelir (Bretherton, 1990).

İki yaş çocuğu, kendi dışında olan çevresindeki olayları, durumları, hareketlilikleri dikkatle gözler ve tekrar eder (Bretherton, 1990). Kendisi için seçim yapabildiği, özerkliğin başladığı bir yaş dönemindedir ve çevresindeki oyuncaklardan çok insanlarla ilgilidir (Brooker, 2008; Çakmaklı, 2007). Bu dönemde çocuğun seçimleri aşırı uçlara götürmeyecek şekilde güven verici olmalıdır. (Dönmezer, 2004, s. 111). Bu denge sağlanırsa ileriki dönemde işbirliği, sevgi, özerklik ve kendini ortaya koyma yetileri süreklilik kazanır (Crain, 2000; Dönmezer, 2004).

2.2.1.2. 3-4 yaş sosyal duygusal gelişim. İki yaştan sonradil gelişimindeki ilerlemenin de etkisiyle çocuklar duygularını daha kolay ifade ederler. Üç yaşta çocuk anne ya da baba ile özdeşim kurarak benliğini geliştirir, üst benlik oluşmaya başlar. Çocuk toplumun bireyden beklediği rollere, işlevlere ve kurallara göre davranmaya; o toplum için geçerli araç gereci kullanmaya yönelir (Dönmezer, 2004, s. 113). Bu dönemde gelişen oyun becerisi sosyal gelişim için en önemli unsurdur (Gülay ve Akman, 2009). Bu yaşta

çocuk insanlarla bir arada olduğu aktiviteleri tercih eder. Dört yaştan itibaren çevresini oluşturan dünyanın kuralları olduğunu, karşısındakinin duygularının nedenlerini, başkalarının da haklarının ve isteklerinin olduğunu fark eder (San-Bayhan ve Artan, 2005; Yavuzer, 2005). Sırasını bekleme, paylaşma, yardımlaşma, kurallara uyma gibi davranışlar göstermeye başlar. Bu yaşta başka birinin duygularının sonucunda neler yapabileceğini tahmin eder. Aynı zamanda birinin duyguları karşısında uygun bir tepkide bulunabilirler. Fakat çocuk aynı zamanda birkaç duygunun birden yaşanabileceğini anlamaz. Bu çışitli duygulardan kendilerince en fazla hissettiklerine odaklanırlar (örn. Annesinin kendisine kızarken aynı zamanda kendisini sevdiğini anlayamazlar).

2.2.1.3. 5-6 yaş sosyal duygusal gelişim. Çocuk daha önce geliştirdiği özerklik duygusu ile karmaşık eylemleri kendi başına başlatır (Crain, 2000). Toplumun kendisinden beklediği uygun sosyal davranışları sergilemeye başlar (Yavuzer, 2005). Grup oyunların katılım sıklaşır. Beş yaşındayken artık oyuncaklarını paylaşır ve oyunların kurallarına uyar. Başkalarının haklarına daha saygılı davranmaya çalışır ve kendi haklarını savunur. Toplumsal kuralları öğrenir. Duygularını belli eder ve kontrol eder (Kandır, 2004).

Sosyalleşme süreci için çocuğun ön şartlarını gerçekleştirmiş olması, kültürel değerler, erken deneyimler, gözlemleri etkili ve gereklidir. Dil gelişiminin sağlıklı bir sosyalleşmenin ön şartlarından biri olduğu bilinmektedir. Ayrıca çocuğun sosyalleşeceği çevrenin içinde olması ve normal gelişim özelliklerini göstermesi gerekmektedir. Ayrıca zengin uyarıcı çevre, merak, insanlarla etkileşim kurma isteği, ön deneyimler sosyalleşmeyi kolaylaştırmaktadır (Erten, 2012).

2.2.2. Sosyal Duygusal Uyum ile İlgili Kavramlar

2.2.2.1. Duygu. Duygular insanların belli olaylar karşısında verdikleri tepkileri yansıtmaktadır. Duygu, bireyin algısal, fiziksel ya da bilişsel değişime verdiği cevap olarak tanımlanmaktadır (Smith ve Lazarus, 1990). Duygular çeşitli tecrübeler ve yetkilere tepki olarak meydana gelmektedir ve tüm insanlar belli, durumlarla benzer şeyleri hissetmeyip tepkilerini farklı şekillerde yansıtmaktadırlar (Can, 2019, s.29). Biyolojik olarak her insanın sahip olduğu duyguların nasıl yaşanacağı, nasıl ifade edileceği ve düzenleneceği sosyalleşme sürecinde bir kültürel çevre içerisinde eğitim yoluyla şekillenir (Reicher, 2010).

2.2.2.2. Uyum. Uyum; kişinin bireysel değerleri ile içerisinde bulunduğu sosyal çevre arasında denge sağlayabilmesi ve bu dengeyi sürdürebilmesi olarak tanımlanabilir (Çetin, 2019). Uyum ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Kurç (1989, s.71) uyumu, bireyin hem kendisiyle hem çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve bu ilişkileri sürdürebilmesidir. Uyum güdülerin doyuma ulaşabilmesi için bireyin sosyal çevresi ile arasında gelişen sürekli olumlu ilişkilerdir (Morgan, 1991, s.52). Yavuzer'e (2002) göre ise uyum bireyin var olan özelliklerinin kendi benliğiyle içinde bulunduğu çevre arasında dengeli ve sürekli olarak geliştirdiği ilişkilerdir. Bireyin bütün hayatı çevresine uyum sağlama çabası içinde geçer (Yavuzer, 2002, s.47).

Hayatımızda uyumun farklı çeşitleri vardır. Sosyal uyum; bireyin insanlara uyum gösterebilme başarısı, grup içerisinde kendisini özgün bir şekilde ifade edebilmesidir. Aynı zamanda sosyal uyum; kişinin toplumsal kurallara, çevresel koşullara, olumsuz koşullara uygun tepkiler verebilme, ortak hareket edebilme, aynı amaçla aynı şekilde davranabilmek ve kişiden beklenen davranışları gösterebilmektir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Duygusal uyum ise kişinin kendisine, çevresindeki nesnelere ve diğer insanlara dünyaya olan tutumuyla ilgili her türlü duygu ve düşüncüyü içerir (Güner, 2008; Özden, 2006). Her iletişimin öncesinde, sırasında ve sonrasında hissedilen duygular vardır. Duyguların olmadığı bir iletişim türü yoktur. Duygular iletişimde oldukça önemlidir çünkü hayat var oldukça duygular da var olacak ve iletişim içerisinde kullanılacaktır. Bu nedenle, kişinin yerleşik denilebilecek ağır basan duygusunun mutluluk yönünde olması önemlidir (Başal, 2012).

2.2.2.3. Çocuklarda sosyal duygusal uyum. Çocuklarda sosyal duygusal uyum, akranlarıyla birlikteyken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlıklara çözüm yolları aramak gibi olumlu özellikleri (sosyal yetkinlik), yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuzluk ve saldırganlık (kızgınlık-saldırganlık), üzgün olma, depresif duygu durumları ve grup içinde çekingenlik gösterme (anksiyete-içe dönüklük) gibi olumsuz davranışları içeren beceri düzeyidir (Çorapçı ve diğ., 2010). Yavuzer (2002) sosyal duygusal uyumu, kendisine, diğer insanlara ve bulunduğu sosyal ortama karşı olan tutumlarını, duygularını ve düşüncelerini toplumsal değerlere uygun şekilde ifade edebilmesi ve kontrol edebilmesi sonucunda oluşan içsel ve toplumsal uyum olarak tanımlamıştır. Ögüt (2000), Yapıcı ve Yapıcı (2005) sosyal duygusal uyum ile ilgili tanımlarında gruba uyum sağlama ve kabul edilebilir davranışlara vurgu yapmışlardır.

Sosyal duygusal uyum becerileri, çocuklar için oldukça önemli olan bu nedenle erken dönemde kazandırılması gereken yaşam boyu kullanacakları becerilerdir. Çocukların sosyal bağ oluşturabilmesi, sağlıklı iletişim sosyal duygusal uyumun en önemli göstergelerindendir. Çocuk bu erken geliştirdiği olumlu ilişkiler ile gelecek yaşantısındaki sosyal yetkinliğine katkıda bulunmuş olur (Çorapçı ve diğ., 2010). Okul öncesi dönemden itibaren çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin desteklenmesi ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrenmesi topluma uyumlarını kolaylaştıracaktır (Dalkılıç, 2014). Okul öncesi dönemde öfke kontrolü, saldırganlık gibi sorunlar gözlemlenir. Bu sorunlar sosyal duygusal uyumun kızgınlık- saldırganlık alt boyutunu ortaya çıkarmaktadır. Bazı çocuklarda da içselleştirme sorunları (gruba dahil olamama, içe kapanıklık, ürkeklik, kendini ifade edememe gibi) gözlemlenebilmektedir. Sosyal hayat içinde bu gibi sorunlar sosyal duygusal uyumun anksiyete içe dönüklük boyutunu ifade etmektedir (Çorapçı ve diğ., 2010). Okul, çocuğun sosyal çevresidir bu çevrede çocuk öğretmenleri ve akranlarıyla kurduğu sağlıklı iletişim ile özgüvenini destekler, kendisini iyi hissedenden çocuğun sosyal duygusal uyumu desteklenmiş olur (Wang ve diğ., 2016). Bu nedenle erken çocukluk dönemi, çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin gelişimi açısından kritik bir öneme sahiptir (Can-Yaşar, 2011). Böylelikle çocuğun bu yıllarda edindiği davranış ve becerilerin ilerideki kişilik gelişimini, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği bilinmektedir. Ayrıca bu dönemde aldıkları eğitimin sosyal uyumunu, duyguların gelişimini, algılama gücünü geliştirmekte yardımcı olduğu belirtilmiştir (Kandır ve Orçan, 2011).

Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal ve duygusal uyumu ileriki yıllardaki uyum becerilerinin temelini oluşturur (Işık, 2007). Okul öncesi dönemde çocuk içinde bitmek tükenmek bilmez bir enerjiyle çevresiyle etkileşime girer. Çevresini inceler, anlamaya çalışır (Tuğrul, 1995, s.93). Çocuğun sosyal duygusal gelişiminin özünde, çevresiyle kurduğu iletişim ve güven süreci bulunmaktadır. Bu güven duygusu, bebeğin yaşamının ilerleyen dönemlerinde yerini sağlıklı kişiler arası ilişkilere bırakacaktır. Bu çabalar sonucunda çocuk çevresindeki diğer insanlarla iletişim kuracak ve bağımsız bir birey olmanın farkına varmaya başlayacaktır (Cole ve Morgan, 2001). Sosyalleşme, çocuğun yaşadığı toplumun tutumlarını, davranış kalıplarını, inançlarını ve kendisinden beklenen normları öğrenmesine denir. Bu bağlamda sosyalleşme, doğumdan itibaren başlar ve kendisini toplumdan tamamen soyutlamadığı sürece de yaşam boyu devam eder (San-Bayhan ve Artan, 2005).

Mutlu, sağlıklı ve eğitimli insanlar toplumsal kalkınmanın temelini oluştururlar. Duygusal, bilişsel ve sosyal gelişim boyutlarını sağlıklı bir şekilde geçiren bireyler toplumda daha başarılı ve mutlu olabilmektedir. Yaşadığı toplumda sevilme, sevmek, kabul edilmek, iletişim kurmak gibi sosyal ihtiyaçları olan birey bu gereksinimlerini karşılayarak iyi ilişkiler geliştirmeyi amaçlar (Okumuş, 2011). Bu amacın gerçekleşebilmesi için sağlıklı bir sosyal gelişim döneminden geçmek önemlidir.

Bireyin sosyalleşmesi üç sosyolojik ilkeye dayandırılabilir; bunlardan ilki bireyin sosyal davranışı diğer bireylerle toplum içinde etkileşim kurarken öğrenmesidir. İkincisi bireyin öğrenmelerini içinde yaşadığı toplumun kültürünün belirlediği düşüncesidir. Üçüncüsü ise bireyin sadece sosyal bir olaya etkin bir şekilde katıldığında öğrenme sürecinin tamamlanabileceği görüşüdür (Yukay, 2006, s.82).

Yaşamın sonraki dönemleri için temel olacak bilgi beceri ve davranışlar sosyalleşme sürecinde kazanılmaktadır. Zamanında öğrenilemeyen sosyal davranışlar çocukların sosyal uyumunu bozmakta ve ileriki dönemdeki sosyal yaşantıyı olumsuz etkilemektedir (Bak, 2011). Sağlıklı bir sosyal gelişim süreci için çocuk kendi isteklerini, yeteneklerini bilmeli ve başkalarının istek ve ilgilerinin ihtiyaçlarının farkında olmalıdır. İnsan olmanın en önemli ögesi duygulardır. Duygular sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir (San-Bayhan ve Artan, 2005, s.217). Yüksek düzeyde sosyal duygusal uyum çocuğun sosyal yaşamda başarılı olabilmesi için yeterli olacaktır (Günindi, 2008).

Sosyal duygusal uyum, sosyal duygusal gelişimin sonucudur. Çocuklar gelişimsel özellikler edindikçe sosyal duygusal uyumları artar. Üç-dört yaş döneminde çocuğun sosyal duygusal uyumu akranlarıyla ilişkileri, öğretmeni ile ilişkileri gibi daha geniş sosyal çevrede gelişmeye başlar. Bu dönemde “ben” kavramı gelişmeye başladığı için bu yaşların başlarında akran ilişkileri daha sık iken üç yaşın sonu dört yaşın başlarında kuralları öğrenmeye ve uymaya başlar (Işık, 2007). Beş yaşına geldiğinde sorumluluk almaya, sosyal duygusal yönden denge kurmaya başlar. Bu yaşta çocuk güzel, çirkin, doğru, yanlış gibi kavramları öğrenmeye; grup etkinliklerine katılmaya, başkalarının duygularını anlamaya başlar (Çağdaş ve Seçer, 2002; Işık, 2007).

2.2.3. Sosyal Duygusal Uyumu Etkileyen Faktörler

Çocuğun erken dönemdeki sosyal duygusal uyum ve becerilerinin gelişimi ileriki yıllar için temel oluşturur. Ayrıca çocuğun ilk toplumsal ilişkileri biyolojik dengesini koruması açısından da oldukça önemlidir. İnsanın insana uyum sağlaması, yaşamın ilk anlarından itibaren var olan bir görevdir. Aynı zamanda insan topluma uyum sağlamakla

kalmaz, uyum sağlayacağı koşulların oluşturulması sürecine de etkin olarak katılır (Hartmann, 2004, s. 40).

2.2.3.1. Anne-baba çocuk etkileşimi. Anne ve babanın çocuk yetiştirme tutumları çocukların sosyal duygusal uyumlarında etkilidir. Ailenin çocuğu dinlemesi, ihtiyaçlarını dikkate alması, değer vermesi çocuğun sosyal duygusal uyumunu destekler. Çocuğun topluma uyum sağlaması ve sosyalleşmesi için temelleri ailede atılan önemli kavramlar vardır. Bunlar taklit etme, model alma ve pekiştirme (Yavuzer, 2001). Aile çocuğun sosyal duygusal gelişiminde en çok vurgulanan noktalardan biridir (Demir, Ocak, Karabay ve Şahin-Ası, 2017). Ailelerden edinilen bilgiler, davranışları ve tutumlarını etkilediğinden çocuğun aile içinde ebeveyn ve kardeşlerinin davranış ve tutumları çocukla olan iletişimleri çocuğun sosyal duygusal uyumlarını genel olarak etkilemektedir (Can Yaşar, 2011).

2.2.3.2. Kardeş ilişkileri. Aile içinde kardeşlerin rolü en az anne babalar kadar önemlidir. Kardeşler arasındaki ilişki ve iletişim sosyal gelişimleri açısından deneyim kazanarak temellerin oluştuğu deneme yanılma yoluyla sosyal gelişimin desteklendiği fırsatlar bütünüdür. Kardeşler ilk çocuklukta önemli ve tutarlı bir sosyalleşme aracıdır. Kardeşlerin birbiriyle olumlu ilişkiler içinde olması birbirlerine rol model olmaları, sosyal duygusal uyum için oldukça önemlidir (Kotil, 2010). Ayrıca çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde kardeş sayısı da etkili olabilmektedir. Bazı araştırma sonuçlarına göre çocuk sayısının artması sosyal duygusal uyumu olumlu yönde etkilemektedir (Orçan ve Deniz, 2004; Özgülük, 2006; Sarı, 2007).

2.2.3.3. Akran ilişkileri. Arkadaşlık ilişkileri toplumsal yaşam kurallarının benimsenmesine, sosyal duygusal uyumun sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle çocuğun sağlıklı arkadaşlık ilişkileri kurabileceği bir ortamda desteklenmesine ihtiyacı vardır (Dalkılıç, 2014). Çocukların akranları tarafından onaylanması çocuklar için oldukça önemli bir durumdur ve sosyal destek görevi görmektedir. Çocuk okul öncesi eğitim kurumlarında arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmeye başladığında, bu geçirilen vakit olumlu iletişim unsurları içeriyorsa; çocuğun iletişim becerileri artmakta ve çevresiyle olan uyumu günden güne gelişmektedir (Hartup, 2000). Bu sebeple akran ilişkilerini desteklemek pek çok gelişim alanındaki ilerlemeyi desteklemek açısından da gereklidir. Okul öncesi dönemde sosyal duygusal uyumun en önemli göstergelerinden biri de çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve bulundukları toplumsal koşullara uygun olarak kendilerini ifade etmeleridir (Buluş ve Öztürk-Samur, 2017).

2.2.3.4. Okul ve öğretmenler. Etkili iletişimin kaçınılmaz olduğu öğretmenlik mesleğinde verimli olabilmek için meslek kriterlerinin en önemlisi iyi derecede iletişim becerisine sahip olmaktır çünkü öğretmen bir ağ gibi çevresindeki öğeleri bir arada tutmak, yönetmek ve ilişkilendirmek zorundadır (Dikmen, Başçı ve Bektaş, 2008). İdeal anaokulu öğretmeninden iletişim becerilerini edinmiş olup bunu eğitim ortamında kullanıyor olması istenmektedir. Okul, çocuğun aile dışında ilk sosyal çevresi olarak kabul edilmektedir. Çocuk okulda ortamında zamanla özbakım becerilerini kendisi başlatmaya ve sürdürmeye çalışmakta, akranlarıyla model alma yoluyla yeni beceriler kazanmakta ve olumlu sosyal davranışlarının sıklığı artmaktadır (Dalkılıç, 2014; Tepeli ve Arı, 2011; Yükselen, 2011).

Çocuğun sosyal duygusal uyumları üzerinde aileden sonra en etkili olduğu düşünülen etmen öğretmendir. Öğretmenler sınıf içinde sergiledikleri davranışlarla çocuklar için model olarak çocukların sosyal uyumlarını sağlamalarına yardımcı olurlar. Ayrıca öğretmenler çocukla olumlu ilişkiler kurabilmek için sınıflarında çocuğu etkin dinleme, yüz yüze etkileşim kurma, dinlerken göz teması kurma, bireysel olarak ilgilenme gibi stratejiler belirlerse etkili bir öğretmen-çocuk ilişkisi kurmuş olur (Kılıç, 2015). Böylelikle olumlu öğretmen- çocuk ilişkisinde sınıf içinde uyumsuz davranışların azaldığı, sosyal duygusal uyumun arttı belirlenmiştir (Howes, 2000).

2.2.3.5. Sosyo-ekonomik düzey. Aile içerisindeki eğitim çocuğun yaşamla ilgili davranış ve düşüncelerini belirler. Bu sebeple düşük sosyo- ekonomik düzeye sahip ailede yaşayan çocuğun sosyal duygusal uyumu da olumsuz etkilenebilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin bu yöndeki kaygıları çocukların kendini güvensiz hissetmesine ve sosyal duygusal uyumlarının olumsuz yönde etkilenebilmesine neden olabilmektedir (Güner, 2008). Çetinkaya (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda da ailelerin sosyo- ekonomik düzeyleri arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

2.2.4. Sosyal Duygusal Uyum İle İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.2.4.1. Erikson ve psikososyal gelişim kuramı. Uygun çevresel koşullar oluştuğunda, Erikson'daha önceki yaşantılara bağlı olmaksızın insanların sağlıklı dönemler geçirilebileceğini savunmaktadır (Miller, 2008). Birey çevresiyle yaşam boyu etkileşim içinde olarak büyür ve gelişimini sürdürür. Erikson egonun, uygun bir ortamda sağlıklı bir şekilde gelişebileceğini göstermiştir. Sağlıklı kişiliği göz önüne alırken, egoyu bireyin dıştan aldığı bilgileri organize eden, algıyı test eden, anıları seçen, yönelim ve planlama kapasitelerini bütünleştiren bir araç olarak açıklamıştır. Sekiz dönemden oluşan ego

gelişimi doğumla başlar ve ölüme kadar olan tüm yaşamı kapsar. Bu dönemler içinde yaşanan sosyo- kültürel etkenlerden ve toplumsal ilişkilerden etkilenir (Dönmezer, 2004).

Hayatımızda toplumsal güven duygusunun ilk göstergeleri beslenme gibi fizyolojik ihtiyaçlarda düzen, tutarlılık ve rahatlığın bulunmasına bağlıdır. Bu ihtiyaçların karşılanmasında süreklilik, tutarlılık ve aynılık durumları daha sonraki aşamanın sağlıklı temelini oluşturur. İki-üç yaş arasında artık çocuk karşıt iki eğilim karşısında seçim yapabilme durumuna gelmektedir. Özerklik içten gelen biyolojik olgunlaşma ve her şeyi kendi kendine yapabilme eylemiyken; utanç ve kararsızlık toplumsal beklentilerin farkında olmaktan ve baskıdan kaynaklanır. Üç- altı yaş arasında çocuk anne ve babayla özdeşim yaparak çocuk benliğini geliştirir ve üst benlik oluşmaya başlar. Çocuk içinde bulunduğu toplumun bireylerden beklediği rollere yönelir (Dönmezer, 2004).

Erikson'un psikososyal gelişim kuramında her evrede iki karşıt durum arasında bir denge söz konusudur. Temel güven duygusunu edinen bir çocuk için hem çevre hem kendi varlığı güvenilir durumdadır. Girişim duygusunu kazanan çocuk ise özerk olma yolunda ilerleyebilir. Bu dönemler çocuk için olması gerektiği şekilde yaşandığında, çocuk sınırlarını oluşturarak çevresiyle uyumlu bir şekilde yeni görevler üstlenir (Dönmezer, 2004). Sosyal duygusal uyum, çocuğun karşı karşıya kaldığı durumlarda yetişkinlerle ve akranlarıyla olan ilişkilerinde geçirdiği bu gelişim evrelerinin sonucu olarak kendisini ifade etmesidir. Evrelerin sağlıklı ve dengeli bir şekilde tamamlanması sosyal duygusal uyumlarını destekleyici nitelikte olacaktır.

2.2.4.2. Bandura ve sosyal öğrenme kuramı. Bandura, davranışların oluşumunda çevrenin aktif rol oynadığını, kişisel ve sosyal etkenlerin önemli öğeler olduğunu ancak insanların bu çevresel ve bireysel yaşantıların içindeki durumları yaratmada da aktif bir belirleyici rol üstlendiklerini belirtmektedir (Dönmezer, 2004). Yani insan hem içinde yaşadığı durumları belirleyici hem şekillendirici rol üstlenmekle birlikte bu durumlardan da etkilenerek gelişir. Bu sayede insan kendi kendini kontrol etme yeteneğini, iç denetimi geliştirir ve kendi istekleri ile toplumun istekleri arasında denge kurmayı başarır, daha sonra kendi istek ve tepkileri davranışlarını yönlendirir (Can, 2000; Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006).

Bandura (1977) öğrenmenin sosyal ortamda gerçekleştiğini söylemiştir. Sosyal öğrenme kuramlarına göre içsel bilişsel süreçler olumlu sosyal davranış gelişiminde etkilidir (akt. Cüceloğlu, 2007). Yaklaşımına göre insan davranışlarının nedenleri davranışsal, bilişsel, çevresel etkenlerin sürekli etkileşimi ile açıklanır; davranış çevreden etkilenirken insan da çevreyi etkiler (Dönmezer, 2004, s.193). Yeni davranışlar dış

pekiştireçlerin yokluğunda bile edinilebilir. Bu edinim model alınan kişinin davranışlarının gözlenmesi yoluyla gerçekleşir (Dönmezer, 2004, s.193). Bu tür öğrenmeye, model alma yoluyla öğrenme denir (Doğan, 1998; Mızrakçı, 1994). Sosyal duygusal uyum ile ilişkili davranışların çoğu model alma yoluyla çocuklara kazandırılabilir. Erken çocukluk döneminde çocuklar, özellikle yaşamlarında var olan diğer bireylerin (aile, kardeş, öğretmen, akran) davranışlarını gözlemleyip taklit ederek öğrenirler.

2.2.4.3. Bronfenbrenner ekolojik kuram. Ekolojik sistem yaklaşımı, insan davranışını etkileyen, iç kuvvetlerin ve dış kuvvetlerin etkileşimlerini merkeze alır, bireylerin farklı durumlara uyumlarını sağlayan geçerli davranış kalıplarını tanımlar ve çevre içerisinde bulunan insan ve diğer sistemlerin birbirleri üzerinde oluşturdukları etkileri açıklar (Miley, O'Melia, ve DuBois 1998, s.31-32). İnsan biyo-psiko-sosyal bir varlıktır. Bu yüzden içinde yaşadığı sosyal çevresi de insanın sosyal-duygusal gelişimini etkiler. Sosyal çevre, bir insanın yaşadığı ortamı, yaptığı işi, hobilerini, toplumsal kuralları, aynı zamanda insanın etkileşim içinde olduğu bireyleri, grupları, kurumları ve sistemleri de içine alır (Ashman ve Hull 1999, s.14-15).

Çocukların içinde yaşadığı aile, toplum, okul, ekonomik durum, medya, politik, kültürel sistemler gibi çocuğun içinde yaşadığı birçok kurumun bulunduğu sosyal çevre için Bronfenbrenner, çocuğu etkileyen ortam ve kurumları ekoloji kavramıyla açıklık getirmeye çalışmıştır. Ekolojik çevre Bronfenbrenner'a göre mikrosistem, mezosistem, eksosistem ve makrosistem olarak sınıflandırmıştır. Mikrosistem, çocuğun gelişimin doğrudan etkileyen yakın çevresi oluşturur. Doğrudan karşılıklı etkileşimde bulunduğu kişi, ortam ve kurumlar mikrosistemdir. Aile, okul, sağlık hizmetleri, mahalle oyun alanları, dini gruplar, bazı sosyal hizmetler, öğretmenler, bakıcılar, akranlar gibi doğrudan etkileşime girdiği kişiler bu sistemi oluşturur. Mezosistem, ikinci katman olup bireyin içinde yaşadığı kurumların bireyi ve böylece birbirini etkilemesidir.

Bu kurama göre mikrosistemde kişiler ve kurumlar arasında güçlü bağların olması çocuk gelişimini olumlu yönde etkiler. Eksosistem, çocuğun hayatını dolaylı olarak etkileyen kişi ve kurumlardan oluşur (sosyal medya, televizyon, komşu gibi). Makrosistem ise, belirli bir kültürün veya toplumun değerleri, ideolojileri, kanunları, dünya görüşleri, gelenek ve görenekleri v.b. kapsar (Smith, 2014). Farklı ortamlar, kişiler arasındaki bu ilişkiler ve bağlantılar (ev ve okul, öğretmenler ve ebeveynler) çocuğun sosyal gelişimi ve buna paralel olarak, gelişimsel özellikler edinerek, sosyal duygusal uyumunu arttırması açısından oldukça önemlidir.

2.2.4.4.Bowlby bağlanma kuramı. Bağlanma, iki insan arasında özel tutarlı ve uzun süreli duygusal bağ olarak; bağlanma davranışı ise bebek ile bakım veren kişi arasında kurulan, hem güvenlik hem de keşfetme ihtiyacını giderecek ortamı oluşturmak için güçlü fiziksel yakınlık ve duygusal bağlanma sağlayan davranışların bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bowlby,1977, s.203; akt. Güngör- Aytar, 2015). Bowlby'e göre erken dönemde anne-çocuk ilişkisi, yaşamın daha sonraki dönemlerinde kişilik gelişiminin ve kişinin kişiler arası ilişkilerinin en önemli yordayıcılarından biridir. Bowlby anneye yaklaşmanın tek sebebinin açlık olmadığını, bebeklerin diğer insanlarla ilişki kurmaya hazır olarak doğduğunu, fırsat verildiği taktirde çevresine zengin bir duygulanım tepkileri verebilecek kapasiteye sahip olduğunu savunur (Waters, Crowell, Elliot, Corcoran ve Treboux, 2002). Bebeğin kurduğu yakınlık, güven duyguları onun sosyal duygusal uyumu için son derece önemlidir (Öztürk, 2002).

2.3. Prososyal Davranışlar

Erken yaşta gözlenmeye başlanan prososyal davranışlar, gelişim sürecinde son derece önemlidir ve son yıllarda sık sık kullanılan bir terimdir. Prososyal davranış, başkalarına yarar sağlama amacı güden gönüllü davranışlar olarak tanımlanabilir (Eisenberg, 2003). Olumlu sosyal davranış olarak da tanımlanan prososyal davranışların iyi niyetli ve gönüllü olarak iki boyutu mevcuttur (Bilgin, 1988). Paylaşma, yardım etme, işbirliği yapma, teselli etme davranışlarını kapsar (Uzmen ve Mağden, 2002, s.195). Bunlardan paylaşma, empati kurma, işbirliği yapma gibi davranışlar diğer insanların mutluluğu ile ilgili ve yararlarına olan durumlar olarak düşünülmektedir (San-Bayhan ve Artan, 2007, s.240). Prososyal davranışlar 2 yaş civarında gözlenmeye başlanır daha sonra sıklık ve çeşitlilik olarak değişiklik ve artış gösterir (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow, Wagner ve Chapman, 1992).

Prososyal davranış içerisinde herhangi bir ödüllendirme beklentisi olmadan bir başkasına yardım etme davranışlarını barındırır. Wilson (1975), insanlarda prososyal davranışın genetik olduğunu ileri sürmüştür (akt. Çekin, 2013). Özgeci kişi diğer kişilere karşı olumlu davranışlara, duygulara ve değerlere yönelir. Özgecilik çevreye karşı hassas olma sonucunda oluşur ve başkalarının ihtiyaçlarını anlamakla ilişkilendirilir. Başkalarından onay alma odaklı yardım davranışları, prososyal davranışlar kapsamında değildir. Prososyal davranışlar dışsal ya da içsel ödül gözetmeksizin yapılır ve yardım etmeye isteklilik içerir (Becker ve Vance, 1993; Eisenberg, 2003).

Her çocuk prososyal davranışları gössterme kapasitesine sahiptir önemli olan ise çocukların bu davranışı nasıl sergileyeceklerini, uygulayacaklarını öğrenmeleridir. Çocuklar bu öğrenmelerini başkalarını gözleyerek öğrenmeye başlarlar. Araştırmacılara göre çocukların prososyal davranışları gösteren modelleri gözlemelerinin ve yetişkin tarafından ya da akranları tarafından oyunlarında bu davranışlarla ilgili rol alma etkinliklerine katılmalarının prososyal davranışları hem edinme hem geliştirme üzerinde etkili olacağını belirtmektedirler (Glazer, 1991: Uzman ve Mağden, 2002).

2.3.1. Okul Öncesi Dönemde Prosoşyal Davranış Gelişimi

Gelişimin en yoğun olduğu dönem olan erken çocukluk döneminde çocuğun sosyal çevresine uyum sağlayabilmesi, önemlidir. Prosoşyal davranışların yaşamın ilk yirmi yılında artarak geliştiğini daha sonra ise azalarak tekrar arttığı araştırmalarla belirtmektedir (Pratt, Skoe ve Arnold, 2004). Bu bağlamda erken çocukluk döneminde prosoşyal davranışların sağlıklı gelişmesi için bu davranışların gelişimini bilmek gerekmektedir.

Prosoşyal davranışların gelişiminde, yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, ebeveyn tutumları, sosyal destek, akran ilişkileri, benlik algısı gibi değişkenler rol oynamaktadır (Sünbül ve Güçray, 2016). Prosoşyal davranışların temelinde başka birinin duygu ve gereksinimlerini anlayabilme yatmaktadır. Bu davranış için çocukların bakış açısı alabilmeleri de gerekmektedir. Çocukların erken dönemlerden itibaren diğer insanların duygu durumlarını doğruşekilde algılamak için oldukça karmaşık sosyal-bilişsel beceriler geliştirebildikleri gözlenmektedir (Warneken, 2013).

Bebekler üç aylık gibi bir zaman diliminde insan ve nesneleri birbirinden ayırmaya ve bunlara farklı tepkiler göstermeye başlarlar (Yavuzer, 2010). İlk iki yıldan sonra ise benmerkezcilikleri azalmaya başladığı için paylaşmayı ve kuralları öğrenmeye başladıkları belirtilmektedir (Oktay, 1999). Bu bağlamda prosoşyal davranış için yaklaşık 2 yaş civarında beklemek gerekmektedir. Aynı zamanda davranışın gelişiminde sosyal çevre de görülme zamanı için etkili bir belirleyicidir. Anne baba ve öğretmenler prosoşyal davranışın gelişiminde çok önemli rol üstlenirler.

Üç- dört yaş dolaylarında başkalarının duygu değişimlerini anlayabilmelerine rağmen buna neden olan şeyi doğru nitelendiremedikleri için sağlıklı bakış açısı alamadıkları belirlenmiştir (Eisenberg ve diğ., 2001). Olayları başkasının gözünden görmeyi sağlayan bilişsel empati altı yaş civarında görülmeye başlar (Sarıyüce-Körükçü, 2004). Bu yaş döneminde prosoşyal davranışların gelişmesinde modellerin önemli olduğu görülmektedir. Yapılan bir deneyde “ihtiyacı olan çocuklar için bir kutuya para veya

oyuncak koyma” için modeli gözledikten sonra her çocuğa fırsat verilmiştir. Çalışma sonucunda yardım etme davranışına tanık olan çocukların da aynı şekilde yardım etme davranışında bulundukları gözlenmiştir (San-Bayhan ve Artan, 2005, s.241).

Erken çocukluk döneminde prososyal davranışların gelişiminin desteklenmesi için;

- Anne baba ve eğitimciler olumlu model olmanın prososyal davranışların kazandırılmasında önemini özümsemelidirler ve iletişimleri süresince olumlu model olmalıdırlar.
- Çocuklara içerisinde prososyal davranışları barındıran hikaye kitapları okunabilir, kitap sonunda konuşup tartışılabilir,
- Çocukların prososyal davranışları günlük yaşamda mutlaka uygulanışına tanık olmaları sağlanmalıdır,
- Eğitim ortamında birbirlerini fark etme ve işbirliğine dayalı oyunlara yer evrilmelidir,
- Prososyal davranışların öğretiminde drama kullanılabilir,
- Çocuklara günlük yaşamda ev ve okul ortamında yardım etme, işbirliği yapma fırsatları sağlanmalıdır.
- Rekabet içermeyen, grup olarak yapabilecekleri durumlar sunulmalıdır (San-Bayhan ve Artan, 2005).

2.3.2. Prososyal Davranışın Gelişimini Etkileyen Faktörler

2.3.2.1. Biyolojik faktörler. Genetik yapı ve mizaç, yaş, cinsiyet prososyal gelişimi etkileyen biyolojik faktörlerdendir. Çoğu çalışma genetik özelliklerin kişilerin mizacında önemli bir etken olduğunu belirtmektedir (Farver ve Branstetter, 1994; Wertag ve Bratgo, 2016). Yapılan araştırmalarda (Altay ve Güre, 2012; Gözün-Kahraman ve Kurt, 2013) kız çocukların erken çocuklardan daha fazla prososyal davranış sergiledikleri gözlenmektedir. Bu sonuçta ailelerin kız çocuklarından daha itaatkar ve uyumlu davranışlar beklemesinden bu yönde onları yetiştirmelerinin etkili olduğu söylenebilir. Yaş ile prososyal davranışlar ilişkisine baktığımızda gerek davranışların çeşitliliği gerekse davranışın etkili olduğu diğer değişkenlerle ilişkisi açısından prososyal davranışların üzerinde yaşı etkili bir değişken olduğu varsayılmaktadır (Kumru ve diğ., 2004). Bakış açısı alma, empati kurabilme, sosyal problem çözme davranışı gibi beceriler yaş ile artmakta ve prososyal davranışları da olumlu olarak etkilemektedir.

2.3.2.2. Çevresel faktörler: Çocuk prososyal davranışları, çevresindeki insanların oluşturdukları örnekleri izleyerek kazanır. Prososyal davranışları şekillendiren normlar toplum ve yakın çevre tarafından belirlenir (Bernstein, Roy, Srull ve Wickens, 1991). Aile prososyal davranışlar açısından çocuğun ilk karşılaştığı ve en yoğun öğrenmelerini gerçekleştirdiği ilk çevresidir. Çocuk dünyaya geldikten sonra ilk desteği anne ve babasından alır (Minuchin, 1985). Araştırmalara çocukları prososyal davranışlarını yetişkinleri izleyerek kazanır (Glazer, 1991) bu sebeple aile içi yaşantının prososyal gelişimi destekleyici nitelikler taşıması gerekmektedir.

Bu çevresel faktörlerden biri de çocuğun aile ortamından ayrı içinde bulunduğu ve etkileşimler kurduğu sosyal ortamlardan biri olan okullardır. Çocuk anne babadan sonra öğretmeninin davranışlarını gözlemler ve model alır. Çünkü çağımızda öğretmen artık bilgi aktaran pasif rolünden çıkarak tutum ve değerleriyle beraber model alınan kişi haline gelmiştir (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002). Okul öncesi eğitimde nitelikli sınıflar, öğretmenlerin, çocukların sosyal ve iletişim becerilerini (Davis ve Thornburg, 1994) ve bilişsel gelişimleri kadar sosyal duygusal uyumlarını da destekledikleri (Peggy, 2002) yerlerdir. Bu bağlamda çocuk gelişiminde ve eğitiminde en önemli unsurlardan biri olan özellikle okul öncesi öğretmenlerin çocukların kendi prososyal ifadelerine dikkat çekerek prososyal eğilimlerini kolaylıkla desteklediği bilinmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997).

Duyarlı ve ilgili yetişkinler çocukların ilgisini daha fazla çekmektedirler. Bu nedenle sınıf ortamında olumlu sosyal ilişkiler kuran öğretmenlerin çocukların prososyal davranışlarını etkileme olasılığı daha yüksektir (Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph ve Stain, 2003). Öğretmenlerin verdikleri yönergelerde bulunan işbirliği yapma, paylaşım içinde olma, yardım düşünceye yönelik anlaşılır cümleler çocukların prososyal davranışları tetiklenmektedir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri eğitimin yanında, çocuklar tarafından taklit edilen ve prososyal tepkileri ortaya çıkaran bakım, düşünce ve şevkat modelleri olarak hizmet etmektedir (Eisenberg ve Mussen, 1997; Howes, 2000).

Akran iletişiminin de prososyal davranışlar üzerine etkisi bulunmaktadır. Gelişimsel olarak her çocuk başka bir çocukla etkileşim içerisine girmek ister. Bu şekilde hem gelişirler hem de arkadaşlık gereksinimlerini giderirler (Bilgin, 2016). Akranların birbirine model olması, birbirlerine rehberlik etmeleri, işbirliği, yardım etme gibi davranışları sergilemeleri olumlu model olarak birbirlerine prososyal davranışları öğretmelerini sağlar.

Son yıllardaki çalışmalar yaşamın 0-6 yaş aralığı süresinde sosyal yetkinlik becerileri geliştirilemeyen çocukların duygusal ve davranışsal açıdan problem sergileme durumlarının ve yetişkinlikte de sosyal açıdan uyumsuz olma ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir (Ladd ve Burgess, 1999). Bazı araştırma sonuçlarına göre de çocukluk döneminde ebeveynlerin olumlu özelliklerinin, aile yapısının, sahip olunan sosyo-ekonomik düzeyin prososyal davranışlarının kazanılması ve sonraki yıllarda uygulanmasına ilişkin önemi vurgulanmıştır (Bandy ve Wilhelm, 2012; Çekin, 2013). Bu nedenle aile okul gibi sosyal çevreler olarak okul öncesi dönemi kapsayan yaşlarda, çocuklarda prososyal davranışlarını sergilemesine ortam hazırlamak gerekmektedir (Tozduman-Yaralı, 2016).

2.3.3. Prososyal Davranış ile İlgili Kuramsal Açıklamalar

2.3.3.1. Psikoseksüel gelişim kuramı. Freud'un psikoseksüel kuramında id, ego ve süper ego insan kişiliğinde var olan üç ögedir. Freud' un kuramına göre çocuklar, doğuştan gelen, saldırgan eğilimlerini tatmin etmeye yönelmiş bir takım dürtülerle doğarlar (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006). Bebekler mantıksal tutarlılık, toplumsal sınırlamalar, koşullar ve diğer insanların sorunlarıyla ilgilenmezler kişiliklerinin neredeyse tamamı ilkel benlikten (id) oluşmuştur. Kendilerinde gerilim yaratan açlık, susuzluk, sancı, altını kirletme gibi durumların anında giderilmesini isterler (Salkind, 2006). Bir yaş sonrasında bebekler, her koşulda istedikleri şeylerin olmayacağını anlamaya başlarlar. Bu dönemde gerçekler tarafından belirlenen sınırlamalarla başa çıkabilmek için kullanılan yapı ise 'ego' dur. Kişinin diğer insanlarla ve kendi dışındaki dünyayla anlaşmasını "ego" destekler. Üç-dört yaşından itibaren ise süper ego gelişmeye başlar.

Çocuklar ebeveynleriyle kurdukları özdeşimleri sonucunda kendi değerlerini içine toplumun değerlerini de eklerler ve bunu özümserler (San- Bayhan ve Artan, 2005, s.195-196). Dört yaştan sonra çocuk, değer verdiği akranları, öğretmenleri, sanatçılar, gerçek veya hayali kahramanlar ile özdeşimler kurarak üst benliğini (süper ego) geliştirmeye devam ederler (Santrock, 2013). Bu açıdan bakıldığında sadece biyolojik olgunlaşma değil aynı zamanda toplum da psikoseksüel kuramda önemli bir yere sahiptir (Crain, 2000). Psikoanalitik yaklaşımda prososyal davranışların gelişimi; süperegö gelişimi sırasında aile değerleri ve aileye ait kuralların içselleştirilmesi ile ortaya çıkmaktadır (Shaffer, 2008; Akt. Bağcı, 2015). Dört yaşına kadar özellikle anne ile geliştirilen sağlıklı ilişkiler, çocuğun özerk bir birey olarak özgürce seçim yapabilme, eyleme geçebilme, eylemlerinin

sonuçlarını kabullenme, diğer insanlara yardım edebilme ve işbirliği yapabilme gibi yetenekleri kazanmasını sağlar (Mott, James ve Sperhac, 1990).

2.3.3.2. Sosyal öğrenme kuramı. Sosyal öğrenme modelinde kendisine yakın olarak hissedilen bireyin davranışları kişi tarafından gözlemlenir ve daha sonra benzer koşullarda bu gözlemlenen davranışlar sergilenir. Bu model ile oldukça fazla sosyal davranış öğrenilebilir. Sosyal davranışların, kuralların öğrenilmesinde kullanılabilecek en etkili kuramlardandır. Sosyal öğrenme kuramlarına göre; olumlu sosyal davranışların gelişiminde gözlemleme kadar, içsel bilişsel süreçler de oldukça önemlidir (akt. Cüceloğlu, 2007).

Sosyal öğrenme kuramcılarına göre çocuklar, ahlaki değerleri, gözlem ve taklit yoluyla ile kazanırlar. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre çocuklar, ahlaki açıdan, diğer insanlarda gördükleri ve kendilerini suça yöneltmeyen sonucu kendileri açısından kötü olmayan davranışları taklit ederler. Çocuklar anne-baba, kardeş, öğretmen ve akranlarının davranışlarını taklit ederler (Glover, Ronning ve Bruning, 1990). Özdeşleşme anne-babadan çocuklar büyüyüp geliştikçe öğretmen ve akran gruplarına kayar. Taklit davranışı; ahlâkî davranışların kazanılması açısından kritik bir süreç olarak kabul edilmektedir.

2.3.3.3. Bilişsel gelişim kuramı. Piaget bilişsel gelişimi, beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla beraber, bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerinin birleşimi olarak tanımlamıştır (San-Bayhan ve Artan, 2005). Çocuğun içinde yaşadığı dünyadaki nesneleri, insanları, olayları bilgileri, ilişkileri anlama çabasındaki değişimleri bilişsel gelişim olarak tanımlamıştır (Turan ve Yükselen, 2015). Bilişsel gelişim kuramında çocuklar, edilgin değil etkin varlıklar olarak değerlendirilmiştir. Çocukların doğal yapıları gereği meraklı olduklarını ve sürekli dünyanın nasıl işlediğini anlamaya çalışarak etraflarında olan bitenle ilgili kuramlar üreten bilim adamlarına benzediklerini ifade etmiştir. Bilişsel gelişim kuramında okul öncesi döneme karşılık gelen işlem öncesi dönemde en önemli özelliklerden biri benmerkezciliktir. Çocuklar başka insanların kendisinden farklı bir algı ve bakış açısına sahip olabileceklerini fark edemez (Crain, 2000).

Piaget ahlaki gelişimin iki aşamadan geçtiğini ileri sürmüştür. Gelişimin başlangıç aşamasına ahlaki realizim, sonraki aşamasına da işbirliğine dayalı ahlak adını vermiştir (Lickona, 1976; akt. Dönmezer, 2004, s.137). Piaget, küçük çocukların kısıtlanmış ahlak anlayışının iki temel etkene dayalı olduğuna inanmaktadır. Bunlar bilişsel gelişimdeki

yetersizlik ve yetişkinlere yönelik taraflı duygusal saygıdır (Dönmezer, 2004, s.137). Bu evrede ahlaki kurallar ve değerler çocuklara dışarıdan empoze edilir. Çocuklar ‘iyi-kötü’ gibi olguları özellikle anne-baba, öğretmenlerin eğilimleri doğrultusunda algırlar. Bilişsel gelişim kuramları ahlaki gelişimde yaş ile birlikte gelen değişimleri açıklayarak ahlak kavramının ve prososyal davranışların gelişiminin anlaşılmasını sağlamışlardır (Bağcı, 2015).

2.3.3.4. Ekolojik sistemler kuramı. Bronfenbrenner’in ekolojik sistem kuramına göre doğada var olan bütün organizmalar toplumsal açıdan sosyalleşme davranışı gösterirler. İnsanlarda bu süreç, toplumsal bir bütünlük kazanma ve yerleşik düzene geçilmesi ile başlamaktadır. Bu kurama göre insan toplumsal bir yaşam formudur (Bronfenbrenner, 1992). Bu yaklaşımın asıl kişi ve yanında var olan bireylerin, nesnelerin çevresel etkileşiminin süreklilik çerçevesinde devam etmesine ise “ekosistem” denir. Bronfenbrener teorisini birbirinin içinde bulunan sistemsel dairelerle açıklamıştır. Bu dairelerin en ortasında, merkezinde çocuk bulunmaktadır. Görsel tanımlama ile çocuğa yakınlığı ölçüsünde etkisel merkezleri belirlemek amaçlanmıştır (Bronfenbrenner, 1992). Çocuğun bu kuramdaki işlevi ise hem etkileyen hem de etkilenen pozisyonudur.

Ekolojik yaklaşımda uyarıcı merkezlerinin birbirleri ile iletişim ve etkileşimleri, özne konumunda olan çocuğun gelişiminde etkin bir rolü vardır (Bronfenbrenner, 1995). Kuramın terminolojisinde bulunan mikrosistem aslında en fazla gelişimsel etkiye sahip olan sistemdir. Çocuğa en yakın ve günlük hayatta paylaşım içinde olan insan gruplarının etkisini açıklamaya çalışan bir sistemdir. Bu sistemde bulunan öğeler okul, aile, akrabalar ve arkadaşları içine almaktadır. Kuramda büyük bir sosyal etkiyi tarif edilmiştir. Bu kuram sosyal öğrenme kuramı ile beraber düşünüldüğünde, prososyal davranışların kazanımı üzerindeki etkiyi açıklamamıza yardımcı olduğunu söylenebilir. Mikrosistemde bulunan aile, öğretmen, akranlar çocukların prososyal davranışlarının kazanılmasında ve gelişiminde oldukça etkili olan unsurlardır.

2.4. Konu İle İlgili Araştırmalar

2.4.1. İletişim Becerileri İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

İletişim becerileri ile ilgili araştırmalar iletişim becerilerinin, cinsiyet (Bozkurt-Bulut, 2004; Dilber ve Akhan, 2019; Erözkan ve Yılmaz, 2006; Görür, 2001; Ocak ve Erşen, 2015), sınıf yönetimi (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011; Dere, 2018) üzerindeki etkilerinin incelenmesine; ayrıca anne-çocuk iletişimi (Höl, 2017), ölçme aracı geliştirme (Korkut-Owen ve Bugay, 2014; Yıldız, Kılıç ve Yavuz, 2018), akran kabulü ve sosyal beceri (Applegate, Burleson ve Dellia; 1992; Atabey, 2018) ile ilişkisi gibi değişkenlere odaklanmıştır.

Bozkurt-Bulut, İzmir il merkezinde görev yapmakta olan 128 kadın, 83 erkek toplam 211 sınıf öğretmeni ile yaptığı çalışmada, etkililik ve yeterlilik iletişim becerisi alt boyutlarında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha düşük bir ortalamaya sahip oldukları belirtilmiştir (Bozkurt-Bulut, 2004, s.443-454).

Görür (2001) lise öğrencilerinin iletişim becerilerini cinsiyet, sosyo ekonomik düzey gibi bazı değişkenlere göre incelediği çalışmada, kızların iletişim becerilerini değerlendirmelerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin iletişim becerilerini daha olumlu değerlendirdikleri ve ortanca çocukların doğum sırasına göre iletişim becerilerini değerlendirmelerinin daha düşük olduğu, son çocukların diğerlerine göre iletişim becerilerini daha olumlu olduğu bulunmuştur.

Applegate, Burleson ve Dellia (1992) yaptıkları araştırmada, çocukların dört sosyo-bilişsel yeteneğinin ve üç iletişim becerisinin (ikna etme yeteneği, karşısındakini rahatlatma becerisi ve dinleme), akranları tarafından kabulünde belirleyici rol oynayıp oynamadığını, annenin iletişim becerisinin çocukların yaşlıları tarafından kabulünde doğrudan veya dolaylı olarak rol oynayıp oynamadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 28 birinci sınıf öğrencisi, 23 üçüncü sınıf öğrencisi ve bu çocukların anneleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler 40 dk anne ile 60 dk sürmüştür. Bir yıl sonra çocuklarla tekrar görüşülmüştür. Çocukların sosyo-bilişsel yeteneklerini değerlendirmek amacıyla yapılan görüşmelerde onlardan, sözlü olarak detaylı bir şekilde sevilen bir akranı, seilmeyen bir akranı, çocuğun annesini ve kendisini tasvir etmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; sosyo-bilişsel yeteneklerin ve iletişimsel becerilerin akranları tarafından kabulü etkilediği, annenin disiplin ve yetiştirme biçiminin

çocuğun akranları tarafından kabulüne büyük rol oynadığı belirleyici ve annenin iletişimsel becerisinin çocukların yaşlıları tarafından kabulünde belirleyici rol oynadığı belirlenmiştir.

Erözkan ve Yılmaz (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin daha çok davranışsal düzeyde, kız öğrencilerin ise daha çok duygusal düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları bulunmuştur. İletişim becerileri ile ilgili ebeveyn tutumları arasında yapılan karşılaştırmada ebeveynlerinin demokratik tutum sergilediğini düşünen bireylerin daha çok davranışsal düzeyde, ebeveynlerinin otoriter tutum sergilediğini düşünen bireylerin ise daha çok duygusal düzeyde iletişim becerilerine sahiptirler. Yaşlarla ilgili yapılan karşılaştırmada ise 21 yaş grubundaki öğrencilerin davranışsal düzeyde; 18 yaş grubundaki öğrencilerin daha çok duygusal düzeyde iletişim becerilerine sahip olduğu bulunmuştur.

Akgün, Yazar ve Dinçer (2011) tarafından yapılan araştırmaya sınıf yönetimi stratejileri ile ilgili gerçekleştirdikleri araştırmaya altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada doğal gözlem tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları olumsuz ifade toplamının olumlu ifade toplamında fazla olduğu görülmüştür. Olumsuz ifade kullanan öğretmenlerin çoğunlukla önlisans mezunu olduğu görülmektedir.

Dilber ve Akhan (2019), öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerini inceledikleri çalışmaya 448 öğretmen adayı (312 kadın, 136 erkek) katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu, annenin eğitim durumu ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Höl (2017) annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini incelediği çalışmasına 436 erkek, 426 kız 862 çocuk ve anneleri katılmıştır. Sonuçlara göre annenin iletişiminin alt boyutlarından; sözsüz iletişim kurma, empati, konuşma, dinleme ile çocuğun iletişiminin diğerlerini dikkate alma, aktif iletişimde bulunma, iletişimin kurallarına uyma, olumlu tepkiler verebilme alt boyutları arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Korkut-Owen ve Bugay (2014) üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini ölçmek için bir ölçek geliştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre dört faktörlü yapı gösteren ölçeğin üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini tespit etmek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir.

Atabey (2018) okul öncesi dönem çocukların etkili iletişim ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya 5-6 yaş 160 çocuk katılmıştır. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ve iletişim becerileri düşük-orta ve yüksek olarak sınıflandırılmıştır. Çocukların etkili iletişim becerileri ile sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık, sosyal etkileşim ve sosyal kabul becerileri arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre çocukların etkili iletişim düzeyleri arttıkça; sosyal işbirliği, sosyal bağımsızlık, sosyal kabul ve sosyal etkileşim düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Dere (2018) tarafından okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmaya 289 okul öncesi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının sosyal ilişkiler kurma, kendini gerçekleştirme ve sosyal normlar kişilik özelliklerinin iletişim becerileri puanını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Cinsiyetin ise iletişim becerileri toplam puanını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede yordamadığı görülmüştür.

Yıldız, Kılıç ve Yavuz (2018) tarafından öğretmenlerin iletişim becerilerini belirleyebilmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek için yapılan çalışmada ilköğretimde ve ortaöğretimde eğitime devam eden 259 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Öğrencilerin hemen önceki dersi işleyen öğretmenlerinin iletişimsel becerilerini değerlendirmeleri ile ölçek uygulaması yapılmıştır. Yapılan geçerlik güvenirlik analizleri sonucunda dört alt boyut (iletişim ortamı oluşturma, empati ve yardım becerileri, sınıf yönetimi, iletişim engelleri) ve 20 madde olarak düzenlenen ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ocak ve Erşen (2015) öğretmen adaylarının iletişim becerileri algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Örnekleme 315 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre iletişim becerileri ile cinsiyet, öğrenime devam edilen bölüm, sınıf düzeyi ve uzun süre yaşanan yere göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

İletişim becerileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalara genel olarak baktığımızda, cinsiyet açısından kızların erkeklere göre iletişim becerisi puanlarının daha yüksek olduğu, erkeklerin daha çok davranışsal kızların ise daha çok duygusal düzeyde iletişim becerisine sahip olduğu, anne çocuk iletişiminin çocukların iletişim becerisini etkilediği, iletişim becerilerinin akran kabulü ve sosyal beceriyle ilişkili olduğu gibi sonuçlar görülmektedir.

2.4.2. İletişim Becerileri Eğitim Programları İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

İletişim becerileri eğitim programları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, programların üniversite öğrencileri (Balcı, 1996; Barry, Robb ve Burrows, 1992; Borrys, 1981; Coşkun, 1994; Çam, 1997; Dökmen, 1986; Kapıkıran ve Kapıkıran, 2000; Korkut, 1996; Nerdrum, 1997; Voltan-Acar, 1994), okul yöneticileri (Şener ve Boydak-Özan, 2018), ebeveynler (Köyceğiz ve Özbey, 2019) ile gerçekleştirildiği görülmektedir.

Dökmen (1986) üniversitede öğrenime devam eden öğrencilere yüz ifadelerini tanıma eğitimi verdiği çalışmada iletişimde yüz ifadelerinin önemini incelemiştir. Eğitim sonrasında öğrencilerin yüz ifadelerini tanıma becerilerinin arttığı ve çatışmaya girme eğilimlerinin azaldığı görülmüştür.

Barry, Robb ve Burrows (1992) tarafından yapılan araştırmadan iletişim becerileri eğitim programının öğrencilerin iletişim becerileri düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya 27 deney, 26 kontrol grubu olmak üzere 53 tıp öğrencisi katılmıştır. İletişim becerisi eğitimi alan grubun iletişim becerileri düzeyinde artış belirlenmiştir.

Balcı (1996) danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyine etkisini incelemiştir. Deney ve kontrol grubu toplam 31 üniversite öğrencisinin katıldığı araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri kullanılmıştır. 12 oturumluk program sonrasında eğitimin iletişim becerilerini arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Borrys (1981) 20 kişi deney ve 20 kişi kontrol grubuna ayırdığı üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada kendini açma davranışına iletişim becerileri programının etkisini incelemiştir. Bu programdan çıkan bireylerin kendini açma düzeyleri düşük çıkmıştır. Sonuçta ise iletişim becerileri eğitim programının içeriğinin değiştirilmesine gereksinim olduğu ifade edilmiştir.

Çam (1997) iletişim becerilerinin, öğretmen adaylarının ego durumları ve problem çözme becerisi algıları üzerindeki etkisini belirlemek için iletişim becerilerini geliştirme programı hazırlamıştır. 14 deney 16 kontrol grubu öğrencinin katıldığı programda temel iletişim becerileriyle ilgili kişi içi iletişim, kendini tanıma, sosyal maskeler, dinleme türleri, iletişim çatışmaları konuları üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre uygulanan programın öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür.

Nerdrum (1997) tarafından yapılan iletişim becerilerinin etkisinin incelendiği deneysel bir çalışmada, kontrol grubu öğrencileri sadece sosyal çalışma ile ilgili bir ders alırken, deney grubundaki öğrenciler ise bu dersin yanında, iletişim becerileri dersi de almışlardır. Her iki grubun öntest sontest empatik becerilerine ilişkin algı puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun empatik becerilerinin daha yüksek olduğu ve bu becerilerin zaman geçtikçe daha da geliştiği belirlenmiştir.

Şener ve Boydak-Özan (2018) modül temelli uygulamalar ile okul yöneticilerinin iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları çalışmalarına deney ve kontrol grubu olarak toplamda 40 okul yöneticisi katılmıştır. 12 saatlik eğitimin ardından deney grubu yöneticilerin uygulamaya katılmayan kontrol grubu yöneticilere göre başarılarının arttığı, kendi iletişim becerilerine yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği görülmüştür.

Kapıkıran ve Kapıkıran (2000) iletişim becerisi eğitiminin, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerilerinin üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmaya 60 kız öğrenci (20 deney- 20 kontrol- 20 plasebo) katılmıştır. Araştırma sonucunda empati becerilerinde kontrol ve plasebo gruplarının öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubunun öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Voltan-Acar (1994) tarafından hazırlanan eğitim programında; dinleme ve sözel iletişim becerileri, empati, saygı, somutluk, yüzleştirme ve kendini açma tepkilerinin öğretilmesi yer almaktadır. Program, psikolojik danışma ve rehberlik alanında öğrenim gören 13 dördüncü sınıf öğrencisine 10 oturumluk süre ile rol oynama, modelden öğrenme ve üç sandalye tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Programın öğrencilerin empati becerisine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, programın bu yöntemle uygulanmasının öğrencilerin empati becerileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür (akt. Çam, 1997).

Coşkuner (1994), çıraklık merkezinde eğitim gören işçi çocukların iletişim becerilerini geliştirmek amacı ile 10 oturumdan oluşan bir program geliştirmiştir. Programda; kişilerarası güven, iletişimde önyargılar ve çatışmalar, dinleme, sözsüz iletişim, iletişimi başlatma, açık ve savunucu iletişim ve ben dilinin kullanımını geliştirme konuları yer almıştır. Deney grubundaki deneklerin yalnızlık düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Uygulanan eğitim programının kişilerarası iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Korkut (1996), 10 hafta süren iletişim becerileri eğitim programının lise öğrencilerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin kendilerini değerlendirmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya 16 deney ve 16 kontrol grubu olmak üzere 32 kişi katılmıştır. Eğitimin sonunda öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirme artış olduğu belirlenmiştir.

Yüksel-Şahin (1997), iletişim becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerine etkisini araştırmak amacıyla hazırladığı 12 oturumdan oluşan iletişim becerisi eğitim programını uygulamıştır. Araştırmaya 12 deney 12 kontrol grubu olmak üzere 32 kişi katılmıştır. Sonuçlara göre programa katılan öğrencilerin diğer öğrencilere göre iletişim becerileri düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur.

Karahan, (2005) İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı'nın üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu üniversitede eğitime devam eden 32 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma deseni olarak kontrol gruplu ön-test son-test izleme modeli kullanılmış 16 öğrenci deney, 16 öğrenci kontrol grubundan oluşmuştur. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin güvengenlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Ünlü ve Tunç-Pekkan (2019) 3-6 yaş dört çocuk ve bir öğretmen ile gerçekleştirdikleri okul öncesi sınıfında olumlu eğitim iklimi gerçekleştirmek için durum çalışmasında öğretmenin rolünün çocukları nasıl etkilediği üzerinde analizler gerçekleştirmişlerdir. Uygulamada araştırmacı, çocukların bireysel ihtiyaçlarını gözetmede, istenmedik davranışlarını önleme ve geri bildirimlerle öğretmeni desteklemiştir. Veriler, üç hafta pasif gözlem (durumun belirlenmesi), altı hafta çocuk ve öğretmen için düzenlenen uygulamalar ve bir hafta pasif gözlem (değerlendirme) elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre çocuk ve öğretmende istenmedik davranış sıklıklarının azaldığı, öğretmenin önleyici davranışlarını geliştirdiğini göstermiştir.

Köyceğiz ve Özbey (2019) okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği 48-72 aylık 577 çocuk ve ebeveynin katıldığı çalışmada, ebeveynlerin iletişim becerilerinin; anne-baba değişkeni, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği; ebeveyn evlilik yılına göre değişiklik göstermediği görülmüştür. Çocukların sosyal beceri toplam puanları ile ebeveynlerinin konuşma, dinleme, sözsüz iletişim, empati ve mesaj alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Ayrıca çocukların problem davranış

puanları ile ebeveynlerin konuşma, sözsüz iletişim ve empati alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ilişki saptanmıştır.

2.4.3. Sosyal-Duygusal Uyum İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

Alan yazında çocukların sosyal duygusal uyumları ile farklı değişkenlerin ilişkisinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Sosyal duygusal uyum ile anne eğitim durumu, kardeş sayısı, cinsiyet, yaş gibi bazı demografik bilgiler (Dinç ve Gültekin, 2003; Kapıkıran vd., 2006; Kotil, 2010; Miller, 2002; Sarı, 2007; Şentürk, 2007; Orçan ve Deniz, 2004), okul öncesi eğitimi, (Can- Yaşar, 2011; Günindi, 2013; Güven, 2006; Lee ve Fox, 2009; Kurt, 2007; Tanrıverdi ve Eraslan, 2015), duygu eğitimi (Durmuşoğlu- Saltalı, 2010; Karayılmaz, 2008), anne baba tutumları (Çetinkaya, 2016; Demir vd., 2017) gibi değişkenlerin ilişkili olduğu çalışmalarla belirlenmiştir.

Güner, (2008) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içindeki eğitici drama çalışmaları ile 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini arasındaki ilişkiyi belirlemek için gerçekleştirdiği araştırmaya 211 çocuk katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, 5-6 yaş çocuklarının yaşına, cinsiyetine, eğitici dramaya katılma sıklıklarına göre sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Haftada bir-iki saat arası eğitici drama uygulamasına katılan çocukların sosyal-duygusal uyum düzeyleri ile haftada üç- dört saat arası eğitici drama uygulamasına katılan çocukların lehine sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur.

Lee ve Fox (2009) tarafından iletişim becerilerinin ve sosyalleşme durumlarının çocuğun sahip olduğu erken okul yaşantısına göre değişimini inceleyen araştırmada, yapılan araştırmaya 244 çocuk katılmıştır. Okul deneyimi fazla olan çocukların sosyalleşme becerilerinin olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce okul deneyimi olmayan ya da daha az okul deneyimine sahip çocuklar okul deneyimi daha fazla olan çocuklara göre kişiler arası iletişimde akademik alanda daha fazla zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir.

Orçan ve Deniz (2004) okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini anne eğitim durumu, çocuk cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı değişkenlerine göre incelediği çalışmalarında; anne eğitim durumu değişkeni hariç diğer değişkenlerin çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın diğer sonucuna göre, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri de yükselmiştir.

Şentürk (2007) 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelediği çalışmada 480 çocuk ve anneleri çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin annenin eğitim düzeyi, annenin çalışma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca çocukların sosyal duygusal uyumlarının, annenin eşinden aldığı destek, çocuk sayısı, anne yaşı, evlilik süresi gibi değişkenlerden ise etkilenmediği belirlenmiştir.

Dinç ve Gültekin (2003) araştırmalarında, okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimlerine etkisi üzerinde öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre 5 yaş çocukların, 4 yaş çocuklara göre sosyal açıdan daha gelişmiş olduğu kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal açıdan daha gelişmiş olduğu, okula iki yıl süre ile devam eden çocukların birinci yılı olan çocuklara göre sosyal gelişim açısından daha üst düzeyde oldukları bulunmuştur.

Kapıkıran ve diğerleri (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada okul öncesi çocuklarında sosyal beceri gelişimi bazı demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya dört-beş yaş 196 kız, 147 erkek olmak üzere 343 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre iletişim, sosyal beceri, uyum alt boyutlarında yaşlar arasında farklılık bulunmuştur. Dört yaşındaki çocukların beş yaşındaki çocuklardan daha çok beceri yetersizliği gösterdikleri belirlenmiştir. Erkeklerin uyum puanlarının kızların uyum puanlarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Ramazan ve Ünsal (2012) okul öncesi dönem çocukların sosyal duygusal uyumları ile problem davranışları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada 432 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arttıkça problem davranışlarının azaldığı bulunmuştur.

Sarı (2007) beş altı yaş çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun sosyal duygusal uyum ve becerilerine etkisini incelediği çalışmada; çocuğun sosyal uyum ve becerilerinin doğum sırası, kardeş sayısı ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmanın diğer sonucuna göre sosyal uyumun çocuğun yaşına, anne-baba yaşına ve eğitim düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyinin ve yaşlarının arttıkça çocuğun sosyal uyum ve becerilerinin arttığı bulunmuştur.

Kotil (2010) yaptığı çalışmada 596 anasınıfı öğrencisi ve onların öğretmenleri ile anneleri katılmıştır. Bulgulara göre kız çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri erkek çocuklara oranla daha yüksektir. Çocuğunu anaokuluna başlatma konusunda tereddüt yaşamayan, okul dönemi başlamadan önce çocuğu ile okul hakkında konuşan annelerin

çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeylerinin diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annenin çeşitli yollarla çocuk bakımı hakkında bilgiye ulaşmış olması, annenin çocuk bakım sürecinde eşinden destek alması çocuğun sosyal-duygusal uyumunu olumlu etkilemektedir. Annenin çocuk bakımında kendi annesinden ya da eşinin annesinden destek almış olması ise çocuğun akranlarla etkileşimini ve sosyal çevreye pozitif yaklaşmasını olumsuz etkilemektedir. Araştırmanın diğer sonuçlarına göre; çocuğun sosyal-duygusal uyumunu yordamada çocuğun cinsiyeti, annenin çalışma durumu ve ebeveyn öz yeterliği yordayıcı güce sahiptir.

Miller ve diğ. (2002), düşük sosyo ekonomik düzeyli ailelerin okul öncesi eğitimi alan çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliklerini inceledikleri çalışmaya 3 ve 5 yaş aralığında 31 çocuk dahil olmuştur. Araştırmada kontrol listeleri kullanılmıştır. Çocukların sosyal ve duygusal uyumları doğal gözlem yapılarak belirlenmeye çalışılırken; duyguları tanıma ve ifade etme becerileri için ise çocuklarla görüşme tekniği kullanılmıştır. Zorluklarla başa çıkma ve prososyal davranışlar için de öğretmenin gözlemleri değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre çocukların %75 lik kısmının bazı olumsuz duygular sergiledikleri, %50 den fazlasının prososyal davranışlar sergiledikleri ve neredeyse hepsinin olumlu duygusal davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Kurt (2007) okul öncesi eğitime devam etmekte olan 5-6 yaş çocuklarının sosyal uyum becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisini incelediği boylamsal çalışmaya 151 anne katılmıştır. Araştırmada annenin olumsuz ebeveynlik davranışının ve depresyonunun sosyal duygusal uyumuna etkisi incelenmiştir. Sonuçlara göre annenin negatif özelliklere sahip oluşunun çocuğun duygusal gelişimini olumsuz etkilediği görülmüştür.

Ergin, (2004) erken çocukluk döneminde iletişim becerilerini hangi değişkenlerin etkilediğini belirlemek ve bu dönemdeki iletişim becerileri düzeylerini ölçmek için dinleme, duyguları tanıma, göz kontağı kurma, duyguları ifade etmek üzere dört iletişim beceri alanını içeren ölçeklerin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmasını yaptıkları araştırmada testlerin geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda 5 yaş 6 ay ile 6 yaş 5 ay arasında değişen çocuklar için kullanılabilir nitelikte olduğu görülmüştür. Ayrıca okul öncesi kuruma devam etme, anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin ekonomik durumu ile “duyguları ifade etme” testinden elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Güven (2006), çalışmasında, okul öncesi eğitim alan ve almayan birinci sınıf öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışma grubunu 6 yaş 248 kız ve 242 erkek olmak üzere toplam 490 çocuk oluşturmuştur. Sonuçlara göre; okul öncesi eğitimi alan çocukların sosyal duygusal uyum puan ortalamaları almayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, kız öğrencilerin sosyal-duygusal uyum puan ortalamalarının, erkeklere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu, ailedeki çocuk sayısının çocukların sosyal duygusal uyum puan ortalamalarını etkilediği, çocuk sayısı arttıkça sosyal duygusal uyum düzeylerinin azaldığı ve annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Dalkılıç (2014) okul öncesi eğitim alan çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyum düzeylerini karşılaştırma amacıyla yaptığı çalışmaya 60-72 aylık 147 çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Turaşlı ve Zembat (2013) yapmış oldukları araştırmada “Benlik Algısını Destekleyen Sosyal Duygusal Hazırlık Programı’nın” altı yaş çocuklarının benlik algısı, okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkinin incelenmesi amaçlanmıştır. 82 çocuğun katıldığı araştırmada elde edilen bulgulara göre, benlik algısını destekleyen eğitim programını alan çocukların benlik algısı düzeyi, programı almayan çocuklara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Okula hazırlık becerileri ve sosyal duygusal uyum düzeyleri açısından da program uygulanan çocukların program uygulanmayan çocuklara göre puanları istatistiksel açıdan yüksek bulunmuştur.

Özgülük (2006), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının, devam ettikleri programların eğitim sürelerinin, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkisini incelediği çalışmada 200 çocuk örneklemini oluşturmuştur. Sonuçlara göre, tam gün eğitim alan çocuklar, yarım gün eğitim alan çocuklardan çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş olduğu görülmüştür. Sosyal duygusal gelişimin çocukların cinsiyetlerinden etkilenmediği, sosyo-ekonomik düzeyin çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Ünsal (2010) okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmaya İstanbul ilinde 8 devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 432 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri çocukların cinsiyetlerine, annelerin ekonomik durumlarını

değerlendirmelerine göre farklılık gösterdiği; çocuğun yaşı, kardeş sayısı, okula devam yılı, annenin eğitim durumu ve çalışma durumuna göre ise anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri azaldıkça davranış sorunlarının arttığı tespit edilmiştir.

Can-Yaşar (2011) araştırmasında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal uyum ve becerilerinin anne ve öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Araştırmaya anasınıflarında öğrenim gören toplam 110 çocuk dahil edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi eğitime devam süresi ile çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında anne görüşlerine göre 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. Ayrıca aralıttırma da anne ve öğretmen görüşleri arasında, sosyal uyumsuzluk açısından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada 180 çocuk ve anne-babaları ile çalışmıştır. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği; ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Howes (2000), 307 çocuğun katıldığı (152 kız, 145 erkek) boylamsal çalışmasında sınıf ortamını ve okulöncesi eğitim alan çocukların sosyal yeterliğini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre çocukların akranlarıyla kurdukları iletişimin sınıf atmosferinden ve öğretmenle olan ilişkinin niteliğinden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gökçe (2013) 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya okul öncesi eğitim almaya devam eden 462 çocuk ve anneleri katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre annenin gelir düzeyi, cinsiyet ve annenin eğitim düzeyi ile sosyal duygusal uyum arasında anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Resgesyon analizi sonuçlarına göre de cinsiyet ve ev kadınlığı rolünün sosyal duygusal uyumun anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Karayılmaz (2008), çocukların sosyal uyum düzeyleri ile duygusal zekaları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ilköğretim anasınıflarına devam eden 266 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çocukların duygusal

zekadüzeyleri ile sosyal uyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Çocukların duygusal zeka düzeyleri arttıkça sosyal uyum düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Durmuşoğlu-Saltalı (2010) duygu eğitimi programının altı yaş çocuklarının duygusal becerilerine etkisini incelediği çalışmada 32 deney grubu, 32 kontrol grubu olmak üzere 64 çocuk örneklemini oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının duyguları anlama, tanıma ve duyguları ifade etme ile toplam duygusal beceriler ön-test/son-test puanları arasında son-test puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öztürk-Samur ve Deniz (2014) okul öncesi çocuklarına uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisini inceledikleri araştırmalarına altı yaş grubu 44 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; değerler eğitimi alan deney grubunun duyguları düzenleme, sosyal güven, okul hazır bulunuşluğu, sosyal duygusal gelişim son test puanlarının kontrol grubunun puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Kibar (2008) anneanneleri ile büyüyen ve büyümeyen çocukların sosyal duygusal uyumları problem davranışlarının incelenmesini amaçladığı çalışmada anneanne ile büyüyen 50 çocuk sadece ailesi ile yetişen 50 çocuk ve onların ebeveynleri çalışma grubu olarak katılmıştır. Araştırmanın sonucunda ailelerin yapısı ile beş ve altı yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeyi arasında anlamlı ve negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile davranış problemleri arasında da anlamlı ve negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri azaldıkça davranış sorunlarının anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

İpek (2014) anaokulunda eğitim alan çocuklara uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal gelişimlerine etkisini incelediği çalışmada deney grubuna uygulanan değerler eğitimi programının çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinde anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Davidov ve Grusec (2006), araştırmalarında çocukların anne babaları ile ilişkilerinin akranlarıyla olan ilişkisini etkileme düzeyini incelemişlerdir. Araştırmaya altı ile sekiz yaşları arasında değişen 106 çocuk, ebeveynleri, arkadaşları ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucuna göre sıcak ve kabul edici ilişkilerin olduğu ailelerde yetişen çocukların empati becerisinin reddedilen ve ihmal edilen yaşlılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Turaşlı (2015) çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve kendilerine ilişkin benlik algı düzeyleri ile annelerinin ve öğretmenlerinin problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmaya beş ve altı yaşlarında 220 çocuk, 220 anne ve 22 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, annelerin ve öğretmenlerin problem çözme yetenekleri ile çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Kaçır (2015) okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel oyunların çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Gerçekleştirilen deneysel çalışmaya 119 çocuk deney grubu, 84 çocuk kontrol grubu olmak üzere toplam 203 çocuk katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 60-72 ay çocukların cinsiyetleri ve eğitsel oyunlara katılma düzeyleri ile sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu, haftada bir-iki saat eğitsel oyun oynayan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin anlamlı şekilde artış gösterdiği bulunmuştur.

Günindi (2013) okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal uyumlarını anne görüşüne göre incelediği çalışmada orta düzeyde ekonomik koşullara sahip anneler ile çalışmıştır. Araştırmada çocukları okul öncesi eğitime almaya devam eden 50 anne ve okul öncesi eğitimi almayan 50 anne çalışma grubunu oluşturmuştur. Sonuçlara göre okul öncesi kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamalarının daha yüksektir.

Tanrıverdi ve Erarslan (2015) anaokullarına devam eden 214 çocuk ile çocukların sosyal uyum düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasında olumlu yönde ilişki bulunmuştur. Sosyal uyumun değer kazanımını arttırdığı, görülmüştür. Sosyal uyumsuzluğun ise değer kazanımını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir, Ocak-Karabağ ve Şahin-Ası (2017) beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada beş yaş grubu 50 çocuk ile onların ebeveynleri ve öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde ebeveyn tutumlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Aile ortamında demokratik ebeveyn tutumu ile büyüyen çocukların okul öncesi eğitim kurumunda gösterdikleri sosyal duygusal uyum düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Çetinkaya (2016) çalışmasında okul öncesi dört beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş 287 çocuk, anne babaları ve öğretmenleri katılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile ailelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme özellikleri arasında ilişki bulunamamıştır. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre kız çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu, anne babaların eğitim seviyesi ve gelir düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin arttığı bulunmuştur.

Buluş ve Öztürk-Samur (2017) çalışmalarında okul öncesi eğitimi almaya devam eden çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde ailelerin benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaçla 5-6 yaş grubu 208 çocuk ve aileleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile ailelerin benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlik algıları arasında pozitif; çocukların kırgınlık-saldırganlık düzeyleri ile ebeveynlerinin benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve öz yeterlik arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir.

2.4.4. Prososyal Davranışlar İle İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı İlgili Araştırmalar

Çocukların prososyal davranışları ile ilgili çalışmalarda cinsiyet, yaş (Altay ve Güre, 2012; Engin, 2009; Şen, 2009; Yoleri ve Seven, 2014) çocuk kitaplarının etkileri (Somer, 2015; Uzmen ve Mağden, 2002), öğretmen-çocuk ilişkileri (Hughes vd., 2014; Öztürker, 2014) gibi değişkenlere odaklanılmıştır.

Hughes, Bullock ve Coplan, (2014) çocukların sosyal oyun, yalnızlık, prososyalite, antisosyalite gibi davranışları ile öğretmen-çocuk ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada dört- beş yaş gurubu eğitime devam eden çocuklar izlenmiştir. Sonuçlara göre öğretmen-çocuk ilişkisi boyutları ile (yakınlık, bağımlılık ve çatışma) çocukların sosyal oyun, yalnızlık, antisosyalite, prososyalite, duygusal semptomlar, davranış problemleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Uzmen ve Mağden (2002), okul öncesi eğitimi almaya devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarından paylaşma ve yardım etme davranışlarının, aynı şekilde paylaşma ve yardımlaşma davranışlarını içeren resimli çocuk kitapları ile desteklenme durumunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmaya; 40 çocuk (20 deney- 20 kontrol) katılmıştır. Deney grubu çocukları için yardımlaşma, paylaşma davranışları ile

ilgili sekiz tane, kontrol grubu çocukları için prososyal mesajlar vermeyen farklı konularda sekiz tane resimli çocuk kitabı kullanılmıştır. Sonuçlara bakıldığında paylaşma ve yardım etme davranışlarını içeren resimli çocuk kitaplarının çocukların prososyal davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

Engin (2009) tarafından 3-4 ve 5 yaş 178 çocuk ile okul öncesi dönemde özgecilik gelişimi ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada çocukların paylaşma, yardım etme, paylaşma ve beklentisiz bir şekilde elindekini verme davranışları deneysel olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 3-4 ve 5 yaş çocuklarının özgeci davranışlar sergiledikleri, kız çocuklarında yaş ile birlikte özgeci davranışların arttığı bulunmuştur. Ayrıca yardım etme ve elindekini verme davranışlarının birbirine daha benzer bulunmuştur. Bu iki davranışın benzer gelişimsel süreçlerden geçtiği tespit edilmiştir. Paylaşma davranışının görülme sıklığı, görülme yaşı ve yaşla ilişkisi açısından diğer özgeci davranışlardan ayrıştığı bulunmuştur. Çocukların iki ile dört yaşlar arasında, sergiledikleri prososyal davranışların niteliklerinde ve sıklığında önemli değişimler meydana gelir. Bu yaş aralığında kazanılan yeni beceriler, çocukları yetişkinlikteki prososyal davranışları açısından destekler.

Black, Seeman ve Trobaugh (1999), anasınıfı ve anaokulundaki çocukların prososyal davranışlarını, çocuk kitapları ile geliştirmeyi amaçladıkları çalışmada deney grubu çocuklarına prososyal içerikli kitapların okunması ve tartışmalar yapılması sonucunda elde edilen verilere göre çocukların prososyal davranışlarında bir artış olduğu saptanmıştır. Kontrol grubu çocuklarda ise prososyal davranışlarda artış görülmemiştir.

Karaoğlu ve Ünüvar (2015) tarafından gerçekleştirilen öğretmen görüşlerine göre çocukların prososyal davranışlarını inceledikleri çalışmada prososyal davranışları dört kategoride incelemişlerdir (yardımlaşma, paylaşma, işbirliği, teselli). Araştırma sonuçlarına göre prososyal davranışların en sık okula gelir gelmez gerçekleştirilen oyun zamanlarında gösterildiği belirlenmiştir. Çocuklar yaygın olarak yardım etme ve paylaşma davranışlarını sergilemişlerdir. Ayrıca diğer çocuklar üzgün olduğunda teselli etme davranışını da göstermişlerdir.

Daniel Madigan ve Jenkins (2016), anne ve babanın çocuğun prososyal gelişimindeki rollerini inceledikleri çalışmada üç yaş çocukların prososyal davranışları ile anne babaya ait davranışlar arasında çift yönlü ilişki bulunmuştur. Ayrıca anne baba sıcaklığının çocuğun prososyal davranışların yükselişi yordadığı ve anne-baba rollerinin çocuğun prososyal davranış gelişiminde önemli rolleri olduğu belirtilmiştir.

Karaca, Gündüz ve Aral (2011) erken çocukluk döneminde sosyal davranışları belirlemek ve bazı değişkenlerin sosyal davranışlar üzerinde etkili olup olmadığını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmalarında örneklemini Afyon ilinde okul öncesi eğitime devam eden 299 çocuk oluşturmuştur. Sonuçlara göre annenin yaşının, ilişkisel saldırganlık ve olumlu sosyal davranış boyutuna ilişkin davranışları göstermede etkili olduğu bulunmuştur.

Altay ve Güre (2012), özel ve devlete bağlı okul öncesi kurumda eğitim gören 35-75 aylık 176'sı kız, 168'i erkek olmak üzere 344 çocuğun anne ve öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada çocuklar anne ve öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Anneler ve öğretmenler tarafından değerlendirilen kız çocukların, olumlu sosyal davranışlarının erkek çocuklardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Annesi demokratik ebeveyn stiline sahip çocukların, akranlarla olan negatif ilişkilerinin, annesi izin verici ebeveyn stiline sahip çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gözün- Karaman (2012) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 48- 60 aylık 20 deney, 18 kontrol grubu olmak üzere toplam 38 çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada zihin kuramına dayalı eğitim programının bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; deney grubu çocukların prososyal davranış puanlarının anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Öztürker (2014) tarafından okul öncesi eğitime devam eden altı yaş 103 kız ve 115 erkek olmak üzere 218 çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada anne ve öğretmen özgeciliği ile altı yaş çocuklarının prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; annelerin ve öğretmenlerin özgeciliğinin 6 yaş çocuklarının prososyal davranışlarını güçlü bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Çocukların prososyal davranışları ile anne çalışma durumu, cinsiyet ve kardeş sayısı arasında ilişki olduğu; kız çocuklarının annesi çalışan ve kardeş sayısı fazla olanların prososyal davranışları sık sergiledikleri belirlenmiştir.

Bağcı (2015), tarafından çocuk ve yetişkin prososyallık ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmaya 60-72 ay arasındaki 325 çocuk katılmıştır.

Araştırma sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların prososyal davranışları ile anne-babalarının prososyal davranışları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

İnanlı (2015) tarafından okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş 52 çocuk ebeveyn ve öğretmenleri ile gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi çocukların medya kullanımı ile prososyal ve saldırgan davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; çocukların medya araçları kullanarak oynadıkları oyunların süresi arttıkça saldırgan davranışlarının arttığı, prososyal davranış düzeylerinin düştüğü görülmüştür.

Somer (2015) araştırmasında dört- altı yaş çocuk kitaplarının prososyal davranışlar bakımından incelemiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen çalışmada 200 resimli kitap içerisinde yer alan empati, yardım etme, iletişimi başlatma ve sürdürme, paylaşma, işbirliği yapma, prososyal davranışlar içerik ve söylem analizi yöntemleri ile incelenmiştir. Sonuçlara göre 200 kitaptan 81 tanesinde prososyal içeriğin yer aldığı, en çok ele alınan psososyal içeriğin hediye verme sürpriz yapma olduğu görülmüştür.

Aydın ve Karakelle (2016) tarafından okul öncesine devam eden 36-47 aylık 52 çocuk ve 48-59 aylık 52 çocuk toplamda 104 (59 kız, 45 erkek) çocukla gerçekleştirilen çalışmada çocuklarda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranışlara etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin çocukların yardım davranışları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Farver ve Branstetter (1994) 36-56 aylık 52 anaokuluna devam eden çocukla yürüttükleri çalışmada, çocukların akranları belli bir konu ya da durumda sıkıntıya girdiğinde gösterdikleri prososyal davranışları doğal ortamda gözlemleyerek (yaş, mizaç, sosyal yeterlik, cinsiyet gibi) bireysel farklılıkların akranlarına karşı sergiledikleri prososyal davranışlar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çocukların akranlarına verdikleri tepkilerdeki değişikliklerin akranlarıyla olumlu etkileşim şekillerine mizacına ve arkadaşlık statülerine bağlı olduğu olduğu belirlenmiştir.

DiLalla ve Mullineaux (2003) gerçekleştirdikleri boylamsal çalışmada çocukları hem 5 yaşında hem de 10-13 yaşlarında izlemişlerdir. Çocuklardan 5 yaşındayken laboratuvar ortamında hazırlanmış bir oyun odasında aynı yaş ve aynı cinsiyetteki tanımadıkları bir akranları ile belirlenen zamanı geçirmeleri istenmiş ve bu sırada çocukların davranışları videoya kaydedilmiştir. İzlenen videolardan çocukların prososyal davranışları ve saldırgan davranışları analiz edilmiştir. Aynı çocuklar 11 yaşına geldiklerinde öğretmenleri ve aileleriyle yeniden iletişim kurulmuş ve çocukların prososyal davranışları ve saldırgan davranışlarını belirleyen ölçeği ailelerin ve öğretmenlerin

doldurmaları istenmiştir. Araştırmaada, 5 yaş erkek çocukların, 5 yaş kız çocuklarına göre, daha fazla saldırgan davranışlarda bulunduğu tespit edilmiştir. 5 yaşında saldırgan davranışlar gösteren çocukların yüzdelik olarak büyük bir bölümü 11 yaş civarında dışa dönük davranış sorunlarını gösterdikleri belirlenmiştir (Akt. Karakuş, 2008: 47).

Miller (1997), çalışmasında empatinin ve özgeci davranışların okul öncesi çocuklarında mizaç özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Çevresindekiler tarafından duygusal olarak olumlu tanımlanan çocukların, empati ve yardımseverlik tepkilerinde de sosyal olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre bu çocuklar diğer akranlarına göre daha fazla empatik tepkiler vermekte ve özgeci davranışlar sergilemektedirler.

Lefebvre ve Merrigan (1998), çocukların prososyal davranışlarında etkili olan faktörleri inceledikleri çalışmalarında, 4-11 yaş arası çocuklar katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre prososyal davranışlar ile anne baba eğitim düzeyi, düşük gelirli çevrede yetişme ve üvey aileye sahip olup olmama ile pozitif yönde anlamlı ilişkili bulunmuştur. Ailenin geliri ve annenin çalışması ile prososyal davranışlar negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Gülay-Ogelman ve Canbeldek (2016) anne-baba-öğretmen görüşlerine göre küçük çocukların olumlu sosyal davranışları ve anne-baba-çocuk olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması amacıyla yaptıkları çalışmaya 52-72 aylık 92 çocuk ve anne babaları katılmıştır. Çalışmada çocukların anne görüşüne göre olumlu sosyal davranışı ile baba görüşüne göre olumlu sosyal davranışları arasında orta düzeyde anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.

Okulöncesi dönemde ebeveyn davranışları ve çocuğun mizacı ile çocukların olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen kültürlerarası bir araştırmada, Avusturyalı ve Türk çocuklar ile onların anne ve öğretmenleriyle çalışılmıştır (Yağmurlu ve diğ., 2005). Çalışmada ebeveyn davranışları; açıklayıcı akıl yürütme, cezalandırma, itaat bekleme ve sıcaklık boyutlarında ele alınmıştır. Çocuğun olumlu sosyal davranışları; yardım etme, rahatlatma, paylaşma ve işbirliği yapma boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; Avustralyalı ve Türk çocukların benzer düzeyde olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Avustralyalı çocuklarda, annenin sıcaklığı ve ilgisinin olumlu sosyal gelişimle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Türk çocuklarda ise annenin itaat bekleme davranışı, çocuğun olumlu sosyal davranışları üzerinde olumlu yönde bir etkiye sahipken; cezalandırmanın olumlu sosyal davranışlar üzerinde azaltıcı bir etkiye sahip olduğu gözlenmiştir.

Gülay (2011), annelerin tutumları ile beş-altı yaş çocuklarının saldırganlık, sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş 143 çocuk ve 143 anne oluşturmuştur. Araştırmada yetkeci anne tutumunun, çocukların olumlu sosyal davranışlarıyla olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Yoleri ve Seven (2014), yaş ve cinsiyetin okul öncesi dönemdeki çocukların olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkisini incelediği aştırmada Uşak ilinde okul öncesi eğitimi almaya devam eden 5-6 yaş 116 çocuk katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre yaşın çocukların prososyal davranış puanlarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir. Cinsiyet açısından kızların prososyal davranış puanlarının erkeklerin puanlarından istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Erten (2012) okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, 5-6 yaş çocuklarının eğitim-öğretim yılı boyunca yapılan dört ölçüm içinde de olumlu sosyal davranış değişkeninin okula uyum düzeyini en yüksek düzeyde yordayan değişken olduğu, ardından sırasıyla korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik değişkenlerinin geldiği belirtilmiştir.

Şen (2009), 3-6 yaş grubu 1159 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada, çocukların sosyal davranışlarını öğretmen değerlendirmesine bağlı olarak belirlemiştir. Bu davranışlar üzerinde çeşitli değişkenlerin (çocuğun cinsiyeti, kardeş sayısı, yaşı, doğum sırası, anne babanın öğrenim durumu, çalışma durumu) çocuğun sosyal davranışları üzerindeki etkisini de incelemişlerdir. Sonuçlara göre; çalışma grubundaki çocukların fiziksel saldırganlık davranışları ve olumlu sosyal davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.

İlgili araştırmalar doğrultusunda incelenen iletişim becerileri, sosyal duygusal uyum ve prososyal davranışlar değişkenlerinin, birçok değişken ile ilişkili olduğu ve bu değişkenlerin her birinin bilinmesinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Özellikle sosyal duygusal uyum ve prososyal davranışlar çocuğun yakın çevresi olan anne-babası, öğretmeninden; okul öncesi eğitim alma durumundan ve eğitimde kullanılan çeşitli programlardan etkilenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma problemini çözmek için araştırma deseni, çalışma grubu, öğretmenlere uygulanan eğitim programı ve işlem basamakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırma Deseni

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemler, bir araştırmanın nitel ve nicel verilerinin bir araya getirilerek bütün oluşturulması olup (Creswell, 2014, s.14) nitel ve nicel yöntem paradigmalarının bir arada kullanıldığı bir yaklaşımdır (Balcı, 1996, s.41). Karma yöntemler hem nicel hem de nitel yöntemlerin kullanımının, araştırma probleminin ve sorusunun anlaşılmasında iki yöntemden birinin tek başına kullanımından daha iyi bir algılama sağlayacağı için tercih edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Araştırmada açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı karma yöntemler, öncelikle çalışmanın nicel boyutunun sürdürülüp sonuçlarının çözümlendiği ve takip eden süreçte ise nitel çalışmanın sonuçları ile derinleştirilip açıklandığı desendir (Creswell, 2017). Bu desenin amacı nicel yöntemle toplanan verilerin nitel yöntemle toplanan verilerle desteklenmesidir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni Creswell 2017'den uyarlanarak şekil 3.1' de verilmiştir.



Şekil 3.1. Açıklayıcı sıralı karma yöntem deseni (Creswell, 2017).

Araştırmanın deneysel kısmında öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Bu model eğitim ve psikoloji alanlarında sıklıkla kullanılır. İlk işlem olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Daha sonra

gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir (Büyüköztürk, 2010).

Araştırmada uygulanan öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desenin sembolik gösterimi (Büyüköztürk, 2002) Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.' de gösterildiği gibidir.

Tablo 3.1. Ön Test ve Son Test Kontrol Gruplu Desen

		Ön Test	Uygulama	Son Test	İzleme
G _D	R	O ₁	X _{İBE}	O ₃	O ₅
G _K	R	O ₂	X	O ₄	-

GD: İletişim becerileri eğitimi verilen deney grubunu,

GK: Kontrol grubunu,

R: Deneklerin gruplara yansız atandığını,

O₁ ve O₃: Deney grubunun ön test-son test ölçümelerini,

O₂ ve O₄: Kontrol grubunun ön test-son test ölçümelerini,

O₅: Deney grubunun kalıcılık testi ölçümelerini,

X_{İBE}: Deney grubuna uygulanan iletişim becerileri programını,

X: Kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmadığını göstermektedir.

Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Modelin Açılımı

GRUPLAR		Ön Test		Uygulama	Son Test	Kalıcılık Testi
Deney	Öğretmenler	*İletişim Ölçeği	Becerileri	İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı	*İletişim Becerileri Ölçeği	*İletişim Becerileri Ölçeği
	Çocuklar	*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Olumlu Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu		-	*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, *Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu	*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, *Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu
Kontrol	Öğretmenler	İletişim Ölçeği	Becerileri	-	İletişim Becerileri Ölçeği	-
	Çocuklar	*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, *Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu		-	*Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, *Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu	-

3.2. Evren ve Örneklem/ Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi almakta olan beş yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır.

Çalışma grubu belirlenirken tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için evren iki ya da daha çok tabakaya ayrılır. Sonra her tabakadan basit yansız bir örneklem alınır ve alt örneklemeler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir (Balcı, 2005, s.85). Denizli il merkezi ve ulaşım açısından kolay olan yakın merkez ilçelerdeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokullarında/anasınıflarında çalışmakta olan ve programa kolay katılabilmek amacıyla Denizli'de ikamet eden öğretmenlere “İletişim Becerileri Ölçeği” uygulanması ve bu uygulama sonucunda iletişim becerileri eğitim programına ihtiyacı olanlardan deney ve kontrol ve plasebo gruplarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Tabakalama örnekleme yönteminde öğretmenlerin iletişim becerileri toplam puanlarına dikkat edilerek örneklem tabakalara ayrılmıştır.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının yapılandırılmasında ölçüm sonuçlarının birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Grupların belirlenmesinden sonra plasebo grubundaki katılımcılar ile yapılan toplantıda verilecek eğitime (yer/zaman belirleme üzerine) katılım sayısı sağlanamadığından plasebo grubu araştırmadan çıkarılmıştır. Araştırmanın deney ve kontrol grubu ile gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır.

Araştırmaya toplam 28 öğretmen 420 çocuk katılmıştır. Öğretmenlerden 14'ü deney 14'ü de kontrol grubuna dahil edilmiştir. Çocukların 222'si (108 kız, 112 erkek) deney grubu 198'i (83 kız, 115 erkek) kontrol grubunda bulunmaktadır.

3.3. Deneysel İşlem Basamakları ve Program Hazırlama Süreci

Araştırmanın deneysel işlem süreci aşağıdaki basamaklara göre gerçekleştirilmiştir.

1. Program hazırlama aşamasında alan yazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taramasında Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış iletişim ile ilgili bildiriler, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, makaleler ve kitaplar incelenmiş ve programın kapsayacağı iletişim becerileri belirlenmiştir.
2. Hazırlanan Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı, çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında çocuklarla olan iletişimlerinde egoyu

geliştirici dil kullanma, etkin dinleme, ben dilini kullanma, kendini tanıma-açma, empati kurma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

3. Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı konu ile ilgili çalışma yapan 3 akademisyene içerik ve biçim yönünden uzman görüşü alınmak üzere sunulmuştur. Alınan uzman görüşleri çerçevesinde program tekrar düzenlenmiştir. İçerik, biçim ve bütünlükle ilgili kuşkular giderilinceye kadar süren bu düzenleme çalışmalardan sonra program, Türkçe yazım kuralları ve terimler yönünden incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve programa son hali verilmiştir.
4. Çalışma grubu başlığı altında belirtildiği üzere program öncesi deney ve kontrol grupları belirlenmiştir.
5. Öntest ölçümlerinde İletişim Becerileri Ölçeği öğretmenler tarafından kendileri için doldurulmuştur. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30 ve Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu ölçeği öğretmenler tarafından çocuklar için doldurulmuştur.
6. Araştırmacı tarafından deney grubuna “Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim programı uygulanmamıştır.
7. Program toplam on hafta sürmüştür. Her hafta her bir katılımcı için oturum dosyaları hazırlanmış ve içeriği açıklayıcı formlar öğretmenlere dağıtılmıştır.
8. Her oturumdan önce bir önceki oturumun kısa bir tekrarı yapılmıştır. Ardından önceki oturumda katılımcılara verilen sınıf içi uygulamaların katılımcılara kazandırdığı bilgi, beceri ve farkındalığın devamlılığını ve kalıcılığını sağlamak amacıyla hazırlanan alıştırma formu hakkında konuşulmuş ve yaşantılar paylaşılmıştır.
9. Program uygulamalarının ardından genel bir değerlendirme yapılmış ve son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Son test uygulamalarının ardından kalıcılığı belirlemek amacıyla 4 hafta sonra izleme testi uygulanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

3.4.1. Etkili İletişim Becerileri Ölçeği

Buluş, Atan ve Erten-Sarıkaya (2015) tarafından geliştirilen Etkili İletişim Becerileri Ölçeği, yetişkinlerde kişiler arası iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı 34 maddeden oluşmakta ve her bir maddeye “Hiç Uygun Değil”, “Çok Az Uygun”, “Çoğunlukla Uygun” ve “Tamamen Uygun” şeklinde derecelendirilmiş beşli likert tipi dereceler üzerinden cevap verilmektedir. Ölçek için yapılan güvenirlik ve geçerlik analizlerinde, madde- toplam korelasyonlarının .32 ile .60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte 15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır.

Ölçeğin 34 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals-components analysis) analiz edilmiş ve 1’in üzerinde öz değere sahip toplam varyansın %51’ini oluşturan 5 faktör bulunmuştur. Bu alt boyutlar aşağıda verilmiştir.

1. *Egoyu Geliştirici Dil*: Kişiler arası iletişimi sağlıklı sürdürmede önemli olan egoyu geliştirici dil 6 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) .72 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .32 ve üstünde bulunmuştur.
2. *Etkin Dinleme*: Kişiler arası iletişimde anlatılanı doğru ve tam olarak anlamayı ölçen etkin dinleme 8 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) .84 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .52 ve üstünde bulunmuştur.
3. *Kendini Tanıma- Kendini Açma*: İletişimde bireyin kendini tam olarak tanıyıp karşısındaki kişi ya da kişilere doğru ve düzgün bir şekilde açmasını ölçen bu alt boyut 5 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) .76 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .51 ve üstünde bulunmuştur.
4. *Empati*: İletişimde çok önemli bir yere sahip olan empati alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha) .85 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .55 ve üstünde bulunmuştur.
5. *Ben Dili*: Kişinin hissettiklerini ve düşündüklerini uygun bir dil olan ben dilini kullanarak ifade edip etmediğini ölçen bu alt boyut 7 maddeden oluşmaktadır. Alt

ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's Alpha) .83 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .42 ve üstünde bulunmuştur.

Ölçek, alt boyutlar üzerinden puanlanacak şekilde yapılandırılmıştır. Her bir alt boyuttan alınan toplam puan yükseldikçe iletişim becerilerini kullanma düzeyi de yükseltilmektedir.

3.4.2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)

Okul öncesi dönemdeki çocukların sorun belirtileri ile sosyal becerileri değerlendirmektedir. Çorapçı ve diğerleri, (2010) tarafından geçerlik güvenirlik çalışmaları Türk örnekleme yapılmıştır. Ölçeğin alt ölçekleri ; “Sosyal Yetkinlik (10 madde), Kızgınlık-Saldırganlık (10 madde) ve Anksiyete-İçedönüklük (10 madde)” olarak belirtilmiştir. SYDD-30 öğretmen (LaFreniere ve Dumas, 1996) ve ebeveyn (Kotler ve McMahon, 2002) tarafından doldurulabilmektedir (Çorapçı ve diğ., 2010).

Sosyal Yetkinlik (SY) alt ölçeği, çocukların akranlarıyla bir aradayken gösterdikleri işbirliği ve anlaşmazlık durumlarında çözüm bulmak gibi olumlu özellikleri ölçer. Kızgınlık-Saldırganlık (KS) alt ölçeği, yetişkinlere karşı gelme ve akran ilişkilerinde uyumsuz ve saldırgan davranmak gibi dışsallaştırma sorun belirtilerini, Anksiyete-İçe dönüklük (Aİ) alt ölçeği ise çocukların üzgün, depresif duygu durumlarını ve grup içinde çekingenlik göstermek gibi içselleştirme sorun belirtilerini değerlendirir.

Sosyal Yetkinlik, Kızgınlık Saldırganlık ve Anksiyete İçedönüklük alt ölçekleri için iç tutarlılık (Cronbach's Alpha) katsayıları sırayla .88, .87 ve .84 olarak bulunmuştur. Her alt ölçek için madde toplam korelasyon katsayıları .41 ve üstünde bulunmuştur. Bu değerler yüksek düzeyde iç tutarlılığa işaret etmektedir. Çocukların duygusal ve davranış sorun belirtileri ile sosyal becerileri 6-basamaklı Likert ölçeği ile (1= hiçbir zaman, 2 ya da 3= bazen, 4 ya da 5=sık sık, 6= her zaman) değerlendirilir. SYDD-30, öğretmen (LaFreniere ve Dumas 1996) ya da ebeveyn (Kotler ve McMahon 2002) tarafından doldurulabilmektedir.

Özgün formu İngilizce olan SYDD-30 Ölçeği, gelişim ve klinik psikolojisi alanlarında uzman iki akademisyen tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. İki çeviri arasındaki farklılıklar üçüncü bir uzmandan alınan geribildirim doğrultusunda sonuca bağlanmıştır. SYDD-30 maddelerinin anlaşılabilirliği, araştırmaya katılmayan iki anaokulu yöneticisi ve öğretmen tarafından onaylanmıştır (Çorapçı ve diğ., 2010, s.64).

3.4.3. Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu

Çocukların olumlu sosyal davranışlarını yardımlaşma, paylaşma, rahatlatma ve işbirliği alt ölçekleri ile değerlendirmektedir. Ölçek Iannotti'nin (1985) oluşturduğu 13 madde ve Wilby'nin (2004) oluşturduğu 6 maddeden oluşmaktadır. Yağmurlu, Sanson (2009) tarafından Türk örnekleme üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek 7 basamaklı likert olarak değerlendirilmektedir. Çocuğun olumlu sosyal davranışı “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde” yapma davranışı ayrı ayrı değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin çocuğun olumlu sosyal davranışı kendiliğinden yapma değerlendirilmesinin kullanılması planlanmaktadır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yağmurlu ve arkadaşları (2005) tarafından Avustralya’da yaşayan Türk katılımcılar üzerinde yapılmıştır. Öğretmenler çocukların olumlu sosyal davranışlarını “kendiliğinden” ve “öğretmen istediğinde” ne sıklıkla yaptığını düşünerek iki kez değerlendirmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları “kendiliğinden” ve “ben istediğimde” koşulu için sırasıyla yardım etme boyutu için .85 ve .83, paylaşma boyutu için .86 ve .81, teselli etme boyutu için .91 ve .92 ve işbirliği alt boyutu için .80 ve .75 olarak bulunmuştur (Yağmurlu, Sanson ve Köymen, 2005).

3.4.4. Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri araştırmacı tarafından İletişim Becerileri ölçeği alt boyutlarını, Sosyal Yetkinlik ve Davranış Derecelendirme Ölçekleri alt boyutlarını ve Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği alt boyutlarını kapsayacak şekilde ayrı ayrı oluşturulmuştur. “İletişim Becerileri Kontrol Listesi”, “Sosyal Yetkinlik Kontrol Listesi” ve “Olumlu Sosyal Davranış” kontrol listesi olarak oluşturulan listeler ile öğretmenlerin ve çocukların ilgili davranışları 20 dk boyunca gözlenmiştir. Gözlem süresince karşılaşılan davranışlar listede işaretlenmiştir.

Öğretmenler için üç ayrı zaman diliminde 20 dakika boyunca gözlem yapılmıştır. Çocuklar için ise; her öğretmenin sınıfından bir kız bir erkek çocuk olmak üzere iki çocuk oyun zamanı ve Türkçe etkinliğinde gözlemlenmiş ve listede davranışlar işaretlenerek kayda alınmıştır. Çalışmada her çocuğun Türkçe etkinliği ve Oyun zamanı olmak üzere iki farklı zamanda kaydedilen kontrol listesi mevcuttur.

3.5. Veri Toplama Süreci

Çalışmaya katılan öğretmenler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Gruplardaki öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilmiş ve deney grubu öğretmenler hazırlanan psiko-eğitim programına katılmışlardır. Eğitim programı toplam on hafta sürecek şekilde planlanmıştır. Deney grubuna ilk oturumda çalışmanın içeriği, işleyişi ve alacakları eğitim ile ilgili detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Program öncesinde öntestler sonrasında ise sontestler ve izleme testi uygulanmıştır.

Araştırmaya ait verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veriler SPSS 23.0 programı için uygun olarak araştırmacı tarafından kodlanmış ve programa yüklenmiştir. Deney ve kontrol grubunu oluşturan kişi sayısının her iki grup için 30'dan az olması göz önüne alınarak verilerin analizinde parametrik olmayan (nonparametrik) istatistikler kullanılmıştır.

Verilerin analiz yöntemi belirlenirken örneklemelerin büyüklüğü istatistik seçimini etkilemekte ve büyük gruplar üzerinde toplanan verilerin, normal dağılıma yakın dağılım gösterdikleri kabul edilmekte ve buna göre parametrik istatistikler seçilebilmektedir. Dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği şeklinde bir varsayımı ileri sürmek için öngörülen örneklem büyüklüğü genellikle 30 ve üzeri olarak gösterilmektedir. Örneklem grupları 30 ve daha fazla ise ve gruplar eşitse, küçük ihlaller sonuç üzerinde etkili olmamaktadır (Büyüköztürk, 2010). Deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalar için iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eden Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test son test puan karşılaştırmalarında ise ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın önemliliğini test eden Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Verilerin toplanması ile ilgili çalışma takvimi şu şekildedir:

- Mart 2018-Ağustos 2018: Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı'nın hazırlanması ve biçim ve içerik açısından incelenmek üzere uzman görüşüne sunulması.
- Eylül 2018- Ekim 2018: Program düzeltmelerinin yapılması son halinin verilmesi.
- Aralık 2018- Ocak 2019: Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okul öncesi öğretmenlerinden veri toplanması.
- Mart 2019: Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi ve program hakkında gerekli bilgilendirmelerin yapılması.

- Nisan 2019: “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30” ön test uygulamasının yapılması. Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı’nın uygulanmaya başlanması.
- Mayıs 2019: “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30” son test uygulamasının yapılması. Değerlendirme oturumu ile Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı’nın sonlandırılması.
- Haziran 2019: “İletişim Becerileri Ölçeği” ve “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30” izleme testinin yapılması.

3.5.1. Uygulanan Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı

3.5.1.1. Programın amacı. Hazırlanan eğitim programının amacı okul öncesi öğretmenlerine iletişim becerileri ile ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmak ve bu bilgi, beceri ve farkındalığı sınıf içerisinde kullanmalarını sağlayarak çocuklarla olan iletişimsel yeterliklerini arttırmaktır.

3.5.1.2. Programın içeriği. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini arttırmak amacıyla program beş temel iletişim becerisine odaklanmıştır. Bu beş temel iletişim becerileriyle ilgili bilgi, beceri ve farkındalık kazandırmak alt amaçlarıdır. Programın sonunda öğretmenlerin bu temel iletişim becerilerini sağlıklı ve doğru bir şekilde kullanmaları beklenmektedir.

3.5.1.3. Programın uygulama süreci. Program 10 hafta olarak düzenlenmiştir. Her bir oturumun zengin içerikle oluşturulması, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru yapılandırılması planlandırılmıştır.

İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı İçerik Bilgisi;

1.Oturum	Programının Amacının Açıklanması, Tanışma ve Grup Kuralları
2.Oturum	İletişim Becerileri
3.Oturum	İletişimde Etkili Olan Unsurlar
4.Oturum	Ben Dili
5.Oturum	Etkin Dinleme

6.Oturum	Empati (Fenomenolojik Alan)
7.Oturum	Empati (Empati Uygulamaları)
8.Oturum	Kendini Tanıma ve Açma
9.Oturum	Ego Geliştirici Dil
10.Oturum	Sonlandırma

Program ile ilgili oturum örnekleri:

1. OTURUM

Programının Amacının Açıklanması, Tanışma Ve Grup Kuralları

Oturumun Amacı: Programın amacını öğrenebilme, grup lideriyle ve birbirleriyle tanışma ve grup kurallarını kavrayabilme

Süre: 80 dakika

Hedef Davranışlar:

- Programın amacı ve işleyişi ile ilgili bilgi sahibi olma
- Grup lideri ve grup üyeleriyle tanışma
- Kendisini grup arkadaşlarına tanıtmak
- Grup lideri ile eğitim süresince uyulacak kuralları öğrenme

Materyal ve Araç-Gereçler:

- Kişisel Bilgi Formu (Ek-1)
- Yaka Kartları (Grup lideri ve üyeleri için)
- Kişisel Amaç Saptama Formu (Ek-2)
- Grup Kurallarını İçeren Form (Ek-3)
- Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psikoeğitim Programı Oturum ve İçerik Bilgisi (Ek-4)
- Tahta kalemi
- Her grup üyesine özel “Yansıtıcı Günlük”

Kullanılan Eğitsel Teknikler: Soru-cevap, sözlü anlatım, grup çalışması

Süreç:

1. Öncelikle grup lideri tüm üyelere kendisini tanıtır. Grup üyeleri için hazırlanan yaka kartları dağıtılır. Daha sonra her grup üyesine “Kişisel Bilgi Formu”

dağıtılarak doldurmaları istenir. Doldurulan formlar grup liderine teslim edilir. Grup lideri kişisel bilgi formlarını dışından yüksek sesle okur. Formu okunan kişi ayağa kalkar ve eklemek istediği şeyler varsa ekler bu programdan beklentilerini açıklar. Bu paylaşımlar sonucunda grup üyeleri birbirleri hakkında kısa da olsa ön bilgileri edinmiş olur.

2.

Tanışma-Selamlaşma Etkinliği	Amaç: Grup üyelerinin kişisel özelliklerini tanıma.
	Alıştırma: Grup üyeleri iç içe dire halinde zıt yönde hareket ederler. Grup lideri özel bir işaretle “dur” der. Her iki dairededekiler durur ve karşı karşıya olanlar birbirlerinin isimlerini söylerler. Aynı şekilde nereli oldukları, birbirlerinin en sevdiği şeyler/nefret ettiği şeyler şeklinde devam ettirilip grup lideri inisiyatifinde etkinlik sonlandırılabilir (Önder, 1993).

3.

Bingo	Amaç: Grup üyelerinin ayırt edici özelliklerini tanıma.
	Alıştırma: Tahtaya çeşitli ifadeler/ önermeler yazılır. Örneğin evcil hayvan olarak köpeği olan; kurabiye sevmeyen vs. gibi. Sonra gruptakilere birbirleriyle iletişime geçerek bu sorulara cevap bulmaları istenir. Her bir önermeye uygun bir kişi bulunur. En erken bitiren galip olur ve etkinlik sona erer. Bu etkinlik daha önceden hazırlanan BİNGO kartlarıyla da uygulanabilir.

Köpeği olan	Kek sevmeyen	Mardin’i görmüş
1 çocuklu	Bekar	Evli

4. Programın başarılı olabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için grup kurallarının önemi açıklanır. Grup kurallarının yazılı olduğu form grup üyelerine dağıtılır. Ardından “Kişisel Amaç Saptama Formu” grup üyelerine dağıtılır ve program süresince iletişim becerilerinden hangilerinde eksik olduğunu düşündükleri, hangi iletişim becerilerine ihtiyaçları olduğuna dair amaçlarının belirlenmesi sağlanır. On oturum sonunda “Amaç Saptama Formu” tekrar doldurularak grup üyelerinin program öncesi ve sonrası algıları karşılaştırılabilir.
5. Dağıtılan yaka kartlarının ikinci oturumdan itibaren takılması grup üyelerinin birbirlerini daha rahat tanıması açısından önemlidir. Oturumlar sona erdikten sonra yaka kartları belirlenen yere bırakılır.
6. Programın amacı grup lideri tarafından açıklanır. On hafta sürecek olan programın amacı öğretmenlere temel iletişim becerilerini kazandırmak ve çocuklarla olan iletişim süreçlerini bu becerileri yansıtabilmektir.

Bu programın sonunda grup üyeleri;

- İletişim ile ilgili temel bilgileri öğrenme,
- İletişimde etkili olan unsurları öğrenebilme,
- Kendimizi karşıımızdaki kişinin yerine koyarak empatik tepkiler verebilme
- Kendini tanıma,
- Kendini açma kavramını öğrenme ve iletişimde kullanabilme
- İyi bir dinleyici olmanın önemini kavrayabilme ve etkin dinleme becerisini öğrenme/kullanabilme
- Ben dilini iletişimde kullanabilme
- Sen dilinin sakıncalarını fark edebilme,
- Ego geliştirici dili etkin kullanabilme becerilerine sahip olacak.

Bu açıklamalardan sonra oturum içerikleri ve amaçlarının yer aldığı form grup üyelerine verilerek üzerinde konuşulur.

Oturumun Sonlandırılması:

Yapılan etkinlik ve sunum sonrasında grup lideri tarafından özetleyici bir açıklama yapılır. “Tanışma, grubun amacı, grup kuralları, kişisel amaçların belirlenmesi, eğitim programının oturum ve içerik bilgisi kısaca özetlenir.

Alıştırma:

Oturum sonunda öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarla birlikte çocukların kişisel özelliklerini daha yakından tanımak ve diğer çocukların da birbirlerini tanımasını sağlamak için “Tanışma-Selamlaşma” ve “Bingo” oyunlarını serbest zaman etkinliğinde oynamaları istenmiştir. Bir sonraki oturumda paylaşmak için bu oyunlardan sonra hangi çocukların farklı olarak hangi yönlerini öğrendiklerini not almaları istenmiştir.

Her grup üyesine özel yansıtıcı günlük hediye edilir. Ve gerekli olduğu durumlarda program süresince yansıtıcı günlükleri kullanacakları söylenir.

Ekler:

Ek-1: Kişisel Bilgi Formu

Ek-2: Kişisel Amaç Saptama Formu

Ek-3: Grup Kurallarını İçeren Form

Ek-4: Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programı İçerik Formu

Ek-5: İletişim İle İlgili Bildiklerim

4. OTURUM

Ben Dili

Oturumun Amacı: “Ben Dili”ni mesleki ve günlük yaşamda kullanabilme.

Süre: 80 dakika

Hedef Davranışlar:

- Ben diliyle ilgili bilgi sahibi olma,
- Sen dilinin özelliklerini kavrayabilme,
- Sen dilinin sakıncalarını ve sonuçlarını fark edebilme,
- Ben dilini kullanarak duygularını ifade edebilme,
- Öfke ifadesinde ben dilini kullanabilme.

Materyal ve Araç-Gereçler:

- Video, projeksiyon,
- Rol kartları, Tahta kalem,
- Renkli kağıtlar,

- Ben Dili Bilgi Formu (Ek-10)
- Öfke Buzdağı Etkinlik Kağıdı (Ek-11)
- Birincil Duyguyu Belirleme Çalışma Kağıdı (Ek-12)

Kullanılan Eğitsel Teknikler: Sözlü anlatım, soru- cevap, tartışma, rol oynama, uyulama.

Süreç:

1. Oturuma ilk olarak önceki oturum özetlenerek başlanır. Ardından sınıf içerisindeki fark ettikleri tutumları ile ilgili yazdıkları yansıtıcı günlükler paylaşılır. Daha sonra İhtiyaç Farkındalık Çalışma Kâğıdı'nda her grup üyesinin doldurduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisi üzerinde tartışılır.
2. Daha sonra üyelere Ben Dili ile ilgili bilgi verilir. Bu amaçla Ben Dili Bilgi Formu (EK-10) dağıtılır. Formda yer alan bilgiler üzerinde konuşulur ve gerekli açıklamalar yapılır.

BEN DİLİ

Ben dili, bireyin karşısındaki kişiyi suçlamadan, konu ve durumla ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmesidir. İletişimde önemli olan durum ne hislerimizi yargılamadan belirtebilmektir. Duygu ve düşüncelerimizin sorumluluğunu başkalarına yüklerken “sen” ile başlayan cümleler kurarız. Diğer yandan duygu ve düşüncelerimizin sorumluluğunu aldığımızda ifadelerimizde “ben” ile başlayan cümleler yer alır. İletişim kurarken ben dilini kullanmak suçlamayan, yargılamayan ve yapılan davranış karşısında kişinin duygularını anlatan bir yol olduğu için etkilidir. Ben dili, olaydan kişinin nasıl etkilendiğini anlatmaya dayalı bir dil iken, sen dili karşıdaki kişiyi suçlayan, yargılayan bir dildir. Bu nedenle kişide düşük benlik saygısı oluşturur (Kuzucu, 2007).

Ben dilinin etkili olabilmesi için üç ögeyi içermesi gerekir. (1) Sorun yaratan davranışı tanımlaması, (2) Bu davranışın bizim üzerimizdeki somut etkisini içermesi, (3) Bizim üzerimizde oluşturduğu duyguları dile getirmesi.

Ben dili iki açıdan “yükümlülük iletileri” olarak adlandırılabilir:

1. Ben iletilerini gönderen kişi, kendi duygularının bilincince olmak için önce kendini dinleme ve duygularını tüm açıklığıyla öğrencileriyle paylaşma yükümlülüğü taşır.
2. Ben iletileri, davranışın yükümlülüğünü karşıdaki kişide bırakır. Aynı zamanda ben iletileri, sen iletileriyle birlikte gelen olumsuz etkileri içermez ve kişiyi kızgın, kinli, hırçın değil, yardımcı ve düşünceli olmada özgür bırakır.

Aşağıda Ben dili ve Sen dili ile ilgili örnekler bulunmaktadır:

Örnek 1: Arkadaşınızla alışverişe gitmek için randevolaştınız. Ancak arkadaşınız randevu saatinden yirmi dakika sonra gelebildi.

Sen Dili: Alışverişe seninle gitmek istedim ama sen her zamanki gibi beni beklettin.

Ben Dili: Randevuna geç geldiğinde zaman kaybettiğimi düşünerek öfkeleniyorum.

Örnek 2: Aileniz sizi ilgilendiren bir konuda karar veriyor, fakat sizin düşüncenizi sormuyorlar.

Sen Dili: Siz kim oluyorsunuz da benim yerime karar veriyorsunuz.

Ben Dili: Benimle ilgili bir konuda bana sormadan karar verdiğinizde beni hiç önemsemediğinizi düşünüyorum. Bu da beni öfkeliendiriyor, kendi kararlarımı kendim vermek istiyorum.

3.

Öfke buzdağı Etkinliği 	Amaç: Ben dili ile birincil duyguları fark edip tepki verebilme. Alıştırma: Grup üyelerine Öfke Buzdağı Formu (Ek-11) dağıtılır ve incelemeleri istenir. Öfkenin ikincil duygu olduğu, öfkeye neden olan birincil duyguyu fark etmenin ve tanımlamanın zor olduğu açıklanır. İkincil duygunun yani öfkenin hemen fark edilip davranışa yansıdığı söylenir. Üyelere Birincil Duyguyu Belirleme Çalışma Kağıtları (Ek-12) dağıtılır ve son zamanlarda kendilerini öfkeliendiren üç durum hatırlamaları istenir. Bu durumları, ne hissettiklerini, nasıl davrandıklarını çalışma kağıtlarına yazmaları istenir. Sonra her durum için birincil duyguları bulmaları ve yazmaları istenir. Birincil duygu ve davranış arasındaki ilişkiye dikkat etmeleri istenir.
---	--

4. Grup üyelerine etkinlikle ilgili düşünceleri ve etkinlik uygulanırken nelere dikkat ettikleri sorulur. Ayrıca aşağıdaki sorular sorularak konu tartışmaya açılır.
 - Daha önce öfkenin altında yatan sebepleri fark edebilmiş miydiniz?
 - Öfkenizin altında yatan duygulara ben dili ile tepki vermek sizce sorunlar üzerinde ne derecede etkili olacaktır?
 - Bu etkinliğin basitleştirilmiş halini sınıfta çocuklarınızla birlikte uygulamak sizce etkili olur mu?
5. Bu sorulardan sonra “Ben Dili” ile ilgili bilgilerin yer aldığı slayt yardımıyla konu üzerinde durulur. Eksik bilgiler tamamlanır.
6. Edinilen bilgilerden sonra “Sen Dili Rol Kartları” (Ek-15) dağıtılır. Herkes birbiriyle ilişkili kart eşini bularak olayı sırayla canlandırır. Grup üyelerinden

canlandırmadan hemen sonra yerlerine geçmeden Sen dili yerine ben dili ile aynı rol kartını yeniden canlandırmaları istenir. Ardından etkinlikle ilgili sorulara geçilir.

- (Sen dili ile tepki gören kişilere) Rollerde hissettiğiniz duygular ağırlıkla neydi?
- (Sen dili ile tepki veren kişilere) Sen dili ile tepki verirken neler hissettiniz? Nasıl bir jest mimik kullandınız hatırlıyorsanız ifade edebilir misiniz?
- Sen dili sorunları çözdü mü fikirlerinizi alabilir miyim?
- Aynı rolleri ben dili ile yeniden yorumladığınızda neler hissettiniz?
- (Ben dili ile tepki verilen kişilere) Bir önceki rolde sen dili tepkisi aldığınızda ve ben dili tepkisi aldığınızdaki duyguları birer kelime ile söyler misiniz?

7.

Elden Ele Sen Dili 	Amaç: Sen dilinin etkilerini kavrama. Alıştırma: Sıranın en başında oturan grup üyesine renkli boş bir kağıt verilir. Sen dili ile başlayan bir cümle yazması istenir. Grup üyesi yazdığı cümleyi diğer arkadaşına ulaştırır. Birbiriyle bağlantılı olacak şekilde herkes bir önceki cümleye yine “sen dili” kullanarak cevap yazar. En son grup lideri tarafından bütün cümleler okunur. Ortaya çıkan sonuç hakkında konuşulur.
--	--

8. Grup üyelerine etkinlikle ilgili düşünceleri sorulur.

- Etkinlikte arada bir kişiye “ben dili” ifadesi yazmasına izin verilseydi sonucun nasıl etkileneceği üzerinde tartışılır.

9. Grup üyelerinin ben dili ve sen dili arasındaki farkı görmelerini sağlamak için gönüllü iki üye canlandırma yapmak üzere ortaya davet edilir. Üyelere rol kartları (Ek-13) verilir. Canlandırma sonrası grup tartışmasına geçilir.

- Ayşe’nin Ahmet’e karşı duyguları neler?
- Ahmet’in Ayşe’ye karşı duyguları neler?
- Böyle bir konuşmanın sonunda neler olur?

10.

Ben Dili Tombala 	Amaç: Ben dilini yaşamda kullanabilme Alıştırma: Her üye bir torbadan anlaşmazlık ve öfke yaratan durumların yazılı olduğu kağıtlardan (Ek-14) çekerler. O durumdaki duyguyu ben dilini kullanarak ifade ederler.
--	---

Oturumun Sonlandırılması:

Oturumun sonunda bütünüyle, ele alınan konular ve alışırmalara ilişkin sorular cevaplandırılır.

Alıştırma:

Grup üyelerine “Ben Dili Ödev Formu” (Ek-15) dağıtılır. Bu formu bir sonraki oturuma kadar doldurmaları istenir. Kendi sınıflarında bir hafta boyunca “Ben Dili” kullanmaya çalışmaları, ayrıca iletişime geçtikleri velilerle de olası durumlarda ben dili kullanmaya çalışmaları ve bu durumları yansıtıcı günlüklerine kaydetmeleri istenir.

Ekler:

Ek-10: Ben Dili Bilgi Formu

Ek-11: Öfke Buzdağı Etkinlik Kağıdı

Ek-12: Birincil Duyguyu Belirleme Çalışma Kağıdı

Ek-13: Ben Dili Rol Kartları

Ek-14: Ben Dili Tombala Kartları

Ek-15: Ben Dili Ödev Formu

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine yönelik betimsel değerler ve alt problemleri için yapılan analizler ayrı ayrı ele alınmış, elde edilen bulgular tablo şeklinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Deney ve Kontrol Grubu Katılımcılarının Ölçek Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında deney ve kontrol gruplarına ait, iletişim becerileri, sosyal duygusal uyum ve prososyal davranışlar değişkenlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’ de verilmiştir.

Tablo 4.1. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Ego Geliştirici Dil Öntest	14	16.7857	3.55	9	22
Ego Geliştirici Dil Sontest	14	21.7143	2.99	16	26
Etkin Dinleme Öntest	14	23.0000	4.55	16	35
Etkin Dinleme Sontest	14	32.9286	2.70	28	37
Kendini Tanıma/Açma Öntest	14	17.1429	3.77	9	25
Kendini Tanıma/Açma Sontest	14	17.0000	4.46	13	25
Empati Öntest	14	23.0714	4.25	16	29
Empati Sontest	14	25.5714	3.91	19	31
Ben Dili Öntest	14	21.3571	1.98	18	25
Ben Dili Sontest	14	24.2857	3.29	18	31
Yardım Etme Öntest	221	14.1765	5.85	5	30
Yardım Etme Sontest	221	16.6081	5.86	6	46
İşbirliği Öntest	221	5.8326	2.41	2	13
İşbirliği Sontest	221	5.7297	2.46	2	12
Teselli Öntest	221	17.3032	8.58	7	83
Teselli Sontest	221	20.3108	6.88	9	39
Paylaşma Öntest	221	17.0950	7.49	6	38
Paylaşma Sontest	221	17.0901	7.58	6	37
Sosyal Yetkinlik Öntest	221	22.0995	6.12	10	39
Sosyal Yetkinlik Sontest	221	25.7330	4.76	14	38
Kızgınlık Saldırganlık Öntest	221	19.3756	8.04	10	40
Kızgınlık Saldırganlık Sontest	221	19.3756	8.04	10	40
Anksiyete-İçe dönüklük Öntest	221	20.3529	7.39	10	39
Anksiyete-İçe dönüklük Sontest	221	20.3529	7.39	10	3

İletişim becerilerinin ego geliştirici dil ($\bar{X}$ =21.71), etkin dinleme ($\bar{X}$ =32.92), empati ($\bar{X}$ =25.57), ve ben dili ($\bar{X}$ =24.28) alt boyutlarının deney grubuna ait son test puan ortalamasında belli bir oranda yükselme, kendini tanıma/açma alt boyutunun ortalama puanında ($\bar{X}$ =17.00) düşme görülmektedir. Deney grubu çocukların prososyal davranışları kapsamında yardım etme ($\bar{X}$ =16.60) ve teselli etme ($\bar{X}$ =20.31) alt boyutlarında yükselme

gözlenirken; işbirliği yapma ($\bar{X}=5.72$) ve paylaşma ($\bar{X}=17.09$) prososyal davranış düzeylerinde ise düşme görülmektedir. Ayrıca çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri için incelenen sosyal yetkinlik ($\bar{X}=25.73$) alt boyutunda yükselme gözlenirken, kızgınlık-saldırganlık ($\bar{X}=19.37$), ve anksiyete-içe dönüklük ($\bar{X}=20.35$) boyutlarında istatistiksel açıdan her hangi bir değişime rastlanmamıştır.

Tablo 4.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Ölçümlerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS	Min	Max
Ego Geliştirici Dil Öntest	14	18.4286	3.47	13	24
Ego Geliştirici Dil Sontest	14	18.4286	3.47	13	24
Etkin Dinleme Öntest	14	21.6429	6.39	12	37
Etkin Dinleme Sontest	14	22.3571	6.23	13	36
Kendini Tanıma/Açma Öntest	14	15.6429	4.36	10	25
Kendini Tanıma/Açma Sontest	14	14.0000	3.84	9	21
Empati Öntest	14	20.5714	5.00	10	30
Empati Sontest	14	20.2143	4.45	13	30
Ben Dili Öntest	14	23.0000	2.71	20	30
Ben Dili Sontest	14	21.7857	2.22	18	29
Yardım Etme Öntest	198	13.9747	5.83	5	26
Yardım Etme Sontest	198	14.0909	5.76	5	30
İşbirliği Öntest	198	5.3182	2.58	2	30
İşbirliği Sontest	198	5.3687	2.57	2	13
Teselli Öntest	198	17.4495	8.47	7	13
Teselli Sontest	198	17.5101	8.41	7	83
Paylaşma Öntest	198	16.4040	7.36	6	83
Paylaşma Sontest	198	16.5657	7.21	7	35
Sosyal Yetkinlik Öntest	198	21.1869	5.18	11	35
Sosyal Yetkinlik Sontest	198	21.4495	5.17	11	35
Kızgınlık Saldırganlık Öntest	198	20.0101	7.93	10	40
Kızgınlık Saldırganlık Sontest	198	20.0253	7.90	10	40
Anksiyete-İçe dönüklük Öntest	198	20.9596	7.72	10	39
Anksiyete-İçe dönüklük Sontest	198	21.0101	7.71	10	39

Kontrol grubuna ait iletişim becerilerinin etkin dinleme ($\bar{X}=22.35$), alt boyutunda artış gözlenmiştir. Ego geliştirici dil ($\bar{X}=18.42$) alt boyutu ölçümü değişmezken; kendini tanıma/açma ($\bar{X}=14.00$), empati ($\bar{X}=20.21$) ve ben dili ($\bar{X}=21.78$) alt boyutlarında düşüş gözlenmektedir. Kontrol grubu çocukların prososyal davranışları kapsamında yardım etme ($\bar{X}=14.09$), işbirliği ($\bar{X}=5.36$), teselli etme ($\bar{X}=17.51$) ve paylaşma ($\bar{X}=16.56$) puanlarında belirli bir artış görülmektedir. Çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerini ölçmek için incelenen sosyal yetkinlik ($\bar{X}=21.44$), kızgınlık-saldırganlık ($\bar{X}=20.02$) ve anksiyete-içedönüklük ($\bar{X}=21.01$) alt boyutlarında artış görülmektedir.

4.2. “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin iletişim becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği’nden almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.3’ de verilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Egoyu Geliştirici Dil	Deney	14	178	12.71	73	-1.154	.249
	Kontrol	14	228	16.29			
Etkin Dinleme	Deney	14	208	14.86	93	-.231	.817
	Kontrol	14	198	14.14			
Kendini Tanıma/Açma	Deney	14	219	15.64	82	-.740	.459
	Kontrol	14	187	13.36			
Empati	Deney	14	218	15.57	83	-.692	.489
	Kontrol	14	188	13.43			
Ben Dili	Deney	14	167.5	11.96	62.5	-1.664	.096
	Kontrol	14	238.5	17.04			

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin egoyu geliştirici dil ($U=73$; $p>.05$) , etkin dinleme ($U=93$; $p>.05$), kendini tanıma/açma ($U=82$; $p>.05$), empati ($U=83$; $p>.05$) ve ben dili ($U=62.5$; $p>.05$) iletişim becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında etkin dinleme, kendini tanıma/açma ve empati iletişim becerilerinde deney grubu puanları kontrol grubu puanlarından yüksek olmasına rağmen bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

4.3. “Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30’dan almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. *Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sosyal Yetkinlik	Deney	220	22.06	6.12	417	1.509	.008*
	Kontrol	198	21.22	5.20			
Kızgınlık- Saldırganlık	Deney	220	20.38	7.39	417	.291	.291
	Kontrol	198	20.92	7.71	417	.717	.778
Anksiyete/İçedönüklük	Deney	220	19.40	8.04			
	Kontrol	198	19.96	7.93			

Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum öntest puanları arasında sosyal yetkinlik ($\bar{X}=22.06$; $p<.05$) alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ($\bar{X}=22.06$), kontrol grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine ($\bar{X}=21.22$) göre daha yüksektir. Ancak kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.4. “Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu çocuklarının Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu’ndan almış oldukları ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. *Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Prososyal Davranışlar Ön Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yardım Etme	Deney	220	14.12	5.81	417	.153	.878
	Kontrol	198	14.03	5.87			
İşbirliği	Deney	220	5.80	2.38	417	1.851	.065
	Kontrol	198	5.35	2.62			
Teselli	Deney	220	17.24	8.56	417	.320	.749
	Kontrol	198	17.51	8.49			
Paylaşma	Deney	220	17.04	7.46	417	.789	.431
	Kontrol	198	16.46	7.39			

Deney ve kontrol grubu çocukların prososyal davranışlar öntest puanları arasında yardım etme, işbirliği yapma, teselli etme ve paylaşma davranışları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.5$).

4.5. “Deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğretmenlerinin iletişim becerileri öntest ve sontest puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.6’ da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Deney Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Egoyu Geliştirici Dil Öntest-Sontest	Negatif sıra	0	0	0	-3.192*	.001***
	Pozitif sıra	13	91	7		
	Eşit	1				
Etkin Dinleme Öntest-Sontest	Negatif sıra	1	2	2	-3.173*	.002***
	Pozitif sıra	13	103	7.92		
	Eşit	0				
Kendini Tanıma/Açma Öntest-Sontest	Negatif sıra	4	27	6.75	-.052*	.959
	Pozitif sıra	6	28	4.67		
	Eşit	4				
Empati Öntest-Sontest	Negatif sıra	2	12	6.00	-1.875*	.061
	Pozitif sıra	9	54	6.00		
	Eşit	3				
Ben Dili Öntest-Sontest	Negatif sıra	2	7	3.50	-2.519*	.012**
	Pozitif sıra	10	71	7.10		
	Eşit	2				

*Sonuç negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

p<.01, *p<.001

Deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri öntest ve sontest puanları arasında egoyu geliştirici dil ($z=-3.192$; $p<.01$), etkin dinleme ($z=-3.173$; $p<.01$) ve ben dili ($z=-2.519$; $p<.01$) alt boyutlarında eğitim öncesi ve eğitim sonrası puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplam puanlar dikkate alındığında gözlenen farkın pozitif sıralar yani eğitim sonrası lehine olduğu gözlenmektedir.

4.6. “Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum öntest ve sontest puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.7’ de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Sosyal Yetkinlik	Öntest	221	22.09	6.12	220	18.521	.000*
	Sontest	221	25.73	4.76			
Kızgınlık- Saldırganlık	Öntest	221	20.35	7.39	220	8.246	.000*
	Sontest	221	20.35	7.39			
Anksiyete/İçedönüklük	Öntest	221	19.37	8.04	220	9.381	.000*
	Sontest	221	18.30	7.05			

Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum öntest ve sontest puanları arasında sosyal yetkinlik alt boyutunda sontest ortalama puanının ($\bar{X}$ =25.73; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}$ =22.09) göre yükseldiği gözlenmektedir. Kızgınlık-saldırganlık ($\bar{X}$ =19.77; $p<.01$) ve anksiyete-içedönüklük ($\bar{X}$ =18.30; $p<.01$) alt boyutunda ise sontest puanlarında düşüş görülmüştür.

4.7. “Deney grubu çocukların prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu çocuklarının prososyal davranışlar öntest ve sontest puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.8’ de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranışlar Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yardım Etme	Öntest	221	14.17	5.85	220	8.253	.000*
	Sontest	221	16.61	5.87			
İşbirliği	Öntest	221	5.83	2.41	220	.943	.347
	Sontest	221	5.73	2.47			
Teselli	Öntest	221	17.30	8.58	220	6.797	.000*
	Sontest	221	20.30	6.89			
Paylaşma	Öntest	221	17.09	7.49	220	1.107	.915
	Sontest	221	17.13	7.48			

Deney grubu çocukların prososyal davranış öntest ve sontest puanları arasında yardım etme alt boyutunda sontest ortalama puanının ($\bar{X}$ =16.61; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}$ =14.17) göre ve teselli etme sontest ortalama puanının ($\bar{X}$ =20.30; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}$ =17.30) göre yükseldiği gözlenmektedir. İşbirliği ve paylaşma alt boyutlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.8. “Kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu öğretmenlerinin iletişim becerileri öntest ve sontest puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.9’ da verilmiştir.

Tablo 4.9. *Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları*

		N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Egoyu Geliştirici Dil Öntest-Sontest	Negatif sıra	4	10	2.50	-6.694	.488
	Pozitif sıra	3	18	6.00		
	Eşit	7				
Etkin Dinleme Öntest-Sontest	Negatif sıra	3	12	4	-1.310*	.190
	Pozitif sıra	6	33	5		
	Eşit	5				
Kendini Tanıma/Açma Öntest-Sontest	Negatif sıra	10	69	6.90	-2.437*	.015
	Pozitif sıra	2	9	4.50		
	Eşit	2				
Empati Öntest-Sontest	Negatif sıra	2	9	4.50	-.405*	.686
	Pozitif sıra	3	6	2		
	Eşit	9				
Ben Dili Öntest-Sontest	Negatif sıra	8	64	8	-1.977*	.048**
	Pozitif sıra	4	14	3.50		
	Eşit	2				

*Sonuç negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

p<.01, *p<.001

Kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri öntest ve sontest puanları arasında egoyu geliştirici dil ($z=-.694$; $p>.05$), etkin dinleme ($z=-1.310$; $p>.05$), kendini tanıma/açma ($z=-2.437$; $p>.05$), empati ($z=-.405$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ben dili ($z=-2.519$; $p<.01$) alt boyutunda öntest ve sontest puanları arasında negatif sıralar lehinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

4.9. “Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum öntest ve sontest puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.10’ da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Kontrol Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Sosyal Yetkinlik	Öntest	198	21.18	5.18	197	6.184	.000*
	Sontest	198	21.44	5.17			
Kızgınlık- Saldırganlık	Öntest	198	20.01	7.93	197	1.135	.258
	Sontest	198	20.02	7.90			
Anksiyete/İçedönüklük	Öntest	198	20.95	7.72	197	2.942	.004*
	Sontest	198	21.01	7.72			

Kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum öntest ve sontest puanları arasında sosyal yetkinlik alt boyutunda sontest ortalama puanının ($\bar{X}=21.44$; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}=21.18$) ve anksiyete-içedönüklük alt boyutunda sontest ortalama puanının ($\bar{X}=21.01$; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}=20.95$) göre yükseldiği gözlenmektedir. Kızgınlık-saldırganlık alt boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.10. “Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar öntest ve sontest puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.11’ de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Kontrol Grubu Çocuklarının Prososyal Davranışlar Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yardım Etme	Öntest	198	13.97	5.83	197	3.613	.000
	Sontest	198	14.09	5.76			
İşbirliği	Öntest	198	5.31	2.58	197	2.715	.007
	Sontest	198	5.36	2.57			
Teselli	Öntest	198	17.44	8.47	197	2.595	.010
	Sontest	198	17.51	8.41			
Paylaşma	Öntest	198	16.40	7.36	197	6.162	.000
	Sontest	198	16.56	7.21			

Kontrol grubu çocukların prososyal davranış öntest ve sontest puanları arasında yardım etme alt boyutunda sontest ortalama puanının ($\bar{X}=14.09$; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}=13.97$) göre, işbirliği sontest ortalama puanının ($\bar{X}=5.36$; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}=5.31$), teselli etme sontest ortalama puanının ($\bar{X}=17.51$; $p<.01$) öntest

ortalama puanına ($\bar{X}=17.44$) ve paylaşma son test ortalama puanının ($\bar{X}=16.56$; $p<.01$) öntest ortalama puanına ($\bar{X}=16.40$) göre yükseldiği gözlenmektedir.

4.11. “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği’nden almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.12’ de verilmiştir.

Tablo 4.12. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin Mann – Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Egoyu Geliştirici Dil	Deney	14	255	18.21	46	-2.401	.016*
	Kontrol	14	151	10.79			
Etkin Dinleme	Deney	14	287	20.54	13.5	-3.890	.000*
	Kontrol	14	118	8.46			
Kendini Tanıma/Açma	Deney	14	241	17.21	60	-2.240	.025*
	Kontrol	14	165	11.79			
Empati	Deney	14	251	17.96	49.5	-1.756	.079*
	Kontrol	14	154	11.04			
Ben Dili	Deney	14	252	18	49	-2.276	.023*
	Kontrol	14	154	11			

Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin egoyu geliştirici dil ($U=46$; $p<.05$), etkin dinleme ($U=13.5$; $p<.05$), kendini tanıma/açma ($U=60$; $p<.05$) ve ben dili ($U=49$; $p<.05$) iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Empati ($U=49.5$; $p>.05$) iletişim becerisinde ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma/açma ve empati ve ben dili iletişim becerilerinde deney grubu sıra ortalama puanları kontrol grubu sıra ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir.

4.12. “Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme Ölçeği-30’dan almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.13’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. *Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Sosyal Yetkinlik	Deney	220	25.71	4.76	417	8.700	.000*
	Kontrol	198	21.48	5.18			
Kızgınlık- Saldırganlık	Deney	220	20.38	7.39	417	-.803	.461
	Kontrol	198	20.97	7.71			
Anksiyete/İçedönüklük	Deney	220	19.40	8.04	417	-.738	.422
	Kontrol	198	19.98	7.90			

Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum sontest puanları arasında sosyal yetkinlik ($\bar{X}=25.71$; $p<.05$) alt boyutunda deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri ($\bar{X}=25.71$), kontrol grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeylerine ($\bar{X}=21.48$) göre daha yüksektir. Ancak kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içedönüklük alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.13. “Deney ve kontrol grubu çocuklarının prososyal davranışlar son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubu çocuklarının Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu’ndan almış oldukları son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.14’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. *Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Prososyal Davranışlar Son Test Puanları Arasındaki Farka İlişkin T-Testi Sonuçları*

	Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yardım Etme	Deney	220	16.55	5.82	417	4.173	.000*
	Kontrol	198	14.17	5.85			
İşbirliği	Deney	220	5.70	2.44	417	1.225	.221
	Kontrol	198	5.40	2.61			
Teselli	Deney	220	20.24	6.85	417	3.538	.000*
	Kontrol	198	17.59	8.47			
Paylaşma	Deney	220	17.02	7.54	417	.516	.606
	Kontrol	198	16.64	7.28			

Deney ve kontrol grubu çocukların prososyal davranış sontest puanları arasında yardım etme ($\bar{X}=16.55$; $p<.05$) ve teselli etme ($\bar{X}=20.24$; $p<.05$) alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubu çocukların yardım etme ($\bar{X}=16.55$) ve teselli etme ($\bar{X}=20.24$) davranış düzeyleri, kontrol grubu çocukların yardım etme

($\bar{X}=14.17$) ve teselli etme ($\bar{X}=17.59$) davranış düzeylerine göre daha yüksektir. Ancak işbirliği yapma ve paylaşma alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>.05$).

4.14. “İzleme testi sonuçları iletişim becerileri programının etkililiğini ve ölçülen değişkenlerin kalıcılığını desteklemekte midir?” Alt Problemine İlişkin Bulgular

Deney grubu öğretmenlerinin iletişim becerileri sontest ve izleme testi puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.15’ te verilmiştir.

Tablo 4.15. Deney Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Son Test ve İzleme Testi Puanları Arasındaki Farka İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Toplamı	Sıra Ortalaması	z	p
Egoyu Geliştirici Dil Sontest-İzleme	Negatif sıra	0	0	0	-1.414	.157
	Pozitif sıra	2	3	1.50		
	Eşit	12				
Etkin Dinleme Sontest-İzleme	Negatif sıra	0	0	0	-1.000	.317
	Pozitif sıra	1	1	1		
	Eşit	13				
Kendini Tanıma/Açma Sontest-İzleme	Negatif sıra	1	3	3	-.756	.450
	Pozitif sıra	3	7	2.33		
	Eşit	10				
Empati Sontest-İzleme	Negatif sıra	2	12	6	-.343	.732
	Pozitif sıra	5	16	3.20		
	Eşit	7				
Ben Dili Sontest-İzleme	Negatif sıra	1	2	2	-.577	.564
	Pozitif sıra	2	4	2		
	Eşit	11				

*Sonuç negatif sıralar temeline göre düzenlenmiştir.

** $p<.01$, *** $p<.001$

Deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri sontest ve izleme puanları arasında egoyu geliştirici dil ($z=-1.414$; $p>.05$), etkin dinleme ($z=-1.000$; $p>.05$), kendini tanıma/açma ($z=-.756$; $p>.05$), empati ($z=-.343$; $p>.05$) ve ben dili ($z=-.577$; $p>.05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum sontest ve izleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.16’ da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Deney Grubu Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Sosyal Yetkinlik	Sontest	221	25.73	4.76	220	-.894	.372
	İzleme	221	25.75	4.72			
Kızgınlık- Saldırganlık	Sontest	221	19.37	8.04	220	22.352	.000*
	İzleme	221	17.54	7.04			
Anksiyete/İçedönüklük	Sontest	221	20.35	7.39	220	-.774	.440
	İzleme	221	20.36	7.36			

Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum sontest ve izleme puanları arasında kızgınlık saldırganlık alt boyutundaizleme testi ortalama puanının ($\bar{X}$ =17.54; $p < .01$) sontest ortalama puanına ($\bar{X}$ =19.37) göre düştüğü gözlenmektedir.

Deney grubu çocuklarının sosyal duygusal uyum son test ve izleme puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi ile analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’ de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Deney Grubu Çocuklarının Prososyal Davranışlar Son Test ve İzleme Puanları Arasındaki Farka İlişkin İlişkili Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

	Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yardım Etme	Sontest	222	16.60	5.86	221	.328	.744
	İzleme	222	16.56	5.46			
İşbirliği	Sontest	222	5.72	2.46	221	1.214	.226
	İzleme	222	5.70	2.44			
Teselli	Sontest	222	20.31	6.88	221	-1.252	.212
	İzleme	222	20.35	6.80			
Paylaşma	Sontest	222	17.09	7.58	221	-1.000	.318
	İzleme	222	17.09	7.58			

Deney grubu çocukların prososyal davranış sontest ve izleme puanları arasında yardım etme alt boyutundaizleme testi ortalama puanının ($\bar{X}$ =16.56; $p > .05$), işbirliği yapma ($\bar{X}$ =5.70; $p > .05$), teselli etme ($\bar{X}$ =20.35; $p > .05$) ve paylaşma ($\bar{X}$ =17.09; $p > .05$) izleme testi ortalama puanlarında sontest puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

4.15. Kontrol Listeleri Gözlem Verilerinin Çözümlemesine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin iletişim becerileri ile ilgili üç ayrı zamanda yapılan gözlem sonucu elde edilen davranışların frekans değerleri dikkate alınmıştır. Değerlere göre öğretmenlerin iletişim becerilerinden sınıf içinde en sık gözlenen beceriler “etkin dinleme” ve “egoyu geliştirici dil” olarak tespit edilmiştir (Tablo 4.18’ de sunulmuştur).

Tablo 4.18. *Deney Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Gözlemleri Frekans Tablosu*

	Maddeler	f
Egoyu Geliştirici Dil	Madde1.Başarısızlığı ifade ederken başarılı yönlerine değinme	10
	Madde2.Eksiklerini iletirken olumlu özelliklerinden söz etme	15
	Madde 3. Çevrelerindeki insanlara hatalarını incitmeden dile getirme.	8
Etkin Dinleme	Madde 7. Konuşurken göz teması kurma	13
	Madde 8. Birisi konuşurken anladığını gösteren iletiler verme	14
	Madde 10. Birisi konuşurken göz teması kurma	8
	Madde 13. İpuçlarına dikkat etmeye çalışma	22

Tablo 4.18’e göre öğretmenlerin sınıf içerisinde egoyu geliştirici dil iletişim becerisi açısından en sık “Başarısızlığı ifade ederken başarılı yönlerine değinme (madde 1)” ve “Eksiklerini iletirken olumlu özelliklerinden söz etme (madde 2)” davranışlarını sergiledikleri gözlenmiştir. Arkasından “Çevrelerindeki insanlara hatalarını incitmeden dile getirdikleri (madde 3)” gözlenmiştir.

Etkin dinlemeyle ilişkili davranışlara bakıldığında ise en sık gösterdikleri davranış “Konuşurken göz teması kurma (madde 13)” olmuştur. Arkasından sırayla “Birisi konuşurken anladığını gösteren iletiler verme (madde 8)”, “Birisi konuşurken göz teması kurma (madde 7)” ve “İpuçlarına dikkat etmeye çalışma (madde 10)” davranışlarını sergiledikleri gözlenmiştir.

Çocukların sosyal duygusal yeterlik ile ilgili iki ayrı zamanda gerçekleştirilen gözlemler sonucu elde edilen davranışların frekans değerleri dikkate alınmıştır. Değerlere göre kullanılan ölçme aracının en sık gözlenen at boyutu “sosyal yetkinlik”tir. Arkasından “anksiyete- içe dönüklük” alt boyutuna ilişkin maddeler gözlenmiştir.

Tablo 4.19. *Deney Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Gözlemleri Frekans Tablosu*

	Maddeler	f
Sosyal Yetkinlik	Madde 2.Zor durumdaki yaşlılarına yardım etme	22
	Madde 6.Gündelik işlere yardım etme	26
	Madde 11.Grup içinde rahat çalışma davranışı sergileme	28
	Madde 13. Anlaşmazlıklara çözüm yolu arama	21
Anksiyete/İçedönüklük	Madde 1. Yüz ifadesinden duyguları zor anlaşması	5
	Madde 14.Grupta ayrı, kendi başına olmayı tercih etme	5
Kızgınlık/ Saldırganlık	Madde 4.Yaptığı iş kesintiye uğradığında kızma	7

Sosyal yetkinlik alt boyutunda “Grup içinde rahat çalışma davranışı sergileme (madde 11)” davranışı en sık gözlenen davranıştır. Arkasından “Gündelik işlere yardım etme (madde 6)”, “Zor durumdaki yaşlılarına yardım etme (madde 2)”, “Anlaşmazlıklara çözüm yolu arama (madde 13)” gelmektedir (Tablo 4.19)

Çocukların prososyal davranışları ile ilgili iki ayrı zamanda gerçekleştirilen gözlemler sonucu elde edilen davranışların frekans değerleri dikkate alınmıştır. Değerlere göre çocukların prososyal davranışlar olarak sınıf içinde en sık gözlenen davranışları “yardım etme”, “teselli etme” ve “işbirliği yapma” olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.20. *Deney Grubu Çocukların Prososyal Davranış Gözlemleri Frekans Tablosu*

	Maddeler	f
Yardım Etme	Madde 1.Ortamı toplama.	22
	Madde 2.Başka bir çocuğa bir şeyin nasıl yapılacağını gösterme	28
	Madde 8.başka bir çocuğa fazladan yardım gerektiren bir şey için yardım etme	24
	Madde 15. Ortamı toplamada yardım etme	24
Teselli	Madde 5. Gergin bir çocuğa sevdiği bir şeyi verme	18
	Madde 9. Endişeli bir çocuğa destek olmak için başkasını çağırma	14
Paylaşma	Madde 3. Ortak bir iş üzerindeyken başka çocukla iş birliği yapma	13

Yardım etme davranışı içinde “Ortamı toplama (madde 1 ve madde 15)” ve “Akranına yardım etme (madde 2 ve madde 8)” en sık gösterdikleri tepkilerdir. Yardım etme davranışının arkasından teselli etme ve işbirliği yapma gelmektedir. “Gergin bir çocuğa sevdiği bir şeyi verme (madde 5)” ve “Endişeli bir çocuğa destek olmak için başkasını çağırma (madde 9)”, “Ortak bir iş üzerindeyken başka çocukla iş birliği yapma

(madde 3)” sınıf içinde en sık gözlenen davranışlar olmuştur. Sınıf içinde en fazla gözlenen davranış yardım etme iken en az gözlenen davranış paylaşma olmuştur.

Gözlem sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin değerlendirmelerinin ve araştırmacının bulgularının aynı doğrultuda olduğu görülmektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın istatistik analizlerinden elde edilen bulgular, araştırmaya temel olan hipotezler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üç ayrı zamanda gerçekleştirilen ölçümlerinden elde edilen bulgular, araştırmanın “Deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezinin, “Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.”, “Deney grubu çocukların prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilen hipotezleri ile “Deney ve kontrol grubu öğretmenlerin iletişim becerileri son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”, “Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”, “Deney ve kontrol grubu çocukların prososyal davranışlar son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” ve “İzleme testi sonuçları iletişim becerileri programının etkililiğini ve ölçülen değişkenlerin kalıcılığını desteklemektedir.” şeklinde ifade edilen hipotezlerinin tamamen doğrulandığını göstermektedir.

Kısaca çalışmada uygulanan Okul Öncesi Öğretmenler İçin Psiko-Eğitim Programının öğretmenlerin iletişim becerilerini kullanma düzeylerini olumlu yönde arttırdığı bu doğrultuda programın hedeflenen amaca yönelik olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca eğitim programının beş yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranış düzeylerine etkisinin pozitif yönde anlamlı olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın bağımlı değişkenlerine göre sınıflandırılarak aşağıda ayrı ayrı değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğretmenlerin İletişim Becerileri Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney grubu öğretmenlerin Okul Öncesi Öğretmenleri Psiko Eğitim Programı sonrası genel olarak iletişim becerileri puanlarının yükseldiği görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğretmenlerin eğitim öncesinde istatistiksel

olarak anlamlı bir fark bulunmayan iletişim becerileri puan ortalamaları arasında eğitim sonrasında son test karşılaştırmalarından elde edilen bulgulara göre egoyu geliştirici dil, etkin dinleme, kendini tanıma/açma ve ben dili iletişim becerileri puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Nitel veriler de araştırmanın nicel verilerini destekler niteliktedir. Gözlemler sonucunda öğretmenlerin iletişim becerilerinden sınıf içinde en sık gözlenen beceriler “etkin dinleme” ve “egoyu geliştirici dil” olarak tespit edilmiştir.

Alan yazında iletişim becerileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında üniversite öğrencilerinin (Ceyhan, 2006; Erözkan ve Yılmaz, 2006; Erözkan, 2005), sınıf öğretmenlerinin (Bozkurt-Bulut, 2004), lise öğrencilerinin (Görür, 2001) ve okul öncesi öğretmenlerinin (Akgün ve diğ., 2011) iletişim becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Alan yazında iletişim becerileri eğitim programlarının üniversite öğrencilerinin (Balcı, 1996; Barry, Robb ve Burrows, 1992; Borrys, 1981; Çam, 1997; Dökmen, 1986; Karahan, 2005; Karahan, 2008; Voltan-Acar, 1994; Yüksel-Şahin, 1997) lise öğrencilerinin (Coşkun, 1994; Karahan, 1996) iletişim becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Fakat öğretmenlere yönelik iletişim becerileri eğitim programının etkililiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Barry, Robb ve Burrows (1992) 53 tıp öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada uyguladıkları iletişim becerilerini eğitim programının sonucunda deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri düzeylerinde artış belirlemişlerdir. Yüksel-Şahin (1997) uyguladığı on iki oturumluk iletişim becerisi eğitim programının lise öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçlar, iletişim becerilerinin uygulanan program sonrasında arttığını göstermesi bakımından, bu çalışmada ulaşılan bulgular ile paralellik göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin psiko-eğitim programı sonrası iletişim becerileri puan ortalamalarında pozitif yönde anlamlı bir değişim görülmesinde programa gönüllü, istekli ve düzenli katılmalarının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca program öncesinde ve sonrasındaki yönergelerin, bilgilendirmelerin, her bir oturumun gerekli gördüğü alıştırmaların verilmesi ve düzenli takip edilmesinin bulgulara olumlu yöndeki bu artışı sağlamış olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğretmenlerin iletişim becerileri son test puanlarına bakıldığında ego geliştirici dil, etkin dinleme, empati ve ben dili alt boyutlarında yükselme görülürken, kendini tanıma/açma alt boyutunun ortalama puanında düşme görülmektedir. Nitel verilerde ise sınıf içinde etkin dinleme ve ego geliştirici dil

öğretmenlerin en sık gözlenen iletişim becerileri olmuştur. Diğer iletişim becerileri ise oldukça seyrek tespit edilmiştir. Bunun nedeni kendini tanıma/açma davranışının çok yönlü ve fenomenel alana ilişkin etkenlerin bileşiminden oluşması ve bunun da bir eğitim programı ile kazandırılmasının güç olması olabilir.

5.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum öntest puanlarında kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamazken; deney grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri kontrol grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri kapsamında incelenen sosyal yetkinlik alt boyutunda yükselme gözlenirken kızgınlık-saldırganlık ve anksiyete-içe dönüklük boyutlarında ise son test puanlarında düşüş görülmüştür. Nitel verilerde de aynı şekilde en sık gözlenen sosyal yetkinlik alt boyutu olmuştur. Kontrol grubu çocukların öntest son test puanlarına bakıldığında sosyal yetkinlik ve anksiyete-içe dönüklük puanlarının yükseldiği, kızgınlık-saldırganlık boyutunda ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlere uygulanan psikoeğitim programı sonrasında son test karşılaştırmalarından elde edilen bulgulara göre deney grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeyinin kontrol grubu çocuklarla öntest ve son test ölçümlerine göre niceliksel olarak daha fazla arttığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar araştırmanın “Deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.” ve “Deney ve kontrol grubu çocukların sosyal duygusal uyum son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezlerinin desteklendiğini ve iletişim becerileri psikoeğitim programının 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Alan yazında sosyal duygusal uyum düzeyi ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalarda bazılarında çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile farklı değişkenlerin etkileri incelenmiştir (Buluş ve Öztürk-Samur, 2017; Çetinkaya, 2016; Dalkılıç, 2014; Davidov ve Grusec, 2006; Demir, Ocak-Karabağ ve Şahin, 2017; Gökçe, 2013; Güner, 2008; Günindi, 2008; Güven, 2004; Kaçır, 2015; Kapıkıran ve diğ., 2006; Kara-Yılmaz, 2008; Kibar, 2008; Kotil, 2010; Kurt, 2007; Miller ve diğ., 2002; Orçan ve

Deniz, 2004; Ramazan ve Ünsal, 2012; Sarı, 2007; Şentürk, 2007; Turaşlı, 2015; Tanrıverdi ve Eraslan, 2015). Bazı sosyal duygusal uyum çalışmalarında çocuklar için hazırlanıp uygulanan farklı eğitim programlarının sosyal duygusal uyum düzeylerine olan etkilerine bakılmıştır (Atan, 2016; Durmuşoğlu-Saltalı, 2010; İpek, 2014; Turaşlı ve Zembat, 2013; Öztürk-Samur ve Deniz, 2014). Diğer araştırmalarda ise öğretmen ve ebeveyn görüşlerine çocukların göre sosyal duygusal uyum düzeyleri incelenmiştir (Can-Yaşar, 2011; Günindi, 2013).

Turaşlı ve Zembat (2013) “Benlik Algısını Destekleyen Sosyal Duygusal Hazırlık Programı” uyguladığı altı yaş grubu çocukların program sonunda okula hazırlık ve sosyal duygusal uyum düzeylerinin yükseldiğini tespit etmiştir. Durmuşoğlu-Saltalı (2010) duygu eğitimi programı ile deney grubu çocukların duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve toplam duygusal beceri düzeylerinin arttığını tespit etmiştir. Öztürk-Samur ve Deniz (2014) okul öncesi çocuklarına yönelik değerler eğitimi programı ile deney grubu çocukların sosyal duygusal gelişim son test puanlarının arttığını kaydetmiştir. Aynı doğrultuda İpek (2014) anaokuluna devam eden çocuklara değerler eğitimi programı uygulamış ve program sonrasında deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yükseldiğini gözlemiştir. Atan (2016) ebeveynlere uyguladığı iletişim becerileri psikoeğitim programı sonrasında 5-6 yaş deney grubu çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin sosyal yetkinlik alt boyutunda pozitif yönde ve anksiyete-içe dönüklük alt boyutunda negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı değişim gözlemlemiştir. Tüm bu çalışmalar doğrudan çocuğa yönelik ya da çocukla ilişkisi olan anne-babalara yönelik hazırlanan farklı eğitim programlarının çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri içerisinde yer alan sosyal yetkinlik alt boyutunda deney ve kontrol grubu çocukların sosyal yetkinlik düzeylerinin yükseldiği ancak deney grubunda bulunan çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinden sosyal yetkinlik alt boyutunun niceliksel olarak daha fazla artış gösterdiği görülmüştür. Bu durum okul öncesi eğitiminin çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkili olmasıyla açıklanabilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında Dinç ve Gültekin (2004) okula iki yıl devam eden çocukların ilk yılı olan çocuklara göre sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Güven (2004) okul öncesi eğitimi alan çocukların almayanlara göre sosyal duygusal uyum puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek olduğunu tespit etmiştir. Özgülük (2006) gerçekleştirdiği çalışmada tam gün okul öncesi eğitimi alan çocukların yarım gün eğitim

alan çocuklara göre sosyal duygusal açıdan daha gelişmiş olduklarını bulmuştur. Can-Yaşar (2011) öğretmen ve anne görüşlerine göre okul öncesi eğitimin çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisini incelediği çalışmada annelerin çocukların okul öncesine devam süresi ile sosyal duygusal uyum ve uyumsuzluk puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak öğretmen görüşlerine göre iki yıl ve daha fazla süredir okula devam eden çocuklar lehine sosyal duygusal uyum puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kontrol grubu çocukların puanlarındaki artışın, almış oldukları okul öncesi eğitim ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

5.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Çocukların Prososyal Davranış Puan Ortalamalarına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu çocukların prososyal davranışlar öntest puanlarında anlamlı bir fark bulunamazken son test puanlarına bakıldığında deney grubu çocukların prososyal davranış düzeyleri kapsamında incelenen yardım etme, teselli etme alt boyutlarında yükselme gözlenirken, işbirliği yapma ve paylaşma prososyal davranış düzeylerinde ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Araştırmanın gözlem sonucu elde edilen nitel veillerinde ise deney grubu çocukların sınıf içinde en sık yardım etme, teselli etme davranışlarının yanında paylaşma davranışı da sergiledikleri tespit edilmiştir. Kontrol grubu çocukların yardım etme, işbirliği yapma, teselli etme ve paylaşma davranışlarının ön test puanlarına göre yükseldiği ancak deney grubu çocukların prososyal davranışlar bağlamında incelenen yardım etme, işbirliği yapma, teselli etme ve paylaşma davranış düzeylerinin kontrol grubu çocuklarla sontest ölçümlerine göre niceliksel olarak daha fazla arttığı belirlenmiştir.

Bu sonuçlar araştırmanın “Deney grubu çocukların prososyal davranışlar ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir fark vardır.” ve “Deney ve kontrol grubu çocukların prososyal davranışlar son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.” hipotezlerinin desteklendiğini ve iletişim becerileri psikoeğitim programının 5 yaş çocuklarının prososyal davranışlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Alan yazında prososyal davranışlar ile ilgili çalışmalara bakıldığında öğretmen çocuk ilişkileri (Hughes ve diğ., 2014), çocuk kitaplarının içerikleri ve etkileri (Black vd., 1999; Uzmen ve Mağden, 2002; Somer, 2015), anne- baba tutumları (Altay ve Güre, 2012; Daniel ve diğ., 2016), demografik özellikler (Karaca vd., 2011), zihin kuramına dayalı

eğitim programı (Gözün-Karaman, 2012; Aydın ve Karakelle, 2016), öğretmen özgeciliği (Öztürker, 2014), anne baba prososyal davranışları (Bağcı, 2015), medya kullanımı (İnanlı, 2015), akran ilişkileri (Farver ve Branstetter, 1994; Gülay, 2011), mizaç özellikleri (Miller, 1997; Yağmurlu ve diğ., 2005), anne baba eğitim düzeyi (Lefebvre ve Merrigan, 1998), yaş ve cinsiyet (Yoleri ve Seven, 2014), okul öncesi eğitim (Erten, 2012) gibi değişkenler ile çalışıldığı görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlere verilen psikoeğitim programı sonrasında, prososyal davranışlar kapsamında incelenen yardım etme ve teselli etme davranışları deney grubu çocuklar lehine yükselme göstermiştir. Araştırma bulguları Öztürker (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğretmen özgeciliğinin altı yaş çocukların prososyal davranışlarını güçlü bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Araştırmada bir diğer bulguya göre ise deney grubu çocukların işbirliği yapma ve paylaşma davranış düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum işbirliği ve paylaşma gibi yardım davranışlarında, empatik eğilimlerden sosyalleşme süreçlerinin daha yüksek oranda ilişkili olabileceği (Duru, 2002) görüşü ile açıklanabilir. Sınıf ortamında öğretmenin yönlendiriciliği kullandığı teknikler ve öğrenme ortamları işbirliği yapma ve paylaşma davranışlarına ihtimal verecek şekilde düzenlenmemiş olabilir. Ayrıca öğretmenin işbirliği yapma ve paylaşma konusunda model olma düzeyi çocuklar açısından davranışın benimsenip uygulanmasına yeterli olmayacak düzeyde olabilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonucu öğretmenlerin iletişim becerilerinin çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimlerinde iletişim becerileriyle ilgili psiko-eğitim programlarına sıklıkla yer vermelidir.

Öğretmenler iletişimin amacını iyi bilmeli, çocukla etkili iletişim becerilerini kullanabileceği yöntemlere hakim olmalıdır. Bu amaçla üniversitelerle iş birliği yapılarak alan uzmanlarından yararlanılmalıdır.

Çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin ve prososyal davranışlarının öğretmenlerin iletişim becerileriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle önce öğretmenlerin çocukları tanınması amaçlanmalı sene başında tanıma teknikleri uygulanmalı

sonrasında öğretmenin kendi iletişim becerilerini destekleyerek sınıfının ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bunları en iyi şekilde işe koşması hedeflenmelidir.

Okul öncesi sınıflarında yaygın olarak görülen öğretmen çocuk iletişim sorunları belirlenerek buna uygun çözümler belirlenebilir böylece olası sorunlar ortaya çıkmadan önlenmiş olur.

Öğretmen ve çocuk iletişim süreci içinde kaynak ve hedef olarak sürekli rollerini değiştirerek geri bildirimini etkin olarak kullanabilirse etkili iletişimi gerçekleştirirler. Bu nedenle öğretmene iletişim sürecini yönetmesi için büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin iletişimde çocuklara da söz hakkı vermesi oldukça önemlidir. Eğitim ortamlarını çift yönlü etkileşime fırsat verecek şekilde düzenlemek bu süreci kolaylaştırabilir.

Yavuzer'e göre (1998) kendileriyle konuşulan ve ilgi gösterilen çocuklar konuşmak için cesaretlenirler. Araştırma sonucunda da öğretmenin iletişim becerilerinin artmasıyla çocukların sosyal yetkinlik, yardım etme ve teselli etme davranışlarının arttığı görülmektedir. Okul öncesi sınıf ortamında öğretmen çocuğa karşı iletişim becerilerini kullanacağı ve model olacağı öğrenme ortamları oluşturmalıdır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ve prososyal davranışları etkileşim kurduğu pek çok kişiden etkilense de öğretmenin bu roller içerisinde aile kadar önemli olduğu gerçeğinden hareketle diğer araştırmalar anne-baba-çocuk öğretmen ve akranlarla beraber değerlendirilebilir.

İleriki araştırmalarda objektif ve daha derinlemesine veriler elde edebilmek için araştırmacı tarafından gözlem sayıları artırılıp daha güçlü bir değerlendirme haline dönüştürülebilir.

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programlara rastlanmamıştır. Bu programın dönem başında çocuğu tanıma teknikleri ile birlikte öğretmenlere verilmesi ve boylamsal çalışmalarla etkilerinin araştırılması gerçekleştirilebilir.

Okul öncesi öğretmenleri lisans eğitiminde sınıf içi etkili iletişim becerileri ile ilgili uygulamaya yönelik eğitimler içeren dersler verilebilir.

Okul öncesi sınıflarında yaygın olarak görülen öğretmen çocuk iletişim sorunları belirlenerek buna uygun çözümler üreten müdahale programları hazırlanabilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iletişim becerileri arttıkça çocukların sosyal yetkinlik, yardım etme ve teselli etme davranışlarının arttığı görülmüştür. Daha sonraki araştırmalarda eğitim öğretim yılının başında öğretmenlere program uygulanarak, kazandırılan iletişim becerilerinin çocuklar üzerindeki etkililiği arttırılabilir, bir sonraki sene de ölçümler gözlemler yapılarak boylamsal olarak iletişim becerilerinin etkileri incelenebilir.

İletişim gelişimi, çocukların düşünce duygu ve bilgilerini açıklama ve anlama becerilerini kazanmayı kapsar ve iletişim erken çocukluk döneminde desteklenmesi gereken en önemli becerilerden biridir (Gooden ve Kearns, 2013, s.1). Bu nedenle öğretmenlerin iletişim becerilerinin çocukların erken dönemde geliştirdikleri iletişim becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Adair, J. (2013). *Etkili iletişim*. (çev. Ö. Çolakoğlu). 4. Baskı. İstanbul: Babil Kültür Yayıncılığı.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Akbaşlı, S. (2012). Sınıf Yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.). *Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim* içinde (s. 117- 150). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgün, E., Yazar, M. ve Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Alemdar, K. ve Erdoğan, İ. (1990). *İletişim ve toplum*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Altay, F. B. ve Güre, A. (2012). Okul öncesi kuruma (Devlet-Özel) devam eden çocukların sosyal yeterlik ve olumlu sosyal davranışları ile annelerinin ebeveynlik stilleri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2699- 2718.
- Applegate, J. L., Burleson, B. R., & Delia, J. G. (1992). *Reflection-enhancing parenting as an antecedent to children's social-cognitive and communicative development*. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, and J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (p. 3–39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Arabacı, N. ve Ömeroğlu, E. (2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne-babaların çocukları ile iletişimlerinde bazı değişkenler açısından incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 41-53.
- Ashman, K. K., & Hull, G. H. (1999). *Understanding generalist practice*. Chicago: Nelson Hall Publishers.
- Atabey, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının etkili iletişim ve sosyal becerileri üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 185-199.
- Atan, A. (2016). *Aile iletişim becerileri psiko eğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumuna etkisi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, M. Ş. ve Karakelle, S. (2016). 3-4 Yaş çocuklarında zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin yardım davranışları üzerindeki etkisi. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(8), 205-226.
- Aziz, A. (2010). *İletişime giriş* (3. Basım). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Bakırcıoğlu, R. (2016). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Anı Yayınları.

- Balcı, S. (1996). *Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (1992). *Beden dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barry, E., Robb, S., & Burrows, G. (1992). Communication skills training and patient's satisfaction. *Health Communication*, 4(2), 155-170.
- Beebe, S. A. (2007). *Interpersonal Communication: Relating to Others*. Canada: Pearson Education.
- Becker, T. E., & Vance, R. J. (1993). Construct validity of three types of organizational citizenship behavior: An illustration of the direct product model with refinements. *Journal of Management*, 19(3), 663-682.
- Bernstein, D. A., Roy, E. J., Snull, T. K. & Wickens, C. D. (1991). *Psychology*. USA: Houghton Mifflin Company.
- Bıçakçı, İ. (2002). *İletişim ve halkla ilişkiler*. İstanbul: Kapital Medya Hizmetleri Aş.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş*. İzmir: No:48, 271-303.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Black, C., Seeman, J. & Trobaugh, L. (1999). Using children's literature to increase prosocial behaviors in the early years. Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRA/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435475).
- Borrys, D. (1981). Initial level of self- disclosure as a predictor of attrition from a communication skills training program for paraprofessionals, Annual Meeting of Western Psychological Association, St. Los Angeles, ERIC-ED212941.
- Bozkurt-Bulut, N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-454.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal*, 11(3), 237-252.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. England: Open University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (p. 187-249). Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1995). *Ecological models of human development*. In. T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., Vol. 3, pp. 1643-1647). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Buluş, M., Atan, A. ve Erten- Sarıkaya, H. (2015). Etkili iletişim becerileri: Bir kavramsal çerçeve önerisi ve ölçek geliştirme çalışması, *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2), 575-590.

- Buluş, M. ve Öztürk-Samur, A. (2017). Beş altı yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumunu yordamada ebeveyn benlik saygısı, temel ihtiyaçları ve özyeterliğin rolü, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 105-119.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Can, G. (2000). *Çocuk gelişimi kuramları, çocuk gelişimi ve psikolojisi*. E. Ceyhan (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi A.Ö.F. Yayınları.
- Can- Yaşar, M. (2011). Anne ve öğretmen görüşlerine göre çocukların sosyal uyum ve becerilerinin incelenmesi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 99-112.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of turkish univeristy students with respect to perceived communication skill levels. *Social Behaviour and Personality*, 34(4), 367-379.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.
- Cole, L., & Morgan, J. B. (2001). *Çocuk ve gençlik psikolojisi*. (çev. B. H. Vassaf), İstanbul: M. B. E. Yayınları.
- Coşkun, A. (1994). *İletişim becerisini geliştirme eğitiminin, işgörenlerin iletişim çatışmalarına girme eğilimlerine, yalnızlık düzeylerine ve iş doyumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Crain, W. (2000). *Theories of intelligence: Concepts and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2013). *Yeniden insan insana* (48. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim dilinin 4-5 yaş çocukların sosyal gelişimine etkileri*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, Z. ve Seçer, Z. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programı eğitiminin öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmaklı, K. (2007). *Çocuk ve gençte sosyal gelişim*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6, 28.

- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal duygusal uyumu ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki (Kars ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Kafkas Üniversitesi, Kars.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan- Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.
- Çubukçu, H. (2006). Kişilerarası iletişimde devingenlik: Yeni bir iletişim modeline doğru. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(1), 75-87.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Okul Öncesi eğitime devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ile sosyal duygusal uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Daniel, E., Madigan, S., & Jenkins, J. (2016). Paternal and maternal warmth and the development of prosociality among preschoolers. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 114-24.
- Davidov, M., & Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44-58.
- Davis, N., & Thornburg, K. (1994). Childcare: A synthesis of research. *Early Child Development and Care*, 98, 39-45.
- Demir, T., Ocak-Karabağ, Ş. ve Şahin- Ası, D. (2017). 5 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumları ile ebeveynlerinin tutumları arasındaki ilişki, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Dere-Çiftçi, H. (2013). *İletişim becerileri*. Ankara: Turgut Özal Üniversitesi Yayınları.
- Dere, Z. (2018). Anaokulu öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 1991-2010.
- Dilber, F., ve Akhan, O. (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493.
- Dinç, B., ve Gültekin, M. (2004). *Okul öncesi eğitimin 4-5 yaş çocuğunun sosyal gelişimine etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, İstanbul: Ya-pa Yayınları, 1, 213-231.
- Dökmen, Ü. (1986). *Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1998). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (8. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2011). *İletişim çatışmaları ve empati* (45. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

- Durmuşoğlu-Saltalı, N. (2010). *Duygu eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının duygusal becerilerine etkisi*. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Duru, E. (2002). Öğretmen adaylarında empati yardım etme eğilimi ilişkisi ve yardım etme eğiliminin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 21-36.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T. L., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Reiser, M., & Guthrie, I. K. (2001). The relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112–1134.
- Eisenberg, N. (2003). Prosocial behavior, empathy, and sympathy. In M.H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, ve K. A. Moore (Eds.) *Well-Being: Positive development across the life course*, 253-265. Mahwayh, NJ: Earlbaum.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). *Pro social behavior Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*. New York: John Wiley Sons Inc.
- Elkatmış, M. ve Ünal, E. (2014). Sınıf öğretmenleri adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 98-112.
- Engin, P. (2009). *Development of altruism in early childhood*. Master of art in psychology. Boğaziçi University, Social Sciences, İstanbul.
- Erbay, F., Ömeroğlu, E. ve Çağdaş, A. (2012). Development and validityreliability study of a teacher-child communication scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, Special Issue: 3165-3172.
- Ergin, H. (2004). Okul öncesi dönem çocukları için iletişim becerileri ölçeklerinin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 181-199.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde etkili iletişim* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergül, H. (2009). Havacılık ortamlarında iletişim biçimleri. *Selçuk İletişim*. 6(1), 99-106.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Eroğlu, E. (2015). Etkili iletişim ve doğru anlamak. E. Eroğlu, A. H. Yüksel (Ed.). *Etkili iletişim içinde* (s. 2-20). (3. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. VIII. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı*, 182, İstanbul.
- Erözkan, A., Yılmaz, B. (2006). Muğla Üniversitesi Muğla sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler. I. *Ulusal Sağlık Geliştirme ve Sağlık Eğitimi Kongresi- Bildiri Özetleri Kitabı*, 117, Muğla.
- Farver, J. A. M., & Branstetter, W. H. (1994). Preschoolers' prosocial responses to their peers' distress. *Developmental Psychology*, 30(3), 334–341.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M. L., Joseph, G. E., & Stain, P. S. (2003). The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging

behaviour in young children. *Young Children*, 58(4), 48-52. 17. 04. 2019 tarihinde http://challengingbehavior.fmhi.usf.edu/do/resources/documents/yc_article_7_2003.pdf adresinden edinilmiştir.

- Glazer, J. I. (1991). *Literature for young children*. Canada: Collier Macmillan.
- Glover, J. A., Ronning, R. R., & Bruning, R. H. (1990). *Cognitive psychology for teachers*. Macmillan.
- Gooden, C., & Kearns, J. (2013). *The importance of communication skills in young children*. HDI: Research Brief.
- Gordon, T. (1999). *EAE (Etkili Ana Baba Eğitimi)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçe, F. (2013). *5-6 yaş çocukların sosyal-duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Görür, D. (2001). *Lise öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gözün-Karaman, Ö. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gözün-Kahraman, Ö. ve Kurt, G. (2013). Öğretmen adaylarının olumlu sosyal ve saldırgan davranış eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 236-243.
- Gülay H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay, H. (2011). Annelerin tutumları ile 5-6 yaş çocuklarının saldırganlık, olumlu sosyal davranış ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31-48.
- Gülay-Ogelman, H. ve Canbeldek, M. (2016). Anne-Baba-Öğretmen Görüşlerine Göre Küçük Çocukların Olumlu Sosyal Davranışları ve Anne-Baba-Çocuk Olumlu Sosyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 96-111.
- Gülbahçe, Ö. (2010). K. K. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 12(2), 12-22.
- Güloğlu, B. (1999). *The effect of a self-esteem enrichment program on the self-esteem level of elementary school students*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Güner, A. Z. (2008). *Eğitici drama uygulamalarının 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal uyumlarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, A. (2011). Kişilerarası iletişim sürecinde beden dili kavramı ve rolü üzerine kuramsal bir çalışma. *E-Journal Of New World Sciences Academy*. 6(4), 706-730.
- Güngör-Aytar A. (2015). Toplumsal ve duygusal gelişim. A. Ulusoy (Ed.) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Günindi, N. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğinli, A. (2013). *İletişim becerileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güven, Y. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. 1. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi, İstanbul.
- Hartas D. (2011). Childrens language and behavioural, social, and emotional difficulties and prosocial behaviour during the toddler years and at school entry. *British Journal of Special Education*, 38(2), 83-91.
- Hartmann, H. (2004). *Ben psikolojisi ve uyum sorunu*. (çev. B. Büyükbakkal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Hartup, W. (2000). *The company they keep friendship and their developmental significiance, childhood socail development*. Massachusetts and Oxford: Blackwell Publishers.
- Hay, D. F., & Demetriou, H. (1998). The developmental origins of social understanding. (Eds. A. Campbell and S. Muncer), *The Social Child* (s.219-248). USA: Psychology Press.
- Howes, C. (2000). Social-Emotional classromm climate in child care, child-teacher relationships and chidron's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-203.
- Höl, Ş. (2017). *Annelerin çocuklarına yönelik iletişim becerilerinin 5-6 yaş grubu çocuklarının iletişim becerileri üzerindeki yordayıcı etkisi*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 253-267.
- Hukamdad, Shahzad, S., Ali, R., Quadeer, M. Z., & Khan, M. S. (2011). Comparison Of Teachers' And Students' Views On The Use Of Behaviour Modification Techniques at Secondary Level. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 904-908.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Işık, M. (2012). *Sizinle iletişebilir miyiz?* (7. Baskı). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- İnanlı, S. (2015). *Preschool- aged children's media use and its relationship to their prosocial and aggressive behavior*. Yüksek lisans tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İpek, E. (2014). *Beş yaş çocuklarına verilen değerler eğitimi programının sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- James, M. ve Jongeward, D. (1993). *Kazanmak için doğarız*. (çev. T. Şenruh). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Jorde- Bloom, P. (2003). *Leadership in action: How effective directors get things done*. Lake Forest, IL: New Horizons.
- Kaçır, O. (2015). *Okul öncesi 60-72 aylık dönem çocuğunun sosyal duygusal uyumda eğitsel oyunun etkisi*. Yüksek lisans tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kandır, A. (2004). *Gelişimde 3-6 yaş: Çocuğum büyüyor*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 40-50.
- Kapıkıran, N. A. ve Kapıkıran, Ş. (2000). İletişim becerileri eğitiminin anaokulu öğretmenliği öğrencilerinin empatik eğilim ve empatik becerileri üzerindeki etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 69-77.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A., ve Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 1-9.
- Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 65-76.
- Karaçor, S. ve Şahin, A. (2004). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 8, 97-117.
- Karahan, T. F. (2005). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitim programının üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeylerine etkisi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 217-230.
- Karakuş, A. (2008). *Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaoğlu, H. ve Ünüvar, P. (2015). Analyzing the prosocial behaviors of pre-school children in accordance with teachers' point of view, *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 692-698.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kaya, A. (2011). *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim*. A. Kaya (Ed.). (s:1-29) Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Khim, B. S. P. (2003). Developing quality indicators of preschool education programme in singapore. 1-36. http://www.alsauc.edu.sg/article/article_030801_RCF1.pdf web adresinden 16 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (Denizli ili örneği)*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Kıbar, B. (2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kurt, F. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden beş-altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine proje yaklaşımli eğitim programlarının etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut- Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.
- Kotil, Ç. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna yeni başlayan 5 yaş çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine annenin ebeveyn öz yeterlik algısı ile okul beklentilerine uyum düzeyinin etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-22.
- Köksal, A. ve Alisinanoğlu, F. (2000). Gençlerin ben durumları (ego state) ve empatik becerilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 11-16.
- Köyceğiz, M. ve Özbey, S. (2019). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin iletişim becerileri ile çocukların sosyal beceri ve problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1707-1734.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumru, A., Edwards, C. P. ve Carlo, G. (2004). Olumlu sosyal davranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazı değişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 09-125.
- Kuzgun, Y. (2004). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Künüçen, H. H. (2006). Genel iletişim, U. Demiray, (Ed.), *Etkili İletişim içinde* (55-70). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn and aggressive /withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70(4), 910-929.
- Lazar, J. (2009). *İletişim bilimi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Lee, J. & Fox, J. (2009). Children's communication and socialization skills by types of early education experience. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 475- 488.
- Lefebvre, P., & Merrigan, P. (1998). Family background, family income, maternal work and child development, <https://ideas.repec.org/p/cre/crefwp/78.html> adresinden 15.04.2018 tarihinde ulaşıldı.
- McWhirter, J., ve Voltan-Acar, N. (2000). *Ergen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- McWhirter, J. ve Voltan-Acar, N. (2005). *Çocukla iletişim*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Miller, P. A. (1997). Emotional cognitive behavioral and temperament characteristics of high-empathy children. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125.
- Miley, K. K., O'Melia, M., & DuBois, B. (1998). *Generalist social work practice empowering approach*. Boston: Allyn Bacon.

- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları*. (Çev. Z. Gültekin), Ankara: İmge Kitabevi.
- Miller, A. L., Gouley, K. K, Shields, A., Seifer, R., Dickstein, S., Fox, C. and Radtke, H. (2002). *Head start national research conference*. Washington, DC.
- Minuchin, P. (1985). Families and individual development: Provocations from the field of family therapy. *Child Development*, 56(2), 289-302.
- Minor, L., Onwuegbuzie, A., Witcher, A., & James, T. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *The Journal of Educational Research*. 96(2), 116-127.
- Mısırlı, İ. (2007). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mızrakçı, Ş. (1994). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına etki eden faktörler: demografik özellikleri, kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve çocuğun mizacına ilişkin algıları*. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş: Ders kitabı*. (çev. H. Ü. S. Karakaş). Ankara: Meteksan.
- Mott, S. R., James S. R., & Sperhac A. M. (1990). *Nursing care of children and families*. (Second Edition). California: Adivision of The Benjamin/Cummings Publishing Company, s.188-191.
- Mutlu, E. (2008). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Ayraç Kitabevi.
- Nelson-Jones. R. (1982). *Danışma psikolojisi kuramları*. (çev. Ed., Akkoyun, F.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nerdrum, P. (1997). Maintenance of the effect of training in communication skills: a controlled follow-up study of level of communicated empathy. *British Journal of Social Work*, 27(5), 705-722.
- Ocak, G. ve Erşen, Z. B. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Erson Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 1-19.
- Oğuz, V. and Köksal Akyol, A. (2008). Perspektive- taking Skills of 6-Year-old Children: Preschool Attendance and Mothers' and Fathers' Education and Empathetic Skills. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 481-493.
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği (PÇBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.
- Ömeroğlu, E. ve Kandır, A. (2005). *Bilişsel gelişim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Orçan, M. ve Deniz, E. (2004). Anaokuluna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyumlarının ncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eitimi Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eitimi Kongresi*, Kongre Kitabı. Cilt:2. 310-321.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim (sınıfta yönetim)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerisi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 123-135.
- Özbay, M. (2005). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Akça Yayınları.

- Özbay, M. ve Çetin, D. (2011). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 155-175.
- Özden, E. S. (2006). *İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal uyumlarına etkisi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özgüven, İ. E. (2010). *Ailede iletişim ve yaşam*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Öztürk, M. O. (2002). *Ruh sağlığı ve bozuklukları* (9. Basım). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Öztürk, S. T. (2011). *Bireylerarası iletişim*. Ankara: Web Ofset Baskı.
- Öztürk-Samur, A. ve Deniz, M. E. (2014). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 463-481.
- Öztürker, B. (2014). *6 Yaş çocuklarının olumlu sosyal davranışları ile anne ve öğretmen özgeciliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peggy, H. (2002). What teachers can do to prevent behavior problems in school. *Preventing School Failure*, 47(1), 33-38.
- Pianta, R. C. (1997). Adult-child relationship processes and early schooling. *Early Education and Development*, 8(1), 11-26.
- Planalp, S. (1999). *The intertwining of communication and emotion: a communications scientist's perspectives*. New York: Cambridge Univ. Pres.
- Polat, F. (2009). *İletişim nasıl kurulur?* (1.Baskı). İstanbul: Avrupa Yakası Yayınları.
- Pratt, M. W., Skoe, E. E., & Arnold, M. L. (2004). Care reasoning development and family socialisation patterns in later adolescence: A longitudinal analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 139-147.
- Ramazan, O. ve Ünsal, Ö. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72 month old preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5828 – 5832.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213-246.
- Reobuck, C. (2000). *Etkili iletişim* (çev. A. C. Akkoyunlu). İstanbul: Doğan Kitap.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Berkshire: Open University Press.
- Salkind, N. J. (2006). *Exploring research*. (Sixth edition). Prentice Hall.
- San-Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

- Sarı, E. (2007). *Anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların, annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocuğun sosyal uyum ve becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarıyüce-Körükçü, Ö. (2004). *Altı yaş grubundaki çocukların özsaygı düzeyleri ile anne empatik becerilerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Selanik-Ay, T. ve Erbasan, Ö. (2016). Views of Classroom teachers about use out of school learning environments. *Journal of Education and Future*, 10(1), 35-50.
- Selimbacaoğlu, A. G. (2004). İletişim ve Sınıf içi İletişimin önemi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sezgin, M. ve Akgöz, E. (2009). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Gazi Yayınevi.
- Smith, C.A. & Lazarus, R. S. (1990). *Emotion and adaptation*. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York: Guilford.
- Somer, B. (2015). *4-6 yaş Resimli çocuk kitaplarının prososyal davranışlar açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, A. Z. ve Güçray, S. S. (2016). Ergenlerde olumlu sosyal davranışları yordamada koruyucu faktörler ve bazı kişisel değişkenlerin rolü. *Türk Psikolojik ve Rehberlik Araştırma Dergisi*, 6(45), 101-114.
- Şen, M. (2009). *3-6 yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şener, G. ve Boydak-Özan, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinde modül temelli uygulamalar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1051- 1069.
- Şentürk, S. (2007). *5-6 yaş çocukların çalışan ve çalışmayan annelerinin çocuk yetiştirme tutumları ile bu çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tanrıverdi, H. ve Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 9-23.
- Tekinalp, Ş. (2001). *Kitle iletişim giriş*. Kocaeli Üniversitesi, Ders Notları.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). *İnsan ilişkilerinde iletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2013). İletişim süreci ve iletişim becerileri. F. Temizyürek, İ. Erdem, M. Temizkan (Ed.). *Konuşma eğitimi ve sözlü anlatım içinde* (s. 2-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.

- Tezel, A. (2004). Aile içi iletişim. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Tozduman-Yaralı, K. ve Özkan, H. (2016). Çocukların (60-72 aylık) sosyal problem çözme becerileri ile sosyal yetkinlik ve davranış durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Ağustos, 345- 361.
- Turan, F. ve Yükselen, A. U. (2015). *Her yönüyle okul öncesi eğitim çocuk gelişimi 2 okul öncesi dönemde gelişim*. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Turaşlı, N. K. ve Zembat, R. (2013). 6 yaş grubu çocuklarda “benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı”nın etkililiğinin incelenmesi. *NEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21-16.
- Turaşlı, N. K. (2015). Analysis of the relationship between the social- emotional adaptation and self perception of 5-6 year old children and the problem solving abilities of their mothers and teachers. *The Anthropologist*, 20(1-2), 101-110.
- Usluata, A. (1994). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi*. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 193-212.
- Uztuğ, F. (2009). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. Eskişehir: Web-Ofset Tesisleri.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Ünlü, C. ve Tunç-Pekkan, Z. (2019). Okul öncesi sınıfında olumlu eğitim iklimi geliştirmek için durum çalışması ile çözüm arayışı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 36(2), 67-91.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyumları ile davranış sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Voltan- Acar, N. (1994). *Terapötik iletişim: Kişilerarası ilişkiler*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Yağmurlu, B., Sanson, A. ve Köymen, S. B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.
- Yağmurlu, B. ve Sanson, A. (2009). Parenting and temperament as predictors of prosocial behaviour in Australian and Turkish Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 61(2), 77-88.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2001). *Anne baba okulu*. İstanbul: Remzi Yayınevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk psikolojisi*. (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2005). *Bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimiyle çocuğunun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). *Ana-baba ve çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, D., Kılıç, M, Y. ve Yavuz, M. (2018). Öğretmenlerin iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği geliştirme çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 48-67.

- Yılmaz, M. K. ve Tutar, H. (2005). *Genel iletişim: Kavramlar ve modeller* (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoleri, S. ve Seven, S. (2014). Analyzing effect of age and sex differences on prosocial behavior of preschool children. *International Journal of Social Science*, Autumn 3(29), 261-270.
- Yukay, M. (2006). Okul öncesi dönemdeki çocukların kişiler arası ilişkilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmış sosyal beceri eğitimi programının değerlendirilmesi, 78-89, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi 1. Uluslar Arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Ya-Pa Yayınları*, Cilt 1, İstanbul.
- Yüksel- Şahin, F. (1997). *Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyine etkisi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel- Şahin, F. (2010). İletişim Becerilerine Genel Bir Bakış, S. B. Demir (Ed.). *İnsan İlişkileri ve İletişim* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Yüksel, A. H. (2012). İletişimin Tanımı ve Temel Bileşenleri. U. Demiray (Ed.). *Etkili İletişim* içinde (s. 1-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E., ve Chapman, M. (1992). Development of concern for others, *Developmental Psychology*, 28, 126-136.
- Zembat, R. ve Özgülük, G. (2007). Okul öncesi eğitim kavramlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişiminin incelenmesi. Oturum No: 6, Bildiri No:3, http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/sempozyum_ozet/oturum6.pdf, (Erişim Tarihi:16.01.2015), Ankara.
- Warneken, F. (2013). The development of altruistic behavior. *Social. Research*. 80, 431-442.
- Waters, E., Crowell, J., Elliott, M., Corcoran, D., & Treboux, D. (2002). Bowlby's secure base theory and the social/personality psychology of attachment styles: Work(s) in progress. *Attachment & Human Development*, 4(2), 230-242.
- Windahl, S. & McQuail, D. (2005). *Communication models for the study of mass communication*. Ankara: İmge Kitabevi.

Ek 1.Etkili İletişim Becerileri Ölçeği

Örnek maddeler;

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen Uygun
1	İnsanlara eksiklerini söylerken/iletirken olumlu özelliklerinden de söz ederim.					
11	Biriyle iletişim halindeyken söylediklerini bütün halinde anlamaya çalışırım.					
12	Karşımdakini anlamaya çalışırken ihtiyaç duyduğumda soru sorarım.					
21	Karşımdaki kişinin neye ihtiyacı olduğunu anlar ve onu yargılamadan bu durumu ona iletebilirim					
33	İnsanların olumsuz davranışlarını gördüğümde hatasını düzeltmesi için gerekirse kötü konuşurum					
34	İnsanların yanlışlarını düzeltirken kişiliklerine saygı gösterilmesi gerektiğine inanırım					

Ek 2. Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği (SYDD-30)

Örnek maddeler;

	Hiçbir Zaman	Bazen	Sık sık	Her Zaman
1. Yüz ifadesinden duyguları zor anlaşılır.	1	2	3	4
2. Zor durumda olan bir yaşıtını veya tanıdığını teselli eder ya da ona yardımcı olur.	1	2	3	4
3. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir.	1	2	3	4

Ek 3. Olumlu Sosyal Davranış Öğretmen Değerlendirmesi Formu

Örnek maddeler;

1 Hiçbir zaman	2 Seyrek	3 Çok Sık Değil	4 Yarı yarıya	5 Sıkça	6 Çok Sık	7 Her Zaman
----------------------	-------------	--------------------	------------------	------------	--------------	----------------

	Kendiliğinden	Öğretmen istediğinde
Yardım 1. Ortılığı toplar.	_____	_____
Yardım 2. Başka bir çocuğa, bir şeyin nasıl yapılacağını gösterir.	_____	_____
İşbirliği 3. Bir iş üzerinde çalışırken (bulmaca parçası tamamlamak gibi), başka bir çocukla işbirliği yapar.	_____	_____

Ek 4. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/10/2018-35823



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E.20113526
Konu : Anket Uygulama İzni

24/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/10/2018 tarih ve 20349 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı Öğrencisi Hatice Erten SARIKAYA'nın, tez danışmanı öğretim üyesi Prof. Dr. Mustafa BULUŞ'un sorumluluğunda "Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psikoeğitim Programlarının Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Duygusal Uyum Düzeyleri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı anaokulu ve anasınıflarında uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde ve bu araştırma kapsamında oluşturulan tezin linkini denizliarge@gmail.com adresine gönderilmesi kaydıyla 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Oluşturduğunuz arz ederim.

Ragıp ÇELİK
Millî Eğitim Müdür V.

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı İle Aydın
Mahmut TUR
Memur
24.10.2018

OLUR
24/10/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapınar Mah. Saltık Cad. No: 76 20100-DENİZLİ
Elektronik Ağ : http://denizli.meb.gov.tr
e-posta: yuksekogretimyurtdisi204@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin
Telefon
Belgegeçer

: Selâ GELMİŞ - Şef
(0 258) 265 55 54 dahili f06
: (0 258) 265 01 69 Strateji Şb.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 044a-b734-37ca-a077-5e74 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 5. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30/04/2020-E.28234

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2018/G03

Toplantı Tarihi : 29.04.2020
Toplantı Sayısı : 03
Toplantı Saati : 14:00

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ersan ÖZ	
2	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
3	Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ	
4	Prof. Dr. Abdurrahman TANRIOĞEN	
5	Prof. Dr. Fatih YAYLA	
6	Prof. Dr. İsmet PARLAK	
7	Prof. Dr. Selçuk B. HAŞİLOĞLU	

KARAR 4- Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programına kayıtlı 132901019 nolu öğrencisi Hatice ERTEN SARIKAYA'nın danışmanlığını Prof.Dr..Mustafa BULUŞ'un yaptığı "Okul Öncesi Öğretmenleri İletişim Becerileri Psiko-Eğitim Programının Öğretmenlerin İletişim Becerileri ile 5 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Uyum Düzeyleri ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisi" konulu doktora tezine yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan incelenmesi talebiyle verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR
29.04.2020

Prof. Dr. Ersan ÖZ
Başkan

ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : Hatice ERTEN SARIKAYA

Doğum Yeri ve Tarihi : DENİZLİ 17.04.1986

İş adresi : Denizli- Zübeyde Hanım Anaokulu

Yabancı Dili : İngilizce YDS-55.00

Eğitim Geçmişi :

2013-2020 : Doktora
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

2009-2012 : Yüksek Lisans
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Okul Öncesi Bilim Dalı

2005-2009 : Lisans
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği

2000-2004 : Anafartalar Süper Lisesi

Mesleki geçmişi :

2009-2010 : AYDIN Kuyucak/Pamukören-Pamukören Anaokulu

2010-2013 : DENİZLİ Tavas/Kızılcabölük-H.İ.Aydın Anaokulu

2013-2014 : DENİZLİ Merkez/Ayşe Yusuf Erdemir Anaokulu

2014- 2019 : DENİZLİ Tavas/Kızılcabölük-H.İ.Aydın Anaokulu

2019-2020 : DENİZLİ Tavas/Kızılcabölük-H.İ.Aydın Anaokulu Okul
Müdürlüğü

2020 : DENİZLİ Tavas/Sarıabat İlkokulu

2020- : DENİZLİ Merkez/ Zübeyde Hanım Anaokulu