

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**EBEVEYN İLETİŞİMİNİN ERGENLERİN SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ
ALGILARI ÜZERİNDEKİ OLASI ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ufuk KÜPELİ

Psikoloji Ana Bilim Dalı
Psikoloji Programı

Mart, 2021

T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



**EBEVEYN İLETİŞİMİNİN ERGENLERİN SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ
ALGILARI ÜZERİNDEKİ OLASI ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ufuk KÜPELİ
(Y1812.272011)

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi ALİ YİĞİT KUTLUCA

Mart, 2021

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Ebeveyn İletişiminin Ergenlerin Sosyal-duygusal Beceri Algıları Üzerindeki Olası Etkisinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmanın, tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.

Ufuk KÜPELİ

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimime başlamama vesile olan ve her zaman yanımda olan eşim Merve Küpeli'ye, desteklerini hiç esirgemeyen Babaannem Yaşar Özyıldırım'a, hayatıma yön veren ve her anımda yanımda olan Sercan Acar'a, varlığıyla hayatıma enerji katan ve anlamlandıran kızım Arya'ma, çalışmama başladığım günden itibaren akademik birikimi, ilgi ve desteği ile yanımda olup bana yol gösteren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ali Yiğit KUTLUCA, ve sonsuz gücüm olan Can Küpeli, Doğan Küpeli ve Gül Küpeli'ye teşekkürlerimi borç bilirim.

Mart, 2021

Ufuk KÜPELİ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
YEMİN METNİ	i
ÖNSÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
ÖZET	xv
ABSTRACT	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı	5
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Ebeveyn ve Çocuk Arasındaki İletişim	9
2.1.1. İletişim kavramı	9
2.1.2. İletişim süreci	10
2.1.3. Aile içi iletişim	12
2.1.4. Aile içi iletişim engelleri	14
2.1.5. Ebeveyn- Ergen birey iletişimi	17
2.1.6. Ebeveyn iletişim modelleri	19
2.1.7. Ebeveyn iletişiminde ebeveyn tutumları	20
2.1.7.1. Ebeveyn iletişiminde ebeveyn tutumlarının sınıflandırılması	23
2.1.7.1.1. Demokratik tutum	23
2.1.7.1.2. Otoriter tutum	25
2.1.7.1.3. Aşırı koruyucu tutum	26
2.1.7.1.4. İzin verici tutum	27
2.1.7.2. Ebeveyn tutumlarının iletişime etkisi ve önemi	28

2.2. Sosyal-Duygusal Beceriler.....	29
2.2.1. Sosyal-duygusal gelişim	29
2.2.2. Sosyal becerilerle ilgili kavramlar	30
2.2.2.1. Sosyalleşme	32
2.2.2.2. Sosyal Yeterlilik.....	33
2.2.2.3. Sosyal Zekâ	36
2.2.3. Duygusal becerilerle ilgili kavramlar	37
2.2.3.1. Duygusal zekâ	38
2.2.3.2. Öz bilinç	39
2.2.3.3. Öz düzenleme.....	40
2.2.3.4. Sosyal ilişkiler	41
2.2.4 Sosyal ve duygusal becerilerin kapsamı	42
2.2.5. Sosyal ve duygusal öğrenmenin tarihsel gelişimi.....	48
2.2.6. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri	49
2.2.6.1. Problem çözme	51
2.2.6.2. İletişim.....	54
2.2.6.3. Kendine saygı / Kendilik değeri.....	54
2.2.6.4. Stresle başa çıkma	55
2.2.7. Duygusal ve sosyal öğrenmenin önemi ve rolü	55
2.3. Ebeveyn İletişiminin Ergenlerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları Üzerine Olası Etkisine İlişkin Yapılmış Araştırmalar	57
2.3.1. Yapılmış ulusal araştırmalar	57
2.3.2. Yapılmış uluslararası araştırmalar	61
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Deseni.....	63
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	64
3.3. Veri Toplama Araçları	65
3.3.1. Ebeveyn ve çocuk bilgi formu (EÇBF)	65
3.3.2 Ebeveynin çocuğuyla iletişimi ölçeği (EÇİÖ)	65
3.3.3 Sosyal-duygusal beceri algısı Ölçeği (SDBAÖ).....	66
3.4. Veri Toplama Süreci	66
3.5. Veri Analizi	67
4. BULGULAR.....	69
4.1. Birinci Alt Problemin Cevaplanmasına Yönelik Bulgular.....	70
4.2. İkinci Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular.....	71

4.3. Üçüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular	72
4.4. Dördüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular	76
4.5. Beşinci Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular	81
4.6. Altıncı Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular	86
5. TARTIŞMA.....	89
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	97
KAYNAKLAR	99
EKLER	119
ÖZGEÇMİŞ	131

KISALTMALAR

CASEL	: Sosyal-duygusal Öğrenme Gelişimi İş birliği
EÇİÖ	: Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği
SBK	: Sosyal Bilişsel Kuram
SDBA	: Sosyal-duygusal Beceri Algısı
SDÖ	: Sosyal-duygusal Öğrenme
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vd.	: Ve diğerleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Kişilerarası iletişim modeli.	11
Şekil 2.2. Sosyal-duygusal Öğrenmenin Beş Temel Becerisi.....	47

ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Çizelge 3.1. Katılımcı Annelere İlişkin Bilgiler.....	64
Çizelge 3.2. Katılımcı Babalara İlişkin Bilgiler.....	64
Çizelge 3.3. Katılımcı Ergen Bireylere İlişkin Bilgiler	65
Çizelge 4.1. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları.....	69
Çizelge 4.2. EÇİÖ ve SDBAÖ puanlarına dair betimsel istatistik sonuçları.....	70
Çizelge 4.3. Ebeveynlerin EÇİÖ puanlarının değişimine yönelik t-testi sonuçları ...	71
Çizelge 4.4. EÇİÖ-Anne puanlarının eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri....	72
Çizelge 4.5. EÇİÖ-Anne puanlarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	73
Çizelge 4.6. EÇİÖ-Anne puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri	73
Çizelge 4.7. EÇİÖ-Anne puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları	74
Çizelge 4.8. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuk sayısına göre betimsel istatistikleri.....	74
Çizelge 4.9. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuk sayısına göre ANOVA sonuçları	74
Çizelge 4.10. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuğunun yaşına göre betimsel istatistikleri	75
Çizelge 4.11. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuğunun yaşa göre ANOVA sonuçları.....	75
Çizelge 4.12. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t-testi sonuçları	76
Çizelge 4.13. EÇİÖ-Baba puanlarının eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri ..	77
Çizelge 4.14. EÇİÖ-Baba puanlarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları	77
Çizelge 4.15. EÇİÖ-Baba puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri.....	78
Çizelge 4.16. EÇİÖ-Baba puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları.....	78
Çizelge 4.17. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuk sayısına göre betimsel istatistikleri	79
Çizelge 4.18. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuk sayısına göre ANOVA sonuçları.....	79
Çizelge 4.19. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuğunun yaşına göre betimsel istatistikleri	80
Çizelge 4.20. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuğunun yaşa göre ANOVA sonuçları	80
Çizelge 4.21. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t-testi sonuçları	80
Çizelge 4.22. SDBAÖ ortalama puanlarının annenin eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	81
Çizelge 4.23. SDBAÖ ortalama puanlarının babanın eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	82
Çizelge 4.24. SDBAÖ ortalama puanlarının annenin yaşına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	83
Çizelge 4.25. SDBAÖ ortalama puanlarının babanın yaşına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	83
Çizelge 4.26. SDBAÖ ortalama puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	84
Çizelge 4.27. SDBAÖ puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları	85
Çizelge 4.28. SDBAÖ ortalama puanlarının cinsiyete göre U-Testi sonuçları	86
Çizelge 4.29. Ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları.....	87

EBEVEYN İLETİŞİMİNİN ERGENLERİN SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGILARI ÜZERİNDEKİ OLASI ETKİSİNİN ÇEŞİTLİ DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu çalışmada ebeveyn iletişiminin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı ele alınmıştır. Çalışma genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada bağımlı değişken ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarıdır. Ebeveyn iletişimi ise yapılan analizler çerçevesinde hem bağımlı hem bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki diğer bağımsız değişkenler ise anne, baba ve çocuğun yaşı, medeni durum, çocuk (kardeş) sayısı ve ailenin eğitim ve gelir düzeyi şeklindedir. Bu araştırmada anne ve babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimi ve ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının aile eğitim, yaş, çocuk (kardeş) sayısı ve cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca anne ve baba iletişimi ve yaşı ve çocuğun yaşı değişkenlerinin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul ili Anadolu yakası Kartal ilçesinde lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve onların anne babaları evren olarak belirlenmiştir. Toplamda 510 kişiden (170 anne, 170 baba, 170 ergen) veri elde edilmiştir. Veriler Çocuk Bilgi Formu, Aile Bilgi Formu, Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği ve Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, SPSS istatistik programında analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir; araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyi ve ergenlik dönemindeki çocuklarının sosyal-duygusal beceri algıları yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bir diğer sonuç ise babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyi, annelerinkine göre daha yüksektir. Diğer yandan *anne ve babanın yaşı* ve *kardeş sayısı* değişkenleri, ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak farklılaştırmaktadır. Ayrıca tek çocuk olan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algıları kardeşi olan bireylerinkine göre daha yüksektir ve araştırmaya katılan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı ve tek yordayan değişken *babanın çocuğuyla olan iletişiminin düzeyidir*.

Anahtar Kelimeler: *Demografik Bilgiler, Ebeveyn, Ebeveyn İletişimi, Ergen, Sosyal-Duygusal Beceriler*

ANALYSIS OF VARIOUS DEMOGRAPHIC VARIABLES OF POSSIBLE EFFECT OF PARENTAL COMMUNICATION ON TEENAGERS' SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS PERCEPTIONS

ABSTRACT

Adolescence can be considered as a transition period between an individual's childhood and adulthood. In this process, cognitive, emotional and social changes are experienced intensely along with physical changes. There are important developments and changes in family and peer relationships. In this period, the relationships of the individual with the family shape their relations with other people and even objects around him/her, and these relationships can affect their future behaviors. For this reason, family relationships, communication and attitudes among family members and the support between them will seriously affect the social and emotional development of the adolescent individual.

In this study, it is discussed whether parental communication significantly predicted the social-emotional skill perceptions of adolescents. Therefore, in this study, it is aimed to determine whether the communication of mothers and fathers with their adolescent children and the social-emotional skills perceptions of adolescents change according to parenting education and income level, age, number of children (siblings) and gender. In addition, as continuous variables in the ratio scale, it was investigated whether the variables of mother and father communication and their age and age of the child significantly predicted the social-emotional skill perceptions of adolescents. The students studying at the high school level in Istanbul province and their parents were identified as the universe within the scope of the research. Data were collected from a total of 510 people (170 mothers, 170 fathers, 170 adolescents). The data were obtained using the Child Information Form, Family Information Form, Parental Communication with Child Scale and Social-Emotional Skill Perception Scale. The data were obtained using the Child Information Form, Family Information Form, Parental Communication with Child Scale and Social-Emotional Skill Perception Scale. The data were obtained using the Child Information Form, Family Information Form, Parental Communication with Child Scale and Social-Emotional Skill Perception Scale. The data obtained were analyzed in the SPSS statistical program. According to the results of the research; The quality of the communication the quality of parents' communication with their children and the social-emotional skills perceptions of their adolescents are at a high level; the quality of fathers' communication with their adolescent children is higher than that of mothers; Parents with one child have a higher quality of communication with their adolescent children; the variables of age of mother and father and number of siblings significantly differentiate social-emotional skills perceptions of adolescents; adolescents only child have higher perceptions of social-emotional skills than individuals with siblings; the variable which is important and most affect the social-emotional skills perceptions of adolescents participating in the study is the quality of communication between the father and his child.

Keywords: *Demographic information, Parents, Parental communication, Adolescent, Social-emotional skills*

1. GİRİŞ

"Belki de çocuk yetiştirmek cesaret ister."

John Steinbeck, 1952

Toplumsal ve sosyal bir varlık olan insan yaşamının ilk dönemlerinden itibaren başta ailesi olmak üzere çevresindeki insanlar ile etkileşim kurmakta fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra sosyal, duygusal ve bilişsel anlamda da gereksinimlerini karşılama ihtiyaç duymaktadır. Bütün bu ihtiyaçlarını karşılayabilmek için çevresindeki bireyler ile ilişki kurmaktadır. Bireylerin sosyal ve duygusal becerileri hayatın ilk dönemlerinden itibaren edindiği deneyimler ile şekillenmektedir. Sosyal ve duygusal becerilerin tam gelişmesi bireyin içinde bulunduğu çevre, hayatında tecrübe ettiği olumlu ve olumsuz olaylar ve elbette ki en önemlisi anne baba tutumlarıdır (Aydın, 2019).

Bireyin hayatında önemli etkileri olan ergenlik dönemi üzerinde dikkatle durulması gereken kritik bir dönemdir. Bu dönemdeki gelişimsel özellikler, ihtiyaçlar ve yaşantılar, ergenlerin ileriki hayatlarında önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Bu sonuçlar, bireyin kişiliği, kimliği, sosyalleşmesi, duygusal anlamda kendini yeterli göremesi gibi sosyal ve duygusal beceriler şeklinde ifade edilebilir (Candan ve Yalçın, 2018). Latince kökeni "adolescence" olarak ifade edilen ergenlik dönemi, çocukluk ile yetişkinlik arasında ki geçiş süreci olarak tanımlanmaktadır (Santrock, 2005).

Ara dönem olarak ifade edilen bu dönem yukarıda ifade edildiği gibi bireylerin sonraki hayatı için de önemli bir referans kaynağıdır. Bu anlamda bütün toplumlarda ve kültürlerde önem verilen bir gelişim dönemidir. Çünkü ergenlik döneminde ergen önemli fizyolojik ve fiziksel değişim ve gelişimler yaşamakta, arkadaşları ile etkileşime girmekte, geleceğine dair önemli kararlar alma süreci içerisinde olmaktadır (Durualp, 2014).

Batı literatürüne göre ergenlik büyüme ve olgunlaşma olarak ifade edilen bir süreçtir. Bu süreçte fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel olarak tüm gelişim alanlarında büyük değişim meydana geldiğinden dolayı ergenlik kritik bir dönem olarak kabul

edilmektedir (Eftekin, 2015). Ergenlik dönemi kızlarda ve erkeklerde farklılık göstermektedir. Bu döneme giriş kızlarda 8-13 (ortalama 11), erkeklerde ise 10-14 (ortalama 13) yaşlarında gerçekleşmektedir. Bu dönemin sona ermesi ise kızlarda 21, erkeklerde ise 22 yaşır (Saygılı, 2010). Bu dönemde ergen bireyler, yetişkin tutum ve davranışlarını sergilemeye başlamaktadırlar.

Ergenlik çağında bireyin fiziksel gelişiminin hızlı olması, hızla gelişen bedene alışması, ebeveynlerinden bağımsızlaşmaya çalışması, bir arkadaş grubuna dahil olması, meslek seçimi, ekonomik bağımsızlık için hazırlık yapması, toplum içerisinde yer edinmeye çalışması, karşı cinse ilgi duyması, kendi düşüncelerini geliştirme ve ideolojik fikirler edinme çabaları ön plandadır (Koç, 2019). Bu anlamda fiziksel gelişme ile birlikte sosyal gelişmede beraberinde yaşanmakta ve fiziksel anlamda bu hızlı gelişme ergen bireylerin duygusal anlamda sıkıntılar yaşamasına neden olabilmektedir (Binici-Tekin, 2016). Ergenlik döneminde yaşanan bu değişimler, duygu ve düşünceler, başarı ya da başarısızlıklar, çatışmalar, alınan kararlar ve deneyimler, bireysel farklılıklar ve gelişimsel ihtiyaçlar yetişkin tutum ve davranışlarını belirlemekte ve yönlendirmektedir.

Ergen, sosyalleşmesini henüz tamamlamamış bir bireydir. Ergen, çocuk değildir ama henüz olgun ya da yetişkin bir birey de değildir. Bu bakımdan ergen çocukluk ve olgunluk arasında geçiş yaşamakta olan kişi olarak kabul edilir. Ergenlik dönemindeki ergenler bir taraftan kendilerini yetişkin sayarak tutum ve davranışlarını çevrelerindeki büyüklere göre ayarlarken diğer taraftan çocukluklarına devam ederler (Brown, 2013). Ergen, bu dönemde hızlı bir sosyalleşme süreci içerisindeydir. Her ne kadar sosyalleşme ömür boyu süren bir süreç olsa da bireyin çocukluktan gençliğe geçiş aşamasında sosyalleşme araçlarıyla birlikte devamlı olarak bedensel ve zihinsel olarak duygu, düşünce, davranış ve tutum biçimlerinde de bir değişim görülmektedir (Steinberg, 2013).

Kişiliğin şekillenmesinde ve yetişkinliğe hazırlanmada belirleyici etkileri olduğu düşünülen ergenlik, bütün kültürlerde ve toplumlarda önem verilen bir gelişim dönemidir. Çünkü ergenlik döneminde ergen önemli fizyolojik ve fiziksel değişim ve gelişimler yaşamakta, arkadaşları ile etkileşime girmekte, geleceğine dair önemli kararlar alma süreci içerisinde olmaktadır (Gander ve Gardiner, 2007). Ergenlik

döneminde yaşanan bu değişimler, duygu ve düşünceler, başarı ya da başarısızlıklar, çatışmalar, alınan kararlar ve deneyimler, bireysel farklılıklar ve gelişimsel ihtiyaçlar yetişkin tutum ve davranışlarını belirlemekte ve yönlendirmektedir.

Bu anlamda tüm gelişim dönemlerinde olduğu gibi ergenlik döneminde ergen birey ile ebeveynleri arasındaki ilişki ve ebeveynlerinin tutumu oldukça önemlidir. Bu süreçte ege bireylere karşı olumsuz davranışlar onları kötü yönde etkilemekte ve sosyal ve duygusal gelişimlerinin zarar görmesine neden olmaktadır (Tunç, 2019). Dolayısıyla anne babaların bu süreçte çocuklarına rehberlik etmesi onların sosyal ve kişilik gelişimine etki etmektedir.

Bireyin sosyal anlamda gelişimi ve sosyalleşmesi, yaşadığı toplum tarafından kabul görebilecek davranışları öğrenmesi ile ilgili bir süreçtir. Bu süreçte aile oldukça önemli görevler üstlenmektedir. Çünkü birey ilk önce iletişimi aile bireyleri ile kurmakta daha sonrasında diğer bireylerle iletişime geçmektedir. Çocukluk döneminde aile ile kurulan iletişim bireyin sonraki hayatında sağlıklı iletişim kurması ve sosyalleşmesi anlamında oldukça önemlidir. Bu nedenle anne baba iletişimi oldukça önemlidir.

Diğer taraftan duygusal anlamda birey bu dönemde somut düşünceden soyut düşünceye geçiş yapmaktadır. Duygusal değişiklikler kapsamında kendisini ve çevresini algılama şekli değişmekte, bu anlamda daha fazla sorular sormakta, eleştirel bir bakış açısına sahip olmaktadır (Avcı, 2010). Ergen bireylerin gelişimsel döneminde yukarıda da ifade edildiği gibi sosyal ve duygusal becerilerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi bu bireylerin tüm hayatını etkileyebilecek bir süreçtir. Sosyalleşme, bireylerin belirli bir gruba dâhil olma ve bu grup ve üyelerinin sahip olduğu değer, davranış ve inançlarına sahip olma sürecidir. Bu anlamda bireyin sağlıklı ve mutlu bir hayat sürebilmesi içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi ve dâhil olması ile mümkün kılınabilecektir (Baran, 2011; Genç, 2005; Gander ve Gardiner, 2007).

Diğer taraftan sosyal gelişime paralel giden duygusal gelişim ise, çocuğun duygularının farkına varması, kendini tanıması, yeterlilik ve yetersizliklerini bilmesi, duygularını uygun şekillerde dile getirmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Bu anlamda sosyalleşebilmek bir anlamda duygusal gelişim aracılığı ile gerçekleşebilecektir (Pedük, 2011). Sosyal-duygusal öğrenme becerisi kazanma ise,

bireyin kendisinin ve çevresindekilerin duygularının farkında olması, bu anlamda duyarlı olması, duygularını doğru bir şekilde ifade etmesi ve yönetmesi, bu noktada güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek etkili iletişim kurma ve bu iletişimi sürdürme becerisine sahip olması şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca bireyin çevresindeki kişilerle iş birliği yapması, iş toplum ve aile yaşamı arasındaki dengeyi sağlayabilmesi bu süreçteki sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkabilmesi de sosyal ve duygusal becerileri olarak tanımlanmaktadır (Elias, O'brien ve Weissberg, 2006).

SDB'in tarihsel gelişme sürecinde çeşitli araştırmacı ve yazarlarca çeşitli biçimlerde sınıflandırma yapılmıştır. Bu beceriler problem çözme becerileri (Cohen, 2001; Elias, 2001), iletişim becerileri (Pasi, 2001) stresle başa çıkma becerileri (Kusché ve Greenberg, 2001; Marlow, Bloss ve Bloss, 2000) ve kendilik değerini arttıran beceriler (Cohen, 2001; Elias, 2006) olmak üzere dört beceri alanı biçiminde gruplanabilmektedir. Norris'e göre de (2003) sosyal-duygusal öğrenme becerileri, çocuk ve ergenlerin yaşam veya gelişimsel ödevlerini gerçekleştirmelerinde onlara yardımcı olacak, onları geliştirip geleceğe hazırlayacak pedagojik bir yaklaşımdır. Bu beceriler ise duygusal anlayış, iş birliği, girişkenlik, oto kontrol, engellenmeyi absorbe edebilme, etkili çatışma çözme ve çatışma ile baş edebilme stratejilerinin geliştirilmesi gibi olumlu beceriler ve davranışlar, plan yapabilme, zihinsel esneklik, genel sağlık durumu, cinsel gelişim ve akademik başarı gibi niteliklerin geliştirilmesidir (Joseph ve Strain, 2003; Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth vd., 2000; Sandy ve Boardman, 2000). Sosyal-duygusal becerilerin yetersizliği, çocuklarda, ergenlerde ve yetişkinlerde, iletişim becerileri yetersizliği, şiddete eğilim, bağımlılık, ergen gebeliği, olumsuz çatışma çözme davranışları, uyku, beslenme sorunları ve psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Payton vd., 2000).

Ebeveynin bu dönemde sergiledikleri tutum ve iletişim tarzı, çocuğun sosyalleşmesinde ve duygusal anlamda gelişmesinde önemli bir etkidir. Ebeveyn tutumları ve iletişim şekilleri toplum, kültür ve hatta aileden aileye değişkenlik göstermektedir. Bununla birlikte aile içerisinde bireylerin birbirleri ile olumsuz ilişkiler kurması ergen bireyin gelişim anlamında zarar görmesine neden olabilmektedir (Çelik, 2019). Ergenlerin algıladıkları ebeveyn tutumlarını ele alan çalışmalar incelendiğinde, ailenin işlevselliğinin, anne babanın ergene karşı tutumlarının ve bebeklik döneminden itibaren oluşmaya başlayan bağlanma

şekillerinin, ergenin sosyal becerilerini ve bu dönemde yaşayabileceği ruhsal problemlerin boyutlarını belirlediği görülmektedir. Ayrıca sağlıklı iletişim kurulan ve doğru tutum sergilenen ailelerde yetişen bireylerin diğer ailelere göre sosyal, bilişsel ve duygusal anlamda daha sağlıklı gelişme gösterdiği gözlemlenmiştir. Ergen bireyler tanınan özgürlüklerin sınırlarının çizilmesi ve bu tutumla büyütülmesi benlik saygılarının ve kendilerine güvenlerinin gelişmesini, merak eden, araştıran bireyler olmasını ve sosyal bir varlık olarak toplum tarafından kabul görebilme becerine sahip olmalarını sağlamaktadır (Sezer, Kolaç ve Erol, 2013; Sim, 2019; Yeşilkılıç, 2018; Yıldız, 2019). Sosyal beceri düzeyi yüksek çocuklar sosyal olarak daha duyarlıdırlar, günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılıdırlar, saldırgan değildirler ve akranlarıyla etkileşimi kapsayan daha fazla fırsata sahiptirler (Findlay, Girardi ve Coplan, 2006; Attili, Vermigli ve Roazzi, 2011).

Sonuç olarak ergen bireylerin tüm hayatlarını etkileyecek olan ergenlik dönemi gelişimsel süreci oldukça önemli bir süreçtir. Bu süreçte anne babaların oldukça titiz davranması ve en uygun iletişim şekillerini benimsemesi bireyin ileriki hayatında sosyal ve duygusal beceriler kazanmasında kilit noktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yukarıda da genel hatları ile üzerinde durulduğu gibi, sosyal-duygusal becerilerin gelişiminde ebeveyn iletişimi oldukça önemlidir. Bu anlamda çalışmanın amacı, ebeveyn-çocuk iletişim düzeyinin ergenlerde sosyal-duygusal beceri algılarını yordama gücünü araştırmak, spesifik olarak bu süreçte kardeş sayısı, eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin sosyal-duygusal beceri düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını analiz etmektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Doğru bir iletişim düzeyi yakalayan anne babaların yetiştirdiği çocuklar akademik, sosyal, benlik saygısı ve kendine güven anlamında daha başarılı olmaktadır. Bu çocukların ileriki dönemlerinde sosyal anlamda gelişim göstermesi doğru iletişimin çıktısı olarak kabul edilmektedir (Aydın, 2019). Ebeveynlerin çocuk yetiştirmede farklı düşüncelerle değişen tutum ve davranış kalıpları çerçevesinde farklı iletişim

yöntemleri mevcuttur. Ebeveyn tutumlarının sınıflandırılması noktasında literatürde fikir birliği bulunmamaktadır. Fakat ağırlıklı olarak yer verilen sınıflandırma; demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutumdur ve her birinin ergen davranışlarına etkisinin bir diğerinden farklı olduğu gözlemlenmiştir. Bu tutumlar çerçevesinde kurulan iletişim şekillerinden, ergen bireyin gelişiminde ve sosyal ve duygusal beceriler kazanmasında en uygun olanı demokratik tutum ve iletişim şekli olarak kabul edilir (Binici-Tekin, 2016).

Sosyal-duygusal beceriler, sağlıklı ve başarılı sosyal ilişkiler, psikolojik ve kişisel iyilik hâli ve okul başarısını geliştirmek için düşünülmüş becerilerde yeterli kazanmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla sosyal ve duygusal beceri iç içe olan ve birbirini etkileyerek tamamlayan kavramlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bireyin yaşam sürecinde bu becerileri kazanması hayati önem taşımaktadır. Bu sürecin ergen bireyler açısından etkin bir şekilde gelişebilmesinde ise anne ve babanın iletişimi oldukça önemlidir (Pedük, 2011).

Bu anlamda çalışmada ebeveynlerin iletişim düzeyinin ergen bireylerin sosyal duygusal beceri algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi önemli bir konu olmakla birlikte literatürde katkısının olacağı düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Ebeveyn iletişimi ve yaş değişkenleri, ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Alt Problemler

1. Ebeveynlerin çocuğuyla iletişiminin düzeyi ve ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algıları ne düzeydedir?
2. Anne ve babaların çocuklarıyla iletişiminin düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Annelerin çocuklarıyla iletişiminin düzeyi; eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Babaların çocuklarıyla iletişiminin düzeyi; eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5. Ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları; anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve babanın yaşı, kardeş sayısı, yaş ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Ebeveyn iletişimi ve yaş değişkenleri, ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmanın varsayımları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmanın örneklemini evreni temsil etmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçekler güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıdır.
3. Araştırmaya katılan bireyler soruların tümüne içten ve tarafsız cevap vermiştir.
4. Verilerin değerlendirilmesi amacıyla seçilmiş olan istatistiksel analizler amacına uygundur.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekilde ifade edilebilir

1. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kartal ilçesinde bulunan lise öğrencileri ve velileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği ve Sosyal-duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
3. Bulgular, öğrenci, anne ve baba katılımcılarının ölçme araçlarına verdikleri bilgilerle sınırlıdır.
4. Araştırma 170 öğrenci, 170 anne ve 170 baba olmak üzere 510 kişi ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ebeveyn ve Çocuk Arasındaki İletişim

2.1.1. İletişim kavramı

İnsanoğlu için ana rahminde başlayan iletişim; dünyaya geldikten sonra daha da önem kazanarak, yaşamının temel belirleyicileri arasında yer alır. İletişim konusu; eğitim, psikoloji, sosyoloji, dilbilimi, felsefe ve edebiyat gibi pek çok disiplin ile iç içe olup, geniş bir alana yayılmıştır. İletişim kavramının yaygın olarak kullanılması, araştırmacılar tarafından farklı yönlerinin önemsenmesi ve çeşitli disiplinlerin araştırma konusunun olması nedeniyle iletişimin tek bir tanımını vermek mümkün değildir (Aydın, 2009; Demiray, 2014; Hogg ve Vaughan, 2007).

İletişim ile ilgili literatürde yer alan tanımlar şu şekildedir.

İletişim kelimesi Latince ortak anlamına gelen communis kelimesinden türemiştir. İletişim, bilginin ve ortak anlayışın bir kişiden diğerine aktarılması süreci olarak tanımlanabilir (Keyton, 2011). Tayfun (2011)'a göre iletişim, insanların birbirlerine iletmek istediklerini başkaları tarafından anlaşılabilme amacıyla mümkün olan her türlü yolla paylaşma ve etki sağlayabilme sürecidir. Zıllıoğlu'na (2010) göre iletişim, basit bir ileti alışverişinden çok bireysel ve toplumsal nitelikli bir etkileşimi, değiş tokuşu ve paylaşımı içermektedir (Zıllıoğlu, 2010). Arabacı'ya (2011) göre iletişim; insan yaşamında, duygu, düşünce ve bilgilerin aktarılması amacıyla, sözlü, sözsüz ve yazılı yöntemlerden yararlanılarak belirlenen hedefe ulaşma ve bu hedeflerle dinamik bir etkileşim içinde bulunarak karşılıklı duygu, düşünce ve bilgileri paylaşma, ilişkileri düzenleme ya da davranış değişikliği yaratma süreci olarak tanımlanmaktadır (Arabacı, 2011).

İletişim sadece konuşmak değil, el kol hareketleri ve yüz ifadelerini, sesin yüksekliği ve alçaklığını, beden her türlü duruşunu içine alan çok boyutlu bir kavramdır (Canel,

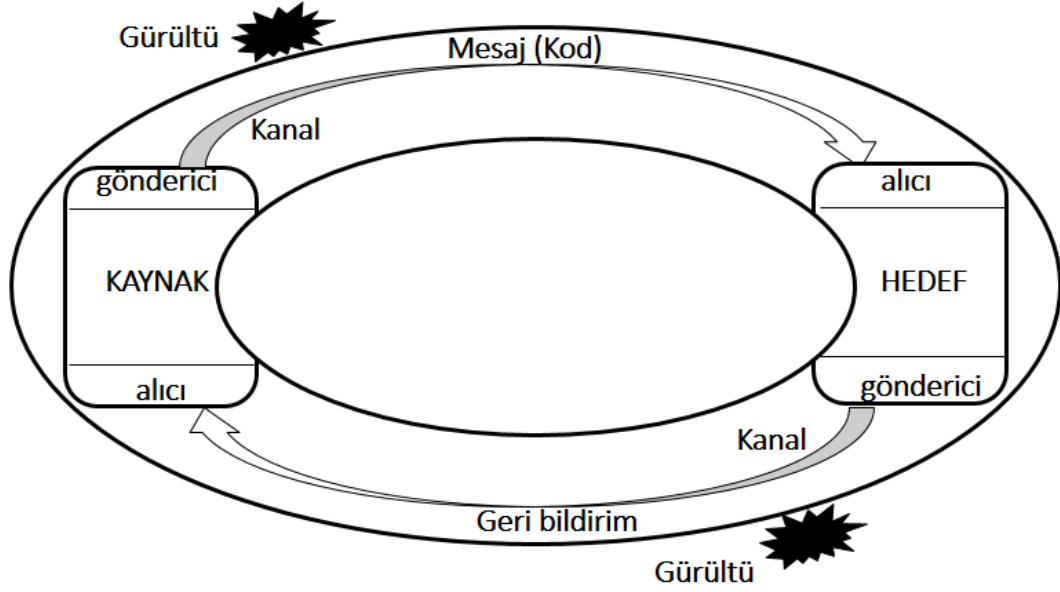
2012). En genel anlamıyla iletişim bir gönderen, bir kanal, bir gönderi, bir alıcı, gönderen ile alıcı arasındaki ilişki, etki, iletişimin meydana geldiği ortam ve gönderilerin değiştiği bir dizi şeyleri belirtir (McQuail ve Windahlm 2010). İletişim, bilgi ve haberlerin karşılıklı bir değişimidir. İletişim, bir edimdir (Crowley and Heyer 2011). İletişim, konuşarak, yazarak veya başka bir ortam kullanarak bilgi alışverişi veya değiş tokuşu olarak ifade edilebilir (Oxford Dictionaries 2021).

Dökmen'e (2015) göre iletişim, bireylerin bilgi ya da sembol üreterek birbirlerine ilettikleri ve bu iletileri anlamaya, yorumlamaya çalıştıkları süreçtir (Dökmen, 2015). Demiray'a (2014) göre iletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkiyleme yoluyla bir insandan diğer insana bazı oluklar kullanılarak simgeler aracılığıyla aktarılması sürecidir (Demiray, 2014). De Vito (2006) iletişimi bir işlem olarak tanımlar. İşlem, bileşenlerin birbiriyle ilişkili olduğu ve iletişimcilerin bir bütün olarak hareket ettiği ve tepki verdiği bir süreçtir. Her işlem sürecinde, her öge bir bütün olarak başka bir unsurla ilişkilidir. Son yıllarda Cüceloğlu iletişimi, bir canın başka bir cana dokunması" diyerek daha farklı bir ifadeyle tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 2015).

Yukarıda ele alınan iletişim tanımları dikkatle incelendiğinde, aralarında büyük farklılıkların olmadığı görülmektedir. Bütün bu tanımlamalardan yola çıkarak iletişim; bireyin sözel ve sözel olmayan yöntemlerden faydalanarak karşı tarafa duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşma süreci olarak tanımlanabilir.

2.1.2. İletişim süreci

İletişim süreci; insan davranışını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir iletişim ağı kurmak ve eşgüdüm sağlamak amacıyla kullanılır (O'Hair, Friedrich ve Dixon, 2005). Cüceloğlu (2012) iletişim sürecinin öğelerini Cüceloğlu iletişim modeli ile açıklamaktadır. Kaynak, mesaj, kodlama ve kod açma, kanal, hedef, algılama ve değerlendirme ile geri bildirim unsurları etkileşimli iletişim sürecini oluşturmaktadır.



Şekil 2.1. Kişilerarası iletişim modeli.

Kaynak: Cüceloğlu, D. (2012). *Yeniden insan insana* (45. Basım). İstanbul: Remzi.

İletişim sürecinin ana bileşenleri aşağıda açıklanmıştır (Lunenburg, 2010).

- Kaynak, alıcıyla bir bilgi paylaşarak iletişim sürecini başlatan kişi veya kuruluştur.
- Kodlama, alıcıya anlamlı bir mesaj iletmek için verilerin bir formdan diğerine dönüştürülmesidir.
- Kanal, mesajı gönderenden alıcıya aktarmak için kullanılan bir ortam türüdür.
- Kod çözme, kodlamanın tersi bir işlemdir, kodlanmış verilerin anlaşılabilir bir biçime dönüştürülmesidir.
- Alıcı, gönderenin mesajının yönlendirildiği bir kişi veya bir grup insandır.
- Gönderenin mesajının etkinliği geri bildirimle belirlenebildiğinden, geri bildirim, iletişim sürecinin en önemli parçasıdır.

2.1.3. Aile içi iletişim

Aile çocuğun sosyalleşmesi sürecinde sahip olduğu işlevler gereği temel normları, değerleri, tutum ve davranışları aktarır. Bu bakımdan ilk sosyalleşme aracı ailedir. Ailenin yaşam tarzı, tüketim alışkanlıkları, iletişim kurma ve dili kullanma biçimi ve benzeri faktörler bireyin habitusunun oluşmasında etkili olan bir kavramdır (Baran, 2013). Çocuğun sosyalleşmesi sürecinin ilk evresi aile içerisinde gerçekleştiğinden ötürü çocuğun gelecekteki alışkanlıkları, tutumları, hayat tercihleri, tüketim alışkanlıkları, kültüre ve aile değerlerine verdiği önem ve iletişim becerisi aileden etkilenebilmektedir. Bir bireyin ilk ve en kaliteli sosyal çevresi ailesidir. Bir bireyin kendi sosyalitesini en rahat sergileyebileceği yer de ‘aile içi’dir. Bireyin sosyalleşme süreci aile içinde başlar. Zira bireyin maskesiz olduğu en somut alan aile içindedir. Birey burada gerçekleştireceği tutum ve davranışları ile gerçek kimliğini sergilemektedir (Güneş, 2014). Aile, farklı toplumsal benlik sahibi insanların farklı rolleri icra ettiği bir kurumdur. Aile içi ilişkiler, bu roller dolayısıyla gerçekleşmektedir. Bu durum ailenin bizatihi kendisini bir sosyolojik süreç olarak yorumlamaya imkân tanımaktadır. Anne, baba ve çocuklar kendi rollerini icra ederlerken birbirlerini de etkilemektedir. (Akın, 2014). Aile içerisinde her bireyin birbirlerinden farklı rol ve sorumlulukları olabilmektedir. Bu rollerin ve rollerin gerektirdiği sorumlulukların bilincinde hareket edebilen anne, baba ve çocukların aile içi iletişim becerilerinin daha sağlıklı olduğu görülebilir. Anne-babalar etkili anne-baba eğitimi becerilerini öğrenerek, karşılıklı saygı ve sevgi dolu bir ilişkiyi büyütme ve dolayısıyla çocuklarının da anne-baba değerlerini kabul etme ihtimalini yükseltmek için ellerinden gelen her şeyi yapacaklardır (Gordon, 2010).

Aile içi iletişim, iletişim çeşitlerinden kişilerarası iletişimin beraberinde kişi içi iletişimi de içeren bir aşamadır. Cüceloğlu’na göre iletişimin ilk basamağı olan kişi-içi iletişim, kişinin beden, düşünce ve duygularıyla ilişki kurması, kendinde meydana gelen duygusal ve düşünsel süreçlere ilişkin bir anlayışa erişilmesi anlamındadır. Bireyin kendisi ile olan iletişimini etkili oluşturması, diğerleriyle etkili bir iletişime geçmenin temel basamağını oluşturmaktadır. Etkili bir iletişimin sağlanabilmesi için yalnızca kendini ifade etmenin yeterli olmadığını bununla beraber iletişime geçilen kişiyi dinleyebilmenin önemli olduğu belirtilmektedir (Çalışkan ve Aslander, 2014). Ailede etkili bir iletişimin kurulması aile bireylerinin duygu ve düşüncelerini birbirleri

ile paylaşabilmeleri, birbirlerini anlayabilmeleri, olumlu davranış göstermeleri, problemlerini çözebilmelerini mümkün hale getirmekte, aile ortamında yardımlaşma, dayanışma ve işbirliği elde edilerek çocukların gelişimine uygun zemin hazırlanmaktadır. Etkili iletişimin oluşturulması çocukları bağımsız, özgüvenli, özsaygı ve kendini gerçekleştirme düzeyleri yüksek olan bir birey haline getirebilmektedir. Ailede etkili bir iletişiminin kurulamaması, ebeveynlerin çocuklarıyla nasıl iletişim kuracaklarını bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Etkili iletişimin oluşturulamaması çocukları özgür düşüncemeyen, duygu ve düşüncelerini rahatça ifade edemeyen bağımlı bir birey haline getirebilmektedir (Ünlü, 2015).

Başarılı bir şekilde birbirleriyle açık, tamamlayıcı ve elverişli sağlıklı bir iletişim ağı kurabilen, herkesin rahatça kendini ifade edebildiği ailelerde; sevgi ve samimiyet, karşılıklı anlayış, işbirliği, ortak düşünceler, geleceğe güvenle bakma gibi durumlarla karşılaşmaktadır. Aile içerisindeki bireylerin kendini ifade edemediği durumlarda düşüncelerini söylememeleri, bunun yerine başka bir şey koymaları ya da asıl söylemek istediklerini tutarsız bir biçimde ifade etmeleri aile içi iletişim bozukluklarının göstergesidir (Şahin ve Aral, 2012). Ana-baba, çocuğunun kişiliğine saygı duyan, benlik saygısı üstün kişiler olmalıdır ki, çocuklarının benlik saygısı da üstün olabilsin. Ana-babalar, otonom (kendi kendini yöneten) bireyler yetiştirebilmek için de aşırı koruyucu yaklaşımdan kaçınarak çocuğun kendi kendini yöneten bir birey olmasına fırsat vermelidirler. Kısacası, ana-baba, çocuğa sevgi veren, girişim yeteneğini ve özgüvenini kazanabilmesi için onu destekleyen kişiler olmalıdırlar (Yavuzer vd., 2013).

Çocuğun doğumu itibaren başlayan fiziki beraberlik ve buna bağlı ortaya çıkan duygusal doyuma sağlanan anne-baba ve çocuk iletişimi ilk yıllarında çocuğun fiziksel olarak büyümesi, zihinsel gelişimi, doğru ve yanlışları öğrenmesi açısından önemlidir. Çocuklar ilk eğitimlerini ailede alır, sosyalleşmeleri ilk aile ortamında gerçekleşir ve kişiliklerinin oluşumunu sağlayan temel değerleri de aile kültürü ile elde ederler. Bundan dolayı ebeveynlerin kişilik özellikleri çocukların karakterlerinin şekillenmesinde ve kendi kişiliklerinin ortaya çıkmasında etkili olmaktadır (Karadağ, 2015). Anne- baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım ve beslenme, çocuğun temel güven duygusunu pekiştirir ve bu yıllarda anne ve baba ile ilişkilerinde sıcak ve hoş izlenimleri varsa, başkalarına karşı da benzer biçimde davranacaktır. Kısaca

çocuk, aile içinde kendine yapılan sosyal davranışları yansıtır. Çocuğun aile dışındaki ilişkileri de olumsuzsa, bu ilişkilerinde reddedilmiş, itilmişse, bu tür sosyal ilişkileri tekrarlamak istemeyecektir. Olumlu sosyal ilişkiler tekrar edilir. Mutlu sosyal deneyimler, çocuğun sosyal deneyimlerini tekrarlamaya teşvik eder (Kulaksızoğlu, 2013). Aile içerisinde çocuğa nasıl davranıldığıının da onun karakterinin oluşumunda son derece etkili olduğundan söz edilebilir. Çünkü çocuk sosyalleşirken aile içerisinde kendisine biçilen rolleri ve davranışları yansıtabilir. Çocuğun gelecekte sağlıklı ilişkiler kurabilmesi öncelikle aile içi ilişkilerinden etkilenebilmektedir. Ebeveynlerin çocuğa karşı görevleri; çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak, yaşamını güvenli hale getirmek, hayatı öğretmek ve karşısına çıkan problemlerle başa çıkabilmesi için ona yol göstermektir (Eşsizoglu vd., 2012). Aile içinde anne-babalar çocuklarına sevgi, saygı güven verici ve demokratik bir tutum içinde bulunmalıdır. Ebeveynler çocuklarını ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek ister, onlara rehberlik yaparak kendi kararlarını almalarını sağlar, aile ile ilgili kararlarda söz hakkı tanır, sorunlar ortak çözülür. Böyle bir anne-baba ve çocuk iletişim ortamında emir verme, yargılama, etiketleme gibi iletişim engelleri kullanılmaz (Çakmak ve Koçyiğit, 2017).

Bireyin çocukluktan başlayarak kurduğu sağlıklı ilişkiler geleceğini de etkileyebilir. Çocuklukta aile içerisinde daha rahat sosyal ilişkileri olan bireylerin, sosyalleşme süreçleri daha başarılı olabilir. Ailenin sosyalleşme sürecinin ilk öğrenildiği kurum olması ve diğer tüm kurumları etkileyebilme özelliği, sağlıklı ve etkili iletişim sürecinin gerçekleşmesinde ailenin anahtar rolünü gösterebilmektedir.

2.1.4. Aile içi iletişim engelleri

Aile içi iletişimin sağlıklı olabilmesi için; iletişim engellerinin farkına varıp bu engelleri mümkün olduğunca düşük seviyede tutabilmek ve her fırsatta olumlu iletişim becerilerini kullanmaya çalışmak gerekmektedir. Acat'a göre ailede normal iletişim ve etkileşimi engelleyen durumlar şu şekilde belirtilmiştir (Acat, 2012);

- Aileyi ve bireyleri ilgilendiren konuları yüzeysel konuşmalar ile geçiştirme, konular hakkında derinlemesine konuşmadan kaçma,
- Konuşmaya ve açıklama yapılmasına ihtiyaç duymadan, karşı tarafın hareket ve düşüncelerini yorumlama ve tahminde bulunma,
- Sorulan sorulara cevap vermeme veya kısa cevaplarla geçiştirme,

- Kişiler üstünde söz ile baskı kurmaya çalışma,
- Abartılı bir biçimde onaylama ve reddetme,
- Sık sık öneride bulunma ya da kişisel fikirleri zorla kabul ettirme,
- Olumsuz değerlendirmelerde bulunma, suçlama, eleştirme,
- Samimiyetten uzaklaşma, yalan söyleme,
- Düşüncelere önem vermeme, küçük düşürmeye çalışma, alay etme,
- Olayların olumsuz yönlerini ortaya çıkarmaya çalışma,
- Devamlı karşı taraftan özveride bulunmasını bekleme,
- Karşısındakine kendini ifade etme olanağı sunmama.

Çocuklarla kurulan ilişkilerde bazı iletişim engelleri vardır. Bunlar; emir vermek, yönlendirmek, uyarmak, gözdağı vermek, ahlâk dersi vermek, öğüt vermek, nutuk çekmek, yargılamak, eleştirmek, suçlamak, aynı düşüncede olmamak, ad takmak, alay etmek, yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak, avutmak, sınamak, sorgulamak, sözünden dönmek, oyalamak, şakacı davranmak, konuyu saptırmaktır. Bu iletişim engellerini açıklamak gerekirse şu şekilde ifade edilebilir (Gordon; 1997; Öztürk, 2006):

- **Emir Vermek, Yönlendirmek:** Bu iletiler ergenin duygularının önemsiz olduğu mesajını verir. Kişi diğer kişinin istediğini yapma zorunluluğunu hisseder.
- **Uyarmak, Gözdağı vermek:** Bu iletiler de emir verme ve yönlendirmeye benzer; ancak kişinin vereceği yanıtın karşılığı olacak tümceleri de içerir. Kişinin isteklerine saygı duyulmadığı mesajını verir. Bu durum kişide öfke ve düşmanlık yaratır.
- **Ahlak Dersi Vermek:** Bu tür ilişkilerde otoritenin ve zorunlulukların gücü kişiye karşı kullanılır. “Yapmalısın, etmelisin” mesajlarını iletir ve bireyi karşı koymaya zorlar.
- **Öğüt Vermek ve Çözüm Önerileri Getirmek:** Kişinin sorunlarını kendi kendisine çözeceği yeteneğinin olmadığına inanıldığını gösterir.
- **Öğretme, Nutuk Çekme, Mantıklı Düşünceler Önerme:** Bu durum aile içinde o anda herhangi bir sorun yokken ergenler tarafından kabul edilebiliyor; ancak, sorun anında bu durum kabul edilmez ve daha fazla çatışmalara neden

olur. Mantıklı düşünceler önerme ergenin mantıksız ve bilgisiz olduğuna ilişkin mesaj iletir.

- **Yargılamak, Eleştirmek, Suçlamak, Aynı Düşüncede Olmamak:** Bu iletiler ergen üzerinde diğerlerinden daha fazla olumsuz etki yapar. Bu değerlendirmeler ergenin benlik saygısını düşürür. Ergenler hakkında yapılan olumsuz değerlendirmeler ergenin kendisini değersiz, yetersiz görmesine neden olur.
- **Övmek, Aynı Düşüncede Olmak, Olumlu Değerlendirmeler Yapmak:** Genel inanç olarak bu durumun ergene zarar vereceği hiç düşünülmez. Ergenin öz imgesine uymayan değerlendirmelerin yapılması ergende kızgınlık yaratır. Ergenler bu iletileri anne babanın kendilerini yönlendirme ve isteğini yaptırma girişimi için kurnazlık olarak yorumlarlar. “Siz böyle söyleyince sanki ben daha çok mu çalışacağım?” gibi düşünürler. Övgü ise başkalarının yanında yapılıyorsa ergeni utandırır. Aşırı övgü sonucunda ergen buna alışır ve övülmeye gereksinim duymaya başlar.
- **Ad Takmak, Alay Etmek:** Ergenin benlik saygısı üzerinde olumsuz etki yapar.
- **Yorumlamak, Analiz Etmek, Tanı Koymak:** Bu durum ergenin konuşmasını ve kendi duygularını açıklamasını engeller.
- **Güven Vermek, Desteklemek, Avutmak, Duygularını Paylaşmak:** Anne babalar çocuklarının duygularını tam olarak anlamadıklarında ortaya çıkar. Böyle bir durumda sorun hiç yokmuş gibi algılanıp avutma eğilimine gidilir.” Üzülme yarın her şey düzelecek, kendini daha iyi hissedeceksin” gibi mesajların verilmesi çocuğun önemsenmediği hissini verir.
- **Soru Sormak, Sınamak, Sorgulamak:** Ergen sorgulanıyor hissine kapıldığında bu durum onda güvensizlik ve kuşku oluşturur.
- **Sözünden Dönmek, Oyalamak, Alay Etmek, Sakacı Davranmak, Konuyu Saptırmak:** Bu tarz iletilerde ergen, anne babasının onunla ilgilenmediğini, duygularına saygı göstermediğini belki de onu dışladığını, dikkate almadığını düşünür. Ergenler sorunlarını dile getirdiklerinde çok ciddidir. Saka ve espriyle karşılık vermek onları incitebilir ve itilmişlik kenara atılmışlık duygusunu verir.

2.1.5. Ebeveyn- Ergen birey iletişimi

Anne baba ve çocuk üçgeninde kurulan sağlıklı iletişim; çocuğun başkalarıyla nitelikli ilişkiler kurmasını ve sağlıklı kişilik gelişim göstermesini sağlamaktadır. Sağlıklı iletişim ortamında büyüyen çocukların arkadaşlarına karşı daha az endişeli tavır sergiledikleri ve arkadaşlık ilişkilerinde daha başarılı oldukları görülmüştür. Anne ve babanın, çocuklarının sosyal çevreye uyumunu sağlayabilmeleri, daha girişken, daha etkin ve kendini denetleyebilen, yaratıcı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen kişi olmalarını sağlamaları, çocukları ile etkili iletişim kurmaları ile mümkündür (Segrin ve Flora, 2005; Temiz, 2014; Turner ve West, 2006).

Ebeveynlerin iletişim kalıplarındaki rolü, çocuk büyüdükçe ve geliştikçe değişecektir. Bu nedenle ebeveynler çocuk gelişiminin aşamalarını anlayabilmeli ve onu dengeleyebilmelidir. Gelişim psikoloğu Jean Piaget'e göre, çocukların her deneyime ilişkin karmaşık ve zeki bir bakış açısı geliştirmek için çevrelerinde belirli eylemlerde bulunmaları gerekir. Çocukların zekâlarının mükemmel bir şekilde gelişmesi için ihtiyaç duydukları deneyimi çocuklara vermek ise ebeveynlerin görevidir (Aminah,2017).

Ergenlerle iletişimde dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde ifade edilebilir (Rathus, 2015):

- Ergen bireyle iletişim temeli oluşturun.
- Birlikte zaman geçirin.
- Fikir ve duyguların ifade edilmesini teşvik edin.
- Görüşlerine saygı gösterin.
- Farklılıkları tolere edin.
- İyi noktaları övün.
- Mahremiyetlerine saygı gösterin.
- Örnek olun.

Ergenler ve ebeveynler birbirleriyle karmaşık şekillerde etkileşime girer. Ergenlerin çoğu aileleriyle olumlu ilişkiler deneyimlese de (Smetana vd., 2006), bu bireylerin bir kısmı aile yakınlığı ve desteğini daha az hissetmekte ve ebeveynleriyle daha az iletişim kurarak aile çatışması içerisinde olabilmektedirler (Farrell ve White 1998; Laursen ve

Collins 2009 ; Mooney vd., 2006). Bu durumun kısmen ergen bireyin içinde olduğu gelişimsel değişikliklerden, yani bilişsel değişikliklerden ve ergenin artan özerklik dürtüsünden kaynaklandığına inanılmaktadır (Montemayor 1983; Smetana vd., 2006; Spear 2000). Ergenlerin aileye ilişkin algılanan görüşleri, genellikle ailenin ebeveyn görüşleri ile nispeten örtüşmemektedir (De Los Reyes vd., 2012; Ohannessian vd., 2012). Algılanan aile işleyişindeki bu tutarsız görüşler, ergenlerin algıları ile ebeveynlerin aynı aile işlevine ilişkin algıları arasındaki mesafe veya ayrılık olarak tanımlanabilir. Örneğin, bir anne çocuğuyla açık bir iletişim içerisinde olduğuna inanabilir (örneğin, ebeveyn ergeniyle konuşmanın "kolay" olduğunu düşünür), oysa ergen kendisi ve ailesi arasında çok az açık iletişim olduğuna inanabilir (De Los Reyes vd., 2013a).

Ergenler ve ebeveynleri arasındaki tutarsız görüşler, ergen ve aile işleyişinin birçok alanında ortaya çıkmaktadır (örneğin, aile çatışması ve ilişki kalitesi; ergen ruh sağlığı) (De Los Reyes, 2013b) Konu ile ilgili yapılan bir çalışmada çocuk ve ergen psikososyal işleyişine ilişkin 341 araştırmanın yakın tarihli bir meta-analizi, bu tutarsızlıkların psikolojik araştırmalardaki en sağlam gözlemlerden bazıları olduğunu göstermektedir (De Los Reyes vd., 2015). Diğer yandan bu tutarsız görüşler yalnızca Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen araştırmalarda değil, aynı zamanda dünya çapında çok farklı kültürlerde psikososyal işleyişe ilişkin ergen ve ebeveyn raporlarına dayanan araştırmalarda da ortaya çıkmaktadır (Rescorla vd., 2013).

Ergenler ebeveynlerinden daha düşük aile uyumu, aile memnuniyeti, ebeveyn izleme ve iletişim düzeyleri bildirme eğilimindedir (De Los Reyes ve diğerleri 2013a; Laird ve De Los Reyes 2013a; Ohannessian, 2012; Ohannessian ve De Los Reyes 2014 ; Reynolds vd., 2011; Yu vd., 2006). Yine de aile işleyişinin diğer alanlarından farklı olarak, aileye ilişkin tutarsız ergen-ebeveyn algıları ve bunların ergenlik dönemindeki normal veya atipik gelişimsel süreçlerle bağlantılı olup olmadıkları hakkında görece az şey ortaya konmuştur. Sonuç olarak, literatürde ergen birey ve ebeveyn arasındaki ilişkisi kopukluğunun nedenlerini araştıran yeterli sayıda çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Bu ilişki kopukluğunu araştıran bazı araştırmalar, ergenlerin ve ebeveynlerin aile hakkındaki görüşleri arasındaki artan tutarsızlıkların, artan uyarlanabilir aile ve ergen işleyişiyle ilişkili olduğunu bulmuştur (Butner vd., 2009).

Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar, ergen-ebeveyn algılarındaki farklılıklardan yola çıkılarak aile ilişkilerinin yeniden düzenlenmesi ve ergenlik döneminin zor bir süreç olmasından dolayı ebeveynlerin bu konuda daha hassas davranması gerekliliği ortaya çıkabilmektedir. Bunların dışında konu ile ilgili yapılan yakın tarihli çalışmalar, ergen-ebeveyn görüşlerinde aile işleyişine ilişkin artan tutarsızlıkların, anksiyete ve bozulmuş ruh hali, davranış sorunları ve madde kullanımı dahil olmak üzere artan uyumsuz ergen sonuçlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (De Los Reyes 2011; De Los Reyes vd., 2010; Juang vd., 2007; Ohannessian, 2012). Bu ikinci grup çalışmalardan elde edilen sonuçlar, bu tutarsız görüşlerin altında yatan, aile işleyişindeki eksikliklerle ilişkilendirilebilecek ve ergenleri kötü sonuçlara yatkın hale getirebilecek aile ilişkilerindeki anlayış eksikliği fikrini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak anne ve babaların sağlıklı iletişim kurabilmeleri için; iletişim engellerinden kaçınmaları, etkili iletişim becerilerinden faydalanmaları ve bazı unsurlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Ergen bireylerle iletişimde daha öncedeki konularda belirtildiği gibi etkin iletişim kurma yolları denenmelidir. Bununla birlikte ebeveyn- ergen birey iletişiminin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden birisi ebeveyn tutumudur. Bu anlamda öncelikle ebeveyn iletişim modelleri üzerinde durulacak ve sonrasında ebeveyn tutumlarına geniş bir şekilde yer verilecek ve iletişimde önemi üzerinde durulacaktır.

2.1.6. Ebeveyn iletişim modelleri

Her çocuk bir ailede doğar. Aile, çocuğun hayatında en önemli etkiye sahip olan ve çocuk için ana sosyalleştirme aracıdır (Verauli, 2012). Baba, anne ve çocuktan oluşan bir ailede, genellikle çocuklarıyla etkileşim sürecinde baba ve annenin belirli iletişim kalıplarını uyguladığı iletişim modelleri söz konusudur. Bazı uzmanlar tarafından ifade edilen ebeveyn iletişim örüntülerinin çeşitli tanımları vardır. Brooks (2004) iletişim modellerini ebeveynlerin çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerini geliştirmede yaptıkları bir dizi eylem ve etkileşim olarak tanımlar. Brooks'un bahsettiği iletişim örüntülerinin üç amacı vardır: (a) birincisi, ebeveynler çocuğun fiziksel ve mental sağlığını sağlar; (b) ikinci olarak, çocuğu kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir yetişkin olmaya hazırlamak ve (c) üçüncü olarak, olumlu sosyal ve kişisel davranışları desteklemek veya teşvik etmek. Martin ve Colbert (1997)

iletişim kalıplarının genellikle yetişkinlerin doğumdan itibaren çocuklarını beslemeyi korumayı ve yönlendirmeyi içeren bir süreç olarak açıklar. Çocuklarıyla iyi iletişim kuran ebeveynlerin ergen bireylere ile etkileşim ve iletişim için belirli bir iletişim modeline ihtiyaçları vardır. Senjaya'ya (2011) göre ebeveynin türüne bağlı olarak, üç tür ebeveyn iletişim modeli vardır:

1. Otoriter: Her şeyi belirleyen iletişim modelidir. Ebeveynler söylediklerinin en doğru ve iyi olduğunu varsayarlar. Bu ebeveynler, çocukları bağımsız olmaya ve çocuğun eylemleriyle ilgili kararlar almaya teşvik etmeyen ebeveynlerdir. Ebeveynler sadece ne yapması gerektiğini söyler ve neden yapılması gerektiğini veya yapılmaması gerektiğini açıklamaz.

2. Müsamahakâr: Bu modelin çocuğun kendi kendine gelişmesine izin verme olasılığı daha yüksektir. Ancak çocuğun gelişimine yönelik iletişimde yetersizdirler.

3. Demokratik: Bu iletişim modeli, bir şeye neden izin verildiğini veya yapılmaması gerektiğini açıklar. Ebeveynler çocuklarla tartışmaya açıktır. Ebeveynler iletişimde çocuklara, fırsat vererek etkin bir şekilde dinler, takdir edilmesi gereken konularda takdir eder ve gelişimlerine faydalı iletişim kurar. Üç modelden en ideal olan bu modeldir.

2.1.7. Ebeveyn iletişiminde ebeveyn tutumları

Ergenlik dönemi bireylerin gelişimi konusunda kritik bir zaman dilimini temsil etmektedir. Bu dönemde çocukların gelişimine birçok faktör etki etmektedir. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisi çocuğun çok yönlü olarak gelişimine etki eden çevredir. Bu dönemdeki çocuğun en önemli çevresini ise ebeveynleri oluşturmaktadır. Çalışmanın giriş kısmında bahsedildiği üzere ebeveyn tutumları çocuğun ileriki yaşamında gelişimini ciddi bir şekilde etkileyen önemli bir konudur.

Bu anlamda ebeveynler çocukların yetiştirilmesinde farklı amaçlar doğrultusunda değişen tutumlara ve davranış kalıplarına sahiptirler. Çocuklar yetiştirildikleri tarza uygun ve kültürel nitelikler doğrultusunda sosyal süreçlerin çeşitlenmesi eğilimi göstermektedirler. Bu eğilim kültürel niteliklerin değişikliğe uğraması üzerine cinsiyet ve eğitimin dahil olmasıyla geniş bir davranışsal perspektif ortaya koymaktadır (Sak, Şahin, Atlı ve Şahin, 2015).

Ebeveyn tutumları 1950’li yıllarda gelişim psikolojisinin alt başlığı olan toplumsallaşmanın önde gelen konularından biri olarak kabul edilmiştir. Çocuk gelişimindeki etkisi itibarıyla ebeveyn tutumları günümüzde de önemli konular arasında yer almayı sürdürmektedir (Yılmaz ve Kesici, 2016). Çocukların ailelerinden gördükleri tutumlar onların kişiliklerine, benlik algılarına ve çevresindeki insanlarla olan ilişkilerine etki etmektedir. Anne ve babalar tutum ve davranışlarıyla çocuklarını duyarlı, ilgili, sorumlu, mutlu veya kaygısız, sorumsuz ve mutsuz bireyler haline getirebilmektedirler. Çocuklar ailelerinden aldıklarını başkalarına yansıtacaklarından sağlıklı bireyler ve sağlıklı nesiller yetiştirilmesinde anne ve babalara büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu anlamda çocuğun büyümesinde ve gelişmesinde, ailenin çocuğa yaklaşımı sosyal gelişiminin temellerinin atılmasında etkili olabilmektedir (Kanak ve Pekdoğan, 2015).

Maccoby ve Martin’e (1983) göre ebeveynlerin çocuklar üzerindeki tutumlarını talepkarlık (demandigness) ve duyarlılık (responsiveness) olarak iki başlık altında incelemiştir. Talepkarlık, çocukların fikirlerinin önemsenmesi ve aile üyesi olarak biçimlendirilmesine dayalı biçimde davranışsal kontrolün ve denetimin sağlanmasıdır. Duyarlılık ise, ihtiyaçların karşılanması esnasında bireyselleşmenin ön plana çıkması ve benliğin oluşmasına dayalı destekleyici bir kabullenme boyutudur. Bu boyutların kesişen iki eksen den ibaret olduğu düşünüldüğünde demokratik, otoriter, izin verici ve ihmalkâr olarak 4 farklı alt boyutunun olduğu görülmektedir. Otoriter ebeveynler düşük kabul düzeyine eşlik eden yüksek talep düzeyine sahiptirler. Demokratik ebeveynler ise yüksek kabul ve yüksek talep düzeyine sahiptirler. Hoşgörülü ebeveynler kabul düzeyindeki artışa eşlik eden düşük kontrole sahiptirler. İhmalkâr ebeveynlerin kabul ve kontrol boyutu düşük düzeydedir (Power, 2013).

Güenalp (2007), ebeveynlerin denetim boyutu ve duygusal ilişki boyutu olarak iki alt boyuttan ibaret tutumlar geliştirdiklerini ileri sürmektedir. Denetim boyutu kısıtlama ve hoşgörü arasında kalan tutumları duygusal ilişki boyutu çocuğu merkeze alan kabule dayalı tutumlar ve reddeden tutumlara dek geniş bir yelpazede ele alınmaktadır. Filiz (2009) ebeveyn tutumları için demokratik, otoriter, koruyucu ve ilgisiz olarak alt başlıklar belirlemiştir. Baumrind, Larzalere ve Owens (2010), ebeveynleri otoriter, yönlendirici, izin verici, demokratik, yeterince iyi, ilgisiz ve güvenilir şeklinde tutumlar yelpazesinde sınıflandırmıştır. Bakhla, Sinha, Sharan, Binay, Verma ve

Chaudhury (2013), demokratik, otoriter ve izin verici olarak üç farklı ebeveyn tutumundan bahsetmektedir. Hibbard ve Walton (2014) ebeveyn tutumlarının demokratik, otoriter, izin verici, düşkün, ihmalkâr ve reddedici şeklinde sınıflandırılmasını önermişlerdir.

Yukarıda bahsedilen ebeveyn tutumlarının ortaya çıkması, ebeveynlerin sahip oldukları özelliklerden kaynaklanmaktadır. Ebeveyn tutumlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri, içinde bulunulan kültüre ait özelliklerdir (Gonzalez Greenwood ve Wen-Hsu, 2001). Kültürel anlamda ülkeler arasında ebeveynlik tutumları farklılıkları ise şu şekildedir. Örneğin, Calafat, Garcia, Juan, Becona ve Fernandez-Hermida'nın (2014) büyük ölçekli çalışmasına göre, otoriter ebeveynlik tarzı çoğunlukla İsveç, Birleşik Krallık, İspanya, Portekiz, Slovenya ve Çek Cumhuriyeti gibi Avrupa ülkelerinde görülmektedir. Bununla birlikte; Mısır, Cezayir, Lübnan, Ürdün, Filistinli, Suudi Arabistan, Yemen ve İsrail'deki Filistinliler dahil olmak üzere Arap toplumlarında, " birleşik ebeveynlik modelleri izin verici ve otoriter, denetleyici ve esnek şeklinde olduğu ifade edilmiş bu toplumlar arasındaki ebeveynlik tarzlarının Batı ülkelerindeki kadar farklı olmadığı öne sürülmüştür (Dwairy, Achoui, Abouserie, Farah, Sakhleh ve Fayad, 2006).

Türkiye'de en çok hangi ebeveynlik tarzının görüldüğü açısından net bir model bulunmamaktadır. Sümer ve Güngör'ün (1999) çalışmasında, Türk ebeveynler en sık otoriter ve müsamahakâr olarak tanımlanmıştır. Palut (2009) ayrıca Türk ebeveynleri otoriter ve geleneksel olarak tanımlamıştır. Şen, Yavuz-Müren ve Yağmurlu (2014), Türk ebeveynlerin çoğunun otoriter olarak sınıflandırılabileceğini, çünkü geleneksel Türk ebeveynlerin genellikle cezalandırmaya yönelik kontrolü vurguladığını, nadiren sözlü muhakeme uyguladığını ve özerkliği teşvik etmediğini öne sürmüşlerdir. Öte yandan Şen vd., (2014) da Türk ebeveynlerin çocuklarına karşı yüksek düzeyde sıcaklık ve duyarlılık gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan ebeveynlerin geliştirdikleri bu tutumları etkileyen faktörlerden diğerleri ise şu şekildedir. Anne babaların beklentilerine uygun çocuğa sahip olup olmamaları, çocuklarının sayısı, cinsiyeti, çocuğun özellikleri, anne babanın çocukluklarında kendi anne babalarıyla olan deneyimleri ebeveyn tutumları etkilemektedir. Ebeveyn tutumlarını ve ebeveynin çocuk yetiştirme uygulamalarını etkileyebilen diğer faktörler arasında; ebeveynin eğitim düzeyi, yaşı, içinde bulunduğu sosyoekonomik ve sosyo-

kültürel koşullar, anne babaların ebeveynliğe duygusal, zihinsel ve sosyal açılardan hazır olup olmaması, ebeveyn olmadan önceki dönemde eşler arası ilişkilerin kalitesi, doğum sonrasında ebeveynlik rollerinde eşlerin birbirini destekleyip desteklememeleri, ebeveynlik konusunda zihinlerinde daha önceden oluşmuş şemalar ve evlilik ilişkilerindeki tatmin düzeyleri sayılabilmektedir (Aydoğdu ve Dilekmen, 2016). Görüldüğü üzere literatürde ebeveyn tutumlarının sınıflandırılması için fikir birliği bulunmamaktadır. Ancak yapılan taramalar sonucunda bu sınıflandırmaların benzer özelliklerin bir araya getirilmesi kapsamında yapıldığı görülmektedir. Çalışmanın sonraki bölümünde, literatürde ağırlıklı olarak yer verilen sınıflandırma çerçevesinde demokratik tutum, otoriter tutum, aşırı koruyucu tutum ve izin verici tutum ele alınmıştır. Bu tutumlar ebeveyn ergen birey iletişimde oldukça önemlidir.

2.1.7.1. Ebeveyn iletişimde ebeveyn tutumlarının sınıflandırılması

Ergenlerin sosyal duygusal beceri algıları ve sosyalleşmelerinin desteklenmesi için, ebeveynlerin benimsedikleri tutumlar önem arz etmektedir. Çocuk yetiştirme tutumu yukarıda da ifade edildiği gibi genel anlamda, çocuğa yöneltilen tutumların, davranışların ve beklentilerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Keçialan, 2013). Anne babaların sergilediği ebeveynlik stilleri genel olarak otoriter, izin verici, demokrat ve aşırı koruyucu olarak sınıflandırılabilir (Pasternak ve Guy, 2015). Bu süreçte çocuğun kişilik özellikleri anne baba tutumlarını, anne baba tutumları ise çocuğun gelişimini etkileyerek onun kişiliğinin ve ruhsal yapısının temellerini sosyal-duygusal becerilerini ve sosyalleşmesini etkilemektedir (Özkan, 2014). Anne-baba ilişkisi, babanın ve annenin sosyal becerileri, anne-çocuk bağlılığı, çocuğun mizacı, kardeşlerin etkisi, çocuk yetiştirme tarzı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kültürel norm ve değerler ile ebeveynlerin almış oldukları sosyal destek ergenlerin sosyal becerilerini etkileyen faktörler olarak göze çarpmaktadır (Kocayörük, 2010). Bu tanımlarda açıklanan ebeveyn tutumları kapsamlı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır.

2.1.7.1.1. Demokratik tutum

Ebeveynler çocuklarını davranışlarından ötürü belli sınırlar dâhilinde uyararak hoşgörü çerçevesinde kendilerini tanıma olanağı sağlarlar. Benliğini tanıma aşamasına gelen her çocuk ebeveynlerin onları şekillendiren tavırlarını açığa çıkarmada bir bileşen olarak rol oynarlar (Yavuzer, 2007). Böylece ebeveynler çocuklarını daha iyi tanıırken çocuklar da bu özgürlükten istifade etmeyi öğrenirler.

Ebeveynlerin çocuklarını desteklemesi belli kurallara dayalı tutumların sağladığı denetimi ortadan kaldırmazken düşüncelerin açıkça paylaşılmasını da anlamlı ve gerekli hale getirir. Bu doğrultuda ailenin tümünü ilgilendiren kararlarda çocukların fikirlerinin alınması hem demokratik bir ortama zemin hazırlar hem de dayatma kültürünün oluşmasını engeller. Ebeveynler çocukların aldıkları kararlarda yol göstermede olduğu kadar paylaşımcı ve hoşgörülü olduklarında birtakım kısıtlamaların eşlik ettiği özgürlükçü davranışların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Akın, 2000).

Demokratik tutum, çocuğun belli koşullar tanımaksızın sevgi gördüğü ve gelişimsel özelliklerin dikkate alındığı sınırların esnek olduğu bir dizi tutumun ebeveynler tarafından benimsenmesiyle ortaya çıkmaktadır. Çocuk, kişiliğini özgürce geliştirmek için düşünce ve isteklerini ebeveynlere aktarma olanağını demokratik tutum sayesinde kazanır (Kulaksızoğlu, 1998). Ebeveyn kontrolünün olması gereken düzeye demokratik tutumla eriştiğini belirtmekle beraber fiziksel ve ruhsal gelişimin bu anlayış dâhilinde en iyi seviyeye ulaşacağını belirtmektedirler (Kağıtçıbaşı, 2000). Çocuğun isteklerinin dinlenmesi ve ihtiyaçlarının karşılanması bu duyarlılığın yansıması olarak değerlendirilmekte ve kontrol olgusunun uygun seviyede tutulmasıyla özgürlük ve koruyuculuğun eşgüdümlü birlikteliğinden gelen huzurun tesisi olanaklı hale gelmektedir (Latouf, 2008).

Bu tutumda davranışların kontrolü baskıyla değil karşılıklı güvene dayalı bir iletişim altyapısıyla sağlanmaktadır. Ebeveynin çocuklardaki isteğe ve görüşe yönelik serbesti ilişkideki samimiyeti perçinler (Günel, 2007). Grolnick'e (2003) göre demokratik tutum sahibi ebeveynler tarafından yetiştirilen çocukların sosyalleşme ve bağımsızlaşmada diğer çocuklara göre daha faydalı yollar üretmekte ve dışa açıklıkta ve enerji dolu olmada kişilik özelliklerine dayalı bir üstünlük inşa etmektedirler. Demokratik tutumda yetişen çocukların bağımsız ve kendine güvenen bir yapıları olduğu düşüncelerini açıkça ifade ederek daha yaratıcı ve başarılı oldukları belirlenmiştir. Güncel çalışmalar, ebeveyn tutumlarının matematik öğrenme sürecindeki öğrenilmiş çaresizliği dahi etkilediğini ortaya koymaktadır (Ogoma, 2019). Bunun yanında bireyin yetişkinlikteki siyasi gelişimi gibi konularda da demokratik tutumun etkisi literatürde ele alınmıştır (Bougher, 2017). Bu anlamda demokratik tutum sergileyen ailelerin çocukları ile kurmuş oldukları iletişim, çocuktaki sorumluluk duygusunun gelişmesi, özgüvenin, bağımsızlığın ve

toplumsallaşmanın uygun bir seviyeye erişmesini sağlayacaktır. Bu süreçte ebeveyn ise yol gösterici ve kontrol edici fonksiyonunu elden bırakmamaktadır.

2.1.7.1.2. Otoriter tutum

Otoriter tutum belirlenen kuralların sorgulanmaksızın uygulanmasını gerektirir. Düşüncelere dayalı paylaşımda bulunulmaz ve cezai yöntemlerin uygulanmasına sıklıkla başvurulur (Sarwar, 2016). Bu tutum şeklinde ebeveynlerin koydukları kurallar oldukça sert bir anlayış dâhilinde uygulanır. Ebeveynler çocuğun gösterebileceğinden fazlasını beklerler ve yaş ile gelişim paralellliğini göz ardı ederler (Günel, 2007). Bu tutuma sahip olan ebeveynlerin belirli davranışların ortaya çıkması için zorlama ve baskı gibi yöntemlere başvurdukları ve otoritenin çocuk tarafından kabul edilmesini bekledikleri görülmektedir. Çocuklara ebeveynlerin isteklerine yönelik sorgusuz bir itaat dayatılmaktadır. Otoriter tutuma sahip ebeveynler tarafından yetiştirilen çocuklar ilişkilerinde mesafeli ve samimiyetten uzaktır. Kararlara katılımı zayıf olan çocukların beğenileri de çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Güngör, 2002).

Çocuklara karşı sevgilerini istedikleri gerçekleştiğinde gösteren otoriter ebeveynler baskı ve zorlamaya dayalı bir iletişim biçimi benimserler. Bağımsızlığını ve bireyselleşmesini cesaretlendirmezler. Otoriter ebeveynler, talepkardırlar ve çocuğun duygusal ihtiyaçlarına yanıt vermezler (Jabeen ve Anis-ul-Haque, 2013). Disipline ve davranışa ilişkin konularda belirli kalıplar benimseyen ebeveynler bu kalıpların dışına çıkmayı uygun görmez (Gupta ve Theus, 2006). Otoriter tutuma sahip olan ebeveynler çocuğa sahip olduklarını düşünerek onu ayrı bir birey olarak kabul etmemektedirler. Bu tutumda çocukların kontrolü ve davranışların standardizasyonu konusunda ebeveynler suçlamak, korkutmak, aşağılamak ve fiziksel ceza vermek gibi yöntemlere başvururlar. Güce dayalı olan bu tutum sevgiye ve şefkate yer vermez.

Çocukların açık bir iletişimde bulunamaması nedeniyle yetişkinlerin dünyası onlar için karmaşık ve anlaşılmazdır. Eleştiriden çekinen çocuklar attıkları adımlarda hata yapmaya ilişkin bir korku taşımaktadırlar (Sarwar, 2016). Otoriter ortamda büyüyen çocukların ev dışı yaşamlarında şiddete eğilimli ve saldırganca davranışlarının gözlemlenmesi dikkat çekicidir. Ailesinde gücün eziciliğini kavrayan çocukta evin içindeyken otoriteye uyumlu davranıp otoritenin baskısı olmadığıda isyan ettiği görülmektedir. İstenen davranışı yerine getirmeye ayak uyduran çocukta kendisinden zayıf olanlara karşı saldırganca davranışlar ortaya çıkmaktadır (Kulaksızoğlu ve Arıcak, 2000). Sonuç olarak otoriter tutumun sergileyen ailelerin iletişim tarzının

çocukların gelişimi için uygun bir yöntem olmadığı savunulabilir. Bu tutuma sahip ebeveynler bildiklerinin en iyisi olduğunu düşünürler ve çocukların sorgulamaksızın ancak bu kurallar dâhilinde eğitim ve gelişimini olanaklı kılmaya çalışırlar. Bu durum ise çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecektir.

2.1.7.1.3. Aşırı koruyucu tutum

Ebeveynlerin çocukları üzerinde her daim kontrol sağlamaya çalışmasıyla belirgin bu tutumda çocukların gelişimiyle uyumsuz bir yönlendiricilik söz konusudur. Çocuklarda gelişimsel açıdan görülmesi beklenen bir dizi evre davranışlara gereğinden önce yansımakta ve bu durum bazı kusurları beraberinde getirmektedir. Bu kusurlar arasında sosyal kısıtlanma ve özgüvensizlik ön plana çıkmaktadır. Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynlerde çocuğuna bir şey olacak endişesi sürekli olarak meşgul eden bir düşünce şeklinde tezahür etmekte ve sosyal anlamda izole çocukların yetişmesine neden olmaktadır. Öte yandan riskten kaçınma, hataları kabul etmeme, hataları başkası yapmış gibi gösterme, yalnız başına karar alamama ve hareket edememe gibi davranışsal kusurlar bu tutumun bir yansıması biçiminde değerlendirilmektedir. Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynler tarafından yetiştirilen çocuklarda özellikle ergenlikle beraber isteklerin gerçekleşmesine yönelik abartılı davranışlar ve tepkiler gözlemlenmektedir. Ayrıca yine bu dönemde yalnız yaşamaya ve başarı sağlamaya yönelik motivasyon geliştiremeyen çocuklar düşük özgüven nedeniyle arkadaş edinmekte ve sosyalleşmekte zorlanmaktadırlar (Semerci, 2007).

Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynlerde çocuklarına yönelik bir yetersizlik algısı bulunmaktadır. Bu algı nedeniyle çocuklarının sürekli olarak olası tehditlerden korunmasına çabalamaktadırlar. Bu durum kısa vadede çocuklar için hayatı kolaylaştırır da uzun vadede çocukları ayrılmaktan, bireyleşmekten ve problem çözmekten alıkoymaktadır. Öte yandan çocukların duygusal gelişimine engel olan bu tutumda ebeveynler özdeşleşmiş duygularla çocukların olgunlaşmasına ve büyümesine engel olmaktadır. Bu davranışların çocuklarda karar almaya ve belli olaylara endeksli harekete geçmeye olanak tanımaması nedeniyle gelecekte partner arayışına giren çocuk kendi ebeveynlerine benzeyen koruyucu tutuma sahip bireylere yönelmektedirler (Gültekin, 2006). Kendini savunma ve girişken olma gibi özelliklerden mahrum kalan çocuk sorumluluk duygusu geliştirmekten ve mütevazı kişilikten uzaklaşır (Dursun, 2010). Bu anlamda aşırı koruyucu tutum içerişindeki ebeveynlerin çocukları ile kurdukları iletişim, çocuklarda özgüven gelişimini, bireysel

gelişimini ve kendi başına karar verebilme becerilerini olumsuz yönde etkilediğinden dolayı uygun bir yöntem olmadığı savunulabilir.

2.1.7.1.4. İzin verici tutum

İzin verici tutumda ebeveynler çocuklarının davranışlarını hoş karşılamakta ve çocuğu şımartarak özgürlük alanını genişletme eğilimindedir. Çocukların uyumsuz davranışlarını bertaraf etmeye yönelik girişimleri ya yoktur ya da çok azdır. Bu yüzden çocukların disiplin anlayışları gelişmemekte ve her zaman istediği gibi davranabileceğine ilişkin inancı bulunmaktadır (Gülay ve Önder, 2011). Çocukların yaptıklarını belirli bir süzgeçten geçirmeyen ebeveynler denetleme mekanizmaların ortaya çıkan eksiklikle samimi bir ilişki yürütürler. Ancak çocuklarda sınırsızlık ve disiplinsizlik bu iki olguya yönelik bir ihtiyaç biçiminde tezahür eder. Çocuklar istedikleri gibi davranamadıkları ortamlarda karamsarlaşır ve uyum sağlayamazlar (İkiz, 2015). İzin verici tutumu yetiştirme biçimi olarak benimsemiş ebeveynlerde çocuklar davranışları nedeniyle sorgulanmaz ve özgürlükleri sınırsızdır. Kurallar bu tutumda zayıftır, kontrol sağlamak güç olduğu gibi bu hususa yönelik bir girişim de yoktur. Baumrind vd. (2010) ebeveynlerde gözlemlenen izin verici tutumu "uzlaşmaz", "izin verici" ve "izin verici-uzlaşmaz" şeklinde üç başlık altında incelemektedir. İzin verici ebeveynlerin disiplin anlayışı zayıf ve talep düzeyleri düşüktür. İzin verici-uzlaşmaz ebeveynler hem beklenti hem de taleplerinde uzlaşmaz ve gevşektir. Uzlaşmaz ebeveynler ise talep ve beklentide yüksek olup disiplin konusunda gevşektirler.

İzin verici-uzlaşmaz boyutu ilgisiz ve ihmalkâr şeklinde tanımlanmaktadır. İzin verici tutuma sahip ebeveynlerde çocuk dürtüsel davranışlar ortaya koymaktan çekinmez, davranışlarının sonuçlarını değerlendirmez ve cezayla karşı karşıya kalmaz (Power, 2013; Latouf, 2008). Çocuk yeterince sorumluluk üstlenmediği gibi uygunsuz davranışlar sergilemekte ısrarcı olup tutarsız bir disipline tabidir. Öte yandan ihmalkârlık biçiminde değerlendirilen abartılı bir hoşgörü ile sonuçlarla yüzleşmemektedir. Çocuklarının ihtiyaçlarını derhal karşılama eğilimi taşıyan ebeveynler bunu utanma ve yüzleşmeden kaçınma isteği ile ortaya koymaktadırlar. İzin verici tutumun 8-9 yaşlarında olan çocuklarda dürtü kontrol bozukluğu, benmerkezcilik ve düşük motivasyon sebebi olduğu düşünülmektedir (Grolnick, 2003). Ebeveynlerin bu tutumu da otoriter tutum ve aşırı koruyucu tutum gibi çocuğun

gelişimini olumsuz yönde etkileyen tutumdur. Dolayısıyla aşırı rahat büyüyen çocuklarda uyum sorunu ve davranış bozukluğu gibi sorunlar yaşanabilmektedir.

2.1.7.2. Ebeveyn tutumlarının iletişime etkisi ve önemi

Demokratik ebeveynler tarafından yetiştirilen çocukların yüksek özgüvenli, bağımlı olmayan, girişime açık ve sorumluluklarını bilen yetişkinlere dönüşmeleri beklenmektedir. Demokratik ebeveynlerin çocuklarını karar almaya yönlendirmesi ve kendi gerçekliklerini keşfetmeye teşvik etmeleri beklenmektedir (Kaya, 1997). Öte yandan başarıya ilişkin beklentilerinin yüksek motivasyonla gerçekleşmesi için destekçi olurlar (Latouf, 2008). Çocukların ise bu durumda enerjisi yüksek, girişken ve bağımsız bir kişiliğe sahip olmaları beklenmektedir. Ebeveynlerin demokratik tutumla yetiştirdikleri çocuklarda gelişimsel açıdan bir dizi özelliğin toplumsal uyum ve samimiyete dayalı iletişim altyapısına zemin hazırladığı görülmektedir (Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2010). Bu tip çocukların duygularının düzenli bir işlevsel mekanizma ortaya koyduğu da bilinmektedir (Towe-Goodman ve Teti, 2008).

Anne ve baba tutumunda otoriter özelliklerin bulunması düşük özsaygı ve uyuma ilişkin bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. Bu tip çocuklarda kaygı seviyesinin yüksekliği ön plana çıkmaktadır (Hart, Neweel ve Olsen, 2003; Sümer vd., 2010). Ayrıca çocuktaki benlik saygısı otoriter tutum nedeniyle azalacaktır. Bu tutumda öfkenin ve davranışsal sorunların ortaya çıkması daha olası hale gelmektedir. Bu durumdaki çocuklarda şiddete eğilim artmakta ve ani gelişen saldırgan davranışlar çevre için bir tehdit olabilmektedir (Snyder, Stoolmiller, Wilson ve Yamamoto, 2003). Koruyucu tutumda özgür düşünme ve özgüven gelişimi azalmaktadır (Günalp, 2007). Kişiliğin bağımsızlaşması, kendi kendine yetebilme, davranışların kontrolü gibi hususlarda eksiklikler aşırı koruyucu tutumun yarattığı olumsuz etkiler biçiminde değerlendirilebilmektedir. Bu tutumda çocukta bağımlılık, güvensizlik, inat ve sorumsuzluk gibi özellikler gelişebilmektedir (Kandır ve Alpan, 2008).

İzin verici ebeveyn tutumu çocukta dürtüsellik, uyumsuzluk, dengesizlik ve bencillik gibi davranışların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Benzer davranış özellikleri 8 – 9 yaşlarındaki çocuklara uygulanan aşırı koruyucu ebeveyn tutumunda da görülmektedir (Grolnick, 2003). Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynler tarafından yetiştirilen 5 yaş çocuklarında duygudurum düzeni bozulabilmektedir (Gottman, 1997). Özetle otoriter tutuma sahip ebeveynler çocukta içe kapanma, çekingenlik, saldırganlık gibi özelliklerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Çocuklarda sosyallik

ve duygusal gelişimi iyi yönde etkileyen ebeveyn tutumu demokratik tutumdur. Bu ortamda yetişen çocukların duygusal düzeni sağlıklıdır. Neticede ebeveyn tutumu çocuklarda sosyallik ve duygusallık itibarıyla gelişimsel bir etki yaratmaktadır.

2.2. Sosyal-Duygusal Beceriler

Bu bölümde çalışmanın değişkenlerinden biri olan sosyal-duygusal beceriler ele alınmaktadır. Bu kapsamda sosyal-duygusal becerilerin net biçimde açıklanabilmesi için öncelikle sosyal-duygusal gelişime yer verilmiştir. Ardından sosyal becerilerle ilişkili kavramlar açıklanmıştır. Bunlar sosyalleşme, sosyal yeterlilik ve sosyal zekâdır. Duygusal beceriler ile ilişkili kavramlar ise duygusal zekâ, öz düzenleme, öz bilinç ve sosyal ilişkilerdir. Ardından sosyal-duygusal becerilerin kapsamı ve tarihsel gelişimi sunulmuştur. Sonrasında, sosyal-duygusal becerilerin sınıflandırılması yapılarak her bir beceri ele alınmıştır. Bunlar problem çözme, iletişim, kendine saygı/kendilik değeri ve stresle başa çıkma becerileridir. Son olarak duygusal ve sosyal öğrenmenin önemi ve rolü açıklanmış ve bölüm tamamlanmıştır.

2.2.1. Sosyal-duygusal gelişim

Çocuklar ailesel ve çevresel faktörler çerçevesinde oluşan kişilik özelliklerine dayalı bir gelişim evresi geçirmektedirler. Doğumdan sonraki süreç bu gelişimin temeli olarak değerlendirilmektedir (Yavuzer, 2007). Duygular birincil ve ikincil olarak iki farklı türde ele alınmaktadır. Birincil duygular içerisinde korkma, iğrenme, hoşlanma ve sevgi bulunmaktadır. İkincil duygular arasında ise geçmiş yaşantı ve deneyimlerin kazandırdığı kıskanma, pişmanlık, mahcubiyet, onur ve utanma gibi hisler yer almaktadır (Domasio, 2001). Duygular ekseriyetle hayatın ilk 3 senesinde oluşmaktadır. Doğumdan sonraki ilk 6 aylık süreçte korku, endişe, panik, mutluluk, şaşkınlık, sevinç, utangaçlık, öfke ve stres gibi duygularla tanışılmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Çocuklar ilk dönemlerinde sosyal ve duygusal gelişim duygu paylaşımı ve duyguların düzenlenmesine ilişkin becerilerle uyumlu bir görünüm sergilemektedir (Chen ve French, 2008). 8 yaşına gelen çocuklarda duygulara dayalı beceriler gelişmekte ve farklı durumlar karşısında ortaya çıkan farklı duygular karakter özellikleri olarak belirginleşmektedir (Caulfield, 2001).

Sosyal – duygusal gelişim çocukluk döneminden başlamakta yaşamın tamamı boyunca devam eden, zenginleşen ve yeni tecrübelerle birlikte şekillenen önemli bir kazanım biçiminde değerlendirilmektedir (Ömeroğlu, Ceylan, Erbay ve Özyürek, 2010). Duyguların tüm sosyal ilişkilere gelişimsel yönden zemin hazırlaması basit toplumsal faaliyetlerden insanların günümüzde soyunu devam ettirebilmesine dek uzun bir mecrada ele alınmasına dayanmaktadır (Bayhan ve Artan, 2005). Günümüzde soyun devamından çok günlük ve profesyonel yaşamda bireyin sağlıklı ve aktif bir yaşama sahip olabilmesini ifade eden sosyal-duygusal gelişim, çocukluktan başlayan bir süreci ifade etmektedir. Bu süreçte sağlıklı bir sosyal-duygusal gelişim gösteren bireyler yetişkinlik yaşamında da başarı sağlayabilmekte ve sosyal-duygusal becerilere sahip olabilmektedir.

2.2.2. Sosyal becerilerle ilgili kavramlar

Sosyal-duygusal becerilerin tam olarak anlaşılabilmesi için hem sosyal hem de duygusal becerilerin ayrı biçimde ilişkili kavramlar ile beraber ele alınması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle sosyal becerilerle, ardından duygusal becerilerle ilişkili kavramlar ele alınmıştır. Bireylerin diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmasının yolu sosyal olarak kabul gören becerilerin sergilenmesinden geçmektedir. Tüm bu beceriler sosyal beceri adını alır (Özdemir, 2012). Sosyal beceri, çevreye uyum sağlayıp uygun iletişim çeşitlerini kullanarak oluşabilecek sorunlarla mücadele etme becerisi şeklinde tanımlanabilir (Hilooğlu ve Cenkseven, 2010). Yetersiz olduğu durumlarda olumsuz sonuçlara sebebiyet veren, öğrenilen ve gözlemlenebilen davranışlar sosyal becerileri meydana getirmektedir (Erbay, 2008). Aynı zamanda sosyal çevrede kabullenmeyen davranışlardan kaçınarak sosyal açıdan kabul görmüş davranışlar da sosyal becerilerdendir. Sosyal bir becerinin sergilenebilmesi yeri geldiğinde birden çok davranışta bulunmayı gerektirebilir. Bu davranış örneklerine sosyal davranışlar denilmektedir. Shapiro (2004) ise sosyal becerileri mizah, konuşma becerileri, arkadaş edinme ve grup içerisindeki işlevsellik olarak dört grupta incelemiştir (Erten, 2012):

1. *Konuşma becerileri:* Çocuklarda sosyal iletişim becerileri ilk olarak aileyle gerçekleştirilen konuşmalardan öğrenilir. Konuşma becerileri sadece bireylerle değil gruplarla kurulan sosyal ilişkilerde de etkilidir.

2. *Mizah*: Yetişkin bireylerde olduğu gibi çocukların da kişilik özelliklerinde mizah önemli bir yere sahiptir. Araştırmalar mizah yeteneği olmayan çocukların yaşlılarınca az sevildiğini, komikliğiyle öne çıkan çocuklarınsa arkadaş gruplarında daha önde olduğunu ortaya koymaktadır.
3. *Arkadaş Edinme*: En iyi arkadaş tanımını sağlayacak birine sahip olmak çocuğun yetişkin bir birey olduğu zaman ilişkilerini etkileyebilmektedir.
4. *Bir Grup İçinde İşlevsellik*: Çocuğun bireysel arkadaşlıklardan sonra yaşlılarının oluşturduğu gruplarda da yer alması güçlü sosyal ilişkiler kurmasında da büyük bir etkidir.

Milburn ve Cartledge'in sosyal beceri tanımlamalarındaki ortak paydalar şöyle sıralanmaktadır (Bacanlı, 2014; Gönen, Aydos ve Ertürk, 2012):

1. Başkaları tarafından olumlu dönüşler almayı sağlayacak ve olumsuz tepkileri ortadan kaldıracak, diğer bireylerle iletişimi oluşturabilecek öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
2. Çevrede iz bırakan, amaca yönelik olan sosyal beceriler,
3. İçinde bulunulan duruma has ve sosyal içeriğe göre değişebilen sosyal beceriler,
4. Gözlenebilen ve gözlemlenemeyen duyuşsal ve bilişsel kavramlar içeren sosyal becerilerdir.

İnsanlar günlük hayatlarında diğer insanlarla sosyal ilişkiler içinde bulunurlar. Bu sosyal ilişkilerin ilerlemesini etkileyen en önemli konulardan biri sosyal becerilerdir. Sağlıklı ve sağlam ilişkilerin kurulmasının yolu sosyal becerilere sahip olmaktan geçer. Sosyal becerilerin edinilmesinde çocukluk dönemi çok önemlidir (Uz, 2003). Çocukların çevresiyle kurduğu bağlar, sağlıklı sosyal gelişimi etkilemektedir. Çocukların içinde bulunduğu ilişkiler sonucunda birlikte çalışma gibi becerileri de gelişmektedir (Blake, Bird ve Gerlach, 2007).

Sosyal beceriler içerisinde yer alabilen edinim eksikleri giderilmelidir. 8 yaş öncesinde olumlu sosyal davranış geliştiremeyen çocuklar daha sonraki dönemlerde oluşabilen müdahalelere karşı direnç göstermektedirler (Lynne, Menzies, Barton-Arwood, Doukas ve Munton, 2005). Sosyal becerilere sahip olan çocukların çevresine kolay uyum sağladığı aynı zamanda sözel ya da fiziksel saldırganlık belirtisi göstermedikleri ifade edilebilir. Sosyal becerileri kısıtlı olan çocuklar arkadaş grupları arasında popüler

değillerdir ve şiddete eğilimlidirler. Sosyal beceri düzeyleri yeterli seviyede olmayan çocukların uyum problemleri ilerleyen zamanlarda artmaktadır ve yetişkinliğe ulaşıldığında da uyum problemleri oluşabilmektedir (Uysal, 2014). İnsanlarla ilişkilerinde ya da akademik çalışmalarında sorunlarla karşılaşan bireylerin, çocukluk döneminden itibaren sosyal becerilerinin yetersiz kaldığı gözlemlenmektedir. Oluşabilecek bu sorunlarla karşılaşmamak için çocukların sosyal becerilerinin arttırılmasına yardımcı olunması gerekmektedir.

2.2.2.1. Sosyalleşme

Çocukların sağlıklı gelişimi sosyalleşebilme düzeyleriyle paralellik arz etmektedir. Çocuklar yer aldıkları toplumda inanç, tutum ve davranışsal açıdan edindikleri her duygu ve düşünce doğrultusunda sosyalleşmektedirler (Bayhan ve Artan, 2005). Sosyalleşen çocuk toplumsal konumunu belirginleştirerek sorumluluk almaya meyilli hale gelmektedir (Zembat ve Unutkan, 2001). Sosyalleşmenin önemli bir kısmı öğrenme vasıtasıyla gerçekleşmektedir (Yavuzer, 2007). Çocukların doğumundan ilk gençlik yıllarına dek bir dizi sosyal beceriyi öğrenerek yaşamlarında uygulaması beklenmektedir. Bu doğrultuda ailenin onayladığı bazı davranışların okul ortamında onaylanmadığını gören çocuk yeni bir davranışsal gözlem ve öğrenme arayışına girmektedir (Yaşar, 2000). Erikson'a göre sosyalleşme iki yönüyle kültürün bir parçası olarak tezahür etmektedir. Çocukları kültürel nitelikler bakımından farklı toplumsal unsurlara yönelik bir aidiyet dâhilinde değerlendirmek olanaksız görüne de davranışsal gelişimi etkileyen bir kültürün varlığından söz etmek mümkündür. Öte yandan zengin – fakir, köylü – kentli, çekirdek aile – geniş aile gibi hususlar çocuklarda sosyal gelişimi etkileyen önemli faktörler olarak ön plana çıkmaktadır (Güngör vd., 2005).

Ergen, sosyalleşmesini henüz tamamlamamış bir bireydir. Ergen, çocuk değildir ama henüz olgun ya da yetişkin bir birey de değildir. Bu bakımdan ergen çocukluk ve olgunluk arasında geçiş yaşamakta olan kişi olarak kabul edilir. Ergenlik dönemindeki ergenler bir taraftan kendilerini yetişkin sayarak tutum ve davranışlarını çevrelerindeki büyüklere göre ayarlarken diğer taraftan çocukluklarına devam ederler. Ergen, bu dönemde hızlı bir sosyalleşme süreci içerisinde. Her ne kadar sosyalleşme ömür boyu süren bir süreç olsa da bireyin çocukluktan gençliğe geçiş aşamasında sosyalleşme araçlarıyla birlikte devamlı olarak bedensel ve zihinsel olarak duygu, düşünce, davranış ve tutum biçimlerinde de bir değişim görülmektedir (Brown, 2011; Steinberg, 2013). Sağlıklı bir sosyal gelişim süreci geçiren çocuklarda sosyalleşme

düzeıı de aynı şekilde sağlıklı ve gelişmiştir. Açıklandığı üzere bu sağlıklı gelişim düzeıı ise önemli ölçüde demografik faktörlerle ilişkilidir. Sosyalleşme, ergenin duııı, düşünce, tutum, davranış, eylem, amaç ve beklentileri ergenin temel kişilik yapısına, ergenlik dönemine özgü psiko-sosyal özelliklerine, ergenin yaşadığı çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özelliklerine bağlıdır. Aile, okul, toplumsal gruplar ve kitle iletişim araçları bu kavramı etkileyen önemli etmenlerdendir.

2.2.2.2. Sosyal Yeterlilik

Çocukların yaşlıları ve yetişkin bireylerle etkileşimde bulunabilmesi için gerekli olan sosyal becerileri etkili şekilde kullanmasına sosyal yeterlilik denir (Hoffman, Quittner ve Cejas 2014; Most, Ingber ve Heled-Ariam, 2012). Sosyal yeterlilik, bütün sosyal becerileri içinde barındırır ve sosyal becerilerde yaşanan gelişimler sosyal becerileri doğrudan etkiler. Buradan sosyal becerilerin sosyal yeterlilik kavramının alt dallarından biri olarak kabul edilir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Sosyal yeterlilik açısından önemli bir yerde bulunan sosyal beceriler, öğrenilebilir ve sosyal hayat tarafından kabul edilmiş davranışlar olarak tanımlanırken, çocuğun iletişimde olduğu bireylere karşı olumlu tepkilerde bulunmasını olumsuz davranışlardan ise uzak durmasını gerektirmektedir (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005).

Sosyal beceriyi, sosyal bir alanda bireyler arasındaki etkileşimlerde kişinin çevresindekilere faydalı şekilde davranması olarak tanımlanabilir (Patton, 2004). Morrison ve McClelland (2003) kişilerin duygularını kontrol edebilme, sorumluluklarını bilme gibi davranışları sosyal beceriler olarak tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra sosyal beceriler içerisinde problem çözebilme, doğru kararlar verebilme ve diğer bireylerle olumlu ilişkiler sürdürebilmeyi de bulunmaktadır (Frey Elliott ve Kaiser 2014). Görüldüğü gibi okul öncesi eğitimin, sosyal yeterlilik ve sosyal becerileri katkısına alanın uzmanları tarafından sıkça değinilmiştir. Çocukların okulda ve okul dışında kuracakları ilişkilerde ve yaşayacakları sosyal deneyimlerde daha aktif olabilmeleri için sosyal beceriler desteklenmelidir.

McClelland ve Morrison (2003), okullarda öğretmenlerin yardımıyla birtakım anketler yapmıştır. Bu çalışma, sosyal becerilerin okul başarısını ve sosyal hayatı olumlu etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Sosyal yeterlilik düzeyinin geliştirilmesi için öncelikle ebeveynler ve öğretmenler aracılığıyla çocukların sosyal becerileri tespit edilmeli, elde edilen sonuçlar ışığında çocukların sosyal beceri düzeylerine sağlanacak desteğin planı yapılmalıdır. Frey vd., (2014) yaptığı ve ebeveynlerle öğretmenlerin eksik gördüğü

sosyal becerilere yoğunlaşılmasını öngören çalışma bir örnektir. Bu araştırmada ailelerden ve öğretmenlerden önemli olduğunu düşündükleri sosyal becerilere puan vermeleri istenmiştir. Bu puanlamalardaki önem derecelerinin yaş ve cinsiyetlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Yapılan bu araştırma, ebeveynlerin sosyal becerileri öğretmenlere göre daha fazla puanladığını ortaya çıkarmıştır. Araştırma içerisinde yapılan puanlamaların cinsiyet ve yaş gibi kriterlerden etkilenilmediğini de göstermiştir.

Okul öncesi dönemde bir başka çalışma ise Lynne, Stanton-Chapman, Jamison ve Phillips (2007) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada da öğretmenler ve ebeveynlerde yardım alınmıştır. Onlardan okul başarısını etkileyebilecek sosyal becerileri değerlendirmeleri istenmiştir. Bu araştırmanın sonunda ebeveynler ve öğretmenler işbirliği becerisinin okul başarısı için önemli bir sosyal beceri olduğu konusunda birleşmişlerdir. Yapılan diğer bir çalışma ise etkileşimli oyun ve sosyal-duygusal alanlarında olmuştur. Gagnon, Nagle ve Nickerson, (2007) bu çalışmada da ebeveynlerden ve öğretmenlerden destek almıştır. Çalışma sonucunda oyun davranışları ve sosyal-duygusal davranışların puanlamalarında öğretmenler ve ebeveynler arasında oluşan puanlama farklılıklarına hak verilmiştir. Ebeveynler oyun davranışlarını yüksek puanlarken öğretmenler düşük puan vermiş, sosyal davranışlar konusunda ise öğretmenler yüksek puan verirken ebeveynlerin puanları düşük kalmıştır. Gagnon vd., ebeveynlerle öğretmenlerin puanlamaları arasındaki anlamlı farklılığın, çocukların evde ve okulda farklı davranışlar sergilemelerine bağlamıştır.

Çocukların sosyal becerileriyle bir başka araştırma Bilek (2011) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ulaşılması hedeflenen temel amaç, okul öncesi dönemde bulunan çocukların okul ve ev ortamında sergiledikleri sosyal beceriler bazı değişkenler özelinde değerlendirebilmektir. Bilek yaptığı araştırmanın neticesinde çocukların evdeki ve okuldaki davranışları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak sosyal işbirliği ve sosyal ifade başlıklarında anlamlı farklılıklarla karşılaşmıştır. Bu araştırmaya göre çocuklardaki sosyal becerilerde cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, ebeveynlerin birlikte veya ayrı yaşamaları, ebeveynlerin yaşı, ebeveynlerin öğrenim durumları ve meslekleri açısından herhangi bir farklılık bulunamamıştır. Ailenin yaşadığı bölge ve ailenin sosyoekonomik düzeyi açısından anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

Bu araştırmaya benzer bir araştırmayı da zbey (2012) gerçekleştirmiştir. zbey araştırmasında, eğitimlerini okul öncesi eğitim kurumlarında sürdüren çocukların sosyal beceri ve davranışlarını aileye ve öğretmenlere uyguladığı ölçekle değerlendirmiştir. Yaptığı bu araştırmanın sonucunda, anne-babanın puanlarının öğretmenlerin puanlarına göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bir başka veriye göre, çocuklar ev ortamında okula nazaran daha yüksek sosyal beceri ve problem davranış sergilemektedir. zbey, araştırmasının sonucunda, okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal beceri seviyelerinin belirlenebilmesin farklı meknlarda ve farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesinin, becerilerin gelişmesinde önemli bir yer tuttuğunu belirlemiştir.

Yapılan bu araştırmaların sonucunda bireylerin sosyal becerileri öğrenmeye bebeklikten itibaren içinde yer aldıkları çevreden ve insanlarla kurduğu etkileşimlerle birlikte kazanmaya başladığı söylenebilmektedir. Çocuklar, sosyal yeterliliklerinde önemli bir yer tutan sosyal becerileri öğrenmeye ilk olarak aile ortamında başlarlar. Daha sonra ise arkadaş gruplarında doğal süreç içerisinde model alma ve gözlem yolu ile bu öğrenme devam etmektedir (Avcıoğlu, 2003). Çocuklar, sosyal hayatlarında başarılı olabilmek için öğrendikleri becerileri sergilemektedirler. Bu yüzden çocuklara ne kadar çok sosyal etkileşim ortamı sağlanırsa, öğrendikleri becerileri sergilemeleri de o kadar artacaktır. Okul ncesi eğitimi alan çocukların çevresi doğal olarak genişleyeceğinden, okul öncesi eğitimi almayan çocuklara göre sosyal becerileri daha üstün olur. En nihayetinde, çocuğun henüz ufak yaşlarda içinde bulunduğu sosyal etkileşimler, yaşamın ilerleyen dönemlerinde sosyal bakımdan daha güçlü, sosyal yeterlilik bakımından ise gösterge niteliğindedir (Barklage, 2004).

Okul ncesi eğitimin belirli amaçlar içerisinde düzenlenen mekn ve kurumlarda yapılan hizmetler sayesinde çocuğun bütün gelişim alanlarında yer alan becerilerin desteklendiği bilinmektedir. Özellikle sosyal beceri başlığında sağlanan desteğin, bireyin hayatı boyunca ihtiyacı olan sosyal-duygusal, dil, akademik ve bilişsel vb. alanlarda gelişmesine pozitif katkıda bulunduğu kabul edilmektedir. Tüm bunlardan yola çıkararak okul öncesi eğitime dâhil olan çocukların, sosyal beceri alanlarındaki gelişimleri desteklenmekte ve arttırılmaktadır. Fakat bu zaman zarfında her çocuğun, bireysel farklılık, aile yapısı, içinde bulunduğu çevrenin sosyokültürel yapısına bağlı olarak sosyal becerileri farklı seviyede öğrendiği ve sergilediği kabul edilmektedir (Calderon ve Greenberg, 2003).

Bu bilgiden yola çıkarak çocukların farklı sosyal becerilere sahip olmasında, bireysel farklılıkların etkili olduğu sonucuna varılmaktadır. Ayrıca bu dönem içinde çocuklar arasında gelişim farklılıkları da gözlemlenmektedir. Çocuklar, aynı gelişim evrelerinden geçseler de bu evreleri yaşama süreleri birbirlerinden farklı olabilir. Hazırlanan raporda şu ana kadar okul öncesi eğitimin önemi ve sosyal beceriler konusunda çocuklara sağlayacağı destekten bahsedilmiştir. Ayrıca kişisel özellikler ve farklılıklar da anlatılmıştır. Bireysel farklılıklar içinde çeşitli sebeplerden dolayı özel ihtiyaçlara sahip olan çocuklara dikkat çekilmelidir. Özellikle okul öncesi eğitimde bireyler arasındaki kişisel farkların kabul edilmesi ve hoşgörülü bir ortamın hazırlanması adına sosyal becerilere destek verilmesi gerekmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Bu açıdan raporun devamında özellikle okul öncesi dönemdeki özel gereksinimi olan çocuklardan ve bu grubun içinde büyük bir yeri olan işitme yetersizliği yaşayan çocukların özellikleri ve ihtiyaçlarının ne denli önemli olduğu ele alınmıştır. Bulunan bu gereklilik sonucunda okul öncesi dönemdeki özel gereksinimle ve işitme yetersizliği yaşayan çocuklardan ve onların niteliklerinden bahsedilmiştir. Daha sonra ise işitme yetersizliği yaşayan çocukların gelişimlerini sağlıklı bir şekilde gösteren yaşlılarıyla birlikte eğitim almaları anlamına gelen kaynaştırma faaliyetleri ve sosyal becerilerine verilen desteğin boyutlarından bahsedilmiştir. Tüm bu açıklamalar sosyal becerilerin önemini vurgularken, sosyal beceriler desteklenmeden önce çocukların sosyal beceri seviyeleri tespit edilmeli, çocukların ihtiyaçlarına yönelik destek sağlanmalıdır. Bu konuda ebeveynlere ve öğretmenlere büyük rol düşmektedir.

2.2.2.3. Sosyal Zekâ

Sosyal beceriler ile ilgili kavramlardan bir diğeri sosyal zekadır. Sosyal zekada optimal düzeyin belirlenmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde tarihsel süreçte aşağı yukarı otuz yıllık süreçlerde bu konu gündeme gelmektedir. Thorndike 1920'li yıllarda soyut zekâ, mekanik zekâ ve sosyal zekâ olarak üç çeşit zekâ tanımlamıştır. Bu bağlamda sosyal zekânın, insanların anlaşılması ve idare edilmesi için bir araç olduğunu belirten Thorndike bu tip zekânın bilge biçimde davranma yeteneği olduğunu ifade etmiştir. 1960'li yıllarda Guilford davranış yeteneği Hogan ise empati üzerinden sosyal zekâyı tanımlamışlardır. 1990'li yıllarda ise Goleman tarafından duygusal zekâ kavramı ortaya atılmış ve bu konu üzerinde yoğunlaşmıştır (Bacanlı, 2014).

Bilişsel gelişimci Piaget'ye göre sosyal zekâ davranışsal açıdan uygun koşulların kavranması ve bu kavrayışı sağlayacak bir zekâ seviyesi geliştirilmesidir. Sosyal zekâ, davranışsal etkinliklerin tüm durumlarda uygun ve geçerli bir dizi koşula bağlanarak yaşam kalitesini artıracak niteliklerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Senemoğlu, 2011). Walker ve Foley (1973) sosyal zekâyı insan ilişkisi kurabilme, insanlara ilgi gösterme, başkalarını duygusal ve düşünsel açıdan değerlendirebilme, duyguları, mizaçları ve motivasyonları kavrayarak uygun biçimde değerlendirmek şeklinde tanımlamışlardır (Bacanlı, 2014). Sosyal zekâda insanlar arası farklılıkları yüksek düzeyde olabilmesi hem eğitim hem de iş hayatında bu tip zekânın önemini daha fazla ön plana çıkarmıştır. Bu doğrultuda sosyal biliş ayırt edici bir unsur olmuş ve sosyal zekâyı ne kadar sahip olunduğu değil bu sosyal zekânın ne derece nitelikli olduğu önem kazanmıştır. Sosyal zekâsı gelişmiş bireyler kolayca arkadaş edinebilmekte, mutlu oldukları ilişkiler geliştirebilmekte, empati kurma ve anlayış gösterme gibi özellikleri itibarıyla insan ilişkilerinin tercih edilenleri olmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Sonuç olarak ergen bireylerin bu alanda becerileri geliştirilmeli ve desteklenerek sosyal zekalarını daha verimli kullanmaları sağlanmalıdır.

2.2.3. Duygusal becerilerle ilgili kavramlar

Çocukta duygusal becerilerin gelişimi doğumla birlikte aile ortamında başlamaktadır. Ailenin model olması ve aile çocuk iletişimi çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde önemli yere sahiptir. Günlük hayatta olaylara verdikleri tepkilerde aileler çocuklara duygu kelimelerini ve duyguları tanımayı öğretirler. Aileler çocukların duygusal becerilerinin gelişiminde önemli rollere sahiptir. Erken yaşlarda duygusal becerilerin geliştirilmesinde model olma çok etkili olmaktadır. Çocuklar bu gelişim sürecinde öncelikle anne ve babasını model almaktadırlar. Yetişkinlerin sosyal ilişkilerde yaşadıkları duyguları ve tepkilerini gözleyerek kendileri de duygularını kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirirler. Ebeveynlerin uygun davranışlarla çocuklara iyi bir model olması ve gelişimlerine uygun olarak bu yetenekleri kullanma fırsatları vermesi, çocuklara duygusal zekâ yeteneklerinin kazandırılması yönünden önemli olmaktadır (Shapiro, 2004). Çocukların eğitiminde duygusal becerilerin kazandırılması konusuna yer verilmesi ve bu duygusal beceri eğitiminin ilerleyen yıllarda da devam ettirilmesi çocuğun bütün öğrenme hayatına ve sosyalleşmesine büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Duygusal beceri eğitimi programları çocuğa kendi

duygularını tanımayı ve farkında olmayı, başkalarının duygularını tanımayı, anlamayı, onlara duyarlı olmayı ve kendi duygularını sağlıklı bir biçimde davranışa dönüştürmeyi öğretir. Duygular yaşamın içerisinde var olan, yaşamın doğal bir parçasıdır (Antidote, 2003). İster yaşanan pozitif duygular olsun ister negatif duygular olsun bütün duygular yaşamın gerçek bir parçasıdır ve sağlıklı bir yaşamın temel gereksinimidir, bazı koşullarda bireyin duygularını açıkça göstermede bazı sınırlılıklar getirmesi gerekliliği bile bu gerçeği değiştirmez. Aile çocuğun duygusal becerilerinin gelişiminde anahtar role sahiptir (Weare, 2000). Çocuklarıyla etkili bir iletişimleri olan, onların duygularına istek ve gereksinimlerine saygı gösteren, çocuklarının gün içerisinde yaptıkları etkinliklerle ilgilenen, onların görüşlerine değer veren, başarılarını takdir eden, stres anlarında onları cesaretlendiren ve destek veren aileler duygusal gelişimi olumlu yönde etkilerler. Çocukların gelişiminde bu denli etkili olan duygusal becerilerin açıklanması aşamasında ilgili kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

2.2.3.1. Duygusal zekâ

Duygusal zekâ, Sosyal-duygusal Öğrenme (SDÖ) ile en yakından ilişkili olan bir yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Goleman (1999) tarafından Gardner'in (Gardner, Frames of Mind, 1983) çoklu zekâ görüşüne paralel olarak bilişsel zekâ anlayışının dar olduğuna değinilmiştir. Çünkü bilişsel zekâ anlayışı günlük hayatta nasıl davranılacağı ile ilgili pek çok önemli yeterlilik üzerinde fazla durmamaktadır. Goleman'ın ifadelerine göre duygusal zekâ alanındaki yetersizlik evlilikten fiziksel sağlığa kadar oldukça geniş bir alanda olumsuz sonuçlara sebep olmaktadır. Bu noktada SDÖ geniş bir perspektifte ele alınmaktadır. Bu kapsamda hali ve duygusal sağlığın artmasını sağlayan hayat tarzına yönelik tutumlar, davranışlar, beceriler ve inançlar değerlendirilmektedir. Goleman tarafından duygusal zekânın beş alandaki temel becerileri tanımlanmıştır. Bu beceriler aşağıda ifade edilmekte ve SDÖ programlarında ele alınmaya çalışılmaktadır (Kabakçı, 2006):

1. *Öz farkındalık:* Bireyin duygularını fark etmesi, duygulara yönelik kelime kazanımı farklı hallerde ortaya çıkan duyguların nedenlerini kavramaya yönelik becerilerden meydana gelmektedir.
2. *Duygularını düzenleme:* Duygularını sözel bir şekilde ifade etme, endişe, öfke ve depresyon ile olumlu bir biçimde mücadele etme, saldırgan, anti sosyal, davranışlara yönelik tepkileri kontrol altına alma becerilerini kapsamaktadır.

3. *Kendini ayarlama ve performansı*: Bireyin kısa vadeli ve uzun vadeli amaç belirlemesi, işe odaklanma, iyimserlik, motivasyon, umut ve iyi bir performans sergilemek için çalışma becerilerinden meydana gelir.
4. *Empati kurma ve bakış açısı alma*: Bireyin dinleme becerisi kazanma, diğer bireylerin duygu, düşünce ve bakış açılarını anlama becerilerini kapsamaktadır.
5. *Sosyal beceriler*: Yaşanılan duyguların etkili bir biçimde ifade edilmesi, sosyal ipuçlarına duyarlılık, grupla çalışma becerileri, sosyal karar verme becerileri, liderlik ve kişilerarası engellere yapıcı tepkiler gösterme becerilerinden oluşmaktadır.

Duygusal zekâ kavramı Mayer ve Salovey'in (1997) ifadelerine göre duyguları doğru bir şekilde algılama, değerlendirme ve ifade etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Bunun yanı sıra duygusal bilgiyi ve duyguları anlama yeteneği, zihinsel ve duygusal gelişimin sağlanabilmesi için duyguları kontrol etme becerisi olarak da tanımlanmaktadır. Bir yetenek olarak duygusal zekâ, zekânın ve duyguların karşılıklı bir şekilde değiş tokuşunu gerekli kılmaktadır. Cobb ve Mayer'in (2000), ifadelerine göre duygusal zekâ, bireyin kendisini yönetebilmesini ve çevresindeki diğer bireylerle aktif bir şekilde iletişime geçmesini, ilişki kurmasını ve duygularını iyi bir şekilde yönlendirebilmesini sağlayan becerilerdi. Birey duygularının farkına varırsa ve duygularını yönetip yönlendirebilirse günlük yaşamını da kolaylıkla kontrol edebilecektir. Öte yandan çocukların da okulda başarılı olmak için gösterdikleri çaba, sabır, azim ve motivasyonları kalıttan sonra geliştirilebilen duygusal zekâ ile yakından bağlantılıdır. Çocukların psikolojileri, motivasyonları ve ihtiyaçları anlaşıldıkça öğrenme isteği, güven duygusu ve zihinsel beceriler kolaylaşmaktadır (Yurdakavuştu, 2012). Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere duygusal zekâ bireyin günlük hayatta uyum, duygularını doğru bir şekilde ifade etme, karar verebilme, problem çözme gibi alanlarda yetkin olmasını sağlamakta, bu anlamda ergen bireylerin duygusal zekâ gelişiminin desteklenmesi oldukça önemli olmaktadır.

2.2.3.2. Öz bilinç

Öz bilinç (kendini tanımak); bireyin güçlü ve gelişime açık yönlerini bilmesi, duyguları tanıması ve bu farkındalığı davranışlarını yönlendirecek bir şekilde kullanması ve kendini açık bir şekilde ifade edebilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bireyler öz bilince sahip olduklarında kendilerini tanımakta ve duygularının farkında

olmaktadırlar. Bu bireyler yaşadıkları duyguları bunun yanı sıra duygu, düşünce ve inançlarını da güvenle ifade edebilirler (Aydın, 2017). Duygusal bilince sahip olan bireyler, içerisinde buldukları ruh halini son derece hızlı bir biçimde değerlendirebilmektedirler. Bu bireyler çevrelerindeki diğer bireylerle etkileşimde buldukları zaman, içinde buldukları duruma uygun olarak ruh hallerini hızlı bir şekilde değiştirebilmektedirler. Yaşadığı duyguların farkında olan ve duygularını bulunduğu şartlara göre düzenleyebilen kişilerin sahip oldukları kişilik özelliklerinin son derece sağlıklı olduğu bilinmektedir. Birey bu durumda kendisiyle ve çevresinde olanlarla ilgili değerlendirmelerini bilinçli bir biçimde yapar. Böylece bilinçli değerlendirme yapan birey kendi düşüncelerinin davranışlarını ve hatta duygularını nasıl yönlendirdiğinin bildiği zaman duygu ve düşüncelerini arzu ettiği gibi yönetebilmektedir (Yerli, 2009). Özbilince sahip bireyler kendileri ile ilgili her türlü farkındalığı yüksek bireyler olduğundan dolayı gelecekle ilgili doğru kararlar verebilmekte ve bu anlamda başarı gösterebilmektedir. Bu anlamda ergen bireylerin bu konuda doğru yönlendirilmesi oldukça önemli olacaktır.

2.2.3.3. Öz düzenleme

Birey kendini ne kadar tanırsa duygularını da o kadar kontrol eder. Bireyler hayatın doğal akışı içerisinde her çeşit duyguyu yaşamaktadırlar. Hayatın doğal akışı içerisinde kaygı dozunda olursa iyi bir motivasyon aracı olmaktadır. Ancak kaygı aşırı olduğunda ise strese neden olmaktadır. Aşırı düzeyde stres yaşayan bireylerde mutsuzluğun yanı sıra çeşitli hastalıklara yakalanma tehlikesi de bulunmaktadır. Bu hususta yürütülen araştırma çalışmalarına göre yüksek strese maruz kalındığında aşırı kortizol salgılanması sonucunda bağışıklık sistemi büyük ölçüde zayıflamaktadır. Birey bağışıklık sistemi zayıfladığında kalp krizi, mide rahatsızlıkları ve kanser gibi pek çok hastalığa yakalanma riski ortaya çıkmaktadır. Duygu kontrolünde ise aşırı kaygı durumunun yanı sıra aşırı öfke durumunda da uzak durulması gerekmektedir. Duygu yönetiminde öfke kontrolü hayati önem arz etmektedir. Bireylerde duyguları yönetme becerisi erken çocukluk çağından itibaren gelişmesi gereken önemli beceriler arasındadır. Bu süreçte çocuğun çevresinde bulunan ve etkileşim içinde olduğu bireylerin davranış tarzları da son derece önemlidir. Çünkü çocuklar söz konusu yeteneği geliştirirken yetişkinleri model almaktadırlar. Çocuklar okul öncesi dönemde duygularını yönetme ve kontrol etme hususunda güçlük yaşarlarken, okul çağına geldiklerinde duygularını kontrol etmede daha becerikli olurlar. Çocuklar yaklaşık

olarak on yaşına geldiklerinde duygularını yönetme teknikleri bulmaya çalışırlar ve buna uygun yöntemler geliştirirler. Ortaya çıkan olaylar kendi kontrollerinde geliyorsa problem çözme yollarını ararlar. Ancak olaylar kendi kontrolleri dışında geliyorsa ise durumu kabul edebilecekleri yeni yollar aramaya başlarlar (Titrek, 2010). Öz düzenleme ise duygusal açıdan bireyin rahat bir şekilde yaşamasını sağlamaktadır. Öte yandan çok güçlü olan hisler sonucunda bireylerin dengesini bozabilmektedir. Yalnızca tek bir hissin algılanması da aynı ölçüde zararlı bir durum olarak nitelendirilmektedir. İnsana sürekli bir mutluluk hissi çok fazla bir şey kazandırmaz çünkü acılar da ruhsal yaşamımızın önemli bir parçasıdır. Bireylerin duygu dünyası acılar tarafından zenginleştirilmektedir. Dengeli iyi ve kötü ruh halleri, birey yaşamının temel öğeleridir. Dengeli ve mutlu olmak için her olumsuz duygudan uzak kalmamız gerekmektedir. Buna ek olarak bireylerin güçlü olumsuz duygularının yaşamındaki güzel şeyleri yıkmasına da izin vermemesi gerekmektedir. Birey sevinçli ve mutlu anları yeteri düzeyde yaşayabildiğinde, öfkeli ve mutsuz dönemlerinin de üstesinden gelebilecektir.

2.2.3.4. Sosyal ilişkiler

İlişki sanatı diğer bireylerin duygularını idare edebilme becerisi olarak nitelendirilmektedir. Bahsi geçen beceriler liderliğin, popüler olmanın ve kişiler arası etkililiğin temelinde yatan unsurlardır. Bu becerileri iyi bir şekilde geliştirmiş olan kişiler, diğer bireylerle sürtüşmesiz bir etkileşim sürdürmeye dayalı her alanda başarıyı yakalarlar (Goleman, 1999). Sosyal zekâ, ilişkileri yürütebilme yeteneğine dayanmaktadır. Bunun yanı sıra sosyal zekâ grupları organize edebilme, tartışarak çözüm yolları bulma, sosyal analiz yapabilme ve bireysel bağlantı kurabilme gibi becerileri kapsamaktadır. Bahsi geçen becerilere sahip olan bireyler, başkalarıyla rahat bir şekilde iletişim kurabilen, başkalarının duygularını ve tepkilerini okuyabilen, organize edebilen, yönlendirebilen ve meydana gelen tartışmaların üstesinden gelebilen bireyler olarak nitelendirilmektedir. Bu bireyler arası yetenekler genel olarak diğer duygusal zekâ becerileri üzerine kuruludur. Sosyal zekâsı iyi olan bireyler, ilk olarak kendi duygularını ifade etme hususunda beceriklidirler. Bu kişiler aynı zamanda çevresinde bulunan diğer bireylerin tepki gösterme tarzlarına da uyum sağlarlar. Bu yetenekte de duygusal yeteneklerin tamamında olduğu gibi temel unsurlardan biri dentedir (Maboçoğlu, 2006). Ergenlerde sosyal-duygusal gelişim becerilerini etkileyen iletişim becerilerinin yoksunluğu bu bireylerin saldırganlık, çatışma,

olumsuz davranışlar sergileme ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olabilecektir. Bu anlamda bu bireyler iletişim becerileri konusunda desteklenmelidir.

2.2.4 Sosyal ve duygusal becerilerin kapsamı

Sosyal beceriler bir başka açıdan değerlendirildiğinde, kendi odaklı ve başkası odaklı sosyal beceriler olarak iki kategori altında sıralanabilir. Kendi ihtiyaçlarını tatmin etme motivasyonu içeren sosyal beceriler kendi odaklı sosyal becerilerdir. Bireyin yaptığı davranışlar kendisine, özgüven ve sosyalleşme gibi özellikler kazandırabilmektedir. Diğer bir sınıf ise dış odaklı sosyal beceriler olarak adlandırılır. Bu becerilerde ise diğer insanların ihtiyaçlarını karşılama motivasyonu bulunur (Groeben, Perren, Stadelmann ve Klitzing 2011). Sosyal beceriler işlev açısından 5 sınıf altında toplamış ve ortaya şu maddeler çıkmıştır:

1. *Diğer insanlarla etkileşimi arttıran sosyal beceriler:* Bu başlık altında; oyuna çağırma, oyun davetini kabul etme, selamlama, araç-gereçlerini paylaşma, yardım önerilerinde bulunma, teşekkür ve rica etme, övgüde bulunma, açıklama isteme, yakınlık hissettirme, ilgi gösterme, rahatlık ve bilgi sunma bulunur.
2. *Hoş olmayan durumlarla başa çıkmaya yardımcı sosyal beceriler:* Bu başlık altında; diğer bireylerini isteklerini reddetme, lakap takılma durumuyla başa çıkma, kendisiyle dalga geçilmesi durumuyla başa çıkma, arkadaşlarının baskılarına direnme, şikâyette bulunma, olumsuz geri dönüş yapma, suçlanma durumuyla başa çıkma gibi kavramlar toplanmıştır.
3. *Çatışmaları çözmeye katkıda bulunan sosyal beceriler:* Problem çözebilme, görüşme ve uzlaşma bu sınıflandırmada bulunan becerilerdir.
4. *Sosyal etkileşim sürdürmeyi sağlayan sosyal beceriler*
5. *Atılgan davranışlar:* Bu başlık ise içerisinde, hayır diyebilme, duygularını açıkça gösterebilme, ilgi gösterme ve suçlanma durumuyla başa çıkma kavramlarını barındırır.

Sosyal becerileri altı kategori altında incelenmektedir. Birinci sınıflandırmanın içinde, konuşma, dinleme, konuşmayı başlatma, kendini tanıtmaya, soru sorma, teşekkür etme ve övgüde bulunma sosyal becerilerinden oluşmaktadır. İleri sosyal becerilerde ise yönerge verme ve verilen yönergelere uyma, yardım isteme, düşüncelere katılma, özür dileme ve diğer insanları ikna etme yer almaktadır. Kişinin duygularıyla başa

çıkabilme becerilerini ise, duygularını bilme ve ifade etme, diğer bireylerin duygularını anlama ve onların öfkeleriyle başa çıkma, sevgisini gösterme, korkularıyla mücadele verme ve kendisini ödüllendirmeden oluşur. Saldırganlığa alternatif beceriler ise izin isteme, birtakım eşyalarını paylaşma, diğer bireylere yardım etme, öz denetimini sağlama, sosyal hayatta sorun yaşadığı insanlarla uzlaşma, kendi haklarını savunma, dalga geçme ile başa çıkma, tartışmaktan ve kavgadan uzak durma davranışlarından oluşur. Şikâyet etme ve kendisine gelen şikâyetlere yanıt verme, yenilmeye baş etme, terk edilmeye baş etme, diğer insanların hakkını savunma, ikna edilmeye tepki verme, stresli anlarda sakin kalma, başarısızlığa tepki verme, grup baskısı ile mücadele etme davranışları ise stresle başa çıkma becerilerini oluşturmaktadır. Planlama becerilerini oluşturan davranışlarsa, kendine bir amaç edinme, oluşan bir sorunun nedenini belirleme, sorunu çözebilmek için bilgi toplama, işlem basaklarını belirleme ve kendi yeteneklerine karar vermedir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Ülkemizde yapılan araştırmada ise, sosyal beceriler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri, grupta birlikte iş yürütme becerileri, duygulara dönük beceriler, saldırgan davranışlarla mücadele etmeye yönelik beceriler, olası bir stres durumuyla başa çıkma becerileri, problem çözme ve plan yapma becerileri olarak altı kategori altında toplanmıştır. Sosyal beceriler; problem çözme, karar verme, iletişim kurma, kendini yönetme ve arkadaş ilişkileri gibi diğer bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurma ve sürdürmeye imkân tanıyan becerileri bünyesinde barındırır (Kapıkıran, İvrendi ve Adak 2006). Yine ülkemizde yapılan bir araştırmada sosyal becerileri dört sınıf altında toplamıştır. Bunlar başlangıç becerileri, akademik destek becerileri, arkadaşlık becerileri ve kendi duygularını yönetme becerileridir (Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç-Çakmak, Özyürek, Gültekin-Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar ve Karayol, 2014). Özyürek (2015), sosyal becerilerin genel özelliklerini şöyle sıralamışlardır: Sosyal beceriler kazanılması öğrenme yoluyla olur. Sözel veya sözel olmayan davranışlardan oluşurken, model alınan davranışları içerir. Etkin ve uygun tepkileri bünyesinde barındırır. Çevresinden gelen olumlu tepkiler sayesinde yeteneklerin pekişmesine olanak tanırken içinde bulunduğu durum ve ortamın özelliklerinden etkilenir. Sosyal becerilerdeki yetersizlikler belirlenebilir ve bu yetersizliklere uygun olarak eğitim programları hazırlanabilir. Sosyal becerilerin özellikleri şu şekildedir (Deveci, 2011):

1. Sosyal beceri kazanmak için öğrenme süreci olmazsa olmazdır.
2. Sosyal becerilerde sözel ya da sözel olmayan davranışlar bulunabilir.
3. Etkili teşebbüslerin ve uygun girişimlerin oluşmasını sağlar.
4. Sosyal ödüllerin artmasını sağlar.
5. Sosyal beceri performansları, içinde yer alan çevrenin özelliklerinden etkilenir.
6. Sosyal beceride meydana gelebilecek sorunlar yapılabilecek müdahale ortadan kaldırılır.
7. Sosyal becerilerdeki eksikler eğitimle geliştirilir.

Durualp ve Aral (2011) çocuklardaki sosyal becerilerin birçok etkenden etkilenebileceğini düşünmektedir. Bu faktörler cinsiyet, yaş, aile, çocuğun sosyal hayattaki yeri, engelli olup olmaması, akranları, kitle iletişim araçları ve eğitim kurumlarıdır.

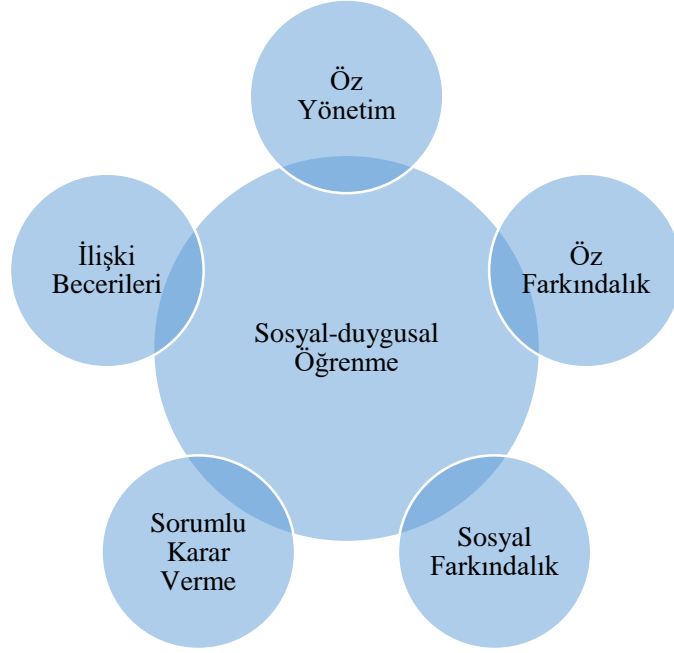
1. *Aile*: Çocukların eğitiminde ve sosyalleşmelerinde aile, çok önemli bir role sahiptir. Çocukların sosyal hayata uyum sağlamalarıyla birlikte, istedik davranışlar ve alışkanlıklar kazanmaları, ailenin çocuklarla iyi bir iletişim kurmasıyla gerçekleşecektir. Çocuklar ilk sosyal tecrübelerini ailede kazanırlar. Ailede ebeveynlerin ve diğer kardeşlerin çocukla olan ilişkileri, çocuğun ailenin içindeki rolünü belirlemektedir (Alisinanoğlu ve Özbey, 2011). Ebeveynlerin çocuğa davranış şekilleri çocuğun gelişimini olumlu veya olumsuz etkileyebilir. Ebeveynler çocuğa karşı olumsuz davranış sergilerlerse çocukta sorunlu davranışlar gözlemlenebilir. Olumlu davranışta bulunmaları halindeyse çocuğun sosyal hayatı bu durumdan olumlu etkilenir. Özellikle annenin çocuğa olumlu ve şefkatli davranması çocuğun sosyal ve duygusal gelişimine olumlu etki sağlayacaktır (Chang, 2013).
2. *Kardeşler*: Çocukların sosyal gelişmelerinde kardeşlerinin de etkileri fazladır. Bu etki kardeşlerin yaşına, cinsiyetine ve doğum sıralarına göre değişebilmektedir (Terzioğlu, 2005). Çocukların kardeşleriyle yaşadığı ilişkiler, empati kurabilme, paylaşma, işbirliğinde bulunma, dürüstlük, kurallara uyma, sırasını bekleme, yardımlaşma ve iletişim becerilerini kazanmasına katkıda bulunur (Deveci, 2011).
3. *Akranlar*: Conroy, Odom ve Brown (2001), çocukların sözel becerileri kazanma ve uygulayabilmeleri için akran ilişkilerini bir fırsat olarak görmektedir. Çocuklar akran ilişkileri sayesinde, bilgi isteme, paylaşma,

yardımlaşma, soru sorma, organizasyonlar düzenleme, diğer bireylerin haklarına saygı gösterme ve davranışlarının sonuçlarını kabullenme gibi birçok sosyal beceri edinmektedir. Akranlar hayatın her anında çok önemlidir. Sosyal beceri edinilmesi bakımından eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Sosyal gelişimin zenginleşmesi, akranlarla gerçekleştirilen sosyal ilişkilerle birlikte hız kazanmaktadır. Akranlar sayesinde çocuk yeni oyunlar öğrenmekte, bu oyunlar sayesinde yeni sosyal beceriler edinebilmektedir. Akranlar bir nevi rol model görevi görmektedir. Akran ilişkilerinin her açıdan zengin olması çocukların sahip olduğu sosyal becerileri de olumlu etkilemektedir (Durualp ve Aral, 2011).

4. *Kültür*: İnsanların birbirlerine aktardıkları tüm fikirler, tercihler ve semboller kültürün içerisinde yer almaktadır. Kültür insanların olaylara karşı bakış açılarını ve sergiledikleri tutumları etkilemektedir. Doğal olarak, çocuğun içinde yer aldığı toplum çocuğun sosyal davranışlarını da şekillendirmektedir. Sosyal davranışlar çoğu kültürde baskın rodedir. Bazı kültürlerdeyse bencil olmak normal görülebilir (Akbaş, 2005).
5. *Sosyal Konum*: Önder'e (2016) göre, sosyal konumun çocukların arkadaş gruplarında ne kadar ön planda olduğunu dolayısıyla sevilip sevilmediğini ifade eder.
6. *Oyun*: Çocukların öğrenmesi oyun oynama ile bağlantılıdır. Çocukların ilk oyun arkadaşları anne ve babalarıdır. İlerleyen zamanlarda ise anne babanın yerini kendi yaş grupları alır. Çocukların sosyalleşmesindeki en önemli etki erken çocukluk döneminde anne, baba ve çocuk arasında oyun ile geçirilen zamandır. Çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesinde oyun önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal becerilerin gelişimini sağlayan en önemli aktivite oyundur. Çocuk, oyun sırasında kendisine sosyal beceriler edinir (Deveci, 2011).
7. *Cinsiyet*: Çocukların sosyal yeterliliğin gelişiminde cinsiyet göz ardı edilemez bir etkidir. Bu konudaki veriler, kız çocuklarının fiziksel becerilerinin erkek çocuklara oranla daha düşük olduğunu fakat kız çocuklarının erkek çocuklarına göre dilsel becerilerinin daha çok olduğunu gösterir. Kişilerle ilişki ve kendini disipline etme becerileri kız çocuklarında erkek çocuklarına oranla daha iyiyken, agresif ve rahatsızlık veren sosyal becerileri daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Tüy, 1999).

8. *Yaş*: Çocukların yaşları ilerledikçe bilişsel, ahlaki ve sosyal alanlarda gelişmeleri de ilerlemektedir. Dolayısıyla sosyal davranışlarında da gelişmeler gözlemlenmektedir. Çocukların büyüdükçe yeni insanlarla karşılaşmakta ve onlarla iletişime geçmektedir. Bu iletişimler sosyal gelişim kavramı için sürekliliği bulunan bir kuraldır (Gülay ve Yenibayrak, 2010).
9. *Çocuğun Engel Durumu*: Gelişimleri normal seyirde devam eden çocukların sosyal gelişimleri, anne-babalarının ve çevresindeki yetişkinlerle olan ilişkilerine bağlıdır. Engelli çocuklarsa sosyal beceri edinmede sıkıntılar yaşamaktadır. Çalışmalara göre engelli çocukların sosyal ilişkileri normal çocuklara göre daha zayıftır (Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal-duygusal öğrenmeyi oluşturan becerilere yönelik çeşitli sınıflamalar yapılmaktadır. Cohen (1999) tarafından sosyal-duygusal beceriler iki farklı alanda incelenmiştir. Bu alanlar bireyin kendi yaşantısının farkına varmasına yönelik yeterlilikler ve başkasının yaşantısının farkına varmaya yönelik yeterlilikler olarak ifade edilmektedir. Elksnin ve Elksnin (2004) sosyal-duygusal becerileri toplam 6 farklı alanda kapsamlı bir şekilde incelemişlerdir. Bu alanlar bireyler arası davranışlar, çevresindekilere ilişkin sosyal beceriler, öğretmenin onayladığı sosyal beceriler, kendine has davranışlar, kendini ifade etme becerileri, iletişim becerileri olarak sıralanmaktadır. Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Taylı, 2012). Dupont (1998) ise temel sosyal-duygusal yeterliklere odaklanmıştır. Dupont'un (1998) ifadelerine göre stresle başa çıkabilme, problem çözme, karar verme, özgüven ve iletişim önemli taşıyan yeterlilikler arasındadır (Kuyulu, 2015). CASEL (2015) tarafından sosyal ve duygusal öğrenmeyi kapsamına dâhil eden duyusal, bilişsel ve davranışsal yetkinliklerin birbiri ile bağlantılı beş boyutu belirlenmiştir (Dusenbury ve Weissberg, 2017). Bu beş boyut Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. Sosyal-duygusal Öğrenmenin Beş Temel Becerisi

Kaynak: (CASEL, 2015)

Öz farkındalık: Bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışı üzerindeki etkilerini doğru bir şekilde tanımlayabilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Öz yönetim: Bireyin duygularını, davranışlarını ve bilişlerini düzenleyebilme becerisi olarak ifade edilmektedir. Sosyal farkındalık: Sosyal farkındalık sergilenen bir davranışın sosyal ilkesini anlamak ve sosyal çevre desteklerini tanımak amacıyla farklı bakış açıları kazanma ve empati kurma becerisi olarak ifade edilmektedir. İlişki becerileri: Bireylerle ve gruplarla kaliteli ve sağlıklı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Sorumlu karar verme: Bireysel davranışlara, sosyal etkileşimlere ve okula yönelik yapıcı seçimler yapma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akçaalan, 2016). Özetle sosyal beceri düzeyi yüksek ve empatik çocuklar sosyal olarak daha duyarlı, günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olacaklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılı ve akranlarıyla etkileşimi kapsayan daha fazla fırsata sahip bireyler olacaktır. Bu anlamda ergen bireylerin bu yönün desteklenmesi ebeveynlerin üzerinde durması gereken önemli bir konudur.

2.2.5. Sosyal ve duygusal öğrenmenin tarihsel gelişimi

Eğitimciler genellikle öğrenciler için sosyal-duygusal gelişiminin önemini kabul etmişlerdir. Ancak okullarda akademik yöneliminin fazla olması nedeniyle yürütülen çalışmalar akademik başarı odaklı olmuştur (Kabakçı, 2006). Akademik bakımdan ABD’de son 20 yılda eyaletler arasında matematik, İngilizce ve fen bilimleri alanlarında başarı değerlerinde düşüş gözlenmiştir. Bu düşmeye bağlı olarak başarı değerleri düşük olan öğrencilerle ilgili problemlerin artış göstermesiyle sosyal-duygusal öğrenmeye olan ilgi de artmaya başlamıştır. Sosyal-duygusal öğrenme kavramı ilk kez 1994’de Fetzer Enstitüsü’nde gerçekleştirilen bir konferansta duyulmuştur. Bahsi geçen konferansta öğrencilere psikoloji, eğitim ve sağlık ihtiyaçları bakımından bazı hedefler belirlenmiştir. Bu grup özel problemlere ve davranış problemlerine çözüm bulmayı amaçlayan, akademik başarının artmasını sağlayan programların geliştirilmesini amaçlamıştır (Baydan, 2010).

Bahsi geçen süreç ise SDÖ’ nün ortaya çıkmasını sağlamıştır. 1994 yılında Sosyal-duygusal Öğrenme Gelişimi İş Birliği (CASEL) kurulmuştur. Bu oluşum sosyal ve duygusal öğrenme kavramını geliştirmek ve bilimsel bulguları dünya çapında okul tabanlı uygulamalarda kullanma amacına sahiptir. Ayrıca, okul öncesi dönemden yükseköğrenime kadar sosyal-duygusal öğrenmenin son derece önemli ve zorunlu olduğunu belirtmektedir. Bu oluşum kapsamında araştırmacılar, eğitimciler, eğitim politikacıları, aileler ve öğrenciler de yer almaktadır. Bu anlamda geniş kapsamlı bir harekettir. Diğer yandan bu kuruluş sosyal-duygusal öğrenme çalışmalarına yönelik yürütülen araştırma çalışmalarına dünya çapında ev sahipliği yapmaktadır. Bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme kavramının yayılmasında son derece önemli bir konuma sahiptir (Baydan, 2010). Buna ek olarak Goleman tarafından yürütülen Çoklu Zekâ (1983) ve Duygusal Zekâ (1995) adlı çalışmaları da sosyal-duygusal öğrenme kavramının ortaya çıkmasında büyük ölçüde önemli bir rol oynamaktadır. Goleman’a göre başarı için sadece bireyin IQ ’sunun yüksek olması yeterli olmayabilmektedir. Çünkü bireyin EQ’ları düşük ise başarılı olamayabilir. Goleman kaleme aldığı kitapta EQ’nun yeteri kadar önemsenmediğini vurgulamaktadır (Bacanlı, 2014). Goleman’ın (1995) ifadelerine göre duygusal zekâ toplam 5 ögeden oluşturmaktadır. Bu ögeler;

1. *Öz bilinç*: Kişinin duygularının farkında olması,
2. *Duygu yönetimi*: Olumsuz duygularla başa çıkma,

3. *Kendini yönlendirme*: Kendini başarıya motive edebilme,
4. *Empati*: Bir başkasının duygularını anlama,
5. *Sosyal ilişkiler*: Temel sosyal yeterliklere sahip olma (Bacanlı, 2014).

Sosyal ve duygusal öğrenme aşamasında kişisel beceriler ise benlik saygısı, bireysel sorumluluk, sosyallik, dürüstlük ve özyönetim becerilerini kapsamaktadır. Daha önce 1983 yılında Gardner çoklu zekâ kavramına değinmiştir. Gardner' in ifadelerine göre zekâ, bireyin bir ya da birden fazla kültürde yer bulan bir ürün ortaya çıkarabilme ve iş hayatında ya da günlük hayatta karşı karşıya kaldığı bir sorunu etkili bir biçimde çözebilme yeteneğidir (Hatch ve Gardner, 1990). SDÖ sürecinde zekâ akademik ve duygusal faktörleri kapsamına dâhil eden alanlara yönelik becerileri içermektedir. Ayrıca Gardner'ın çoklu zekâ kuramındaki sosyal zekâ ve içsel zekâ kavramları sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasında yer alan sosyal farkındalık, öz farkındalık ve ilişki becerileri kavramları ile örtüşür (Pikul, 2015). Bu süreç ergen bireylerin ergenlik dönemlerini ve sonraki yaşantılarını ciddi anlamda etkileyen bir gelişim sürecidir. Bu anlamda anne babaların konu ile ilgili farkındalık düzeyleri yükseltilmelidir.

2.2.6. Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri

Sosyal-duygusal öğrenme araştırma çalışmaları ilerledikçe kavramın tanımının yanı sıra sınırları da belirginleşmeye başlamıştır (Kabakçı, 2006). Elias ve meslektaşlarının ifadelerine göre sosyal-duygusal öğrenme kavramı, bireylerarası iletişim, öğrenme, problem çözme ve gelişim görevlerine uyum sağlamak gibi yaşam görevlerini iyi bir biçimde yerine getirme ve bireyin duygusal ve sosyal yönlerini anlama, ifade etme ve yönetme becerisidir. Bu beceri bireysel farkındalığı, dürtüleri kontrol altında tutmayı, iş birliği içerisinde çalışmayı, kendini ve diğer bireyleri önemsemeyi gerektirmektedir (Elias, Romasz ve Kantor, 2004).

Johnson ve Jonhson'un (2004) ifadelerine göre ise SDÖ; bireyler arası iletişim becerilerini ve diğer bireylerin duygularının farkına varmak, uygun bir biçimde ifade etmek ve yönetmek gibi grup becerilerini yerinde kullanmak, problem çözmek, belirlenen amaca ulaşmak, yaşam boyunca başarılı olmak için toplumsal değerleri ve tutumları içselleştirmektir. Bunların yanı sıra iki temel sosyal-duygusal öğrenme becerisinin altını çizmişlerdir. Birincisi bireyler arası etkililiktir. Bireyin çevresindeki diğer bireylerle etkileşim kurma düzeyidir. Ayrıca söz konusu etkililik büyük ölçüce

bireyin yaşam kalitesi ve akışı ile belirlenmektedir. İkinci sosyal-duygusal öğrenme becerisi ise kendini gerçekleştirmedir. Kendini gerçekleştirme becerisi bireyin sahip olduğu potansiyelin ve yeteneklerin farkında olmasını ve bunlardan memnun olmasını gerektirmektedir. Kendini gerçekleştirme aynı zamanda bireyin uygun durumlarda yeteneklerini kullanmasını da gerektirmektedir. Bir süreç olarak sosyal-duygusal öğrenme, temel sosyal ve duygusal becerilerin çocukluk çağında edinilmesi süreci olarak nitelendirilmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme, pek çok problemlili davranışın aynı veya benzer niteliklere sahip olan risk faktörlerine dayandığı ve en iyi öğrenmenin destekleyici ilişkiler aracılığıyla sağlanacağı ve böylece öğrenmenin anlamlı ve ilgi çekici olacağı ilkesine dayanmaktadır (CASEL, 2005). Reicher'in (2010) tanımına göre SDÖ, bireysel ve bireyler arası problem çözme becerilerini öğrenme ve sosyalleşme sürecidir. Payton vd., (2000) tarafından yapılan tanıma göre SDÖ, çocukların ve yetişkinlerin türlü bilgi, beceri ve tutumları edinme sürecidir. Bu beceriler şöyle sıralanmaktadır;

1. Duyguları farkına varma ve duyguları yönetme,
2. Pozitif hedefler belirleme ve bu hedefleri gerçekleştirme,
3. Diğerlerine ilgi gösterme ve önem verme,
4. Pozitif yönlü ilişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme,
5. Sorumlu kararlar verebilme,
6. Bireylerarası ilişkileri etkili bir şekilde ele alma.

SDÖ genel olarak duyguların farkına varma ve yönetme, başkalarına ilgi ve sempati duymak, sorumlu karar alabilme, başkalarıyla olumlu ilişkiler kurma, güç durumlarla etkili ve iyi bir şekilde mücadele etme ve problem çözme becerilerini kazanma süreci olarak ifade edilmektedir. Böylece çocuklar sınırlı oldukları zamanlarda kendi kendilerine sakinleşebilecek, ortaya çıkan çatışmaları saygılı bir biçimde çözümlenebilecek, arkadaş edinebilecek ve etik kararlar verebileceklerdir (Zins ve Elias, 2006). Bu çerçevede sosyal-duygusal öğrenme kavramının duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçleri bağdaştırmaya çalıştığı görülmektedir. SDÖ tanımlar bölümünde değinildiği gibi eğitim sürecinde kazandırılması gereken iletişim becerileri, problem çözme becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle mücadele etme becerilerinin bir araya gelmesinden oluşan temel beceriler bütünü olarak ifade edilmektedir (Kabakçı, 2006). CASEL (2005) tarafından SDÖ programları erken çağlarda başlayarak lise çağına kadar süren bir süreç olarak ifade

edilmektedir. Bunun yanı sıra CASEL toplam beş temel SDÖ becerisini öğrenciler üzerinde geliştirmeyi amaçlamaktadır. Daha öncede ifade edilen bu beceriler şöyle sıralanmaktadır;

1. *Öz farkındalık (Self-Awareness)*: İçinde bulunduğumuz anda hissettiğimiz şeylere ve yeteneklerimize yönelik gerçekçi bir değerlendirmede bulunmak.
2. *Sosyal farkındalık (Social Awareness)*: Diğer bireylerin neler hissettiklerini anlamak, çeşitli gruplarla etkileşim içine girmek ve empati kurmak.
3. *Öz yönetim (Self-management)*: Duyguları fark etmek ve yönetmek, amaçları gerçekleştirmek için birtakım hazları erteleyebilmek, engeller karşısında sabırlı olmak.
4. *İletişim Becerileri (Relationship Skills)*: İş birliğine dayanan sağlıklı, sağlam ve faydalı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri sürdürmek, bireyler arası çatışmaları çözmek ve gerekli durumlarda yardım talep edebilmek.
5. *Sorumlu kararlar alma (Responsible decision Making)*: Olası sonuçları dikkate alarak diğerlerinin haklarına saygı göstermek ve etik kararlar verebilmek (CASEL, 2015).

Norris'in (2003) ifadeleri çerçevesinde SDÖ; tutum, davranış ve biliş oluşturmının yanı sıra güçlü sosyal ilişkileri, kişisel iyi oluşu ve akademik becerileri geliştirmek amacıyla düzenlenir. Pasi'nin (2001) ifadelerine göre söz konusu sosyal-duygusal öğrenme becerileri dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve kendilik değerini artıran beceriler olarak sıralanmaktadır. Sosyal-duygusal beceriler açısından bahsi geçen bu dört alt boyuta aşağıda değinilmiştir.

2.2.6.1. Problem çözme

Bireyler günlük hayatta başa çıkmak zorunda oldukları bazı güçlüklerle ve problemlerle karşı karşıya kaldıklarında çeşitli baş etme yolları arasından uygun olanı seçerler ve yaşadıkları durumla baş etmeye çalışırlar. Bireylerin emeklerinin ve güçlerinin büyük bir kısmı problem çözme çabalarına yöneliktir. Bu bağlamda bireyler kararlarını doğru bir şekilde verebilmek için ciddi bir çaba göstermektedirler. Bu süreçler genellikle aynı amaç ve anlam etrafında birleşebilir. Problem çözme becerileri büyük ölçüde önceden hazırlıklı olmadığımız zamanlarda bizi beklenmedik bir anda yakalayan sorunlara karşı farklı çözüm yolları ve seçenekler arasında bir seçim yapma davranışı olarak nitelendirilmektedir (Korkut, 2010). Problem çözme aşamalarının ve

yollarının hayat telaşı içinde veya günlük hayatta öğrenilmesi ve geliştirilmesi her zaman kolay olmaz. Çünkü bu konularda ergenler profesyonel bir desteğe ve eğitime ciddi bir ihtiyaç duymaktadırlar. Böyle durumlarda bu becerilerin uzmanlar ve profesyoneller tarafından planlı, programlı ve düzenli bir şekilde öğretilip geliştirilmesi gerekmektedir. Bahsi geçen düşünce çerçevesinde oluşturulan geniş kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının ışığında öğrenme, çalışma ve etkinlik faaliyetlerine yer vermek gerekmektedir. Ancak bu şekilde maksimum verim sağlanabilmektedir (Myrick, 1993).

Kişileri geliştirecek ve etkili problem çözme becerilerinin geliştirilip öğretilebileceğine yönelik pek çok çalışma yürütülmüştür. Bu kapsamda planlanmış pek çok eğitim çalışmasının batı ülkelerinde faaliyet gösteren okullarda yürütüldüğü bilinmektedir. Söz konusu çalışmalara örnek niteliğindeki çalışmalar arasında İkada, Tilly, Stumme, Volmer ve arkadaşları (1996) tarafından geliştirilen Problem Çözme Konsültasyon Modeli, Watson ve Robinson (1996) tarafından geliştirilen Doğrudan Davranışsal Konsültasyon Modeli ve Shanna, Petosa ve Vetleany (1999) tarafından geliştirilen Sosyal Bilişsel Kurama (SBK) dayalı müdahale yer almaktadır. Bunların yanı sıra Brighman'ın (1998) pek çok görsel araç ve gereç ile öğrencilere bu programları uygulayarak ortaya çıkan problemlerin farkına varma, çözme ve başa çıkmayı öğretmeyi deneyen çalışmaları da bulunmaktadır. Problem çözme becerilerini öğretmeye, geliştirmeye ya da çözümsüzlük sebebiyle ortaya çıkan problemleri ortadan kaldırmaya yönelik rehberlik çalışmalarının yürütülebilmesi için öncelikle çalışmaların yürütüleceği grubun var olan problem çözme becerisinin saptanması gerekmektedir. Rehberlik hizmetlerinin en çok ihtiyaç duyulduğu orta öğretim öğrencilerinin bazı demografik faktörlerin katkısı ve etkisi ışığında problem çözme becerilerini nasıl algıladıkları tespit edilmelidir (Korkut, 2002). Problem çözme becerileri, SDÖ becerileri arasında yer almakta ve belirli adımları kapsayan bir uygulama süreci olarak değerlendirilmektedir. Söz konusu adımlar aşağıda şöyle ifade edilmektedir (Johnson ve Johnson, 2004):

1. *Duyguları fark etme*: Çeşitli ipuçları kullanarak farklı duyguları anlama, negatif yönlü duyguların bir sorunun işareti olduğunu fark etme ve yaşanan duyguları isimlendirme becerilerini kapsamaktadır.
2. *Problemi tanımlama*: Çözümün gerekli olduğu durumları ifade etme ve bu durumları türlü risk, engel ve kaynaklarla eşleştirme, yaşanan sorunu dile

getirme ne istediğini ve ne hissettiğini anlatma kapasitesi ile ilgili becerileri içermektedir.

3. *Amaç belirleme:* Muhtemel çözüm yollarını bulmaya hazırlık maksadıyla pozitif bir amaç belirleme becerisini içermektedir.
4. *Olası çözümler bulma:* Saptanan hedef çerçevesinde tanımlanan sorun ile ilgili olabildiğince çok çözüm yolu bulma, bulunan çözüm yollarına alternatif çözümler belirleme son derece önemlidir.
5. *Olası çözümlerin sonuçlarını inceleme:* Sonuçların her birinin negatif ve pozitif yönüne, işe yarar ve güvenli olup olmadığına, başkalarının ve kendinin ne hissedeceğine göre bakma becerileri bulunmaktadır.
6. *En iyi çözümü seçme:* Belirlenen çözümler arasından sonuçlarını da dikkate alarak bir tanesini uygulamak üzere seçme becerilerini kapsar.
7. *Plan yapma:* Uygulamaya ilişkin plan yapma, planın ayrıntılarını dikkate alma ve planı kontrol etme becerilerinden oluşur.
8. *Çözümü uygulama ve değerlendirme:* Tespit edilen çözümü uygulamaya başlama, uygulama neticesinde elde edilen dönütün faydalı olması bakımından inceleme ve öğrenilen şeyleri bir sonraki problem çözme aşamasında kullanma becerisini kapsamaktadır. SDÖ programlarının büyük bir kısmında problem çözme ve karar verme becerilerine odaklanılmıştır.

Öte yandan çatışma çözme becerisinin odak noktasında da problem çözme becerisi yer aldığı için çatışma hallerinde de karar alma aşamasında kullanılan yıkıcı tutum ve davranışların alternatiflerini kazanma hususuna odaklanılmaktadır. Bu açıdan problem çözme becerisi, çatışma ile başa çıkmanın negatif ve pozitif sonuçlarını anlama ile bağlantılıdır. Çatışma çözülürken iş birliği, saldırganlık, razı olma, uzlaşma, kaçınma, otoriteden yardım talep etme ve geciktirme gibi davranışlar göz önünde bulundurulmaktadır. Ayrıca sosyal-duygusal problem çözme gelişimsel bir beceri olarak nitelendirilmekte ve kazanımında da erken yaşlar önem taşımaktadır (Sandy ve Boardman, 2000). Bu bağlamda öğrencilere çeşitli programlar aracılığıyla erken yaşlarda problem çözme becerileri kazandırılabilir. Buna ek olarak problem çözme becerilerinin bireylere ileri yaşlarda da kazandırılabileceği ve bu doğrultuda bazı programların uygulanabileceği de mümkündür.

2.2.6.2. İletişim

İletişimin beceri boyutu iletişimin kurulmasını, konuşmanın başlatılmasını, devam ettirilmesini kişinin kendisine ilişkin hisler ve düşünceleri olduğu gibi ifade edebilmesini kapsamaktadır. Bu doğrultuda dinlemeye ve karşılıklı paylaşımda bulunmaya ilişkin türlü yöntemler kişisel nitelikler ve gereksinimler dâhilinde iletişimin sözlü boyutunda ön plana çıkmaktadır (Payton vd., 2000). Bu tip iletişimde vücut dili, göz teması, dil kullanım becerisi, konuşmanın başlama ve sürdürülmesi, eleştirel bakış açısı, ses tonunu ayarlanması gibi beceriler de önem kazanmaktadır. Öte yandan doğru iletişimin açık ve net olması, duyguların ifadesinde anlaşılabilir sözcüklerin seçilmesi, dinlenen bir konu üzerine yorum yapılması, anlaşılmayan noktaların netleştirilmesi gibi becerileri de kapsamı çeşitli öğeler dâhilinde irdelendiğini göstermektedir. Etkili iletişim becerisi beş ögeyi kapsamaktadır. Bunlar (Payton vd., 2000):

1. *Bedenin duruşu:* özgüveni yansıtan dik duruş ve kibirden uzak bir tarzı yansıtmalıdır.
2. *Göz teması:* Konuşulan kişiyle eşit düzeyde göz temasının kurulması ve gözlere bakılması ile sağlanan açık iletişim ögesidir.
3. *Konuşmaya uygun bir içeriğin seçilmesi:* Basit ve anlaşılır kelimelerin seçilmesi ile hislerin gerçekçi bir yansımasının ortaya konmasını kapsamaktadır.
4. *Ses tonu:* Bağırma ve fısıldama gibi anlamın netliğini bozan tarzdan uzak, sakin bir ses tonunun seçilmesidir.
5. *Etkili dinleme:* Konuşulan kişinin anlattığını anlama ve anlaşıldığını ona hissettirme şeklinde fiziksel ya da sözlü onaylamadır.

Ergen bireyler ile iletişim aşamasında yukarıda ifade edilen öğelerinin kullanılması onlarla sağlıklı iletişim kurma açısından önemlidir.

2.2.6.3. Kendine saygı / Kendilik değeri

Kişinin kendisiyle alakalı bilgi ve algılarıdır. Kendilik değeri kişide kendine özgü duygu ve düşüncelerin farkına varma ve varlığının amacını kavrama gibi nitelikler dâhilinde bulunan tutumların bileşkesidir. Başarma, kendine yetme, bağımsız bir birey olmanın farkına varma, kendini kabul etme ile belirgin duygusal yargıları içermektedir (Korkut, 2011). Kendilik değerinde bireysel farkındalık ve duyguların anlaşılması önem kazanmakta olup hislere ve duygulara yönelik dikkat ön plana çıkmaktadır

(Kabakçı, 2006). Bu kapsamda kendine saygı ve kendilik değerinin bireyin duygularıyla ve deneyimleriyle şekillenen bir unsur olduğunu söylemek mümkündür.

2.2.6.4. Stresle başa çıkma

Stres sözcüğü, Latince “estricia”dan gelmektedir. Bu kelimenin kullanım alanına bakıldığı 17. Yüzyıldan itibaren elem, keder, dert, bela, musibet gibi anlamlara tekabül ettiği anlaşılmaktadır. 18. ve 19. yüzyıllarda kavramsal açıdan değişime uğrayan bu kelime zorluk, baskı, güçlük gibi anlamlar kazanmış olup objeler, kişiler, organlar ve hislere yönelik dezenformasyonu ifade eder hale gelmiştir. Bu doğrultuda belli etkenlere dayalı biçimde söz konusu unsurların işleyişinde ortaya çıkan bozuklukla belirgin bir dirençten söz edilebilmektedir (Güçlü, 2001).

Sosyal hayatta çeşitli etkenlere dayalı problemlerin çözülmesi ve stresle baş edilmesi için farklı yöntemler yüzyıllar boyunca kullanılmıştır (LaPoint vd., 2010). Chun, Moos ve Cronkite (2006)’e göre bireyler problemlerin çözümünde yaşama dayalı görevlerin yol açtığı bazı stres unsurlarının elimine edilmesi için sarf ettikleri çaba ile elde ettikleri deneyimlerden faydalanmaktadırlar. Wong (2006) çalışmasında öğrencilerdeki problemlerin belli planlar dâhilinde çözümlenmesine ilişkin becerileri gelişime dayalı görevler ve stres faktörleriyle mücadelede etkili olan nitelikler şeklinde değerlendirmiştir (Totan ve Kabasakal, 2012). Problemin çözülmesine ilişkin becerilerin ergen bireylere kazandırılması bu bireylerin gelecek yaşantıları açısından önem arz edecektir.

2.2.7. Duygusal ve sosyal öğrenmenin önemi ve rolü

İnsan, hayatında başarıya ulaşmak adına farklı toplumsal ve duygusal deneyimler kazanarak, gelişmekte olan ve günbegün daha zor hale gelen sosyoekonomik süreçlere adapte olmak istemektedir. Sosyal yapının değişmesiyle hayata ilişkin şartlar zorlaşmakta ve günümüz çocukları tarafından gelecekte karşılaşılabilecek sıkıntılar artmaktadır. Bu bağlamda yaşamda başarının elde edilebilmesi bir dizi yeterliliğin edinilmesi ve geliştirilmesini gerektirmektedir (Öztürk, 2017). Günümüz koşullarında eğitimde iyileşmenin yeterince sağlanamaması ve mesleki gelişimin istenen düzeye ulaşamaması kişisel gelişimi ön plana çıkarmakta ve yeni bilgi ve becerilerin edinilmesi önemli hale gelmektedir. Öğrenmeye ilişkin isteğin artması kişisel niteliklerde artışı beraberinde getirecek ve iş bulmanın kolaylaşması sağlanacaktır. Sorumluluğun alınabilmesi kişiden kişiye değişen niceliksel bir yapıda olup bu yapının

farklı yönleriyle ele alınabilmesi bir dizi toplumsal gerekliliğin de yerine getirilmesini gerektirmektedir. Problem çözme ve sorumluluk üstlenme gibi niteliklerin sosyal yaşama uyarlanabilmesinde ailesel ve insanlar arası ilişkilerden edinilen gözleme dayalı tecrübeler ön plana çıkmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenmenin faydaları şu şekilde sıralanabilir (Kuyulu, 2015):

1. Öğrencilerde gözlemlenen anlayışın gelişmesi ve riskli davranışların azalması,
2. Sistemik uygulamaların neticesinde okuldan ayrılma, kötü alışkanlıklardan uzak kalma, okulda güvenliğin optimum düzeye ulaşmasını sağlama,
3. Gelecek yıllarda devam eden öğrenim hayatının sürdürülmesini ve işveren desteğinin sağlanmasını daha kolay hale getirmesi.

Sosyal-duygusal öğrenmenin kapsadığı içerik şu şekildedir:

1. Öğrenmeye yönelik yeterlilik,
2. Dilediğini anlama ve sözlü iletişim,
3. Uyumluluk ve yaratıcılık,
4. Motivasyon sağlamak ve hedeflere odaklanmak,
5. Kişisel becerileri ve yetenekleri geliştirmek,
6. Örgüt verimliliği ve liderliği,
7. Okuryazar olmak ve hesap yapabilmek.

Saha çalışmalarında belirlenen kapsamlı okul reformlarının sosyal-duygusal öğrenme programlarıyla desteklenmesi program uygulayıcıların gerekli yetkinlikte bulunmaları ile birlikte sosyal etkileşim, okul huzuru ve akademik başarı artmaktadır (Aygün ve Taşkın, 2016). Birey sosyalleşmeye bebeklik sürecinde başlamaktadır. Bebekler en fazla anne-baba ile iletişim halindedirler. Dolayısıyla bebeğin sosyalleşmesinde ilk etki anne ve babaya aittir. Ebeveyn etkisi ile sosyalleşmeye başlayan bebek, çocukluk döneminden sonra ergenlikle beraber, bir birey olarak gruplar tarafından kabul görme ve birlikte olmaktan hoşlanılacak biri haline gelme ihtiyacı içinde olmaktadır. Bu ihtiyaçların karşılanması, sosyal-duygusal beceriler ile ilişkilidir. Birçok çalışmada ebeveyn tutumları ve çocukta sosyal-duygusal beceriler arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaların çoğunda benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2013) göre demokratik tutuma sahip ebeveynler ile yetişen çocuklarda sosyal beceriler daha gelişmiş olmaktadır. Bireyin özgüveni yüksek ve sosyal-duygusal becerileri gelişmiş biri olarak yetişmesinde ebeveyn tutumlarının etkisi göz

ardı edilemez düzeydedir (Güenalp, 2007). Sezer (2010) bireyin ergenlik döneminde yakın çevresiyle kurduğu ilişkinin onun dünyayı algılama biçimi ve sosyal becerilerini şekillendirdiğini ifade etmektedir. Zins, Weissberg, Wang ve Waberg (2004) sosyal-duygusal öğrenmenin şu alanlarda gelişim oluşturduğundan bahsederler:

1. Tutum: Motive olmak ve yetkinleşmek,
2. Davranış: Çalışmaya ve katılmaya ilişkin alışkanlıklar,
3. Performans: Notlara ve konulara ilişkin yüksek becerilerin geliştirilmesi,
4. Eğitime ve akademik motivasyon dahilinde hedeflerin belirlenmesi,
5. Toplumsal refahın göz önünde bulundurulması,
6. Okulun beraberinde getirdiği kaygı ve stres unsurları ile başa çıkma yeteneğinin bulunması,
7. Öğrenme isteğinin çalışmaya yönlendirecek düzeyde olabilmesi,
8. Beklenen davranışların uygun ve zamanlıca ortaya konması,
9. Saldırganlığın belli davranışsal kalıplar dâhilinde ortadan kaldırılması,
10. Fikir yürütmenin stratejik biçimde kullanılması,
11. İleri düzeyde okuma becerisinin edinilmesi.

Açıklandığı üzere sosyal-duygusal öğrenmenin gelişmesiyle beraber bireyin yaşamında insan ilişkileri başta olmak üzere akademik ve eğitim anlamında da önemli gelişmeler sağlanmaktadır. Bu durum, sosyal-duygusal gelişim, sosyal-duygusal öğrenme ve sosyal-duygusal becerilerin ele alınmasını daha da önemli kılmaktadır.

2.3. Ebeveyn İletişiminin Ergenlerin Sosyal-Duygusal Beceri Algıları Üzerine Olası Etkisine İlişkin Yapılmış Araştırmalar

Bu bölümde ebeveyn iletişiminin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki olası etkilerine ilişkin yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalarkronolojik bir sırayla verilmiştir.

2.3.1. Yapılmış ulusal araştırmalar

Ebeveyn iletişim şekillerinin ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerinde olası etkileri yadsınamaz. Bu anlamda literatürde yapılmış çalışmalarda ebeveyn çocuk iletişimi kalitesi ve çocukların sosyal-duygusal beceri algılarını etkileyen

demografik özellikler çerçevesinde çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Öner ve Yılmaz'ın (2001) çalışmasında yirmi kişilik anne-baba örneklem grubu ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan edinilen bulgulara göre, babaların daha çok sevgi ögesini ön planda tuttıklarını ve çocuklarına karşı demokratik ebeveyn iletişimini benimsedikleri belirtilmektedir. Akbaş (2005) tarafından okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu 60 çocuğun sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada, anne ve babaların eğitim durumları yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı ortaya konmuştur. Seçer vd. (2007) çalışmasını çocukları okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 285 baba üzerinde yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, babaların yaşının, eğitim düzeyinin ve sahip olduğu çocuk sayısının babalığa yönelik ilgisini, ilk baba olma yaşının, yeterlilik algısını, doyumunu ve genel tutumunu, eğitim düzeyinde yeterlilik ve genel tutumunu etkilediği ifade edilmiştir.

Dervişoğlu (2007), okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin ve problem davranışlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu Gaziantep ilinde bulunan, özel ve resmi anaokulları ile ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında eğitim gören 6 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Örneklem grubu basit rastgele yöntemi ile seçilen 200 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları şöyle özetlenebilir: Kız çocuklarının, erkek çocuklarına göre sosyal beceri bölümünden daha yüksek puan aldıkları, erkek çocuklarının ise problem davranışlarından aldıkları puanların kızlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerde bulunan çocuk sayısı arttıkça, çocukların sosyal becerilerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının ise daha çok görüldüğü belirlenmiştir. Gelir seviyesi yükseldikçe sosyal becerilerinin yüksek olduğu problem davranışlarının daha düşük olduğu, gelir seviyesi düştükçe sosyal becerinin daha düşük olduğu problem davranışlarının daha çok görüldüğü bulunmuştur. Annelerinin eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, annelerinin eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerin daha çok yükseldiği görülmektedir. Babalarının eğitim seviyesi yüksek olan çocukların, babalarının eğitim seviyesi düşük olan çocuklara oranla sosyal becerilerin daha çok yükseldiği görülmektedir. Babaların eğitim seviyesi düştükçe problem davranışlarının daha çok görüldüğü görülmektedir. Çocukların anne babalarının yaşları büyüdükçe sosyal becerinin arttığı, problem davranışlarının

azaldığı görülmektedir. Anne – babanın yaşları küçüldükçe problem davranışlarının arttığı sosyal becerilerinin azaldığı görülmektedir. Arslantaş vd.nin (2007) çalışması da çekirdek ailede yaşayan çocukların diğer ailelere göre daha az çatışma yaşadıklarını göstermektedir. Özyürek ve Şahin (2008) çalışmasında çocuk yaşının ebeveyn iletişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir.

Günindi (2008), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum becerileri ile anne-babalarının empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2006–2007 eğitim yılında Ankara il merkezi Yenimahalle ilçesinde bulunan anasınıflarına devam eden 180 çocuk ve bu çocukların anne ve babaları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, anne-babalarının empatik becerileri puanları yükseldikçe, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum beceri puanlarının da yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca anne babaların öğrenim düzeylerinin yüksek olması, çocukların okul öncesi eğitime devam etme süresi gibi değişkenlerin çocukların sosyal uyum becerilerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Arslan (2009) tarafından lise öğrencilerinin algılamış oldukları sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, anne eğitim durumu sosyal problem çözme becerisinde belirleyici olurken baba eğitim durumunun farklılığa sebep olmadığı belirlenmiştir. Arı ve Yaban (2012), 9-11 yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada kızların sosyal problem durumlarına vermiş oldukları farklı cevap sayısının erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bayramlar, Kumbas, Çam ve Keskin (2009), ergenlerin aile içerisinde yaşadıkları sorunlara, anne baba ve kardeş dışındaki üyelerin sebep olduğunu belirtmektedir. Bu da geniş ailelerde çatışmaların daha fazla olabileceğini düşündürmektedir.

Pekkarakaş (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre çocuklarıyla daha fazla vakit geçiren babaların baba-çocuk ilişkilerinde demokratik tavırlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Akbaş (2005) ve Yılmaz (2012) tarafından yapılan çalışmalarda aylık gelir durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bal ve Temel (2014) tarafından okul öncesi kurumlarına devam eden dört-altı yaş arası çocukların kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmada sosyo-ekonomik düzey arttıkça çocuğun

kişilerarası problem çözme becerisinin de artış gösterdiği görülmüştür. Yılmaz ve Tepeli (2013) tarafından yapılan araştırmada kardeşi olmayan çocuklar ile üç ve daha fazla kardeşi olan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kardeşi olmayan çocukların sosyal problem çözme becerilerinin kardeşi olan çocuklardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Merter (2013) tarafından yapılan çalışmada; çocuğun ailesinden gördüğü destek ve iletişimi ile sosyal duygusal öğrenme becerileri stresle başa çıkma becerileri ve kendilik değerini arttıran beceriler alt boyutları açısından anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yılmaz (2015) tarafından 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırmada, çocuğun sosyal problem çözme becerisinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşırken babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur.

Aktürk (2015) çalışmasını 5 yaş grubu çocuğu olan 420 anne ile 187 baba, toplam 607 anne baba ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre, annenin yaşının, çocuğun yaşının ve çocuk sayısının ebeveyn iletişimi üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların ise; sahip oldukları çocukların cinsiyetleri, sahip oldukları çocuk sayıları, sahip olduğu çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ve yaşları değişkenlerine göre çocuklarına karşı olan tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; eğitim düzeyleri ve meslek değişkenlerine göre çocuklarına karşı iletişiminin anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır. Sak vd. (2015) çalışmalarında 258 anne baba üzerine yapmışlardır. Araştırma bulgularında anne yaşının, eğitim durumunun ve çocuk sayısının ebeveyn iletişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Aydoğdu ve Dilekmen (2016) çalışmalarında ebeveyn iletişimini çocuk cinsiyetine göre farklılaştığını ve demokratik ebeveyn iletişiminin erkek çocuk cinsiyeti lehine arttığını ifade etmişlerdir. Atan'ın (2016) deneysel çalışmasında 24 ebeveyn aile içi iletişim eğitim programına alınmış ve verilen eğitim sonucunda iletişimin çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, aile içi iletişim ile sosyal duygusal uyum arasında deney grubu lehine pozitif bir ilişki bulunmuştur. Atabey (2017) araştırmasında anne yaşının ve çocuk sayısının ebeveyn iletişimini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özkurt ve Camadan (2018) ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimleriyle sosyal uyum durumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçlara göre aile içi iletişim düzeyi arttıkça sosyal uyum da artmaktadır

Şereflioğlu (2018) 14-20 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmada ebeveynler ile çocuk arasındaki iletişimin benlik saygısı, depresyon ve stres düzeyine etkisi incelenmiştir. Sonuca göre, anne baba ile çocuk arasındaki iletişimin sağlıklı olması stres ve depresyon düzeyiyle negatif yönde, benlik saygısı ile pozitif yönde ilişkilidir. Eke (2018) çalışmasında anne baba yaşının sosyal davranışlar üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığı ve çocuk yaşının anne iletişimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Işıkol'un (2019) çalışmasında da anne-baba yaşının sosyal davranışlar üzerinde etkisinin olmadığını ifade etmiştir. Korbek (2019) ise çocuk sayısı arttıkça ebeveyn iletişiminin kalitesinin düştüğünü ve ebeveyn iletişimi ve çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur

2.3.2. Yapılmış uluslararası araştırmalar

Paquette (2004) çalışmasında özellikle baba çocuk ilişkisinin çocuklarda rekabet becerilerinin gelişimini teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Hamarta (2007) tarafından ilköğretim 8. sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözüme becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı fakat babanın eğitim durumuna göre ise farklılık göstermediği bulunmuştur.

Rueter ve Koerner (2008) ergenlik döneminde giderek artan ve ciddi bir sorun olarak görülen depresyonun, ailedeki etkileşim süreçlerinin ve anne babanın davranışlarının niteliği ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ailenin iletişim kalıplarının uyum düzeyiyle de ilişkili olduğu ve ailelerin ergenlik dönemindeki bireyle açık, destekleyici bir iletişim stili benimsemesinin çocuk/ergenlerin genel uyum düzeylerini artırdığı belirtilmektedir. Bu da ergenin stresin getirdiği olumsuz etkilere karşı direnç göstermesini ve strese başa çıkmasını kolaylaştırabilir.

Levin ve Currie (2010) çalışmasında hem annelerin hem babaların iletişim kalitesi ile gençlerin yaşam doyumları arasında ilişki tespit etmiştir. Paquette (2004) çalışmasında özellikle baba çocuk ilişkisinin çocuklarda rekabet becerilerinin gelişimini teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Bornstein ve Bornstein (2014) yaptıkları çalışmada ebeveyn iletişim kalitesinin çocuklarda sosyal-duygusal beceri algısını olumlu yönde etkilediği yönünde sonuçlara ulaşmışlardır.

Brassart ve Schelstraete (2015) ise, ebeveynlere verilen iletişim becerileri eğitimi sonunda çocukların olumsuz, saldırgan davranışlarının azaldığını bulmuşlardır.

Kasik (2015) tarafından Macaristan'da bulunan 12 yaşındaki ergenler üzerinde iki yıl süre ile yapılan boylamsal araştırmada sosyal problem çözme becerisinin gelişimi incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda anne ve babanın eğitim düzeyinin çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Pettigrew, Shin, Stein ve Van Raalte'nin (2017) yaptıkları araştırma ergenlerde pozitif aile içi iletişimin alkol kullanımını azalttığı ve sosyalleşmede destekleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Bireda ve Pillay (2018) ergenlerle aileleri arasındaki iletişimin açık olmasının ergenlerin iyi oluşları ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğunu belirtmektedirler

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmada temel amaç, ergenlik döneminde çocukları olan anne ve babaların çocuklarıyla iletişiminin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki olası etkisini incelemektir. Araştırmanın bu bölümünde bahsedilen amaca ulaşmak için toplanan verilere dair araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri analizi şeklindeki alt başlıklar detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Ebeveyn iletişiminin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını ortaya çıkarmaya çalışan bu araştırma genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasındaki kovaryansın varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd. 2017). Bu araştırma modeli ile var olan bir olguya ilişkin tutum, inanç ve görüşler derinlemesine incelenerek keşfedilmeye çalışılmıştır (Johnson ve Christensen, 2019). Dolayısıyla bu çalışmada anne ve babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimi ve ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının aile eğitim ve gelir düzeyi, yaş, çocuk (kardeş) sayısı ve cinsiyet değişkenlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca anne ve baba iletişimi ve yaşı ve çocuğun yaşı değişkenlerinin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığı ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmada bağımlı değişken ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarıdır. Ebeveyn iletişimi ise yapılan analizler çerçevesinde hem bağımlı hem bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Araştırmadaki diğer bağımsız değişkenler ise anne, baba ve çocuğun yaşı, medeni durum, çocuk (kardeş) sayısı ve ailenin eğitim ve gelir düzeyi şeklindedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakası Kartal ilçesinde lise düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Örneklem ise Kartal ilçesinde lise düzeyinde öğrenim gören 170 ergen ve onların ebeveynidir. Böylece çalışmaya toplamda 170 ergen ve 170 anne, 170 baba olmak üzere toplam 510 kişi katılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma; anne, baba ve onların ergenlik döneminde olan çocukları olmak üzere üç tür katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Çizelge 3.1 ve Çizelge 3.2 ve 3.3'te verilmiştir.

Çizelge 3.1. Katılımcı Annelere İlişkin Bilgiler

Anne Eğitim	Anne Yaşı			Toplam
	36-40	41-45	46 ve üzeri	
İlk-ortaokul	11	21	11	43
Lise	17	37	24	78
Üniversite ve üzeri	12	24	13	49
Toplam	40	82	48	170

Çizelge 3.1'de verilen bilgilere göre katılımcı annelerin çoğunun Lise mezunu ve 41-45 yaş aralığı arasında oldukları görülmektedir. Aynı karakteristik özelliklere göre betimlenen katılımcı babalara ilişkin özellikler ise Çizelge 3.2'de verilmiştir.

Çizelge 3.2. Katılımcı Babalara İlişkin Bilgiler

Baba Eğitim	Baba Yaşı			Toplam
	36-40	41-45	46 ve üzeri	
İlk-ortaokul	13	20	13	46
Lise	12	20	18	50
Üniversite ve üzeri	11	35	28	74
Toplam	36	75	59	170

Çizelge 3.2'de verilen bilgilere göre katılımcı babaların çoğunun aynı katılımcı annelerde olduğu gibi, üniversite mezunu ve 41-45 yaş aralığı arasında oldukları görülmektedir. Son olarak katılımcı ergen bireylere dair karakteristik bilgiler Çizelge 3.3.'te görülebilir.

Çizelge 3.3. Katılımcı Ergen Bireylere İlişkin Bilgiler

Kardeş Sayısı	Çocuk Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
Tek çocuk	25	55	80
1 Kardeş	33	37	70
2 Kardeş ve üzeri	11	9	20
Toplam	69	101	170

Çizelge 3.3'teki bilgilere göre araştırmaya katılan ergen bireylerin 101'inin erkek 69'unun ise kız olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcı ergen bireylerin genelinin tek çocuk olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki alt problemleri yanıtlamak için üç farklı veri toplama aracından kullanılmıştır. İlk olarak tüm katılımcıların demografik bilgilerini belirlemek için Ebeveyn ve Çocuk Bilgi Formu (EÇBF) kullanılmıştır. Ardından anne ve babaların çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyinibelirmek için Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği (EÇİÖ), ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının düzeyini ortaya çıkarmak için ise Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak tanıtılmıştır.

3.3.1. Ebeveyn ve çocuk bilgi formu (EÇBF)

Ergenlik döneminde çocukları olan anne ve babaların ve onların çocuklarının demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla yapılandırılan bu formda toplamda altı değişkeni belirlemek amaçlı ibareler yer almaktadır. Anne, baba ve çocukları tarafından yanıtlanması gereken bu değişkenler; anne ve babanın yaşı ve eğitim düzeyi, çocuk (kardeş) sayısı ve çocuğun cinsiyeti şeklindedir (EK-1).

3.3.2 Ebeveynin çocuğuyla iletişimi ölçeği (EÇİÖ)

0-18 çocuğu olan ebeveynlerin çocukları ile iletişim düzeylerini ölçmek için kullanılan Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği (EÇİÖ), Kahraman (2016) tarafından

geliştirilerek psikometrik özellikleri belirlenmiştir (EK-2). *Paylaşımına açık olma (PAO)*, *engelsiz dinleme (ED)*, *saygıkabul (SK)*, *duyarlılık (D)* ve *problem çözme (PÇ)* şeklindeki beş alt boyutta toplamda 27 maddeden oluşan bu ölçek, 0-18 yaş aralığında çocukları olan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişiminin düzeyini ölçmeye olanak sağlamaktadır. Hiçbir zaman (1), ara sıra (2), bazen (3), sıklıkla (4) ve her zaman (5) şeklinde beşli likert olarak değerlendirilen ölçekten alınabilecek en düşük puan 27 iken en yüksek puan ise 135'tir. Bu form için normatif ortalama ise 81'dir. EÇİÖ'den alınan toplam puanın yüksek olması, ebeveynin çocuğuyla iletişim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak ilgili ölçek üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizinden elde edilen değerlere göre ölçeğin güvenirliği 0,80 olarak belirlenmiştir. Bu değer, ölçüm güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermiştir (Büyükoztürk, 2016).

3.3.3 Sosyal-duygusal beceri algısı Ölçeği (SDBAÖ)

Bu araştırmaya katılan ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını tespit etmek için Baydan (2010) tarafından geliştirilerek psikometrik özellikleri belirlenen Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği (SDBAÖ) kullanılmıştır (EK-3). *Problem çözme becerileri-PÇB*, *stresle başa çıkma-SBÇB*, *iletişim becerileri-İB* ve *benlik saygısını artıran beceriler-BSAB* şeklindeki dört alt boyutta toplamda 21 maddeden oluşan bu ölçekte yaş döneminin özelliği nedeniyle, olumsuz madde bulunmamaktadır. Üçlü Likert türünde olan ölçek; bana oldukça uygun (3), bana kısmen uygun (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puan ise 63'tür. Bu form için normatif ortalama ise 42'dir. SDBAÖ'den alınan toplam puanın düşük olması, ergenin sosyal-duygusal beceri algısı yönünden yetersiz olduğunu, ortalamanın üzerindeki ergenlerin ise sosyal-duygusal algısının gelişmiş olduğunu ifade etmektedir. Son olarak SDBAÖ üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenirlik analizinden elde edilen değerlere göre ölçeğin güvenirliği 0,77 olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veri toplama sürecine başlamadan önce MEB izni alınan ilçedeki okulların yönetimleri ile görüşülerek araştırmanın amacı ve katılımın önemi açıklanmıştır. Onlardan araştırmanın kriterlerine uygun olan lise düzeyindeki

ergenlerin anne ve babalarına gerekli bilgiler verilmiş ve veri toplama sürecinin gerçekleştirilmesi için izin alınmıştır. Veri toplama süreci Pandemi durumları nedeniyle Google Docs aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Her bir ölçek, ayrı birer bölüm halinde Google Docs'ta tanımlanmıştır. Ana uygulama gerçekleştirilmeden önce ilk olarak bu form, uzaktan eğitim alanında uzman bir akademisyene gönderilerek yapısal ve biçimsel açıdan uzman görüşü alınmıştır. Ardından 15 katılımcı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama sonrası gözlenen hatalar düzeltilmiş ve nihai form 170'er anne, baba ve lise öğrencisi olmak üzere toplamda 510 katılımcıya yöneltilmiştir. Bir katılımcının formdaki tüm maddeleri doldurması ortalama 20-25 dakika sürmektedir.

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmadaki alt problemleri yanıtlamak için katılımcılardan toplanan veriler, yardımcı paket program olan SPSS 22.0 aracılığıyla çözümlenmiştir. Bu araştırmada, katılımcı anne ve babaların EÇİÖ, lise öğrencilerinin ise SDBAÖ'den aldıkları puanlar, bağımlı değişken olarak düşünülürken EÇBF'de yer alan değişkenler ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak düşünülmüştür. Veri analizi sürecinde ilk olarak katılımcıların EÇİÖ ve SDBAÖ puanları üzerinde Kolmogorov-Smirnov Normallik testi yapılarak verilerin parametrik testlere uygunluğu belirlenmiştir. Bu test verilerin ortalama ve varyans değerlerini standart bir örnek ortalama ve varyans değer kümesini kullanan normal bir dağılımla karşılaştırır (Lopes, Reid ve Hobson, 2007). Ardından birinci problemi yanıtlamak için Betimsel İstatistik; ikinci ve üçüncü alt problemleri yanıtlamak için Anova ve t-testleri; dördüncü alt problemi yanıtlamak için Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U testleri ve son alt problemi yanıtlamak için ise Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012). Bu analizler yardımıyla elde edilen bulgular yorumlanarak her bir alt problem detaylandırılmıştır.

4. BULGULAR

Bu araştırmanın temel amacı, anne ve babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyinin ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını ne derecede yordadığını temsil eden bir model ortaya çıkarmaktır. İkincil amaç olarak ise ebeveynin çocuğuyla iletişiminin düzeyi ve ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı ve cinsiyet gibi değişkenlere göre değişiminin istatistiksel anlamlılığı belirlenmiştir. Belirtilen amaçlara ulaşmak için 170'er anne, baba ve lise öğrencisinden toplanan nicel veriler üzerinde çeşitli analiz süreçleri işletilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde toplanan verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular, tablolar yardımıyla detaylı olarak sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak tüm katılımcıların bağımlı değişkenlere verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde normallik testi yapılmış, ardından *EÇİÖ* ve *SDBAÖ* verilerine dair betimsel istatistik sonuçları paylaşılmıştır. Daha sonrasında *EÇBF*'de yer alan değişkenler olan eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı ve cinsiyetin bağımlı değişkenleri anlamlı olarak farklılaştırıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda anne iletişim, baba iletişim, anne yaşı, baba yaşı ve çocuk yaşının ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon değerlerine yer verilmiştir. Alt problemler yanıtlanmadan önce, *EÇİÖ* ve *SDBAÖ* puanları için normallik testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 4.1. Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Standart sapma	p
EÇİÖ-Anne	170	106,6	8,60	,091
EÇİÖ-Baba	170	107,5	9,60	,097
SDBAÖ	170	52,1	4,64	,004

$p < .05$

Çizelge 4.1’de yer alan bulgularda araştırmaya katılan anne ve babaların EÇİÖ puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p>,05$). Bu sonuç, EÇİÖ-Anne ve EÇİÖ-Baba puanları üzerinde yapılacak analizlerin parametrik testlerden oluşması gerektiğini göstermiştir. Diğer yandan SDBAÖ puanlarının ise normal dağılmadığı ortaya çıkmıştır ($p<,05$). Test puanlarının normal dağılım göstermemesi, veriler üzerinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Aşağıda, yapılan istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Problemin Cevaplanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki birinci alt problem "*Ebeveynlerin çocuğuyla iletişiminin düzeyi ve ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algıları ne düzeydedir?*" şeklindedir. Bu araştırma problemini yanıtlamak için anne ve babaların EÇİÖ ve onların çocukları olan ergen bireylerin SDBAÖ’ye verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler üzerinde yapılan betimsel istatistikler sonucu ulaşılan bulgular, Çizelge 4.2’de verilmiştir.

Çizelge 4.2. EÇİÖ ve SDBAÖ puanlarına dair betimsel istatistik sonuçları

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Standart Sapma
EÇİÖ-Anne	170	67	122	106,62	8,608
EÇİÖ-Baba	170	63	127	107,48	9,559
SDBAÖ	170	36	62	52,14	4,636

Çizelge 4.2’de görülen betimsel istatistik bulgularına göre anne ve babaların EÇİÖ ve ergen bireylerin SDBAÖ’den aldıkları puanların minimum, maximum ve ortalama değerlerine yer verilmiştir. Annelerin çocuklarıyla iletişiminin düzeyini temsil eden EÇİÖ-Anne’den aldıkları puanlar için minimum değer (67) iken maksimum değer (122) olarak bulgulanmıştır. Annelerin EÇİÖ’den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=106,6$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan annelerin EÇİÖ’den aldıkları ortalama puanlarının, normatif değer olan (81)’den yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, katılımcı annelerin çocuklarıyla iletişim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan babaların çocuklarıyla iletişim düzeyini temsil eden EÇİÖ-Baba’dan aldıkları puanlar için minimum değer (63) iken maksimum değer (127) olarak bulgulanmıştır. Babaların

EÇİÖ'den aldıkları puanların aritmetik ortalamasının ise ($\bar{X}=107,5$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan babaların EÇİÖ'den aldıkları ortalama puanlarının, normatif değer olan (81)'den yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, katılımcı babaların çocuklarıyla iletişim düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 4.2'de yer alan diğer bir bulgu, lise öğrencisi olan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarına ilişkindir. Buna göre lise öğrencilerinin SDBAÖ'den aldıkları puanlar için minimum değer (36) iken maksimum değer ise (62) olarak bulgulanmıştır. SDBAÖ ortalama puanlarının ($\bar{X}=52$) şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, lise öğrencilerinin SDBAÖ'den aldıkları ortalama puanların normatif değer üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, araştırmaya katılan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarının gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle anne ve babaların çocuklarıyla iletişim düzeyi ve ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarının çeşitli değişkenlere göre değişimini belirleme amaçlı gerçekleştirilen istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular aşağıda detaylı bir şekilde sunulmuştur.

4.2. İkinci Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki ikinci alt problem "*Anne ve babaların çocuklarıyla iletişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?*" şeklindedir. Buna göre katılımcı anne ve babaların EÇİÖ puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için veriler üzerinde one sample t-test yapılmıştır. Test sonuçları, Çizelge 4.3'te verilmiştir.

Çizelge 4.3. Ebeveynlerin EÇİÖ puanlarının değişimine yönelik t-testi sonuçları

Ebeveyn	N	\bar{X}	Standart Sapma	SD	t	p
EÇİÖ-Anne	170	106,62	8,608	169	161,49	,000
EÇİÖ-Baba	170	107,48	9,559			

$p < ,05$

Çizelge 4.3'te verilen t-testi sonuçlarına göre babaların EÇİÖ ortalama puanlarının annelerin EÇİÖ ortalama puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre anne ve babaların EÇİÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t(170)=161,5$, $p < .05$]. Bu bulgu, babaların ergenlik dönemindeki

çocuklarıyla olan iletişim düzeyinin annelerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğunu şeklinde de yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki üçüncü alt problem "*Annelerin çocuklarıyla iletişim düzeyi; eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Buna göre katılımcı annelerin EÇİÖ puanlarının eğitim düzeyi, yaş ve çocuk sayısına göre değişimini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çocuğunun cinsiyetine göre değişimini belirlemek için ise bağımsız örneklemelerde t-testi gerçekleştirilmiştir. Bu testler sonucu ulaşılan bulgular, her bir test için farklı tablolar yardımıyla sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan annelerin EÇİÖ ortalama puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonucu ulaşılan betimsel istatistikler Çizelge 4.4'te, annenin çocuğuyla iletişimi ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair ANOVA sonuçları ise Çizelge 4.5'te verilmiştir.

Çizelge 4.4. EÇİÖ-Anne puanlarının eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S.S.
İlk-ortaokul	43	107,21	8,890
Lise	78	107,08	7,695
Üniversite ve üzeri	49	105,39	9,725
Toplam	170	106,62	8,608

Çizelge 4.4'te verilen betimsel istatistikler, en az üniversite mezunu olan annelerin çocuklarıyla iletişim düzeyi ($\bar{X}=105,4$) diğer eğitim düzeyindeki annelerin iletişim düzeylerine göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğuyla iletişim düzeyi en yüksek olan annelerin ise ilk-orta okul mezunu annelerin ($\bar{X}=107,2$) olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.5'te daha net görülebilir.

Çizelge 4.5. EÇİÖ-Anne puanlarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	105,618	2	52,809	,710	,493	Yok
Gruplar içi	12418,287	167	74,361			
Toplam	12523,906	169				

$p>,05$

Çizelge 4.5'te verilen ANOVA sonuçlarına göre annelerin ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimleri eğitim düzeyine göre anlamlı olarak değişmemektedir [F(2, 167)=,71, $p>05$]. Diğer bir deyişle annelerin eğitim düzeyi ile çocuklarıyla iletişim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Araştırmaya katılan annelerin EÇİÖ ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonucu ulaşılan betimsel istatistikler Çizelge 4.6, annenin çocuğuyla iletişimi ile yaşı arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair ANOVA sonuçları ise Çizelge 4.7'de verilmiştir.

Çizelge 4.6. EÇİÖ-Anne puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	S.S.
36-40	40	106,10	7,945
41-45	82	106,22	9,088
46 ve üzeri	48	107,75	8,363
Toplam	170	106,62	8,608

Çizelge 4.6'da verilen betimsel istatistikler, yaşları 46 ve üzerinde olan annelerin çocuklarıyla iletişim düzeyinin ($\bar{X}=107,8$) diğer yaş gruplarındaki annelerin iletişim düzeyine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğuyla iletişim düzeyi en düşük olan annelerin ise 36-40 yaşları arasındaki annelerden ($\bar{X}=106,1$) oluştuğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.7'de daha net görülebilir.

Çizelge 4.7. EÇİÖ-Anne puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	85,257	2	42,629	,572	,565	Yok
Gruplar içi	12438,649	167	74,483			
Toplam	12523,906	169				

$p>,05$

Çizelge 4.7’de verilen ANOVA sonuçlarına göre annelerin ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimleri yaşa göre anlamlı olarak değişmemektedir [F(2, 167)=,57, $p>05$]. Araştırmaya katılan annelerin EİÇÖ ortalama puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre değişimini belirlemek için yapılan analizler sonrası ulaşılan betimsel istatistik ve ANOVA sonuçları sırasıyla Çizelge 4.8 ve Çizelge 4.9’da sunulmuştur.

Çizelge 4.8. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuk sayısına göre betimsel istatistikleri

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	S.S.
1 Çocuk	80	107,59	8,565
2 Çocuk	70	105,97	7,247
3 ve üzerinde	20	105,05	12,462
Toplam	170	106,62	8,608

Çizelge 4.8’de verilen betimsel istatistikler, ergenlik dönemindeki çocuklarıyla aralarında en düşük iletişim düzeyine sahip annelerin üç ve üzerinde çocuk sahibi anneler olduğunu ($\bar{X}=105,2$), en yüksek iletişim düzeyine sahip annelerin ise bir çocuk sahibi ($\bar{X}=107,6$) anneler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.9’da daha net görülebilir.

Çizelge 4.9. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuk sayısına göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	153,626	2	76,813	1,037	,357	YOK
Gruplar içi	12370,280	167	74,074			
Toplam	12523,906	169				

$p>,05$

Çizelge 4.9’da verilen ANOVA sonuçları, annelerin EÇİÖ ortalama puanları arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır [F(2, 167)=1,04, p>.05]. Araştırmaya katılan annelerin EÇİÖ ortalama puanlarının çocuklarının yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonucu ulaşılan betimsel istatistikler Çizelge 4.10, annenin çocuğuyla iletişimi ile çocuğunun yaşı arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair ANOVA sonuçları ise Çizelge 4.11’de verilmiştir.

Çizelge 4.10. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuğunun yaşına göre betimsel istatistikleri

Çocuğun Yaşı	N	\bar{X}	S.S.
16	39	105,95	9,907
17	77	106,39	8,736
18	54	107,44	7,442
Toplam	170	106,62	8,608

Çizelge 4.10’da verilen betimsel istatistikler, çocuklarının yaşları 18 olan annelerin çocuklarıyla iletişim düzeylerinin ($\bar{X}=107,4$) çocukları diğer yaş gruplarında olan annelerin iletişim düzeyine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğuyla iletişim düzeyi en düşük olan annelerin ise çocukları 16 yaşında olan annelerden ($\bar{X}=106,0$) oluştuğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.11’de daha net görülebilir.

Çizelge 4.11. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuğunun yaşa göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	58,363	2	29,182	,391	,677	Yok
Gruplar içi	12465,542	167	74,644			
Toplam	12523,906	169				

p>,05

Çizelge 4.11’de verilen ANOVA sonuçlarına göre annelerin ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimleri çocuklarının yaşına göre anlamlı olarak değişmemektedir [F(2, 167)=,34, p>05]. Araştırmaya katılan annelerin EÇİÖ ortalama puanlarının

çocuklarının cinsiyeti değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları, Çizelge 4.12’de verilmiştir.

Çizelge 4.12. EÇİÖ-Anne puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart Sapma	SD	t	p
Kız	69	106,17	9,435	168	-0,562	,575
Erkek	101	106,93	8,029			

$p > ,05$

Çizelge 4.12’de verilen t-testi sonuçlarına göre annelerin ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişim düzeyi, çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(168)=-0,56$, $p > ,05$]. Bu bulgu, çocuğun cinsiyeti değişkeninin annenin çocuğuyla iletişim düzeyini anlamlı olarak etkilemediği şeklinde de yorumlanabilir.

4.4. Dördüncü Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki dördüncü alt problem "*Babaların çocuklarıyla iletişim düzeyi; eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, çocuğun yaşı ve cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Buna göre katılımcı babaların EÇİÖ puanlarının eğitim düzeyi, yaş ve çocuk sayısına göre değişimini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çocuğunun cinsiyetine göre değişimini belirlemek için ise bağımsız örneklemelerde t-testi gerçekleştirilmiştir. Bu testler sonucu ulaşılan bulgular, her bir test için farklı tablolar yardımıyla sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan babaların EÇİÖ ortalama puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonucu ulaşılan betimsel istatistikler Çizelge 4.13’te, babanın çocuğuyla iletişimi ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair ANOVA sonuçları ise Çizelge 4.14’te verilmiştir.

Çizelge 4.13. EÇİÖ-Baba puanlarının eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Eğitim Düzeyi	N	\bar{X}	S.S.
İlk-ortaokul	36	107.42	11.884
Lise	75	107.12	8.977
Üniversite ve üzeri	59	107.97	8.820
Toplam	170	107.48	9.559

Çizelge 4.13'te verilen betimsel istatistikler, en az üniversite mezunu olan babaların çocuklarıyla iletişim düzeyinin ($\bar{X}=108.0$) diğer eğitim düzeyindeki babaların iletişim düzeyine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğuyla iletişim düzeyi en düşük olan babaların ise lise mezunu babalar ($\bar{X}=107,1$) olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.14'te daha net görülebilir.

Çizelge 4.14. EÇİÖ-Baba puanlarının eğitim düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	23.804	2	11.902	.129	.879	Yok
Gruplar içi	15418.602	167	92.327			
Toplam	15442.406	169				

$p>,05$

Çizelge 4.14'te verilen ANOVA sonuçlarına göre babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişim düzeyi eğitim düzeyine göre anlamlı olarak değişmemektedir [$F(2, 167)=,13, p>05$]. Araştırmaya katılan babaların EÇİÖ ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonucu ulaşılan betimsel istatistikler Çizelge 4.15, babanın çocuğuyla iletişimi ile yaş arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair ANOVA sonuçları ise Çizelge 4.16'da verilmiştir.

Çizelge 4.15. EÇİÖ-Baba puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri

Yaş	N	\bar{X}	S.S.
41-45	46	107.43	8.671
46-50	50	108.18	11.074
51 ve üzeri	74	107.03	9.073
Toplam	170	107.48	9.559

Çizelge 4.15'te verilen betimsel istatistikler, yaşları 51 ve üzerinde olan babaların çocuklarıyla iletişim düzeyinin ($\bar{X}=107,0$) diğer yaş gruplarındaki babaların iletişim düzeyine göre daha düşük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğuyla iletişim düzeyi en yüksek olan babaların ise 46-50 yaşları arasındaki babalardan ($\bar{X}=108,2$) oluştuğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.16'da daha net görülebilir.

Çizelge 4.16. EÇİÖ-Baba puanlarının yaşa göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	39.776	2	19.888	.216	.806	Yok
Gruplar içi	15402.630	167	92.231			
Toplam	15442.406	169				

$p>,05$

Çizelge 4.16'da verilen ANOVA sonuçlarına göre babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişim düzeyi yaşa göre anlamlı olarak değişmemektedir [$F(2, 167)=,22$, $p>05$]. Araştırmaya katılan babaların EİÇÖ ortalama puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre değişimini belirlemek için yapılan analizler sonrası ulaşılan betimsel istatistik ve ANOVA sonuçları sırasıyla Çizelge 4.17 ve Çizelge 4.18'de sunulmuştur.

Çizelge 4.17. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuk sayısına göre betimsel istatistikleri

Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	S.S.
1 Çocuk	80	108.23	9.205
2 Çocuk	70	107.27	8.321
3 ve üzerinde	20	106.25	14.286
Toplam	170	107.48	9.559

Çizelge 4.17’de verilen betimsel istatistikler, ergenlik dönemindeki çocuklarıyla aralarında en düşük iletişim düzeyine sahip babaların üç ve üzerinde çocuk sahibi babalar olduğunu ($\bar{X}=106,3$), en yüksek iletişim düzeyine sahip babaların ise bir çocuk sahibi ($\bar{X}=108,2$) babalar olduğunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.18’de daha net görülebilir.

Çizelge 4.18. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuk sayısına göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	92.763	2	46.382	.505	.605	YOK
Gruplar içi	15349.643	167	91.914			
Toplam	15442.406	169				

$p>,05$

Çizelge 4.18’de verilen ANOVA sonuçları, babaların EÇİÖ ortalama puanları arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığını ortaya çıkarmıştır [$F(2, 167)=,51$, $p>.05$]. Araştırmaya katılan babaların EÇİÖ ortalama puanlarının çocuklarının yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANOVA sonucu ulaşılan betimsel istatistikler Çizelge 4.19, babanın çocuğuyla iletişimi ile çocuğunun yaşı arasındaki ilişkinin anlamlılığına dair ANOVA sonuçları ise Çizelge 4.20’de verilmiştir.

Çizelge 4.19. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuğunun yaşına göre betimsel istatistikleri

Çocuğun Yaşı	N	\bar{X}	S.S.
16	39	107.33	11.037
17	77	107.01	9.089
18	54	108.24	9.200
Toplam	170	106,62	8,608

Çizelge 4.19’da verilen betimsel istatistikler, çocuklarının yaşları 18 olan babaların çocuklarıyla iletişim düzeyinin ($\bar{X}=108,2$) çocukları diğer yaş gruplarında olan babaların iletişim düzeylerine göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, çocuğuyla iletişim düzeyi en düşük olan babaların ise çocukları 17 yaşında olan babalardan ($\bar{X}=107,0$) oluştuğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgulara dair istatistiksel anlamlılığı gösteren sonuçlar Çizelge 4.20’de daha net görülebilir.

Çizelge 4.20. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuğunun yaşa göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	48.882	2	24.441	.265	.767	Yok
Gruplar içi	15393.524	167	92.177			
Toplam	15442.406	169				

$p>,05$

Çizelge 4.20’de verilen ANOVA sonuçlarına göre babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişim düzeyleri çocuklarının yaşına göre anlamlı olarak değişmemektedir [$F(2, 167)=,27, p>05$]. Araştırmaya katılan babaların EÇİÖ ortalama puanlarının çocuklarının cinsiyeti değişkenine göre değişiminin anlamlılığına yönelik t-testi sonuçları, Çizelge 4.21’de verilmiştir.

Çizelge 4.21. EÇİÖ-Baba puanlarının çocuğun cinsiyetine göre t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	Standart Sapma	SD	t	p
Kız	69	107,36	10,228	168	-0,128	,898
Erkek	101	107,55	9,125			

$p>,05$

Çizelge 4.21’de verilen t-testi sonuçlarına göre babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişim düzeyi, çocuğun cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(168)=-0,13, p>.05$].

4.5. Beşinci Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu çalışmadaki beşinci alt problem "*Ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları; anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve babanın yaşı, kardeş sayısı, yaş ve cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?*" şeklindedir. Buna göre lise öğrencisi olan ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarına ilişkin doldurdıkları SDBAÖ puanlarının anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve babanın yaşı, kardeş sayısı ve yaşa göre değişimini belirlemek için Kruskal Wallis-H Testi, cinsiyete göre değişimini belirlemek için ise Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkene göre anlamlı farklılık tespit edilen testler için anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlemek amacıyla Post Hoc (Scheffe) testi gerçekleştirilmiştir. Bu testler sonucu ulaşılan bulgular, her bir test için farklı tablolar yardımıyla sunulmuştur. Bu aşamada ilk olarak araştırmaya katılan ergen bireylerin SDBAÖ ortalama puanlarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 4.22’de verilmiştir.

Çizelge 4.22. SDBAÖ ortalama puanlarının annenin eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Anne Eğitim	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
İlk-ortaokul	43	51,09	77,71	2	1,72	,423
Lise	78	51,35	86,33			
Üniversite ve üzeri	49	52,71	91,01			
Toplam	170	52,14				

$p>.05$

Çizelge 4.22’de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını temsil eden SDBAÖ ortalama puanlarının annelerinin eğitim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığına dair bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun SDBAÖ ortalama puanları annenin eğitim düzeyi değişkenine göre değerlendirildiğinde; anneleri üniversite ve üzeri eğitim düzeyinde olan

çocukların sosyal-duygusal beceri algılarının ($\bar{X}=52,7$; $SO=91$) diğer yaş grubundaki katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre bu üç grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$\chi^2(2)=1,72$, $p>,05$]. Bu sonuç, lise düzeyindeki ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği fakat eğitim düzeyi daha yüksek olan annelerin çocuklarının sosyal-duygusal beceri algılarının daha yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan ergen bireylerin SDBAÖ ortalama puanlarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 4.23'te verilmiştir.

Çizelge 4.23. SDBAÖ ortalama puanlarının babanın eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Baba Eğitim	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	χ^2	p
İlk-ortaokul	36	52,03	85,97	2	,70	,703
Lise	75	52,45	88,52			
Üniversite ve üzeri	59	51,80	81,37			
Toplam	170	52,14				

$p>.05$

Çizelge 4.23'te verilen analiz sonuçları, ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(2)=,70$, $p>,05$]. Bu bulgu, baba eğitim düzeyinin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Fakat Çizelge 4.23 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından babaları lise mezunu olan ($\bar{X}=52,5$; $SO=89$) ergenlerin SDBAÖ ortalama puanlarının diğer gruplardaki ergenlerin SDBAÖ ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya dâhil olan ergenlerin SDBAÖ ortalama puanlarının annenin yaşına göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlılığını belirleme amaçlı yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 4.24'te verilmiştir.

Çizelge 4.24. SDBAÖ ortalama puanlarının annenin yaşına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Anne Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
36-40	40	51,13	74,09	2	3,73	,049	46 ve üzeri > 36-40
41-45	82	51,38	83,21				
46 ve üzeri	48	53,96	92,09				
Toplam	170	52,14					

$p < .05$

Çizelge 4.24'te verilen analiz sonuçları, ergenlerin SDBAÖ ortalama puanlarının annenin yaşına göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2)=3,73$, $p < ,05$]. Bu bulgular sonucunda ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları ile annelerinin yaşı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çizelge 4.24'teki değerler incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından sosyal-duygusal beceri algılarının düzeyi en düşük olan ergenlerin annelerinin 36-40 yaş aralığında ($\bar{X}=51,1$; $SO=74$) oldukları, sosyal-duygusal beceri algıları en yüksek olan ergenlerin ise annelerinin yaşının 46 ve üzerinde ($\bar{X}=54$; $SO=92$) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu, annenin yaşı arttıkça ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının da anlamlı olarak arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Katılımcı lise öğrencilerinin SDBAÖ ortalama puanlarının babalarının yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 4.25'te verilmiştir.

Çizelge 4.25. SDBAÖ ortalama puanlarının babanın yaşına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Baba Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
41-45	46	51,00	75,88	2	7,43	,038	46-50 > 41-45
46-50	50	53,84	94,46				
51 ve üzeri	74	51,86	85,43				
Toplam	170	52,14					

$p < .05$

Çizelge 4.25'te araştırmanın örneklem grubunu oluşturan lise öğrencilerinin babalarının yaşına göre sosyal-duygusal beceri algılarını temsil eden SDBAÖ ortalamaları yer almaktadır. Örneklem grubunun SDBAÖ ortalama puanları baba yaşına göre değerlendirildiğinde; 41-45 yaş aralığında babaları olan ergenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=51$; $SO=76$) babaları diğer yaş aralığında olan ergenlerin ortalama puanlarından daha düşük olduğu saptanmıştır. Diğer yandan SDBAÖ ortalama puanlarının ortalaması en yüksek olan grubun ise babaları 46-50 yaş aralığında ($\bar{X}=54,00$; $SO=95$) olan ergenlerden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Belirtilen puanların ortalamaları arasındaki farkların anlamlılığını tespit etmek için gerçekleştirilen Kruskal Wallis H- ve Sheffe testi sonuçlarına göre bu üç grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır [$\chi^2(2)=7,43$, $p<,05$]. Bu sonuç, ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının babalarının yaşına göre anlamlı bir şekilde değiştiğini göstermiştir.

Araştırmaya katılan ergen bireylerin SDBAÖ ortalama puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 4.26'da verilmiştir.

Çizelge 4.26. SDBAÖ ortalama puanlarının kardeş sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Kardeş Sayısı	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	P	Anlamlı Fark
Tek çocuk	80	53,81	92,33	2	3,33	,023	<i>Tek çocuk > 1 Kardeş</i>
1 Kardeş	70	51,27	77,28				
2 Kardeş	20	53,45	86,98				
Toplam	170	52,14					

$p<.05$

Çizelge 4.26'da araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını temsil eden SDBAÖ ortalama puanlarının kardeş sayılarına göre değişiminin istatistiksel anlamlılığınadır bulgulara yer verilmiştir. Örneklem grubunun SDBAÖ ortalama puanları kardeş sayısı değişkenine göre değerlendirildiğinde; tek çocuk olan ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının ($\bar{X}=54$; $\bar{X}_{\text{sıra}}=92$) kardeşe sahip olan katılımcıların puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre bu üç grubun ortalama puanları

arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$\chi^2(2)=3,33$, $p<,05$]. Bu sonuç ve Scheffe testi sonuçları, lise düzeyindeki ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir şekilde değiştiği ve tek çocuk olan ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının bir kardeşi olan ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan ergen bireylerin SDBAÖ ortalama puanlarının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis H-testi sonuçları Çizelge 4.27’de verilmiştir.

Çizelge 4.27. SDBAÖ puanlarının yaşa göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p	Anlamlı Fark
16 yaşında	39	52,54	91,15	2	4,58	,013	$18 > 17$
17 yaşında	77	51,04	77,18				
18 yaşında	54	53,80	92,83				
Toplam	170	52,14					

$p<.05$

Çizelge 4.27’de verilen analiz sonuçları, ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarının yaş değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir [$\chi^2(2)=4,58$, $p<,05$]. Bu bulgu, yaşın ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı bir şekilde etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Kruskal Wallis H ve Scheffe Testi sonuçlarının yer aldığı Çizelge 4.27 incelendiğinde; sıra ortalaması ve ortalama puanlar bakımından 18 yaşındaki ($X=54$; $SO=93$) ergenlerin SDBAÖ ortalama puanlarının 17 yaşındaki ergenlerin SDBAÖ ortalama puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Lise öğrencisi olan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermeyeceğini belirlemek için yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları Çizelge 4.28’de verilmiştir.

Çizelge 4.28. SDBAÖ ortalama puanlarının cinsiyete göre U-Testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Kız	69	52,71	4,041	90,88	6270,50	3113,500	,238
Erkek	101	51,74	4,983	81,83	8264,50		

$p > .05$

Çizelge 4.28’de verilen Mann Whitney U-testi sonuçlarına göre ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$U=3113,5$, $p > .05$]. Buna göre kız öğrencilerin sosyal-duygusal beceri algıları ($\bar{X}=52,7$; $SO=91$) erkek öğrencilerininkine ($\bar{X}=51,7$; $SO=82$) göre daha yüksek. Bu bulgu, ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları ile cinsiyet arasında kız öğrenciler lehine fakat anlamlı olmayan bir ilişkiyi ortaya çıkarmıştır.

4.6. Altıncı Alt Problemin Yanıtlanmasına Yönelik Bulgular

Bu araştırmadaki altıncı alt problem “*Ebeveyn iletişimi ve yaş değişkenleri, ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?*” şeklindedir. Bu alt problemi yanıtlamak için veriler üzerinde *Çoklu Doğrusal Regresyon* analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgulara dair istatistiksel anlamlılık ve yordama derecesini gösteren sonuçlar Çizelge 4.29’da daha net görülebilir.

Çizelge 4.29. Ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	36,632	9,947	-----	3,683	,000	-----	-----
EÇİÖ-Anne	-,121	,096	-,224	-1,26	,211	,121	-,098
EÇİÖ-Baba	,188	,087	,387	2,157	,032	,182	,166
Anne Yaş	-,177	,321	-,172	-,552	,582	,106	-,043
Baba Yaş	,274	,320	,265	,855	,394	,109	,067
Ergen Yaş	,192	,482	,030	,397	,692	,024	,031
R=0.234		R²=0.06					
F_(5, 164)=1,90		p=,097					

Çizelge 4.29'daki verilere göre; anne ve babanın çocuğuyla iletişimi ve anne, baba ve ergenin yaşı gibi yordayıcı değişkenlerle ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları arasındaki ikili ve kısmî korelasyonlar incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Annelerin çocuklarıyla iletişim düzeyi ile ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları arasında pozitif-düşük seviyede anlamsız bir ilişkinin olduğu ($r=0,12$), kısmî anlamda ise bu değer $r=-0,10$ olarak hesaplandığı,
- Babaların çocuklarıyla iletişiminin düzeyi ile ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları arasındaki ilişkinin pozitif-düşük düzeyde fakat anlamlı olduğu ($r=0,18$), kısmî anlamda ise ilgili korelasyonun $r=0.17$ olarak tespit edildiği,
- Annenin yaşı ile çocuğunun sosyal-duygusal beceri algıları arasında pozitif-düşük düzeyde bir ilişki ($r=0,11$) ile birlikte, diğer değişkenlerin etkisinin sonucu iki değişken arasındaki korelasyonun negatif ve $r=-0,43$ olarak bulunduğu,
- Babanın yaşı ile çocuğunun sosyal-duygusal beceri algıları pozitif yönde yordamaktae ($r=,109$) ek olarak, kısmî anlamda iki değişken arasındaki korelasyonun ise $r=0,07$ olduğu,

- Lise öğrencisi olan ergenlerin yaşı ile sosyal-duygusal beceri algıları arasındaki korelasyonun pozitif-çok düşük düzeyde olduğu ($r=0,02$), kısmî olarak ise bu değerin $r=0.03$ olarak hesaplandığı ortaya çıkmıştır.

Çizelge 4.29'dan elde edilebilecek diğer bir bulgu ise *anne ve babaların çocuğuyla iletişimi ve anne, baba ve ergenlerin yaşının* birlikte, çocukların sosyal-duygusal beceri algıları ile düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişki verdiği sonucudur [$R=0,23$, $R^2=0,06$, $p>,05$]. Buna ek olarak ilgili bağımsız değişkenlerin çocukların sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki toplam varyansın yaklaşık %6'sını açıkladıkları da ulaşılan bulgular arasındadır (Çizelge 4.29). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, anne ve babaların çocuğuyla iletişimi ve anne, baba ve ergenlerin yaşının çocukların sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki görelî önem sırası; *baba iletişim, baba yaş, anne iletişim, anne yaş ve ergen yaş*tır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise; sadece *babaların çocuklarıyla iletişimi* değişkeninin ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre çocukların sosyal-duygusal beceri algılarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekilde yazılabilir:

$$SDBAÖ^*=36,63+0,19EÇİÖ_{Baba}+0,27YAŞ_{Baba}-0,12EÇİÖ_{Anne}-0,18YAŞ_{Anne}+0,19YAŞ_{Ergen}$$

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulguların sonuçları alt başlıklar halinde ve ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Sonuçların tartışılması sırasında kuramsal temellerde sunulan çalışmaların benzer ve benzer olmayan sonuçları dikkate alınmıştır. Ayrıca psikoloji alanı ile ilgili mevcut kuramların teorik bağlantıları göz önünde bulundurulmuştur.

Ebeveynin Çocuğuyla İletişiminin Düzeyi

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim düzeyi ve ergenlik dönemindeki çocuklarının sosyal-duygusal beceri algıları yüksek düzeydedir. Ayrıca babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyi, annelerinkine göre daha yüksektir. Bu sonuçlar ile ilgili literatür taraması sonuçları ise aşağıda verildiği gibidir.

Ebeveynlerin çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyi yüksek olduğu sonucu literatürde bu konuda yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Karahan vd., 2006; Ürgüplü-Şıraman, 2006; Akgün ve Polat-Uluocak, 2010). Zimmermann (2016), sağlıklı çocuk ve ergen gelişimi için önemli olan unsurun ebeveyn-çocuk ilişkisi olduğunu öne sürmektedir. Diğer bir sonuç olan babaların annelere göre iletişim düzeylerinin daha yüksek olması ile ilgili olarak; 21. yüzyılda meydana gelen sosyal dönüşümler babalık kimliğinin yeniden inşasına yol açmıştır. Bu gelişme, sırayla, aile ilişkileriyle ilgili yeni, derinlemesine bilimsel araştırmaları tetiklemiştir. Kadınların işgücüne katılımı, babaların çocuklarının refahı konusunda artan farkındalıkları, geleneksel aile yapısındaki değişiklikler ve cinsiyet rollerini daha eşitlikçi bir şekilde yeniden düzenleme eğilimi gibi çok sayıda faktör babalık rollerinin değişmesine neden olmuştur.

Günümüzde babalık, çocuk bakımında aktif rol üstlenme, eşe ve çocuğa sevgiyi ifade etme, duygusal ve sosyal destek sağlama, ulaşılabilirlik, sorumluluk, rol model olma, şefkatli iletişim sunma, maddi destek sağlama gibi ebeveynlik özellikleri ile

karakterize edilmektedir (Lamb, 2010; Morman ve Floyd, 2006). Araştırmalar, baba-çocuk ilişkisinin ve iletişiminin önceki nesillere göre değiştiğini ifade etmekte ve g¼n¼m¼z babalarının daha sevecen ve iletişime açık hale geldiğini belirtmektedir (Boratav vd., 2017; Floyd ve Morman, 2005). Bu yeni babalık kimliği, bug¼n¼n babalarının önceki nesillere göre daha sevecen ve çocuk yetiştirmeye dâhil bir durum sergilediğini g¼stermektedir. Araştırmalar, babaların çocuklarıyla olumlu ve sıcak ilişkiler kurarak çocuuğun hayatına aktif katıldığında çocukların okula karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu, kendilerine g¼venlerinin arttığını ve daha sağlıklı davranışlar sergilediklerini g¼stermektedir (Tezel-şahin ve Özbey, 2009). Yapılan bazı çalışmalarda; babalarıyla yakın ve sıcak ilişkiler kuran çocukların psikolojik olarak daha uyumlu, akademik olarak daha başarılı, daha az anti sosyal davranışlarda bulunan ve ileriki yıllarında da akranlarıyla daha iyi ilişkiler içinde olan bireyler olduğu belirtilmektedir. (Aydın-Kılıç, 2016; Özkan, 2014; Tezel-şahin ve Özbey, 2009; Yılmaz-Bolat, 2011).

Ancak genel olarak son araştırmalar anne-çocuk iletişiminin baba-çocuk iletişimine kıyasla hala daha g¼çlü, daha yakın ve daha sevecen olduğunu bildirmektedir. Ayrıca hem erkek hem de kız çocukları kendilerini annelerine daha yakın hissederler (Nielson, 2001), anneleriyle daha fazla zaman geçirirler ve birbirlerini daha iyi tanıdıklarını hissederler (Jacobs ve Kelley, 2006; Mathew, Derlaga ve Morrow, 2006; Vogel, Bradley, Raikes ve Boller, 2011). Bu ör¼nt¼, orta sınıf T¼rk ailelerinde açıkça g¼r¼lmektedir. Orta sınıf T¼rk ailelerinde de annelerin baba-çocuk iletişiminde aktif bir rol üstlendiğini ve hatta bunda merkezi bir konuma sahip olduğunu g¼rmek yaygındır. Aile ilişkilerinde son zamanlarda yaşanan değişikliklere rağmen, babalar T¼rkiye'deki annelere göre hala daha az şefkatli, daha otoriter ve daha kontrolc¼ olarak algılanmaktadır (Ataca, 2009; Borotav vd., 2017; Sunar, 2009). Bu çalışmada ise babaların ergenlik d¼nemindeki çocuklarıyla iletişim d¼zeyi, annelerinkine göre daha *y¼ksektir*. Diğer yandan yapılan birçok araştırmada (Akg¼n ve Yeşilyaprak, 2010; Alkan-Ersoy, Kurtulmuş ve Ç¼r¼k-Tekin, 2014; Arabacı, 2011; Balcı, 2017; Çağdaş, 2012; G¼nalp, 2007; Öğretir ve Demiriz, 2009; Porzig-Drummond, Stevenson ve Stevenson, 2015) anne çocuk arasındaki ilişkinin önemine ve bu ilişkinin gerçekleşmemesi durumunda gelecekte g¼r¼lebilen birtakım davranış bozukluklarına değinilmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çocuk sayısı ile ebeveynlerin iletişimi arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Atabey (2017) araştırmasında çocuk sayısının ebeveyn iletişim şeklini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aktürk (2015) çalışmasında çocuk sayısının ebeveyn iletişim üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sak vd. (2015) benzer şekilde çocuk sayısının ebeveyn iletişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Korbek (2019) ise çocuk sayısı arttıkça ebeveyn iletişim düzeyinin düştüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgular çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir. Diğer yandan çocuk sayısı ile ilişkilendirilebilecek aile yapısı ile ilgili çalışma sonuçları ise şu şekildedir. Bayramlar, Kumbas, Çam ve Keskin (2009), ergenlerin aile içerisinde yaşadıkları sorunlara, anne baba ve kardeş dışındaki üyelerin sebep olduğunu belirtmektedir. Bu da geniş ailelerde çatışmaların daha fazla olabileceğini düşündürmektedir. Arslantaş vd. nin çalışması da çekirdek ailede yaşayan çocukların diğer ailelere göre daha az çatışma yaşadıklarını göstermektedir (Arslantaş, Ünsal, Metintaş, Tözün ve Toker, 2007). Aile içi iletişimin ilişkileri olumlu etkilediği, ergenlerin mutlu olmasını sağladığı (Eryılmaz, 2010) ve çatışmaları azalttığı bilinmektedir (Doğan ve Ceyhan, 2008). Dolayısıyla, çekirdek ailelerdeki aile içi iletişim düzeyinin geniş ailelere göre daha yüksek bulunması, bu yönden bakıldığında açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, annelerin ve babaların çocuklarıyla iletişiminin düzeyi; eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre anne ve baba iletişim düzeyi, eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Seçer vd. (2007) baba eğitim düzeyinin iletişim düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Anne ve baba iletişim düzeyi, yaşa göre farklılaşmamaktadır. Atabey (2017) araştırmasında anne yaşının ebeveyn iletişimini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu çalışma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aktürk (2015) çalışmasında anne baba yaşının ebeveyn iletişimi üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sak vd. (2015) benzer şekilde anne yaşının ebeveyn iletişimini etkilediğini belirtmişlerdir. Seçer vd. (2007) baba yaşının iletişim düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bu bulgular çalışma sonuçları ile farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre anne ve baba iletişim düzeyini, çocuk cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Aydoğdu ve Dilekmen (2016) çalışmalarında ebeveyn iletişimini çocuk cinsiyetine göre farklılaştığını ve demokratik ebeveyn iletişiminin erkek çocuk

cinsiyeti lehine arttığını ifade etmişlerdir. Pek çok araştırmada ise ebeveyn tutumlarının çocuk cinsiyetine göre farklılaşmadığı ortaya konulmaktadır (Şanlı ve Öztürk, 2015; Şanlı ve Öztürk, 2012; Kaynar ve Yıldız, 2003). Bu bulgu çerçevesinde araştırmanın alanyazında yer alan çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. *Araştırmada anne ve baba iletişim düzeyini çocuk yaşına göre farklılaşmamaktadır.* Özyürek ve Şahin (2008) çalışmasında çocuk yaşının ebeveyn tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Eke'de (2018) çocuk yaşının anne iletişimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde çoğunluk çocuk yaşının bu kapsamda etkili olduğu yönündedir. Bu bakımdan araştırma bulgularımız alanyazın ile paralellik göstermemektedir.

Ergenlerin Sosyal-Duygusal Beceri Algılarını Etkileyen Faktörler

Ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarını etkileyen faktörler ile ilgili elde edilen sonuçlara göre *anne ve babanın yaşı, çocuğun yaşı ve kardeş sayısı değişkenleri, ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak farklılaştırmaktadır.* Çalışma bulgularına göre *sosyal-duygusal beceri algısını anne ve baba yordamaktadır.* Ayrıca SDBA yordayan yaş aralığı 46 ve üzeridir. Bu bulgu, annenin ve babanın yaşı arttıkça ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının da anlamlı olarak arttığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Dervişoğlu (2007) çalışmasında anne baba yaşı arttıkça çocukların sosyal beceri düzeylerinin de arttığını ifade etmiştir. Bu sonuç çalışmamız ile benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Eke (2018) araştırmasında da anne ve baba yaşının sosyal davranışlar üzerinde herhangi bir anlamlı etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Işıkol'un (2019) çalışmasında da anne-baba yaşının sosyal davranışlar üzerinde etkisinin olmadığı ifade edilmektedir. Bu anlamda bu bulgular ile çalışma sonuçları farklılık göstermektedir. *Araştırma sonucuna göre Sosyal-duygusal beceri algısı çocuk yaşına göre farklılaşmaktadır.* Korbek (2019) çalışmasında yaşın sosyal-duygusal becerileri anlamlı şekilde farklılaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre yaşın artmasıyla sosyal-duygusal becerilerin arttığı ortaya konulmuştur. Ancak çalışmanın okul öncesi dönem çocukları ile yapılması, bu noktada ergenlik dönemindeki bireylerle yapılacak karşılaştırmayı mümkün kılmamaktadır. Bu sonuçlar çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre sosyal-duygusal beceri algısı kardeş sayısına göre farklılaşmakta olup SDBA ile kardeş sayısı değişkeni arasında hiç kardeşi olmayan öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki söz konusudur. Eke (2018) çalışmasında kardeş

sayısının sosyal davranışlarda işbirliği ve liderlik alt boyutlarını anlamlı şekilde farklılaştırdığını ortaya koymuştur. Buna göre kardeş sayısı arttıkça sosyal davranışlardan işbirliği davranışı artmaktadır. Kardeş sayısı azaldıkça sosyal-duygusal beceri algısının olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşılan çalışmalar da vardır (Dervişoğlu, 2007; Arslantaş vd., 2007; Yılmaz ve Tepeli, 2013; Amca ve Öztuğ, 2016). Bunun yanında kardeş sayısının sosyal-duygusal beceriler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Orçan, 2008; Tatlı ve Pirpir, 2015).

Araştırmaya katılan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı anlamlı olarak yordayan tek değişken babanın çocuğuyla iletişim düzeyidir. Ebeveyn-çocuk ilişkilerinin gençlerin gelişimi ve akıl sağlığı üzerindeki etkisini inceleyen önceki araştırmalar, ebeveynlerle destekleyici olmayan bir ilişkinin mevcut olduğu durumlarda, sosyal ve duygusal gelişimin yanı sıra çocuk sağlığının da tehlikeye atılabileceğini belirtmektedir (Waylen vd., 2008). Levin ve Currie (2010) çalışmasında hem annelerin hem babaların iletişim düzeyi ile gençlerin yaşam doyumları arasında ilişki tespit etmiştir. Paquette (2004) çalışmasında özellikle baba çocuk ilişkisinin çocuklarda rekabet becerilerinin gelişimini teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır. Seçer vd. (2007) babaların genel olarak çocuklarına karşı olumlu bir iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öner ve Yılmaz'ın (2001) çalışmasında ise, babaların daha çok sevgi ögesini ön planda tuttıkları ve çocuklarına karşı demokratik ebeveyn iletişimini benimsedikleri belirtilmektedir. Pekkarakaş (2010) tarafından yapılan araştırmaya göre çocuklarıyla daha fazla vakit geçiren babaların baba-çocuk ilişkilerinde demokratik tavırlar sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışma sonuçları ile paralellik gösteren bu bulgular, çocuğa karşı baskıcı ve tutucu ebeveyn iletişiminden ziyade çocuğun ihtiyaç ve ilgilerini gözeten, pozitif bir iletişim sergilendiğini düşündürülebilir. Ayrıca bu sonuçlar babaların giderek geleneksel ebeveyn yaklaşımından uzaklaşarak çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli olmalarının neden olabileceği akla gelmektedir. Diğer yandan çocuklarını ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha fazla destekleyen babalar onların sosyal-duygusal becerilerinin gelişmesinde de oldukça etkili olacaktır.

Çalışmada elde edilen bulgular alan yazında yapılan araştırmalarla da paralellik göstermektedir (Ramazan ve Ünsal, 2012; Kibar, 2008; McFarlane vd., 2010; Özbey, 2012; Arabacı ve Ömeroğlu, 2013; Tepeli, 2012). Ancak Korbek (2019) ebeveyn

iletişimi ve çocukların sosyal-duygusal gelişimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan literatürde çoğunluk, ebeveyn iletişim düzeyinin çocuklarda sosyal-duygusal beceri algısını olumlu yönde etkilediğine yöneliktir (Bornstein ve Bornstein, 2014; Saltalı ve Arslan, 2012; Altay ve Güre, 2012). Bu noktada araştırma bulgularının literatürdeki görüş birliği ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Çocukların sosyal duygusal uyumlarının alan yazında davranış sorunları (Ramazan ve Ünsal, 2012; Kibar, 2008), ebeveynlik davranışları (McFarlane vd., 2010), ebeveynlerin çift uyumları (Özbey, 2012) gibi çeşitli değişkenler ile, ebeveyn-çocuk ilişkilerinin ise ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, anne-babanın yaşı (Arabacı ve Ömeroğlu, 2013) ve çocukların istenmeyen davranışları karşısında ebeveynlerin kullandıkları iletiler (Tepeli, 2012) gibi değişkenler ile çalışıldığı görülmektedir. Sosyal duygusal uyum ve iletişim ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, Temiz (2014), annelere uyguladığı Anne Çocuk İletişim Becerileri Eğitimi Programı'nın çocukların duyguları tanıma ve duyguları ifade etme gibi sosyal becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir araştırmada Yalçın (2013), annelere uyguladığı iletişim becerileri geliştirme programı sonunda annelerin davranışlarının olumlu yönde değiştiğini, çocukların problem çözme becerilerinin yükseldiğini ve sosyal kaygı düzeylerinin azaldığını bulmuştur. Diğer taraftan Brassart ve Schelstraete (2015) ise, ebeveynlere verilen iletişim becerileri eğitimi sonunda çocukların olumsuz, saldırgan davranışlarının azaldığını bulmuşlardır.

Özkurt ve Camadan (2018) ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimleriyle sosyal uyum durumları arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Sonuçlara göre aile içi iletişim düzeyi arttıkça sosyal uyum da artmaktadır. Atan'ın (2016) deneysel çalışmasında 24 ebeveyn aile içi iletişim eğitim programına alınmış ve verilen eğitim sonucunda iletişimin çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, aile içi iletişim ile sosyal duygusal uyum arasında deney grubu lehine pozitif bir ilişki bulunmuştur. Şereflioğlu (2018) 14-20 yaş arası ergenlerle yaptığı çalışmada ebeveynler ile çocuk arasındaki iletişimin benlik saygısı, depresyon ve stres düzeyine etkisi incelenmiştir. Sonuca göre, anne baba ile çocuk arasındaki iletişimin sağlıklı olması stres ve depresyon düzeyiyle negatif yönde, benlik saygısı ile pozitif yönde ilişkilidir. Rueter ve Koerner (2008) ergenlik döneminde giderek artan ve ciddi bir sorun olarak görülen depresyonun, ailedeki etkileşim süreçlerinin ve anne babanın

davranışlarının niteliği ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ailenin iletişim kalıplarının uyum düzeyiyle de ilişkili olduğu ve ailelerin ergenlik dönemindeki bireyle açık, destekleyici bir iletişim stili benimsemesinin çocuk/ergenlerin genel uyum düzeylerini artırdığı belirtilmektedir. Bu da ergenin stresin getirdiği olumsuz etkilere karşı direnç göstermesini ve stresle başa çıkmasını kolaylaştırabilir. Pettigrew, Shin, Stein ve Van Raalte'nin (2017) yaptıkları araştırma ergenlerde pozitif aile içi iletişimin alkol kullanımını azalttığı ve sosyalleşmede destekleyici bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Bireda ve Pillay (2018) ergenlerle aileleri arasındaki iletişimin açık olmasının ergenlerin iyi oluşları ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu araştırmaya göre kızlar erkeklere göre aileleriyle olan iletişimlerini daha açık olarak algılamaktadır

Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları; anne ve baba eğitim düzeyi ve çocuğun cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal-duygusal beceri algısı, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Literatürde anne-baba eğitim düzeyinin artmasıyla beraber çocuğun sosyal-duygusal beceri algısının geliştiğini ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi (Koçak ve Tepeli, 2004; Sarı, 2007; Günindi, 2008; Arslan, 2009; Şanlı ve Öztürk, 2015) araştırmamızla paralel biçimde anne-baba eğitim durumunun çocukta sosyal-duygusal beceri algısını etkilemediğini ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Ay, 2017; Durak, 2006; Köksal, 2016; Özbey, 2009). Bu kapsamda yine görüş birliği bulunmayan bu konuda araştırma bulgularımız ile alanyazının örtüştüğü söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre Sosyal-duygusal beceri algısı çocuk cinsiyetine göre farklılaşmamaktadır. Cinsiyete göre sosyal-duygusal becerilere bakıldığında yine literatürde görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Kimi çalışmalar cinsiyetin sosyal-duygusal beceriler üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koyarken, kimi çalışmalar bizim araştırmamızla benzer şekilde cinsiyetin sosyal-duygusal beceri algısını farklılaştırmadığını belirtmektedir. Bazı araştırmalarda kız cinsiyetin sosyal-duygusal becerileri pozitif yönde etkilediği (Kirschner ve Tomasello, 2010), kimi çalışmalarda ise erkek cinsiyetin sosyal-duygusal becerileri pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur. Bunun yanında bu araştırma bulgularına paralel olacak biçimde cinsiyete göre sosyal-duygusal becerilerin farklılaşmadığını ortaya koyan pek çok çalışma da bulunmaktadır (Aydın ve Sönmez, 2014; Dikici, 2016).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada anne ve baba iletişimi ve anne, baba ve ergenlerin yaşının lise öğrencileri olan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı bir şekilde yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Ayrıca anne ve babaların çocuklarıyla iletişim düzeyi ve ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının yaş, çocuk (kardeş) sayısı ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre değişiminin anlamlılığına yönelik bulgulara da yer verilmiştir. İlişkisel tarama yöntemi aracılığıyla gerçekleştirilen bu araştırmaya 170'er anne, baba ve onların ergenlik döneminde olan çocukları katılmıştır. Üç farklı veri toplama aracı yardımıyla toplanan nicel veriler üzerinde yapılan veri analizleri sonrası ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. Babaların ergenlik dönemindeki çocuklarıyla iletişimlerinin düzeyi, annelerinkine göre daha *yüksektir*.
2. *Anne ve babanın yaşı, kardeş sayısı ve çocuğun yaşı* değişkenleri, ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı olarak farklılaştırmaktadır.
3. Tek çocuk olan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algıları kardeşi olan bireylerinkine göre daha *yüksektir*.
4. Araştırmaya katılan ergen bireylerin sosyal-duygusal beceri algılarını anlamlı ve en çok yordayan değişken *babanın çocuğuyla iletişim düzeyidir*.
5. Annelerin ve babaların çocuklarıyla iletişim düzeyi; eğitim düzeyi, yaş, çocuk sayısı, çocuğun cinsiyeti ve yaşına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.
6. Ergenlerin sosyal-duygusal beceri algıları; anne ve baba eğitim düzeyi ve çocuğun cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada, ebeveynin çocuğuyla iletişim düzeyinin ergenlik döneminde olan çocuklarının sosyal-duygusal beceri algıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Farklı nicel analiz yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen analizler sonrası ulaşılan sonuçlar; ergenlerin sosyal-duygusal beceri algılarının temel anlamda *baba iletişiminden*

anlamli olarak etkilendigini gostermistir. Bu sonuclarin tartisilmasi ıstında farklı bağlamlar gözetilerek verilen öneriler aştında sıralanmıştır:

1. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarıyla iletişim düzeyini olumlu yönde etkileyecek ebeveyn çocuk iletişimi eğitim programları uygulanabilir.
2. Ergen bireylerin duygusal sosyal becerilerinin gelişimi açısından ebeveyn iletişimi oldukça önemlidir. Bu kapsamda ailelerin bilgilendirilmesi için çeşitli eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Örneğin okullarda çocukların ebeveynleri için veli toplantılarına ek olarak eğitimler, broşürler hazırlanabilir,
3. Birden fazla çocuğa sahip olan ebeveynlerin her bir çocuğu ile iletişimi konusunda destek alması önerilir.
4. Okullarda veli bilgilendirme kapsamında uzman kişilerin katılımı sağlanarak ergenlik dönemi ile ilgili seminerler ve konferanslar düzenlenebilir.
5. Bu süreçte okul aile iş birliği kapsamında sık sık bilgi alışverişi sağlanmalıdır.
6. Ebeveynlerle çocuğun gelişimine katkı sağlayacak olan bireyler ailelerin yanı sıra öğretmenleridir. Öğretmenlere ergen bireylerin duygusal sosyal becerilerinin gelişimine ilişkin olarak hizmet içi eğitimlerin sağlanması, konu kapsamında önemli gelişmeler sağlayabilir.
7. Ayrıca öğretmen iletişimini belirlemeye yönelik çalışmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.
8. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda örneklem grupları genişletilebilir. Ayrıca konu ile ilgili ebeveynler ile nitel çalışmalar da yapılabilir.
9. Ayrıca konu ile ilgili ebeveynler ile nitel çalışmalar da yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M.** (2012). *Aile İçi Uyumlu Etkileşim*. T.C Anadolu Üniversitesi Yayını No:2688, Açıköğretim Fakültesi Yayını No:1654, Eskişehir.
- Akbaş, S. C.** (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış. Ankara.
- Akcaalan, M.** (2016). Yaşam Boyu öğrenme ile sosyal-duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G., & Avcıoğlu, H.** (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77.
- Akgün, E. & Yeşilyaprak, B.** (2010). Çocuk Anababa İlişki Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 44-53.
- Akgün, R. & Polat Uluocak, G.** (2010). Evlilikte etkili iletişim ve problem çözme: bir toplum merkezindeki kadınlarla gerçekleştirilen grup çalışması. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6 (23), 9-22.
- Akın, Y.** (2000). *Altı Yaş Grubu Çocuklarında Başkasının Bakış Açısını Alma Yetisi Üzerinde Eğitici Drama Programının ve Aile Tutumlarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akın, M.** (2014). *Ailede Etkileşim ve Toplumsal Benlik*. Medeniyet Vakfı Aile Sempozyumu. 17-18 Mayıs 2014. Ankara.
- Aktürk, F. M.** (2015). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden (5 yaş grubu) ebeveynlerin ana-baba tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alkan-Ersoy, Ö., Kurtulmuş, Z. & Çürük-Tekin, N.** (2014). Aile çocuk eğitim programının annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve ev ortamını düzenlenmelerine etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1077-1090
- Alisınanoğlu, F., & Özbey, S.** (2011). *Okul öncesi dönemde sosyal beceri ve problem davranış eğitimi program örnekleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Altay, F. B., & Güre, A.** (2012). Relationship among the parenting styles and the social competence and prosocial behaviors of the children who are attending to state and private preschools. *Educational Sciences*, 12(4), 2712-2718.

- Amca, D., & Öztuğ, E. K.** (2016). Okul öncesi 4 yaş çocukların sosyal davranışlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 82-102.
- Aminah, R. S.** (2017). Parents and Adolescents Pattern of Interpersonal Communication in The Restriction of Smartphone Usage. *JHSS (Journal Of Humanities And Social Studies)*, 1(1), 50-55.
- Antidote.** (2003). *The emotional literacy handbook – promoting whole-school strategies*. London: David Fulton.
- Arabacı, N.** (2011). *Anne-baba çocuk iletişimini değerlendirme aracının geliştirilmesi ve anne-baba çocuk iletişiminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, N. & 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.
- Arı, M., & Yaban, H.** (2012). 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Arslan, Y.** (2009). Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslantaş, D., Ünsal, A., Metintaş, S., Tözün, M., & Toker, S.** (2007). Eskişehir ili kırsal alanında 10–15 yaş grubu öğrencilerde depresyon. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 29(2), 77-84.
- Aslanderen, M., ve Çalışkan, N.** (2014). Aile içi iletişim ve siber yaşam: teorik bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(2), 263-277.
- Atabey, D.** (2017). Anasınıfına devam eden çocukların annelerinin anne tutumlarının incelenmesi (Çorum İli örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 145-168.
- Ataca, B., Kağıtcıbası, C., & Diri, A.** (2005). *Turkish family and the value of children: Trends over time*. In G. Trommsdorff & B. Nauck (Eds.), *The value of children in cross-cultural perspective* (pp. 91-119). Lengerich, Germany: Pabst.
- Attili, G., Vermigli, P. ve Roazzi, A.** (2011). Rearing styles, parents' attachment mental state, and children's social abilities the link to peer acceptance. *Child Development Research*, Artikel ID 267186.
- Avcı, M.** (2010). Ergenlikte Toplumsal Uyum Sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 39-63.
- Avcıoğlu, H.** (2003). Okul öncesi dönemdeki çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı*. Ankara: YA-PA.
- Ay, H.** (2017). *Okul öncesi dönemi çocuklarının saldırganlık davranışlarının anne ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Aydın, A., & Sönmez, O. İ.** (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların sosyal becerilerine etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Aydın, H.** (2017). *Duygusal zeka (EQ) ve stres yönetimi ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Aydın, B.** (2019). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydoğdu, F., & Dilekmen, M.** (2016). Ebeveyn Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 570-585.
- Aygün, H. E., & Taşkın, Ç. Ş.** (2016). Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sosyal Duygusal Öğrenmenin Önemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 163 - 179.
- Aydın, N.** (2009). *İletişim ve seçim kazanma stratejileri*. İstanbul: Kum Saati.
- Atan, A.** (2016). *Aile iletişim becerileri psikoeğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyumuna etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın-Kılıç, Z.** (2016). *Ankara – Trabzon - Erzurum örneğinde babanın çocuğun hayatına katılımı ve baba-çocuk ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H.** (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudhury, S.** (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal*, 22(2), 131 - 137.
- Bal, Ö., & Temel, Z. F.** (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1).
- Balci, A.** (2017). *Sosyal medya temelli anne katılım programının anne çocuk ilişkisine ve anne öğretmen işbirliği iletişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, A.** (2013). Genç ve Gençlik: Sosyolojik Bakış. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2147-8473
- Baran, G.** (2011). *Sosyal Gelişim. Çocuk Gelişimi* (Ed: N. Aral ve G. Baran), İstanbul: Ya-Pa Yayın A.Ş.
- Barklage, N.** (2004). Social skills training in deaf and hard of hearing preschoolers. Washington University Department of Speech and Hearing Unpublished master's thesis.
- Baumrind, D., Larzelere, R. E., & Owens, E. B.** (2010). Effects of Preschool Parents' Power Assertive Patterns and Practices on Adolescent Development. *Parenting: Science and Practice*, 10, 156 - 201.

- Baydan, Y.** (2010). Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi Ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bayhan, P. S., & Artan, İ.** (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Bayramlar, K., Kumbas, H., Olcay, Ç. A. M., & Keskin, G.** (2009). Bir Grup Ergenin Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 8(1), 29-39.
- Bilek, M. H.** (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının ev ile okul ortamındaki sosyal becerilerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne.
- Bireda, A. D., & Pillay, J.** (2018). Perceived parent–child communication and well-being among Ethiopian adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1), 109-117.
- Binici Tekin, Z.** (2016). *Ebeveyn Tutum Biçimlerinin 11-18 Yaş Aralığındaki Ergenlerin Depresyon, Kaygı ve Kendilik Alguları Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Blake, S., Bird, J., & Gerlach, L.** (2007). *Promoting emotional and social development in schools*. India: Sage Publications.
- Bornstein, L., & Bornstein, M.** (2014). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 3, 1-3.
- Bougher, L. D.** (2017). Revisiting parental influence in individual political development: Democratic parenting in adolescence. *Applied Developmental Science*, 22(4), 284-300.
- Brassart, E. ve Schelstraete, M. A.** (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: effectiveness of a parent-implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28 (4), 337-354.
- Brown BB** (2011) *Popularity in Peer Group Perspective: The Role of Status in Adolescent Peer Systems*. Popularity in the Peer System. AHN Cillessen, D Schwartz, L Mayeux (Eds), New York, Guilford Press, p. 165-192
- Brown BB** (2013) *Adolescents, Organized Activities, and Peers: Knowledge Gained and Knowledge Needed: Organized Out-of-School Activities: Settings for Peer Relationships*. JA Fredricks, SD Simpkins (Eds.), San Francisco, Jossey Bass, p. 77-96.
- Brooks, J.B.** (2004). *The Process of Parenting*. 6th Ed. New York: McGraw-Hill
- Boratav-Bolak, H., Fisek, G. O., & Ziya, H. E.** (2017). Erkekliğin Türkiye halleri [Turkish forms of masculinity]. İstanbul, Turkey: Bilgi University Press
- Butner J, Berg CA, Osborn P, Butler JM, Godri C, Fortenberry KT, et al.** (2009). Adolescent–parent discrepancies in adolescents' competence and the balance of adolescent autonomy and adolescent and parent well-being in the context of Type 1 diabetes. *Developmental Psychology*. 45:835–849.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F.** (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.

- Canel, A. N.** (2012). *Aile Yaşam Becerileri*. (2.Baskı), Nakış Ofset, İstanbul..
- Candan, K., & Yalçın, A. F.** (2018). Ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348.
- Calafat, A., Garcia, F., Juan, M., Becoña, E., & Fernández-Hermida, J. R.** (2014). Which parenting style is more protective against adolescent substance use? Evidence within the European context. *Drug and Alcohol Dependence*, 138, 185-192.
- Calderon, R., & Greenberg, M. T.** (2003). Social and emotional development of deaf children;family,school and programm effects. M. Marschark, & P. E. Spencer içinde, *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (s. 177-190). Oxford: Oxford University Press.
- CASEL.** (2005). *CASEL: The first ten years 1994-2004 building a foundation for the future*. Chicago: University of Illinois.
- CASEL.** (2015). *Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning*. Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition.
- Caulfield, R.** (2001). *Infants Toddlers*. New Jersey: Prentice Hall.
- Chang, Y. E.** (2013). The relation between mothers' attitudes toward maternal employment and social competence of 36-month-olds: The roles of maternal psychological well-being and sensitivity. *Journal of Child and Family Studies*(22), 987-999.
- Chen, X., & French, D. C.** (2008). Children's Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591 - 616.
- Chun, C., Moos, R. H., & Cronkite, R. C.** (2006). Culture: A fundamental context for the stress and coping paradigma. P. T. Wong, & L. C. Wong içinde, *International and cultural psychology: Handbook of multicultural perspectives on stress and coping* (s. 29 - 53). USA: Springer.
- Crowley, D., & Heyer, P.** (2011). *İletişim Tarihi- Teknoloji, Kültür, Toplum*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Cobb, C. D., & Mayer, J. D.** (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3), 14 - 19.
- Cohen, J.** (1999). Social And Emotional Learning Past And Present: A Psychoeducational Dialogue. J. Cohen içinde, *educating minds and hearts: social and emotional learning and the passage mtoado/escence* (s. 3 -23). New York: Teachers College Press.
- Cohen, J.** (2001). Social and emotional education: Core concepts and practices. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp. 3-29). New York: Teacher College Press.
- Cüceloğlu, D.** (2012). *Yeniden insan insana* (45. Basım). İstanbul: Remzi.
- Cüceloğlu, D.** (2015). *İletişim donanımları* (50. Basım). İstanbul: Remzi.

- Çakmak, V., & Koçyiğit, M.** (2017). Aksaray Sosyal Bilimler MYO Örneği Üzerinden Aile İçindeki İletişim Kalıplarının İncelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1),118-130.
- Çağdaş, A.** (2012). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelik, B. A.** (2019). *Anne Baba Tutumlarının Ergenlerdeki Mantıkdışı İnançları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi. İstanbul.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M.** (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
- De Los Reyes A.** (2011). Introduction to the special section. More than measurement error: Discovering meaning behind informant discrepancies in clinical assessments of children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 40, 1–9
- De Los Reyes A, Goodman KL, Kliewer W, Reid-Quiñones K.** (2010). The longitudinal consistency of mother–child reporting discrepancies of parental monitoring and their ability to predict child delinquent behaviors two years later. *Journal of Youth and Adolescence*. 39, 1417–1430
- De Los Reyes A, Thomas SA, Swan AJ, Ehrlich KB, Reynolds EK, Suarez L, et al.** (2012). It depends on what you mean by ‘disagree: Differences between parent and child perceptions of parent–child conflict. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 34, 293–307. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4157591/>
- De Los Reyes A, Ehrlich KB, Swan AJ, Luo T, Van Wie M, Pabón SC.** (2013a). An experimental test of whether informants can report about child and family behavior based on settings of behavioral expression. *Journal of Child and Family Studies*. 22,177–191
- De Los Reyes A, Lerner MD, Thomas SA, Daruwala SE, Goepel KA.** (2013b). Discrepancies between parent and adolescent beliefs about daily life topics and performance on an emotion recognition task. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 41, 971–982. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4109892/>
- De Los Reyes A, Augenstein TM, Wang M, Thomas SA, Drabick DAG, Burgers D, Rabinowitz J.** (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*. 2015;141:858–900. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4486608/>
- Demiray, U.** (2014). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem.
- Dervişoğlu, C.,**(2007), “Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının,Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, F.** (2011). *Ergenlerde Karar Verme Stilli ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Dökmen, Ü.** (2015). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi.

- Dikici, Ş.** (2016). *Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış 5-6 yaş çocukların ebeveyn tutumlarının sosyal-duygusal uyum düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Domasio, A. R.** (2001). Emotion and The Human Brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 935(1), 101 - 106.
- Doğan, U. P. D. M., & Ceyhan, E.** (2008). Genel lise öğrencilerinin aile işlevlerinin ve denetim odaklarının incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(15), 67-82.
- Dupont, N. C.** (1998). *Update on Emotional Competency: Helping to Prepare Our Youth to Become Effective Adults*. Cranston: Rhode Island State Dept. of Mental Health, Retardation, and Hospitals.
- Durak, N.** (2006). Son çocukluk dönemi öğrencilerinin saldırganlıklarını belirlemeye yönelik sosyal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Niğde ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, A.** (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Durualp, E., & Aral, N.** (2011). *Oyum Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*, Ankara:Vize Yayıncılık.
- Durualp, E.** (2014). Ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 26, 13-25.
- Dusenbury, L., & Weissberg, R. P.** (2017). Social Emotional Learning in Elementary School: Preparation for Success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
- Dwairy, M., Achoui, M., Abouserie, R., Farah, A., Sakhleh, A. A., Fayad, M., & Khan, H. K.** (2006). Parenting Styles in Arab Societies A First Cross-Regional Research Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 230-247.
- Eftekin, P.** (2015). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı ve Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Eke, K.** (2018). 4-6 Yaş Sosyal Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Çocukların Sosyal Davranışları İle Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elias, M. J.** (2001). Prepare children for the tests of life, not a life of tests. *Education Week*, 21(4), 40.
- Elias, M. J., Romasz, T. E., & Kantor, J. H.** (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 89 - 103.
- Elias, M.J, O'brien, M.U., & Weissberg, R.** (2006). Transformative Leadership for SocialEmotional Learning. *Principal Leadership*, 7(4), 10-13.
- Elksnin, L.K., & Elksnin, N.** (2004). The Social-emotional Side of Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 3 - 8.

- Eryılmaz, A.** (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.
- Erbay, E.** (2008). Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- 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.
- Eşsizöğlü, A., & Yenilmez, Ç., & Güleç, G., & Yazıcıoğlu, Y.** (2012). *Aile Yapısı ve İlişkileri* (Ed. Çınar Yenilmez). Aile ile İlgili Temel Kavramlar, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 2-20.
- Farrell, A.D., & White, K.S.** (1998). Peer influences and drug use among urban adolescents: Family structure and parent-adolescent relationship as protective factors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 248-258.
- Filiz, Z.Y.** (2009). A Study on Classifying Parenting Styles Through Discriminant Analysis. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 195 - 209.
- Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J.** (2006). Links between empathy, social behavior and social understanding in early childhood, *Early Childhood Research Quarterly*, 21: 347-359.
- Frey, J. R., Elliott, S. N., & Kaiser, A. P.** (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSIS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39(3), 182-192.
- Gander, M.J., & Gardner, H.W.** (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*, (Çev: A. Dönmez, H. N. Çelen ve B. Onur), Ankara: İmge Kitabevi, 6. Baskı.
- Gagnon, S. G., Nagle, R. J., & Nickerson, A. B.** (2007). Parent and teacher ratings of peer interactive play and social-emotional development of preschool children at risk. *Journal of Early Intervention*, 29(3), 228-242.
- Genç, S. Z.** (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 41-54.
- Goleman, D.** (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York, NY: Bantam Books.
- Goleman, D.** (1999). *Duyusal zeka*. (B. S. Yüksel, Çev.) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gonzalez, A., Greenwood, G. & WenHsu, J.** (2001) Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles, *Collages Student Journal*, 35, 182-193.
- Gordon, T.** (1997). *Aile iletişim Dili*. (Çev.Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gordon, T.** (2010). *Etkili Anne- Baba Eğitiminde Uygulamalar*. 2.Baskı. Profil Yayıncılık: İstanbul.
- Gottman, J.** (1997). *The Heart Of Parenting. How To Raise An Emotionally Intelligent Child*. içinde London: Bloomsbury.
- Gönen, M., Aydos, E. H. ve Ertürk, H. G.** (2012). Social Skills in Pictured Story Books, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5280-5284.

- Groeben, M., Perren, S., Stadelmann, S., Klitzing, K.** (2011). Emotional symptoms from kindergarten to middle childhood: Associations with self- and other-oriented social skills. *European Child and Adolescent Psychiatry*(1), 3-15.
- Grolnick, W. S.** (2003). *The Psychology of Parental Control. How well-meant parenting backfires.* London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gupta, R. M., & Theus, F. C.** (2006). *Pointers For Parenting For Mental Health Service Professionals.* England: John Wiley & Sons, Ltd.
- Güçlü, N.** (2001). Stres Yönetimi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 92 - 93.
- Gülay, H., & Akman, B.** (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülay, H., & Önder, A.** (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal- duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89 - 105.
- Gülay, H., & Yenibayrak, F.** (2010). *5-6 Yaş Çocukları İçin Sosyal Beceri Etkinlikleri*, Pegem Akademi, Ankara
- Gültekin, A.** (2006). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı eğitimi neden gerekli? *Varlık Dergisi*, 1189, 27 - 31.
- Günalp, A.** (2007). Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.* Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günindi, N** (2008) “ *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri İle Anne-Babalarının Empatik Becerileri* 131 *Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güneş, A.** (2014). *Çocuk Eğitiminde Pozitif İletişim.* 35.Baskı. Nesil Yayın Grubu: İstanbul.
- Güngör, A.** (2002). Toplumsal ve Duygusal Gelişim. A. Ulusoy içinde, *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A., Köksal Akyol, A., Sübaşı, G., Ünver, G., & Koç, G.** (2005). A. Ulusoy içinde, *Gelişim ve öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hamarta, S.** (2007). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Yayımlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.[In Turkish].
- Hatch, T., & Gardner, H.** (1990). If Binet had looked beyond the classroom: The assessment of multiple intelligences. *International Journal of Educational Research*, 14(5), 415-429.
- Hart, C. H., Neweel, L. D., & Olsen, S. F.** (2003). Parenting skills and socialcommunicative competence in childhood. J. O. Greene, & B. R. Burleson içinde, *Handbook of communication and social interaction skills* (s. 753 - 797). Manwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hibbard, D. R., & Walton, G. E.** (2014). Exploring the Development of Perfectionism: The Influence of Parenting Style and Gender. *Social Behavior and Personality*, 42(2), 269 - 278.
- Hilooğlu, S., & Cenkseven, F.** (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173.
- Hoffman, M. F., Quittner, A. L., & Cejas, I.** (2014). Comparisons of social competence in young children with and without hearing loss: A dynamic systems framework. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 20(2), 115-124.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M.** (2007). *Sosyal psikoloji*. (İ. Yıldız ve A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya
- Işıkol, K.** (2019). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Akılcı Olmayan İnançları ve Ebeveynlik Öz Yeterlik Algıları İle Çocukların Sosyal Beceri ve Problem Davranışları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- İkiz, S.** (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Jabeen, F., & Anis-ul-Haque, M.** (2013). Parenting Styles as Predictors of Emotion Regulation Among Adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(1), 85 - 105.
- Jacobs, J. N., & Kelley, M. L.** (2006). Predictors of paternal involvement in childcare in dual-earner families with young children. *Fathering*, 4(1), 23-47.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. D.** (2004). The three Cs of promoting social and emotional learning. J. E. Zins içinde, *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (s. 40 - 58). New York: Teacher College Press.
- Joseph, G. E., & Strain, P. S.** (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: an analysis of efficacious adoption potential. *Topics In Early Childhood Special Education*, 23(2), 65-76.
- Juang, L.P., Syed, M., & Takagi, M.** (2007). Intergenerational discrepancies of parental control among Chinese American families: Links to family conflict and adolescent depressive symptoms. *Journal of Adolescence*. 30, 965-975
- Kabakçı, Ö. F.** (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç.** (2000). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kahraman, S.** (2016), *Ebeveynin Üstün Yetenekli Çocuğuyla İletişimini Geliştirmeye Yönelik Psikoeğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*, Fatih Üniversitesi, Doktora Tezi, İstanbul.

- Karahan, F., Sardoğan, M. E., Güven, M. Ç., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N.** (2006). İnsan ilişkileri ve iletişim dersi'nin öğretmen adaylarının çatışma çözme ve empatik beceri düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 127-136.
- Kanak, M., & Pekdoğan, S.** (2015). Ergenlerin utangaçlık düzeylerinin anne-baba tutumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (32), 513-525.
- Kandır, A., & Alpan, Y.** (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33 - 38.
- Kapıkıran, N., İvrendi, A., & Adak, A.** (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: Durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 20-28.
- Karadağ, Ş.** (2015). *Evlilik Uyumu İlişkisinde Aile İçi İletişimin Rolü: Konya Örneği*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kasik, L.** (2015). Development of social problem solving—A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 142- 157.
- Kaya, M.** (1997). Ailede anne baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. *O.M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 9, 193 - 204.
- Kaynar, D., & Yıldız, S.** (2003). Çocuklardaki travmatik kazalar ile annelerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Hemşirelik Dergisi*, 13(51), 3-24.
- Keçialan, R.** (2013). Ergenlere yapılan sosyal beceri eğitiminin iletişim ve öfke kontrolüne etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi İstanbul.
- Kirschner, S., & Tomasello, M.** (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31, 354-364.
- Kibar, B.** (2008). *Büyükanneleriyle yetişen ve yetişmeyen 5-6 yaş çocuklarının sosyo-duygusal gelişim düzeyleri, davranış sorunları ile aile işlevlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kocayörük, E.** (2010). Ergen gelişiminde aile işlevleri ve baba katılımı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 4(33), 37-45
- Koç, F.** (2019). *Ergenlerde Anne Baba Tutumları ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Düzce İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Koçak, N., & Tepeli, K.** (2004). 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal ilişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, (s. 9-13).
- Korbek, E. G.** (2019). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Yetkinlik ve Davranış Durumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul.

- Korkut, F.** (2011). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma* (3. b.). Ankara: Anı Yayıncılık .
- Korkut, F.** (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177 - 179.
- Korkut, F.** (2010). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177 - 184.
- Köksal, B.** (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş arasındaki çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A.** (1998). *Ergenlik Psikolojisi* (1. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kulaksızoğlu, A.** (2013). *Ergenlik Psikolojisi*. 15. Basım. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Kulaksızoğlu, A., & Arıca, T.** (2000). Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Dergisi Sosyal Bilimler C Serisi*, 1(1), 87 - 94.
- Kusché, C.A., & Greenberg, M.T.** (2001). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *Caring classrooms intelligent schools the social emotional education of young children* (pp.140-161). New York: Teacher College Press.
- Kuyulu, İ.** (2015). *Spor Lisesi Ve Anadolu Liselerinde Öğrenim Gören Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal-duygusal Öğrenme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Lamb, M. E.** (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.). *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 1–26). New Jersey: John Willey & Sons.
- LaPoint, V., Manswell Butty, J., Danzy, C., & Small, C.** (2010). Sociocultural factors. C. S. Caluss - Ehlers içinde, *Encyclopedia of cross-cultural school psychology* (s. 904 - 911). New York: Springer Science+Bussiness Media.
- Latouf, N. C.** (2008). *Parenting Styles Affecting the Behavior of Five-Year Olds*. *Master of Diaconiology*. University of South Africa.
- Laird, R. D., & De Los Reyes, A.** (2013). Testing informant discrepancies as predictors of adolescent psychopathology: Why difference scores cannot tell you what you want to know and how polynomial regression may. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 41, 1–14
- Laursen, B., & Collins, W. A.** (2009). Parent-child relationships during adolescence. In: Lerner RM, Steinberg L, editors. *Handbook of adolescent psychology, Vol 2: Contextual influences on adolescent development*. 3. Hoboken, NJ: Wiley.
- Levin, K. A., & Currie, C.** (2010). Family structure, mother-child communication, father-child communication, and adolescent life satisfaction. *Health Education*.
- Lunenburg, F. C.** (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1(1), 1-10.

- Lynne, L. K., Menzies, H. M., Barton-Arwood, S. M., Doukas, G. L. & Munton, S. M.** (2005). Designing, implementing and evaluating social skills intervention for elementary students: step-by-step procedures based on actual schoolbased investigations. *Preventing School Failure*, 49(2).
- Lynne, L. K., Stanton-Chapman, T., & diğerleri.** (2007). Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: Social skills necessary for success. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(2), 86-97.
- Marlow, L., Bloss K., & Bloss, D.** (2000). Promoting social and emotional competency through teacher/counselor collaboration. *Education*.
- Martin, C. A., & Colbert, K. K.** (1997). *Parenting: a life span perspective*. McGraw-Hill Book Company.
- Maboçoğlu, F.** (2006). Duygusal Zeka Ve Duygusal Zekanın Gelişimine Katkıda Bulunan Etkenler. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maccoby, E., & Martin, J. A.** (1983). Socialization in the context of family: Parent-child interaction. E. M. Hetherington ve P. H. Mussen, (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (4. baskı) içinde (1-101). New York: Wiley
- Matthews, A., Derlega, V. J., & Morrow, J.** (2006). What is highly personal information and how is it related to self-disclosure decision making? The perspective of college students. *Communication Research Reports*, 23, 85-92.
- Mayer, J. D., & Salovey, P.** (1997). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. P. Salovey içinde, *What Is Emotional Intelligence* (s. 3 - 34). New York: Basicbooks, Inc.
- Merter, K.** (2013). Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe İlçesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. T.C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J.** (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224.
- McQuail, D., & Windahl, S.** (2010) *Kitle İletişim Modelleri, Kitle İletişim Çalışmalarında*, İmge Kitabevi, Ankara.
- McFarlane, E., Dodge, R. A. B., Burrell, L., Crowne, S., Cheng, T. L. ve Duggan, A.k.** (2010). The importance of early parenting in at-risk families and children's social-emotional adaptation to school. *Academic Pédiatrie Association*, 10, 330-337.
- Mooney, K. S., Laursen, B., & Adams, R. E.** (2006). Social support and positive development: Looking on the bright side of adolescent close relationships. In: Silbereisen RK, Lerner RM, editors. *Approaches to positive youth development*. Los Angeles: Sage, 189–203
- Montemayor, R.** (1983). Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time. *Journal of Early Adolescence*. 3, 83–103.

- Morman, M. T., & Floyd, K.** (2006). Good fathering: Father and son perceptions of what it means to be a good father. *Fathering*, 4(2), 113-136.
- Most, T., Ingber, S., & Heled-Ariam, E.** (2012). Social competence, sense of loneliness, and speech intelligibility of young children with hearing loss in individual inclusion and group inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(2), 259-272.
- Myrick, R.** (1993). *Developmental guidance and counseling: A practical approach 2nd.ed.* Minneapolis MN: Educationla Media Corparation.
- Norris, J.** (2003). Looking at Classroom Management through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313 - 318.
- Ogoma, S. O.** (2019). Parenting Styles and Learned Helplessness in Mathematics: Do Gender and Region Matter?. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 6(3), 391-401.
- O’Hair, D., Friedrich, G. W. & Dixon, L. D.** (2005). *Strategic communication: In business and the professions* (Fifth edition). Boston: Houghton Mifflin.
- Ohannessian, C. M.** (2012). Discrepancies in adolescents’ and their mothers’ perceptions of the family and adolescent externalizing problems. *Family Science*. 3, 135–140.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3489487/>
- Ohannessian, C. M., & De Los Reyes A.** (2014). Discrepancies in adolescents’ and their mothers’ perceptions of the family and adolescent anxiety symptomatology. *Parenting: Science and Practice*. 18, 1–14.
- Orçan, M.** (2008). Erken çocukluk döneminde gelişim. E. Deniz içinde, *Sosyal Gelişim* (s. 134-188). Ankara: Maya.
- Oxford Dictionaries** (2017). *Communication*, <https://en.oxforddictionaries.com/definition/communication>, erişim tarihi: 13.02.2021.
- Ömeroğlu, E., Ceylan, S. C., Erbay, F., & Özyürek, A.** (2010). *Okul öncesi eğitimde dramatik etkinliklerden dramaya teoriden uygulamaya*. Ankara: Atalay Matbaası.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S.** (2014). Sosyal Beceri Eğitici Eğitim Programının Etkililiği, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 12-23
- Önder, S.** (2016), *5–6 Yaş Çocukların Bağlanma Stillerinin*. Yüksek Lisan Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Öner, B. & Yılmaz, S.** (2001). Anne ve baba gözüyle "çocuk eğitimi" bir sosyal temsil ön çalışması. *Kriz Dergisi*. 9(1): 39.
- Öğretir Özçelik, A. D., & Demiriz, S.** (2009). Anne ev ziyareti eğitim programının annelerin tutumlarına ve empatik eğilimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 421-433.
- Özbey, S.** (2009). *Anaokulu ve Anasınıfı Davranış Ölçeği'nin (PKBS-2) geçerlik güvenilirlik çalışması ve destekleyici eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Özbey, S.** (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.
- Özdemir, A. S.** (2012). *Bazı değişkenler açısından okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerinin ve ailelerinin ebeveynliğe yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Özkan, İ.** (2014). *Ergenlerde anne baba tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Öztürk, İ.** (2017). *11-14 yaş grubu ergenlerin algılanan ana-baba tutumları ile sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özkurt, Y., & Camadan, F.** (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Aile İçi İletişimlerinin ve Sosyal Uyum Durumlarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- Öztürk, S. Y.** (2006). *Aile içi iletişimin ergenin duygusal sağlığına etkisi (Keçiören ilçesi örneği)*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Eğitimi Anabilim Dalı.
- Özyürek, A., & Şahin, F. T.** (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 395-414.
- Özyürek, A.** (2015). Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri İle Anne Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 106-120.
- Palut, B.** (2009). A review on parenting in the Mediterranean countries. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2), 242-247.
- Paquette, D.** (2004). Theorizing the father-child relationship: Mechanisms and developmental outcomes. *Human development*, 47(4), 193-219.
- Pasi, R. J.** (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.
- Pasternak, R. & Guy, A.** (2015). The effect of parental discipline stly on mothers' perceptions of social skills and learning motivation, *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(2), 108-121.
- Patton, R. K.** (2004). Social skills issues of mainstreaming hearing-impaired children. Washington University Departman of Speech and Hearing Unpublished master's thesis.
- Payton, P. J., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloothworld, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P.** (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179 - 185.
- Pedük, Ş.** (2011). *Duygusal Gelişim. Çocuk Gelişimi* (Ed: N. Aral ve G. Baran), İstanbul: Ya-Pa Yayın A.Ş.

- Pekkarakaş, E.** (2010). *3-6 yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Pettigrew, J., Shin, Y., Stein, J. B., & Van Raalte, L. J.** (2017). Family communication and adolescent alcohol use in Nicaragua, Central America: A test of primary socialization theory. *Journal of Family Communication, 17*(1), 33-48.
- Pikul, M. A.** (2015). Changes In The Social And Emotional Wellness Of Students After Participation In A Mentoring Program. *Unpublished doctoral dissertation*. Concordia University.
- Power, T.G.** (2013). Parenting Dimensions and Styles: A Brief History and Recommendations for Future Research. *Child Obes., 9*(1), 14-21.
- 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.
- Rathus, J., Campbell, B., Miller, A., & Smith, H.** (2015). Treatment acceptability study of walking the middle path, a new DBT skills module for adolescents and their families. *American Journal of Psychotherapy, 69*(2), 163-178.
- Rescorla, L.A., Ginzburg, S., Achenbach, T.M., Ivanova, M.Y., Almqvist, F., & Begovac, I, et al.** (2031). Cross-informant agreement between parent-reported and adolescent self-reported problems in 25 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*, 262–273
- Reynolds, E.K., MacPherson, L., Matusiewicz, A.K., Schreiber, W.M., & Lejuez, C.W.** (2011). Discrepancy between mother and child reports of parental knowledge and the relation to risk behavior engagement. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 40*, 67–79
- Reicher, H.** (2010). Building inclusive education on social and emotional learning:challenges and perspectives-a review. *International Journal of Inclusive Education, 14*(3), 213 - 246.
- Rueter, M. A., & Koerner, A. F.** (2008). The effect of family communication patterns on adopted adolescent adjustment. *Journal of Marriage and Family, 70*(3), 715-727.
- Sandy, S.V., & Boardman, S.K.** (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management, 11*(4), 337-357.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atlı, S., & Şahin, B. K.** (2015). Okul Öncesi Dönem: Anne-Baba Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3), 972 - 991.
- Saltalı, N. D., & Arslan, E.** (2012). Ebeveyn tutumlarının anasınıfına devam eden çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışını yordaması. *İlköğretim Online, 11*(3), 729-737.
- Santrock, J. W.** (2005). *Adolescence*. Boston: McGraw-Hill.
- Sandy, S.V., & Boardman, S. K.** (2000). The peaceful kids conflict resolution program. *The International Journal of Conflict Management, 11*(4), 339 - 357.

- Sanjaya, Ridwa dan Christine Wibowo.** (2011). *Menyiasati Tren Digital pada Anak*. Jakarta: PT Elex Media KomputindoKelompok Gramedia
- 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.
- Sarwar, S.** (2016). Influence of parenting style on children's behaviour. *Journal of Education and Educational Development*, 3(2), 222-249.
- Saygılı, S.** (2010). *Ergenlik Sorunları: Anne Babalar Gençlere Nasıl Davranmalı?* İstanbul: Elit Kültür Yayınları.
- Seçer, Z., Çeliköz, N., & Songül, Y. A. Ş. A.** (2007). Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Okul öncesi eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Babalarının Babalığa Yönelik Tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 425-438.
- Segrin, C. & Flora, J.** (2005). *Family Communication*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sim, Ş.** (2019). Üniversite öğrencilerinin anne baba tutumları ile benlik saygısı ve kişilerarası bağımlılık eğilimleri arasındaki ilişkilerde psikolojik doğum sırasının aracı rolü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi. Mersin.
- Semerci, B.** (2007). *Ergen Ruh Sağlığı*. İstanbul : Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Senemoğlu, N.** (2011). *Gelişim Öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sezer, A., Kolaç, N., Erol, S.** (2014). Bir İlköğretim Okulu 4, 5, ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin Anne Baba Tutumları ve Bazı Değişkenler ile İlişkisi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 3 (4), 184-190
- Sezer, Ö.** (2010). Ergenlerin Kendilik Algılarının Anne Baba Tutumları ve Bazı Faktörlerle İlişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Shapiro, L.**(2004). *Yüksek EQ'lu bir çocuk yetiştirmek*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N., & Metzger, A.** (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*. 57,255–284.
- Spear, L.P.** (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience and Behavioral Reviews*. 24, 417–463.
- Snyder, J., Stoolmiller, M., Wilson, M., & Yamamoto, M.** (2003). Child anger regulation, parental responses to children's anger displays, and early child antisocial behavior. *Social Development*, 12, 335 - 360.
- Steinberg, L** (2013) *Ergenlik* (Çeviren F Çok), Ankara, İmge Kitabevi.
- Sunar, D.** (2009). Mothers' and fathers' child-rearing practices and self-esteem in three generations of urban Turkish families. In S. Bekman & A. Aksu-Koc (Eds.), *Perspectives on human development, family and culture* (pp. 126-139). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sümer, N. & Güngör, D.** (1999). Çocuk yetiştirme stillerinin bağlanma stilleri, benlik değerlendirmeleri ve yakın ilişkiler üzerine etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44), 35-58.
- Sümer, N., Gündoğdu Aktürk, E., & Helvacı, E.** (2010). Anne-Baba Tutum ve Davranışlarının Psikolojik Etkileri: Türkiye’de Yapılan Çalışmalara Toplu Bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42 - 59.
- Şahin, S. & Aral, N.** (2012). Aile İçi İletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3),55-56.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C.** (2015). Anne Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Tutumlar Üzerine Kültürün Etkisi. *DEUHFED*, 8(4), 240-246.
- Şanlı, D., & Öztürk, C.** (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(32), 31-48.
- Şen, H., Yavuz-Müren, H. M., & Yağmurlu, B.** (2014). Parenting: The Turkish Context. In H. Selin (Ed.), *Science across cultures: The history of non-Western science: Vol. 7. Parenting Across Cultures: Childrearing, motherhood and fatherhood in non-Western cultures* (pp. 175-192). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Şereflioğlu, S. N.** (2018). Anne ve baba ile ilişkilerin ergenlerde benlik saygısı, stres ve depresyon üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tatlı, S., & Pirpir, D. A.** (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların öğretmenleriyle olan ilişkilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 429-441.
- Taylı, A.** (2012). *Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Duygusal Zekâ. Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* (Ed.:Alim Kaya), Ankara: Pegem Akademi.
- Tayfun, R.** (2011). *Etkili iletişim ve beden dili*. Ankara: Nobel.
- Temiz, G.** (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Terzioğlu, E. Ç.** (2005). *Proje yaklaşımını uygulayan ve uygulamayan okullara devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların sosyal gelişim ve zeka alanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tepeli, K.** (2012). Çocukların istenmeyen davranışlarına karşı annelerin kullandıkları iletilerin niteliksel analizi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8 (1), 138-158.
- Tezel-Şahin, F. & Özbey, S.** (2009). Okul öncesi eğitim programında uygulanan aile katılım çalışmalarında baba katılımının yeri ve önemi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 5(17), 30-40.
- Titrek, O.** (2010). *IQ’dan EQ’ya duyguları zekice yönetme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Totan, T., & Kabasakal, Z.** (2012). *Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi*. doi:http://dx.doi.org/10.17051/ıo.70250

- Towe-Goodman, N. R., & Teti, D. M.** (2008). Power assertive discipline, maternal emotional involvement, and child adjustment. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 649 - 651.
- Tunç, Z.** (2019). *Ergenlik Döneminde Benlik Saygısı ve Sigara Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.
- Turner, L. H. & West, R.** (2006). *The family communication sourcebook*. London: Sage.
- Tüy, S. P.** (1999). *3-6 yaş arasındaki işitme engelli ve işiten çocukların sosyal beceri ve problem davranış yönünden karşılaştırılmaları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Uysal, A.** (2014). Anne destekli, anne desteksiz sosyal beceri eğitimi alan ve almayan Okul öncesi çocukların sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramlarının karşılaştırılması. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Uz, B. A.** (2003). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerileri ve okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Ünlü, F.** (2015). *Ebeveyni boşanmış bireylede benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ürgüplü Şıraman, K. F.** (2006). Etkili öğretmenlik eğitiminin öğretmenlerin iletişim becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Walker, R.E., & Foley, J.M.** (1973). Social intelligence: Its history and measurement. *Psychological Reports*, 33(3), 839-864.
- Weare, K.** (2000). *Promoting mental, emotional and social health – a whole school approach*. Routledge, Ondond.
- Wong, Y. J.** (2006). Strength-centered therapy: A social constructionist, virtues-based psychotherapy. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 43(2), 133 - 146.
- Vogel, C. A., Bradley, R. H., Raikes, H. H., Boller, K., & Shears, J. K.** (2006). Relation between father connectedness and child outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 6(2-3), 189-209.
- Verauli, R.** (2012). *Gaya Pengasuhan Ayah Dan Ibu Memang* , <http://www.gatra.com/kesehatan/73-kesehatan/13560-gaya-pengasuhanayah-dan-ibu-memang-beda>.
- Yalçın, H.** (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 179-194.
- Yavuzer, H.** (2013). *Ana-Baba ve Çocuk*. 24.Basım. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yaşar, Ş.** (2000). Okul öncesi eğitimde temel alışkanlıklar ve sosyal davranışların kazandırılması. Ş. Yaşar içinde, *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri* (s. 86 - 98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Yavuzer, H.** (2007). *Ana-Baba ve Çocuk* (19. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z., & Gündoğdu, R.** (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 428-440.
- Yerli, S.** (2009). *İlk ve orta öğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zeka ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki istanbul anadolu yakası örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yeşilkılıç, B.** (2018). Ergenlerin Anne Baba Tutumlarının Kimlik Statüleri Üzerindeki Etkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 1 (1), 68-77.
- Yıldız, C. S.** (2019). *5. Ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumları ile Sosyal Beceri ve Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi. İstanbul.
- Yıldız, S. A.** (2004). Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3 - 4), 131 - 150.
- Yılmaz, M., Kesici, Ş.** (2016). Anne Baba Tutumları ve Kardeş Sırasının Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışlarının Gelişimine Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4 (6), 131-157.
- Yılmaz-Bolat, E.** (2011). *Anne baba eğitiminin beş-altı yaş çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E.** (2012). 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurdakavuştu, Y.** (2012). *İlköğretim öğrencilerinde duygusal zeka ve sosyal beceri düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Yu, S., Clemens, R., Yang, H., Li, X., Stanton, B., & Deveaux, L, et al.** (2006). Youth and parental perceptions of parental monitoring and parent-adolescent communication, youth depression, and youth risk behaviors. *Social Behavior and Personality*. 34,1297-1310
- Zillioğlu, M.** (2010). *İletişim nedir?* (4.Basım). İstanbul: Cem.
- Zembat, R., & Unutkan, Ö. P.** (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş., Turan Ofset.
- Zins, J. E., & Elias, M. J.** (2006). Social and emotional learning. G. G. Bear, & K. M. Minke içinde, *Children's Needs III* (s. 1 -13). National Association of School Psychologist.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M., & Walberg, H.** (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

EKLER

EK 1: Çocuk Bilgi Formu

EK 2: Aile Bilgi Formu

EK 3: Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği

EK 4: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği

EK 5: Etik Kurul Onay Formu

EK 1: Çocuk Bilgi Formu

- 1. Çocuğun cinsiyeti:** Kız Erkek
- 2. Çocuğun yaşı:** 15 16 17 18
- 3. Çocuğun kardeş sayısı:** 0 1 2 3 4 ve üzeri

EK 2: Aile Bilgi Formu

- 1. Annenin eğitim durumu:** Okuryazar değil İlkokul Ortaokul
 Lise Ön lisans Lisans
 Yüksek lisans Doktora
- 2. Babanın eğitim durumu:** Okuryazar değil İlkokul Ortaokul
 Lise Ön lisans Lisans
 Yüksek lisans Doktora
- 3. Ailenin gelir düzeyi:** Düşük Orta Yüksek

EK 3: Ebeveynin Çocuğuyla İletişimi Ölçeği

Ad-Soyad:		Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
Anketi dolduran : <input type="checkbox"/> Anne <input type="checkbox"/> Baba						
Yaş:						
Öğrenim durumu:						
1	Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun sorumluluklarını yerine getirmesini kolaylaştırır					
2	Çocuğumun anlattığı konuların önemsiz olduğunu düşündüğümde genellikle şakaya vururum					
3	Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onu disipline etmemi kolaylaştırır					
4	Kullandığım iletişim tarzı çocuğumun sınırlarını anlamasını kolaylaştırır					
5	Çocuğum için koyduğum kuralları onun anlayacağı şekilde açıklarım					
6	Çocuğumla iletişim kurarken onun ne hissediyor olabileceğini anlarım					
7	Çocuğum yanlış bir davranış yaptığında bunu anlaması için onunla rahatça konuşurum					
8	Çocuğumla konuşurken genellikle kendimi ona öğüt verirken bulurum					
9	Bir durum hakkında gerçekten ne düşündüğümü çocuğumla paylaşıyorum					
10	Çocuğumu beni dinlemediğinde ona gözdağı vererek konuşurum					
11	Çocuğum düşüncelerini benimle paylaşır					
12	Çocuğumla iletişimi aksatacak engelleri kullanmaktan kaçınıyorum					
13	Çocuğum duygularını benimle paylaşır					
14	Çocuğum canını sıkan bir durum olunca bunu benimle paylaşabileceğini bilir					
15	Çocuğumu dinlerken başkalarını ona örnek gösteririm					
16	Çocuğumu dinlerim					
17	Çocuğuma bir sorumluluk verirken bunu ona en iyi şekilde ifade etmenin yollarını bilirim					
18	Çocuğumu fikirlerini ifade etmesi konusunda cesaretlendiririm					
19	Çocuğumla kurduğum iletişimin niteliği, onun motivasyonunu artırır					
20	Çocuğumla iletişim kurarken onun kişisel haklarına saygı duymaya özen gösteririm					
21	Çocuğum benimle her konuyu rahatça konuşur					
22	Çocuğumun fikirlerine değer veririm					
23	Çocuğumla iletişim kurarken içten olmaya çalışırım					
24	Çocuğumla iletişim kurarken potansiyelinin/yeteneklerinin getirdiği özelliklerine dikkat ederim					
25	Çocuğumla iletişim kurarken onun ne düşünüyor olabileceğini anlarım					
26	Çocuğumla iletişimi geliştirmek için yapabileceklerimi araştırırım					
27	Çocuğumun konuşmak istediği konuyu dinlemek istemediğimde konuyu değiştiririm					

EK 4: Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği

	SOSYAL-DUYGUSAL BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİ (SDBAÖ)	Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1	Birisi ile sorun yaşadığımda nedenlerini düşünür, tedbir alırım.			
2	Öfkelendiğimde kendimi kontrol edebilirim.			
3	Bir problemim olduğunda, onu nasıl çözeceğimi bilirim.			
4	Arkadaşım uygun olmayan bir davranışta bulunursa, ona söylerim.			
5	Tercih edilen bir arkadaşım.			
6	Arkadaşım ile sorunumu çözerken çözümün her ikimizin de yararına olmasına çalışırım.			
7	Konuşurken, yüz ifademle de anlattıklarımı desteklerim.			
8	Bir karar verirken, olumlu ve olumsuz sonuçlarını düşünürüm.			
9	Hatalarım olsa da değerli biriyim.			
10	Dış görünüşümden memnunum.			
11	Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.			
12	Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.			
13	Sorunlarımı kendim çözmek için çaba gösteririm.			
14	Çok bunaldığımda kendimi rahatlatmak için bir şeyler bulurum.			
15	Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.			
16	Planlı bir öğrenciyim.			
17	Arkadaşlarım beni sever.			
18	Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.			
19	Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim.			
20	Arkadaşlarım beni oyuna almazsa bunu anlayışla karşılarım.			
21	Kendimi beğenirim.			

EK 5: Etik Kurul Onay Formu



T.C.
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 88083623-020
Konu : Ufuk KÜPELİ Etik Onayı Hk.

Sayın Ufuk KÜPELİ

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 28.01.2020 tarihli ve 2020/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.

e-İmzalıdır
Dr. Öğr. Üyesi Alper FİDAN
Müdür Yardımcısı

Evrakla Doğrulamak İçin : <https://evrakdogrulama.aydin.edu.tr/en/VeriSeti/Doğrulama/BolgeDogrulama.aspx?V=BELC/FI/SD>

Adres: Beşyol Mah. İsmail Çallı No: 38 Şişli/Şişli, 34295 Kağıthane/İstanbul
Telefon: 044 4 428
Elektronik Ağ: <http://www.aydin.edu.tr/>

Bölge şefi: NESİHAN KUBAL
Ünvanı: Yarı İdari Uzman Yardımcısı



ÖZGEÇMİŞ

Özgeçmiş 1985 tarihinde İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde dünyaya geldim. İlk ve orta okulumu Kartal Eczacıbaşı ilköğretim okulunda, liseyi Kartal Semiha Şakir lisesinde tamamladım. Lisans Eğitimimi Kocaeli Üniversitesi felsefe bölümünde devam ettirdim. Lisans eğitimi tamamladıktan sonra çeşitli eğitim kurumlarında rehber öğretmen olarak çalıştıktan sonra Özel bir kurumda müdür yardımcılığı görevi aldım ve görevime hala devam etmekteyim. Çalışma hayatım devam ederken yüksek lisans eğitimi için İstanbul Aydın Üniversitesi Psikoloji bölümünde başladım.