

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BAĞIMSIZ ANAOKULLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE
EBEVEYNLERİNİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

ANKARA

2017

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BAĞIMSIZ ANAOKULLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN DUYGU
DÜZENLEME VE SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ İLE
EBEVEYNLERİNİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU**

ANKARA






2017

ONAY SAYFASI

Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

Bu çalışma 12.07.2017 tarihinde jürimiz tarafından "Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı"nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Prof.Dr.Nilgün METİN (Hacettepe Üniversitesi)	
Tez Danışmanı:	Yrd.Doç.Dr.Haktan DEMİRCİOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)	
Üye:	Prof.Dr.İsmihan ARTAN (Hacettepe Üniversitesi)	
Üye:	Doç.Dr.Zeynep ÇETİN (Hacettepe Üniversitesi)	
Üye:	Doç.Dr.Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)	

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

25 Temmuz 2017

Prof. Dr. Diclehan Orhan
Enstitü Müdürü




YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

- **Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotoko**
- **pişi alınabilir.** (Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir).
- ✘ **Tezimin/Raporumun 12.07.2018 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.** (Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).
- **Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.**
- **Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi**

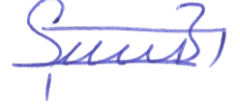
12 /07/2017



Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanım Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.



Araş. Gör. Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

TEŞEKKÜR

Öncelikle rehberliğini her zaman hissettiğim, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sadece akademik anlamda değil birçok konuda yönlendirmeleri ile bana bakış açısı kazandıran, akademik anlamda ilk aşamayı birlikte geçmiş olmaktan ve kendisi ile çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Haktan Demircioğlu'na teşekkür ederim.

Hayata dair önemli birçok kararda bana yol gösteren, düşüncelerini ve yönlendirmelerini her zaman önemseyeceğim ve önemseyeceğim, varlığı ile bana güç veren, desteğini her daim hissettiğim, her yorulduğumda yükümü hafifleten, canımdan çok sevdiğim, motivasyon kaynağım, sevgili eşim Recep Yükçü'ye sonsuz teşekkür ederim.

Çocukluğumdan bu yana her türlü zorluk ve mutlulukta yanımda olan, “sen yaparsın” diyerek her aşamada beni motive eden, her zaman nazımı çeken ve özel hissettiren varlığına şükrettiğim, beni bu günlere getiren canım annem ve babama sonsuz teşekkür ederim.

Arkadaş kavramının paylaştıklarımızı karşılamadığı, üniversite arkadaşım, ev arkadaşım, iş arkadaşım, komşum, içinden çıkamadığım durumlarda her zaman danıştığım, arkadaştan daha öte dostum olan Ayşe Elif Işık Uslu'ya ve aynı şekilde benim için çok değerli olan eşi Hayreddin Uslu'ya desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

İş hayatımın ilk dostlukları olan, birlikte kahkahalara boğulduğum, tezin tüm stersinden arındığım, varlıklarından dolayı büyük mutluluk duyduğum canım arkadaşlarım Ezgi Taştekin, Aslı İzoğlu, Çiğdem Kaymaz ve İbrahim Güngör'e teşekkür ederim.

Öğrenciliğim boyunca deneyimlerinden faydalanabildiğim için çok mutlu olduğum, daha sonra iş ve oda arkadaşı olma fırsatı bulduğum, her sıkıştığımızda bize yol gösterebilecek parlak fikirleri olduğunu bildiğim ve danıştığım canım hocam Uzm. Sibel Özkızıklı'ya teşekkür ederim.

ÖZET

Bozkurt Yükçü, Ş. Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2017. Araştırmanın temel amacı; çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi ve ebeveynin duygusal okuryazarlık becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası çocuklar ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarına devam eden 4-6 yaş arası 240 çocuk ve ebeveyninden oluşmaktadır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen araştırmanın veri toplama aşamasında; Genel Bilgi Formu, Duygu Düzenleme Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme ve Dedektiflik Oyun Testi ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi yapılırken Kruskal Wallis-H Testi, Bağımsız Gruplar-T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; çocuğun duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, anne çalışma durumu, babanın yaşı ve babanın eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ancak annenin eğitim düzeyi ve ailenin aylık gelirine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Çocukların sosyal problem çözme becerileri ise çocuğun yaşına göre farklılık göstermekte fakat cinsiyet, kardeş sayısı, aylık gelir, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumuna göre farklılık göstermemektedir. Bunun yanı sıra, çocuğun duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerisine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi ebeveynin yaşına, eğitim durumuna ve aylık gelirine göre farklılık göstermemekte ancak çalışan ebeveynler çalışmayan ebeveynlerden daha yüksek duygusal okuryazarlık düzeyine sahip olmaktadır. Son olarak çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgular literatür doğrultusunda tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: duygu düzenleme, sosyal problem çözme, duygusal okuryazarlık, ebeveyn duygusal okuryazarlığı, okulöncesi

ABSTRACT

Bozkurt Yükçü, Ş. Examining The Relation Between Emotion Regulation and Social Problem Solving Skills of Children Continuing to Independent Kindergartens. and Parents' Emotional Literacy Level. Hacettepe Universty, Institute of Helath Sciences, M. Sc. Thesis in Child Development and Education, Ankara, 2017. The main purpose of this research is to examine the relation between children's emotional regulation and social problem solving skills and their parents' emotional literacy level. Besides, the child's emotional regulation and social problem-solving skills and parent's emotional literacy skills have been examined in terms of various variables. The population of the study consisted of parents and their children between the ages 4-6 who attend independent kindergartens located in Çankaya county of Ankara during the 2015-2016 academic year. The sample of the study selected by simple random sampling method, consisted of 240 parents and their children between the ages 4-6 who attend independent kindergartens located in Çankaya counties of Ankara during the 2015-2016 academic year. In this study conducted by relational screening model, General Information Form, Emotion Regulation Checklist, Emotional Literacy Scale and Wally Child Social Problem Solving Detective Game Test were used. Kruskal Wallis-H Test, Independent Groups T Test, One Way Anova and Pearson's correlation coefficient were used to analyze of data. According to the results of this study, emotion regulation skills of children did not differ based on age, gender, number of siblings, age and education status of father however differ based on education status of mother and monthly income of family. The social problem solving skills of children differ based on child's age, but do not differ based on gender, number of siblings, montly income, parent's age, educational status and working status. Additionally, the emotional regulation skills differ based on child's social problem solving skills. The level of emotional literacy of the parents does not differ based on the age and educational status of parents and mounthly income, but parents who are working have a higher level of emotional literacy than parents who are non-working. Finally, while there is a significant relation between the child's emotional regulation skills and parent's emotional literacy level, it has been found that there is no significant relation between the child's social problem solving skills and parent's emotional literacy level. The findings were discussed and interpreted within the scope of the literature.

Key Words: emotional regulation, social problem solving, emotional literacy, parental emotional literacy, preschool

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYINLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
ŞEKİLLER	xiv
TABLolar	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç	1
1.2. Kapsam	1
1.3. Temel Problem ve Alt Problemler	4
1.2. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Duygu Düzenleme Kavramının Ortaya Çıkışı	6
2.2. Duygu Düzenlemenin Tanımı	8
2.3. Duygu Düzenleme Modelleri	11
2.4. Duygu Düzenlemenin Gelişimi	14
2.4.1. Bebeklik Dönemi	14
2.4.2. Okul Öncesi Dönem	16
2.4.3. Okul Dönemi	18
2.4.4. Ergenlik Dönemi	19
2.5. Duygu Düzenleme ve Ebeveyn Etkileşimi	20
2.6. Sosyal Problem Çözme Kavramının Ortaya Çıkışı	24
2.7. Sosyal Problem Çözmenin Tanımı	27
2.8. Sosyal Problem Çözme Modelleri	29
2.9. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Gelişimi	38
2.9.1. Bebeklik ve okul öncesi Dönem	38

2.9.2 Okul Çağı ve Ergenlik Dönemi	41
2.10. Sosyal Problem Çözme ve Ebeveyn Etkileşimi	42
2.11. Duygusal Okuryazarlık Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı	46
2.12. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zeka Karmaşası	49
2.13. Duyusal Okuryazarlığın Bileşenleri	53
2.13.1. Öz düzenleme	53
2.13.2. Duygusal Farkındalık	55
2.13.3. Sosyal Beceri	57
2.14. Yetişkinlerde Duygusal Okuryazarlık	57
2.15. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığı ve Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi	59
3. GEREÇ VE YÖNTEM	64
3.1. Araştırma Modeli	64
3.2. Evren ve Örneklem	64
3.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Dağılımlar	65
3.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları	67
3.3.1 Genel Bilgi Formu	67
3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)-Anne Formu (Emotion Regulating Checklist (ERC))	67
3.3.3. Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WÇSPÇDOT) (Wally Child Social Problem Solving Detective Game Test)	68
3.3.4. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)	69
3.4. Veri Toplama İşlemi	70
3.5. Verilerin Analizi	71
4. BULGULAR	73
4.1. Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları	73
4.2. Çocuklara Yönelik Kullanılan Ölçeklerin Demografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular	76
4.2.1. Çocukların Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulgular	76
4.2.2. Çocuğun Sosyal Problem Çözme Becerisine Yönelik Bulgular	86

4.3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerini Farklılığına İlişkin Bulgular	89
4.4. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Bulgular	92
4.5. Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular	96
4.6. Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	97
5. TARTIŞMA	101
5.1. Çocukların Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	101
5.2. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	107
5.3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	113
5.4. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	115
5.5. Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması	118
5.6. Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	120
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	126
7. KAYNAKLAR	129
8. EKLER	
Ek 1 Etik Kurul İzni	
Ek 2. MEB Araştırma İzni	
Ek 3. Gönüllü Katılım Formu	
Ek 4. Genel Bilgi Formu	

Ek 5. Duygu Düzenleme  leği

Ek 6. Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi

Ek 7. Duygusal Okuryazarlık  leği

9.  ZGEMIŐ

SİMGELER VE KISALTMALAR

DDÖ	:Duygu Düzenleme Ölçeği
DOÖ	:Duygusal Okuryazarlık Ölçeği
WSPÇDOT	:Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi

ŞEKİLLER

2.1.	Duygu Düzenlemenin Süreç Modeli	11
2.2.	Çocuğun Duygu Düzenleme ve Adaptasyonu Üzerine Ailenin Etkisini Gösteren “Üçlü (Tripartite) Model”.	22
2.3.	D’Zurilla ve Arkadaşlarının beş boyutlu sosyal problem çözme modelinin şematik sunumu	29
2.4.	Rubin ve Krasnor (75)’un Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli .	36
2.5.	Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekanın tanımları arasındaki farkın şematik gösterimi.	50
2.6.	Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin şematik gösterimi.	52

TABLOLAR

2.1.	Duygu Düzenlemenin Erken Gelişimi	18
3.1.	Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı.	65
3.2.	Ölçek Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Kolmogorov Smirnov Testi Sonuçları	72
4.1.	Duygu Düzenleme Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Puanlar	74
4.2.	Araştırmaya Katılan Anne ve Babaların Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Puanlar	75
4.3.	Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.	76
4.4.	Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılığına İlişkin T-Testi Sonuçları.	77
4.5.	Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Annenin Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	78
4.6.	Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Babanın Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	79
4.7.	Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	80
4.8.	Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	81
4.9.	Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Annenin Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.	82

- 4.10.** Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Babanın alışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 83
- 4.11.** Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 84
- 4.12.** Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 85
- 4.13.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının ocukların Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları. 86
- 4.14.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının ocukların Cinsiyetine Göre Farklılığına İlişkin T-Testi Sonuçları. 87
- 4.15.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Annenin ve Babanın Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 87
- 4.16.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 88
- 4.17.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Annenin ve Babanın alışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 88
- 4.18.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına ve Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 89
- 4.19.** Sosyal Problem özme Toplam Puanları. 90
- 4.20.** Çocukların Wally Sosyal Problem özme Dedektifli Oyun Testi Puanlarına Göre Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanlarının Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 90

- 4.21.** Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektifli Oyun Testi Puanlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanlarının Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 91
- 4.22.** Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektifli Oyun Testi Puanlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanlarının Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 91
- 4. 23.** Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Ebeveynlerin Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 92
- 4. 24.** Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 93
- 4. 25.** Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Çalışma Durumu Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 94
- 4. 26.** Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Aylık Gelire Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 95
- 4.27.** Ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanları. 96
- 4.28.** Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Toplam Puanlarının ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT) Toplam Puanlarının Ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları. 97
- 4. 29.** Çocuğun Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT) Puanı ile Ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanları (AÖP) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Matrisi. 98

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın, amacı, kapsamı, alt problemleri ve varsayımları ele alınmıştır.

1.1. Amaç

Araştırmanın iki amacı bulunmaktadır;

1. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek.
2. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek.

1.2. Kapsam

Duyguları insan yaşamının önemli ve hayati fonksiyonlarından biri olarak tanımlamak duyguların önemini vurgulamak bakımından oldukça anlamlıdır. Ancak duygular, işlevsel olarak kullanılmadığında; uygun zamanda, uygun durumda ve gereken yoğunlukta ifade edilmediğinde insan yaşamını zorlaştırabilmektedir (1). Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması, anlaması ve uygun duygusal tepkilerde bulunmasını gibi önemli unsurları içeren duygu düzenleme becerisi günlük yaşam için oldukça gereklidir. İnsanın günlük yaşamı göz önünde bulundurulduğunda, aynı gün içerisinde birçok farklı duygunun deneyimlendiği ancak sosyal ilişkileri sürdürebilmek için her durum ve ortamda duyguların doğal seyrinde yaşanmadığı görülmektedir. Kişi duygularını yaşarken içinde bulunduğu ortam ve çevresindeki kişilerden bağımsız değildir. Bu nedenle kişinin duygularını düzenleme yolları bulması oldukça önemli hale gelmektedir (2). Duygular genellikle yararlı olmakla birlikte olumsuz duyguların zarar veren özelliklerini azaltmak, olumlu duyguları ise sürdürme ve arttırmaya yönelik çabalar duygu düzenleme kavramını ortaya çıkarmaktadır.

Duygu düzenleme kişinin duygusal durumunu yönetmek için aktif girişimlerde bulunması ile oluşur. En geniş anlamıyla duygu düzenleme, karamsarlık, stres, olumlu

ya da olumsuz duyguları içeren duygu yüklü tüm durumların düzenlenmesini içeren bir terimdir (3). Duygu düzenleme süreci; duyguları başlatma, sürdürme ve düzenlemeyi içeren içsel ve dışsal süreçlerin tamamını kapsamaktadır (4-6). Kişinin günlük yaşam içerisinde değişik duygular deneyimlemesi çoğunlukla karşılaştığı bir takım problem durumları ya da farklı olaylardan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle duygu düzenleme kavramı ile yakından ilişkili olan sosyal problem çözme becerisi önem kazanmaktadır. D'Zurilla ve arkadaşları (7)'na göre problem çözme süreçleri; problemlili durumu daha iyi bir hale çevirmek, duygusal stresi azaltmak ya da her ikisi için de yapılabilir (7). Bu nedenle duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri, bebeklik döneminden itibaren bilişsel gelişim ile paralel olarak gelişen, duygusal ya da problemlili durumu daha iyi hale getirmeyi amaçlayan, hem içsel hem de dışsal süreçleri içinde barındıran kavramlar olması bakımından birbiri ile ilişkili ve birbirini gerektiren kavramlardır. Kişin karşılaştığı sosyal problemleri sağlıklı bir şekilde çözebilmesi problemliden kaynaklı ortaya çıkan duygusal durumu düzenleyebilmesi ile çok daha mümkün hale gelmektedir.

D'Zurilla ve Goldfried (8)'e göre sosyal problem çözme; kişinin karşı karşıya geldiği çeşitli problem durumlarında etkili ve yeterli şekilde cevap verebilme/yanıtlayabilme yeteneğidir. Sosyal problem çözme terimindeki "sosyal" kelimesi problem çözme çalışmalarını herhangi bir problem türüne sınırlandırmak amacıyla değil kişinin gerçek yaşamındaki sosyal çevresinde bireyin uyum fonksiyonlarını etkileyen problem çözme ile ilgilenildiğini vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır (7, 9). Bu nedenle sosyal problem çözme çalışmaları kişisel ya da içsel problemleri, kişilerarası problemleri, kişi dışı problemleri ve bunun yanı sıra geniş çevre ve toplumsal problemleri içeren kişinin işlevselliğini etkileyebilecek tüm problemlerle ilgilenmektedir (7).

Duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisinin birbiri ile ilişkili ve ortak olan bir diğer yönü ise her iki becerinin de yaşamın erken dönemlerinde ve ilk olarak aile bağlamında, ebeveynlerin model alınması ile kazanılıyor olmasıdır. Çocuğun duygu düzenleme becerisi, sosyal etkileşimleri aracılığıyla ve ebeveynin sergilemiş olduğu duygu düzenleme davranışını gözlemlemesi ve model alması yoluyla gelişmektedir (10). Bu bağlamda; ebeveynin duygulara rehberlik etmesi, çocuğun duygularına tepki vermesi ve çocuğun duygularını teşvik etmesi, duygusal

değerlendirme için çocuğa gözlemleyebileceği fırsatlar sunması duygu düzenlemenin gelişimini etkilemektedir (11). Çocuk ebeveynlerinin davranışlarını ve sosyal çevresindeki diğer kişileri gözlemleyerek benzer durumlarda nasıl davranacağını öğrenmektedir. Çocuk çevresindeki kişilerin çevresel durum ve uyaranlara nasıl tepkiler verdikleri, nasıl hissettiklerini ve nasıl düşündüklerini izlemekte ve bu yolla duygu düzenleme stratejileri geliştirmektedir (10). Benzer şekilde sosyal problem çözme becerileri, çocuğun içinde bulunduğu kültürde, öğrenmenin başlangıcı olan ailede ve çocuğun gerçek kişilerarası problem durumlarında etkileşime girdiği her yerde öğrenilebilmektedir (12). Kasık (13)'e göre sosyal problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde aile yapısı ve kişinin bu yapı içerisindeki konumu, çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca sosyal problem çözme davranışını etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalarda sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde aile içi etkileşimler (ebeveyn-çocuk ve çocuk-çocuk arası) ve anne ve baba tarafından model olunan problem çözme stratejileri güçlü bir belirleyici olduğu ifade edilmektedir (14) (15).

Her iki becerinin gelişiminde ebeveynin rolü belirgin bir şekilde öne çıkmaktadır. Bu durum ebeveynin sahip olduğu özellikleri önemli hale getirmektedir. Ebeveynin sahip olduğu zengin kişisel beceriler çocuklar için rol model olması bağlamında önemlidir. Bu nedenle bu araştırma kapsamında çocuk gelişimi literatürü ve kavramın kendi literatüründe henüz yer bulamamış olan ebeveynlerin duygusal okuryazarlık kavramı ele alınmıştır. Palancı, Kandemir, Dünder ve Özpolat (16)' göre duygusal okuryazarlık kavramı, kişilerinin kendinin ve diğerlerinin duygularını tanıma, anlama ve düzenleme, kişilerarası ilişkilerde ve problem çözmeye, kendinin davranışlarını kontrol etme ve yönetmede önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Steiner'a göre duygusal okuryazarlık, kişinin duygularını bilmesi ve bu bilgiyi kişisel bir güç olarak kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini geliştirecek şekilde kullanabilme becerisidir. Duygusal okuryazarlık kişinin duygularını bilmesinin de ötesinde duyguları anlamasını, kontrol etmesini, yönetmesini ve uygun şekilde karşılık vermesini de içermektedir (17, 18). Kandemir ve Dünder (19)'a göre duygusal okuryazarlık kavramına ilişkin tanımlamalar ve araştırmalar kişinin kendine ve diğerlerine yönelik olarak birçok farklı bileşeni içinde barındırmaktadır. Bunlar: öz düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duyguları

düzenleme, problem çözme (19, 20) ve buna ek olarak başkalarının duygularını anlama-dinleme, duyguları uygun şekilde ifade etme (21, 22) ve duyguları kabul etme (23) becerileridir.

Görüldüğü gibi ebeveynin sahip olduğu duygusal okuryazarlık becerisi, çocuk için hem duygu düzenleme hem de sosyal problem çözme bakımından ebeveyni donanımlı hale getirmektedir. Bu nedenle çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında ilişki olduğu söylenilebilir.

1.3. Temel Problem ve Alt Problemler

Araştırmanın temel problemi: çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında ilişki olup olmadığıdır. Bu amaç ve temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri; çocuğun yaşı cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumu ve ailenin aylık gelirin'e göre farklılaşmakta mıdır?
2. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların sosyal problem çözme becerileri; çocuğun yaşı cinsiyeti, kardeş sayısı, anne ve babanın yaşı, eğitim durumu ve çalışma durumu ve ailenin aylık gelirin'e göre farklılaşmakta mıdır?
3. Bağımsız anaokuluna devam eden çocukların duygu düzenleme becerileri, sosyal problem çözme becerisine göre (düşük-orta-yüksek) farklılaşmakta mıdır?
4. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve aylık gelire göre farklılaşmakta mıdır?
5. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeylerine göre (düşük-orta-yüksek), çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri farklılaşmakta mıdır?
6. Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi

arasında ilişki var mıdır?

1.2. Varsayımlar

Bu araştırmada örnekleme oluşturan ebeveynlerin Genel Bilgi Formu'nu, Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'ni ve Duygu Düzenleme Ölçeği'ni gerçeği yansıtır şekilde doldurduğu varsayılmıştır. Aynı şekilde örneklem grubundaki çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi'ne gerçeği yansıtır şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.

Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan bağımsız anaokullarından basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen çocuk ve ebeveynlerden oluşan örneklem grubunun evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Ankara ili Çankaya ilçesi orta ve üst sosyoekonomik düzeye sahip ebeveynler ve 4-6 yaş arasındaki çocuklarından örneklem ile sınırlıdır.
- Kullanılmış olan “Duygu Düzenleme Ölçeği”, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi” ve “Duygusal Okuryazarlık” ölçeklerinin ölçtüğü alt boyutlar ile sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

2.1. Duygu Düzenleme Kavramının Ortaya Çıkışı

Duygular, insan yaşamını her alanda etkileyen önemli mekanizmalardan biridir ve bu nedenle de çok yönlü bir tanıma sahiptir (24). Bireyin bilişsel, davranışsal ve psikolojik tepkilerini düzenlemeye yardımcı olan duygular; düşünce ve davranışa yönelik bireye motivasyon sağlamakla birlikte problem çözme, karar verme, gereken davranışsal tepkilerde bulunma, önemli olayları hatırlama ve kişiler arası etkileşimlerde de önemli bir işleve sahiptirler. Ancak duygular, işlevsel olarak kullanılmadığında; uygun zamanda, uygun durumda ve gereken yoğunlukta ifade edilmediğinde insan yaşamını zorlaştırabilmektedir (1).

Kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını tanıması, anlaması ve uygun duygusal tepkilerde bulunmasını gibi önemli unsurları içeren duygu düzenleme becerisi günlük yaşam için oldukça gereklidir. İnsanın günlük yaşamı göz önünde bulundurulduğunda, aynı gün içerisinde birçok farklı duygunun deneyimlendiği ancak sosyal ilişkileri sürdürebilmek için her durum ve ortamda duyguların doğal seyrinde yaşanmadığı görülmektedir. Kişi duygularını yaşarken içinde bulunduğu ortam ve çevresindeki kişilerden bağımsız değildir. Bu nedenle kişinin duygularını düzenleme yolları bulması oldukça önemli hale gelmektedir (2).

Duygu düzenleme kavramının ortaya çıkışı; psikolojik savunma, psikolojik stres ve başa çıkma, bağlanma ve duygu teorisi gibi önemli teori ve çalışmalara dayandırılmaktadır. İlk olarak gelişimsel literatürde belirgin bir yapı olarak yaygınlık kazanmışsa da (25) zamanla yetişkin literatürüne de kazandırılmıştır (26). Kavramın ortaya çıkış süreci incelendiğinde, duygulara ilişkin mevcut açıklama ve araştırmaların yetersizliğinin anlaşılması ile birlikte duygular üzerinde kişinin kendisinin ve çevresinin etkisi incelendiği ve duygulara ilişkin bakış açısında önemli değişiklikler meydana geldiği görülmektedir.

Duygu düzenleme kavramı ortaya çıkmadan önce duygulara ilişkin yapılan çalışmalarda, duygunun davranış üzerinde karşı konulamaz bir etkiye sahip olduğu düşüncesi ağırlıklı olarak kabul görmüştür. Thompson (4)' a göre duygusal gelişim çalışmalarının duygulara olan bakış açısının değişmesi ile birlikte duygu düzenleme kavramına zemin hazırlanmıştır. Duygular, araştırmacılar tarafından daha önceleri

belirli durumlarda ortaya çıkan, yaşanan ve sönen bir olgu gibi düşünülmeğeken daha sonra belirli duyguların, duygusal davranışta meydana gelen bireysel değişkenliğin yalnızca bir kısmını açıklayabildiği ve duyguların yoğunluğu, sürekliliği, düzenlenmesi, çeşitliliği, başlama ve artma zamanı açısından kişilerin birbirinden farklı duygusal yanıtlar verebildiği fark edilmiştir (4). Mevcut duygu teorilerinin duygulara ilişkin bireysel farklılıklara yönelmesi ile birlikte kişilerin farklı stratejiler kullanarak duyguları üzerinde etkili olabilecekleri, (27) duygunun psikolojik sonuçları, duygu deneyimini şekillendiren bilişsel değerlendirmeler ve duygulara dikkatin nasıl yönlendirileceğini içeren duygusal süreçlerin neredeyse tamamını kontrol edebileceği (3) fark edilmiştir.

Duygu düzenleme kavramına yönelik girişimlerin artmasına sebep olan bir diğer unsur ise duygusal gelişime yönelik çizilen yeni çerçevede duygunun sosyalleştirilebilir ve kültür ile şekillendirilebilir olduğunun vurgulanmasıdır. Ancak duygu düzenlemenin zeminini oluşturan bu etkenler, aynı zamanda duygu düzenlemeyi üzerinde fikir birliğine varılamayan heterojen bir yapı haline getirmiştir ve duygu düzenlemeye yönelik şu soruların ortaya çıkmasına sebep olmuştur (4);

- Duygu düzenleme yalnızca duygusal yanıtın engellenmesi ile mi ilişkilendirilmektedir yoksa duygusal yanıtı sürdürmek ve arttırmak da bu kapsama girebilir mi?
- Duygu düzenleme sadece kişinin kendisi ile mi ilişkilendirilmektedir yoksa diğerleri tarafından da gerçekleştirilebilir mi?
- Duygu düzenleme sadece duygunun kendisine mi etki etmektedir, yoksa duygunun yoğunluğu ve sıklığını da etki eder mi?
- Duygu düzenleme sadece duygusal ifadenin yönetilmesini mi ifade etmektedir, yoksa duygusal ifadeye sebep olan altta yatan değerlendirmeleri de etkiler mi?
- Duygu düzenleme sadece olumsuz duygular ile mi ilişkilendirilmektedir, yoksa olumlu duygular da düzenlenebilir mi?

Yukarıda ifade edilen tüm sorular, aynı zamanda duygu düzenlemenin tanımı yapılırken cevap aranan sorular olmuştur. Bu nedenle duygu düzenleme kavramını anlamak ve duygu düzenlemeye yönelik bir tanım elde etmek için bu soruların cevaplarını bilmek önemli hale gelmektedir.

2.2. Duygu Düzenlemenin Tanımı

Duygu düzenleme, bir duyguyu değiştirmek ya da kontrol etmek gibi basit bir Şekilde sınırlandırılmayacak kadar karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, kişisel hedeflere ilişkin olarak duyguları başlatma, sürdürme ve düzenlemeyi içeren içsel ve dışsal süreçlerin tamamını kapsamaktadır (4-6).

Cicchetti, Ganiban ve Barnett (28)'e göre duygu düzenleme, duygusal uyarılma durumlarında, uyumlu bir Şekilde duygusal uyarılma fonksiyonunu düzenlemeyi içeren içsel ve dışsal faktörler olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle duygu düzenleme; durum, dikkat, değerlendirme ve kişisel deneyim ya da psikolojiyi ortaya çıkarmayı içeren duygunun, bir ya da birden çok özelliğindeki değişimi ifade etmektedir (1, 29).

Duygu düzenlemeye yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Tanımların genellikle birçok ortak noktası bulunmakla birlikte bu çeşitliliğin sebebi duygu düzenlemenin ortaya çıkışının ardından birçok soru işaretini de beraberinde getirmiş olmasıdır. Duygu düzenlemenin duygulardan nasıl ayrıştırılacağı konusu (11) duygu düzenlemenin tanımının yapılmasına yönelik sorulan soruların başında gelmiştir. Duygular; istenmeyen durumlarla başa çıkmak için hızlı bir Şekilde değerlendirme yapma ve harekete geçme eğilimini izleyen biyolojik olarak dayanıklılık yeteneğidir (30). Duygu düzenleme ise, bireylerin sahip oldukları duyguları nasıl deneyimleyecekleri ya da nasıl dışa vuracaklarına ilişkin kasıtlı ya da otomatik olarak duygularını etkileme girişimleridir (1).

Duygu düzenlemenin içsel hissetme durum ve süreçlerinin düzenlenmesinden mi, yoksa sergilenen davranışların yönetiminden bahsettiği konusundaki yaşanan ikilem duygu düzenlemenin tanımlanma sürecinde cevap aranan diğer bir soru olmuştur (11). Eisenberg ve Spinrad (31)'a göre duygu düzenleme, içsel süreçlerin ve sergilenen davranışların düzenlenmesini içeren; içsel hissetme durumlarının (dikkat, psikolojik süreçler, motivasyon ve duygunun) doğal sonucu olan davranışların düzenlenmesinin bir birleşimi olarak değerlendirilmektedir.

Duygu düzenlemeye ilişkin farklı tanımların bulunmasının bir diğer sebebi ise duyguların düzenleyen mi düzenlenen mi olduğu konusundaki tartışmalardır. Duygu düzenleme kendi içerisinde birçok düzenlemeyi barındırmaktadır. Bunlar; kendi duygularını düzenleyebilme, diğerlerinin duygularını düzenleme, duygunun kendisini

düzenleme ve duygunun altında yatan özellikleri düzenlemedir (32). Duygu düzenleme yaşamın değişen durumlarındaki iniş çıkışları açıklama, kişinin duygu deneyimine uyum sağlama ve duygusal olarak yanıt verme becerisini içermektedir. Duygu düzenleme sadece basit bir duyguyu durdurma anlamına gelmediği gibi işlevselliği organize etmek, hem geçici hem de devam eden yaşam döngüsüne uyum sağlamak gibi birçok adaptasyonu da içinde barındırmaktadır (5). Duygular kişinin kendi davranışları kadar diğerlerinin davranışlarını da değiştirmeye yönelik değerlendirme ve davranış eğilimleri olduğundan düzenleyicidirler. Örneğin; bir bebek korktuğunda beden ve yüz ifadeleri değişir ve buna karşılık olarak bakım veren kişi bebeğe olan yanıtını değiştirir (30). Bu bağlamda duyguların hem düzenleyen hem düzenlenen olduğunu söylemek mümkündür (5).

Duygu düzenlemeye yönelik başlangıçtaki genel algı, olumsuz duyguların düzenlenmesinin daha ağırlıklı olduğu yönünde olmuştur. Bu bağlamda sadece olumsuz duyguların değil aynı zamanda olumlu duyguların da düzenlenip düzenlenemeyeceğine yönelik sorular, duygu düzenlemenin tanımlanmasını zorlaştıran bir diğer faktörler olmuştur. Saarni (33)'ye göre kişinin istemediği bir hediye alması durumunda gülümseyerek tepki vermesi olumsuz duygunun engellenmesinin kanıtı olurken, Cole, Michel ve Teti (5)'ye göre bir kişinin düşüşünü gören kişinin gülme duygusunu engellemesi olumlu bir duygunun engellenmesine kanıt oluşturmaktadır. Duygu düzenleme becerisi belirli bir durumun sosyal, duygusal, bilişsel gereklerinin farkında olmayı gerektirmekte ve aynı zamanda hem negatif hem pozitif duyguları değiştirmeyi içermektedir (24, 30, 31, 34).

Duygu düzenlemeye yöneltilen diğer bir soru ise her duygunun düzenlenip düzenlenemeyeceği konusunda olmuştur. Duygu düzenleme süreci boyunca bireyler olumlu ve olumsuz duygularını arttırabilir, azaltabilir ya da devam ettirebilirler. Bu nedenle duygu düzenleme genellikle duygusal tepkilerdeki değişikliği içermektedir. Bu değişiklikler insanların hissettiği birçok duygu türünde meydana gelebilmektedir (35). Duygu düzenleme kişinin duygusal durumunu yönetmek için aktif girişimlerde bulunması ile oluşmaktadır. En geniş anlamıyla duygu düzenleme, karamsarlık, stres, olumlu ya da olumsuz duyguları içeren duygu yüklü tüm durumların düzenlenmesini içeren bir terim olarak tanımlanmaktadır (3).

Duygu düzenleme insanların duygularını ne zaman-nasıl deneyimleyecekleri ve nasıl ifade edecekleri noktasında ortaya çıkmaktadır. Duygu düzenlemenin meydana getirdiği değişiklikler kişiyi her zaman arzu edilen duygusal duruma yaklaştırmadığı gibi bazı duygu düzenleme girişimleri, kişinin kaçınmaya çalıştığı duygusal sonuçlara sebep olabilmektedir (36). Örneğin, kişi ne kadar kaçınmaya çalışsa da tüm çabalarına rağmen istemediği duyguları sergileyebilir. Kişinin sürekli olarak duygu düzenlemede başarısız olmasının ise psikolojik sağlığını etkilemesi söz konusu olabilmektedir (3). Bu anlamda başarılı bir duygu düzenleme; fiziksel iyi olma, sosyal ilişkiler, bilişsel performans ve yaşam tatminini iyileştiren koruyucu bir faktör olarak kabul edilmektedir (37).

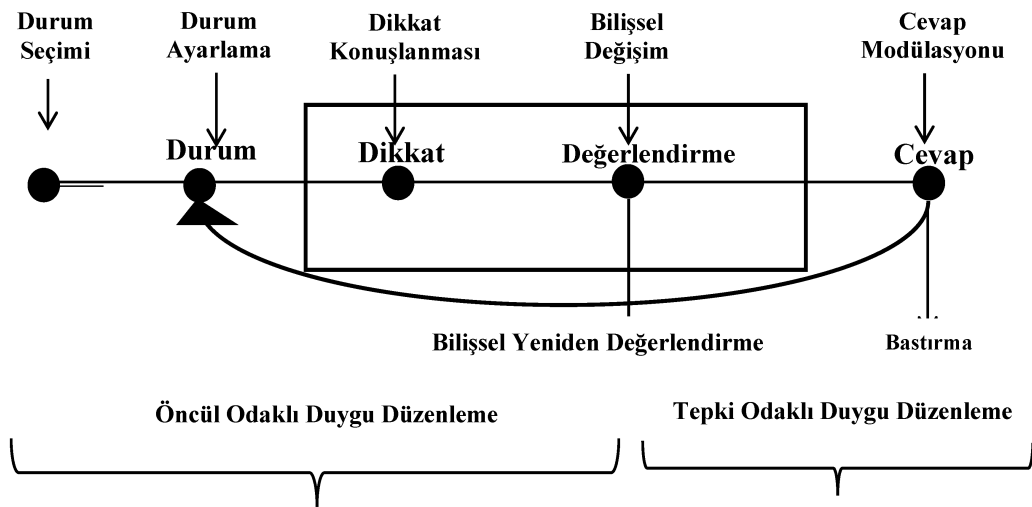
Duygu düzenlemenin birçok tanımı olmasına karşın, zaman içerisinde tüm bu tanımların birleşerek duygu düzenlemenin çerçevesini oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda duygu düzenlemeyi tanımlayan en belirgin özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Duygu düzenleme; olumlu ya da olumsuz duyguların, artırılarak ya da azaltılarak düzenlenmesini içerir (1, 38).
- Duygu düzenleme; bilinçli, çaba gerektiren ve kontrollü düzenleme sürecinden bilinçsiz, çaba gerektirmeyen ve otomatik gerçekleşen bir düzenlemenin kazanılmasına doğru ilerleyen bir süreçtir (1).
- Duygu düzenlemenin herhangi bir formunun önceden iyi ya da kötü olacağını öngörmek mümkün olmadığı gibi bu durum bağlama göre değişebilmektedir (1).
- Duygu düzenleme kişisel amaca ulaşmak için duygusal tepkileri gözlemlenme, değerlendirme ve değiştirmeyi içeren bütün içsel ve dışsal süreçleri kapsamaktadır (4, 31)
- Duygu düzenleme hem kişinin kendisi hem de başkaları tarafından yapılabileceği gibi (32) duygular hem düzenleyen hem düzenlenen konumdadır (5).

2.3. Duygu Düzenleme Modelleri

Duygu düzenleme stratejileri, kişilerin duygularını yönetmesini içeren belirli yaklaşımlardan bahsetmektedir. Bu süreçlerin stratejik özellikleri, belirli bir duygu düzenleme davranışının nasıl uygulanacağını ifade etmektedir. Bu tanım kişilerin uygulayacağı duygu düzenlemeye ilişkin karar vermesini içeriyor olsa da kişi her zaman bu kararın farkında olmayabilmektedir (3).

Duygu düzenleme stratejileri en bilinen şekli ile Gross (39) tarafından ileri sürülen ‘‘Duygu  retim Süreçleri Modeli’’ ile açıklanmaktadır (Bkz: şekil 2.1). Duyguların hem deneyimlenmesini hem de dışavurumunun düzenlenmesi üzerine odaklan bu model, duyguyu ortaya çıkaran ipuçlarının içsel ya da dışsal olarak değerlendirilmesi ile başlatılmaktadır. Bu süreçler; duygunun ya girdiyi değerştirerek ya da duygusal cevabı değerştirerek düzenlenmesini içeren iki farklı düzeyde ve beş farklı strateji olarak birbiri ardına gelen süreçler olarak açıklanmaktadır (39). * nc l odaklı duygu düzenleme* olarak adlandırılan ilk düzey, duygusal deneyim üretilmeden önce devreye giren stratejileri ifade ederken; *tepki odaklı duygu düzenleme* olan ikinci düzey, cevap eğilimlerinin tamamen ortaya çıkmasının ardından duygusal cevabı düzenlenmesini ifade etmektedir (40). Duygu düzenlemenin bu iki düzeyi, duygusal ilerlemenin sırasına bağlı olarak farklı düzenleme stratejilerini içinde barındırmaktadır (39, 40).



şekil 2.1. Duygu Düzenlemenin Süreç Modeli (40).

Öncül odaklı duygu düzenleme düzeyi; “*durum seçimi, durum ayarlama, dikkat konuşlanması ve bilişsel değişim*” olmak üzere dört farklı stratejiden oluşmaktadır. Bu stratejilerinden ilki *durum seçimi*’dir. Durum seçimi, durumun meydana getirdiği duygusal etkiye bağlı olarak, durumdan kaçmak ya da duruma yaklaşmak konusunda karar vermeyi içermektedir. Bu tür duygu düzenleme, kişinin arzu ettiği duygulara sebep olacak durumları daha muhtemel hale getirmek ya da istemediği duygulara sebep olacak durumların daha az ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla kişiyi harekete geçirmektedir (1). Diğerlerinin duygularını yönetmek için durum seçimini kullanan kişilerin, kendi hislerini yönetme ve diğerleri için duygusal sonuçları tahmin edebilme gibi bir takım öngörücü değerlendirmelere sahip olmaları gerektirmektedir. Bu bağlamda dışsal bir duygu düzenleme olan durum seçimini kullanma, alıcının öz düzenleme kapasitesinin kestirimleri ile ilişkilidir. Bu nedenle bu stratejiyi kullanan ebeveynler, çocuklarının zaman yönetimini sağlarken çocuklarının değişken doğasına, aktivite düzeyine, ilgilerine ve uyarılmalarını yönetme kapasiteleri gibi özelliklerine saygı duymak durumundadırlar (41).

Her zaman mevcut durum ile kestirimde bulunmak ve durum seçme stratejisini kullanmak mümkün olamamaktadır. Ancak mevcut durumu değiştirmek söz konusu olabilmektedir. Böyle bir durumda, istenilen duyguyu ortaya çıkarmak için seçilmiş olan durumda doğrudan değişiklik yapmak ve yeni bir durum ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleşen öncül odaklı duygu düzenleme stratejisi olan *durum ayarlama* stratejisi kullanılmaktadır (42). Ebeveynler tarafından dayanak noktası olarak kullanılan durum seçimi, küçük çocuklarda onlarla bir çay partisi oyunu oynamak formunda kullanılırken daha büyük çocuklarda yaşanan bir probleme ilişkin çözüm önerileri sunmak şeklini alabilmektedir. Bir partnerin varlığında gerçekleşen durum seçimi, partnerin desteği ve müdahaleleri ile açıklanmaktadır. (1).

Durum seçimi ve durum ayarlama bireyin durumu şekillendirmesine yardımcı olmaktadır. Ancak çevreyi değiştirmeksizin duyguları düzenlemek *dikkat konuşlanması* ile mümkündür. Durumun farklı özelliklerine odaklanmaya ilişkin bilişsel süreçleri ifade eden dikkat konuşlanması, gelişim süreci içerisinde ilk ortaya çıkan ve kişinin durumu değiştirmesi ya da ayarlaması mümkün olmadığında bebekten yetişkine doğru izlenimini veren duygu düzenleme süreçlerini oluşturmaktadır (43). Bebek ve küçük çocukların itici bir durumla karşılaştıklarında kendiliğinden başını

çevirmeleri ya da gözünü kapatmaları dikkat konuşlanmasına örnek olarak gösterilebilir. Ancak aynı zamanda onların dikkat süreçlerine duygu yönetimi amacıyla diğerleri/ebeveynleri tarafından dikkat konuşlanması stratejisi konusunda rehberlik edebilmektedirler.

Öncül/geçmiş odaklı duygu düzenleme düzeyinin son stratejisi ise *bilişsel değişim* stratejisidir. Bilişsel değişim, duygusal cevabı belirleyen bir durumun anlamını seçmeyi gerektirmektedir (39). Özel dikkat olarak da kabul edilen bilişsel değişimin bir formu “*bilişsel yeniden değerlendirme*”dir (44-46). Bilişsel yeniden değerlendirme, duygusal etkiyi ortaya çıkaran durumu değiştirmek amacıyla durumun bilişsel olarak yeniden değerlendirmeyi ifade etmektedir (47). Çocuklarda, duyguların sebep-sonuç ilişkisini kurmaya ilişkin temsillerin gelişiminde bilişsel yeniden değerlendirmeler oldukça önemlidir (48). Bu temsillerin gelişimi birçok araştırmacıya göre ebeveynin çocukları ile olan etkileşimlerinde duygulara ilişkin sergiledikleri tutum ve davranışlardan etkilenmektedir (4, 49). Bir bakıma ebeveynler, duygu düzenleyici stratejiler konusunda çocuklarına koçluk yapmaktadırlar. Ebeveynlerin duygulara ilişkin durumları değerlendirmeleri aracılığıyla çocukların duygu düzenlemeye ilişkin bilişsel yeniden değerlendirmeleri şekillenmektedir (50).

Duygu üretim sürecinin ikinci düzeyini oluşturan tepki odaklı duygu düzenleme düzeyinde *cevap modülasyonu* stratejisi yer almaktadır. Bu strateji diğerler duygu düzenleme stratejilerinden farklı olarak duygusal cevabın ortaya çıkmasının ardından gerçekleşmektedir. Cevap modülasyonu stratejisinde duygusal deneyimin; davranışsal, deneyimsel ve psikolojik eğilimlerini doğrudan etkilemek amaçlanmaktadır (39, 40). Tepki odaklı duygu düzenleme düzeyinde cevap modülasyonu stratejisinin başka bir formu ise *baskılama* stratejisi olarak kullanılmaktadır. Bastırma, duygusal dışavurum davranışlarının sürekliliğini engelleyerek duygusal cevabın düzenlenmesinden bahsetmektedir (26).

Duygu üretim sürecindeki her bir aşama çeşitli duygu düzenleme stratejilerini içermektedir. Ancak günlük yaşamda bireylerin sıkça kullanmış oldukları *bilişsel yeniden değerlendirme* ve *bastırma* stratejileri oldukça önemlidir (37). Bilişsel yeniden değerlendirme, duygusal cevabın üretilip üretilmeyeceğini etkilerken baskılama, zaten üretilmiş olan duygusal cevap eğiliminin düzenlenmesi ile ilişkilendirilmektedir (37).

2.4. Duygu Düzenlemenin Gelişimi

Duygu düzenlemenin gelişimi, duygu düzenlemeyi anlamada oldukça güçlü bir araç olarak kullanılmaktadır. Duygu düzenleme, doğumdan itibaren kazanılan bir takım beceriler ile birlikte zaman içerisinde aşamalı olarak gelişen bir yapıya sahiptir (51). Bu nedenle duygu düzenlemenin gelişimsel literatürüne ilişkin yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu bebeklikten yetişkinliğe doğru ilerleyen bir periyot üzerine odaklanmıştır (4, 25). Bu gelişimsel ilerleme periyodu; nörobiyolojik (Frontal lobun gelişmesi), kavramsal (duygusal süreçleri anlama) ve sosyal güçlerin bir araya geldiği ve yetişkinlikte gözlemlendiğimiz duygu düzenlemedeki bireysel farklılıkların oluştuğu bir süreç olması sebebiyle oldukça önemlidir (48, 52, 53) . Aynı zamanda duygu düzenleme becerisini kazanmak, çocukluk döneminin kritik gelişim görevlerinden biri (54) olmanın yanında bu beceriyi kazanmak gelişimsel açıdan önemli bir başarı olarak görülmektedir (30).

2.4.1 Bebeklik Dönemi

Bebeklerin duygu düzenleme çabaları doğumdan itibaren başlamakta ve ilk bir yıl boyunca haz için emme, rahatsız olduğu bir durum için ağlama, yardım arama, yaklaşma davranışları, nefret bakışları, dikkat dağıtma gibi daha çok otonomik fizyolojik mekanizmalar aracılığıyla kontrol edilmektedir (34, 41, 55). Tehlikeyi yönetmek için içsel stratejilerin erken belirtileri olarak yorumlanan bu davranışlar, bebeğin ihtiyacını gidermek üzere birincil bakım veren kişi ve diğerlerini harekete geçirmekte ve ihtiyacı karşılanan bebekler, ihtiyacını gideren kişiyi gülümseme gibi davranışlarla pekiştirmeye başlamaktadırlar (56).

Bebekler duygu düzenlemeye ilişkin her ne kadar erken belirtiler gösteriyor olsa da bu dönemde ve yaşamın ilk yılları boyunca, duygu düzenlemede birincil bakım veren kişinin aktif rolü oldukça baskındır (4, 57). Bu dönemde bebeklerin düzenleme yapabilmek için gerekli olan bilişsel, sosyal, motor ve dil kapasitesi gelişmekte olduğundan stres yönetiminde büyük oranda ebeveynlerine bağıdırlar (34). Bu nedenle bebeğin günlük rutinlerinin, bebekten gelen ipuçlarına göre ayarlanması bebeğin duygusal dengesinin korunması için oldukça önemli hale gelmektedir.

Beşinci ve altıncı aylardan itibaren, bebeklerin dış dünyaları ile olan iletişimlerinde belirgin şekilde farklılaşma görülmektedir (52, 58). Bebeğin uyku-

uyanıklık ve yeme döngüsünün daha öngörülebilir hale gelmesi biyolojik bir değişimin işareti olarak yorumlanmaktadır. Aynı zamanda bu dönemde, dikkat ve motor becerilerinin kontrol boyutundaki gelişiminin artması ile birlikte özellikle istenmedik durumlarda, bebeğin dikkatini başka yöne çekme becerisini koordineli bir şekilde kullanmaya başladığı görülmektedir (52).

Bilişsel gelişimin ilerlemesi ile birlikte birinci yılın sonlarına doğru bebekler kendi duygu düzenleme süreçlerinde daha aktif bir rol oynamaktadırlar (59). Pasif duygusal süreçlerin yerini aktif duygusal süreçler almaya başladıkça bebek dış dünyaya verdiği cevaplarda amaçlı bir şekilde duygu durumlarını yönetmek için belirli stratejiler kullanmaya başlamaktadır (60). Yaklaşma, geri çekilme, dikkatini başka yere çevirme gibi sosyal motor davranışlar sergilemenin yanında bu davranışlarda sosyal içerikler söz konusu olmaktadır (52). Bu süreç boyunca bebek, birincil bakım veren kişinin cevaplarına karşı oldukça hassastır (61). Çünkü bebek, duygu düzenleme sisteminde başta birincil bakım veren kişi olmak üzere sosyal açıdan destek alacağını öngörmektedir (52). Özellikle bir tehlike ya da stres durumu ile karşı karşıya kalındığında, ebeveynin duygusal rehberliği, kabulü ve cevap verme yeteneği, bebeğin yoğun ve yıpratıcı duydu durumunu yönetmesi için oldukça kritik bir öneme sahiptir (4). Tüm bu davranışlar bebeğin pasif bir duygu düzenlemeden aktif bir duygu düzenleme sürecine geçişi sağlamaktadır (52).

İki yaş pasif duygu düzenlemeden aktif duygu düzenlemeye geçişin tamamlandığı bir zaman dilimi olarak görülmektedir (43). Ancak bu dönemde çocuk yine de tamamen bağımsız olarak duygu düzenleme becerisine sahip değildir (60). Çocuklar bakım veren kişinin/annenin yönlendirmelerine cevap vermeye başlamakta ve bunun sonucu olarak uyma ve davranışsal öz kontrol ortaya çıkmaktadır (34). Bu değişim, çocuğun olağan gelişimi içerisindeki dil, bilişsel ve motor becerilerindeki ilerleme ile birlikte bir bütün olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde çocuklar artık farklı ortamlarda uyarımları kontrol etmeye ve duygularını düzenlemeye başlamaktadırlar (52).

Üç yaşa doğru çocuklar annelerinden ayrılıp akranları ile daha çok vakit geçirmeye başlamaktadır. Bunun sonucu olarak kendisinin ve diğerlerinin duyguları hakkında artık daha çok şey bilmekte ve daha bilinçli olarak duygu düzenleme becerilerini sergilemektedir (5). Duygu düzenleme becerisinin gelişimi için bu

dönemde yetişkinlerin sağlamış olduğu etkileşimler oldukça etkilidir (57) ve çoğunlukla bireylerin yaşamlarının sonraki aşamaları için belirleyicidirler.

2.4.2. Okul Öncesi Dönem

Okul öncesi dönem, çocukların dış dünya ile daha çok etkileşime girdiği bir dönem olması itibariyle sosyal bağlamların genişlediği bir zaman dilimi olarak görülmektedir. Bu dönemde çocuklar, çevresinde bulunan duygusal olarak dikkat çekebilecek özellik ve durumlara yaklaşma, uzaklaşma ya da değiştirme olanakları olduğunu fark ettikçe duygu düzenleme açısından daha becerikli hale gelmektedirler (56). Dil gelişimine ilişkin gelişimsel açıdan beklenen patlamanın gerçekleşmesi ve bilişsel gelişimin ilerlemesi ile birlikte çocuklar artan duygusal deneyimlerini daha çok ifade edebilir hale gelmektedir (34). Bu durum, bakım veren kişinin duygusal tepkiler ile ilgili olarak çocuğa doğrudan yönerge verebilmesine ve çözüm önerisinde bulunabilmesine olanak sağlamaktadır (56). Bu dönemde çocukların duygulara ilişkin bilgisini, birincil bakım veren kişi ile olan etkileşimleri sayesinde arttırmak mümkündür (5).

3-4 yaşından itibaren çocuklarda öfke nöbetleri, yoğun ağlamalar ve sıkıntı gibi olumsuz duygu nöbetlerinde azalma görülmektedir (34). 3 yaşından itibaren bu çocuklar diğer aile üyeleri ile duygularını tartışabilmekte ve diğerlerinin duygularını daha iyi anlayabilmektedirler Okul öncesi dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerisi oyunlar sırasındaki duygusal ifade üretimlerinde ve gerçek durumlardaki ifadelerini düzenlemelerinde de belirgin olarak görülebilmektedir. Aynı zamanda çocuğun genişleyen sosyal ağı (akranlar, okul, komşuların çocukları, öğretmen vb.), çocuğa duygular ve duyguların düzenleyiciliğine ilişkin yeni bilgi edinme fırsatları sunmaktadır. Korku gibi baskın duyguların yoğun ve sık olarak görünümünün düşük sosyal bağlamlar ile ilişkilendirilmesi (5) bu dönem çocukları için sosyal çevre fırsatlarının ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Okul öncesi dönemde, etkili duygu düzenleme becerilerinin eksik olması durumunda sosyal ilişkiler ve okula uyumda güçlükler yaşanabilmektedir. Bu nedenle etkili duygu düzenleme becerilerinin ve stratejilerinin kazanımı erken çocukluk döneminin kritik bir başarısı olarak düşünülmektedir (52). Ayrıca bu dönemde gelişimsel olarak kazanılması gereken öz-kontrol ya da öz düzenleme becerisinin

duygu düzenleme becerisi ile oldukça ilişkili olması gelişimsel sıra içerisinde duygu düzenlemenin birçok alana nüfuz ettiğinin de kanıtı olarak görülmektedir (62).

Okul öncesi dönem boyunca öz düzenleme becerisi stratejileri konusunda da bir artış görülmektedir. Çocuğun, duygusal olarak başa çıkma modelleri geliştirmek konusunda zorlanması durumunda inkar, çözüme ve yanlış davranış gibi olgunlaşmamış başa çıkma modellerine yönelmesi oldukça muhtemel olmaktadır. Bu konuda zorlanmış okul öncesi dönem çocukları, beklenilenden çok daha kolay üzülebilmekte ve öfke nöbetleri gösterebilmektedirler. Sonuç olarak bu durum duygu düzenleme becerisinin gelişmemesine işaret etmektedir (5). Bu bağlamda okul öncesi dönem boyunca gerçekleşen yaşam deneyimleri ve ilişkiler; duyguların başarılı bir şekilde kullanılması, duygu düzenleme için gereken stratejilerin kazanımı, duygulara ilişkin konuşma, duygu durumlarının sonuçlarını öğrenme ve duygu deneyimlerine ilişkin birçok açıdan çocuğa fırsat sağlamaktadır.

Duygu düzenlemenin erken gelişimine yönelik Whitebread ve Basillo (58) tarafından oluşturulan tablo duygu düzenlemenin erken gelişimine yönelik genel bir çerçeve sunmakla birlikte bu süreci açık bir şekilde özetlenmektedir (Bkz: Tablo 2.1.).

Tablo 2.1. Duygu Düzenlemenin Erken Gelişimi

0-1 yaş	<ul style="list-style-type: none"> • Çevre ve uyku döngüsünün düzenlenmesi • Diğerlerinin yanıtlayıcı etkileşimi • Diğerlerini etkileme girişimi • Basit rutinler ile ilgili beklenti ve bu rutinelere katılma • Diğerlerinin duygusal ifadelerine yanıt verme
1-3 yaş	<ul style="list-style-type: none"> • İstemli kontrolü artırma ve istemli öz düzenleme • Durumsal gereklerin farkında olma ve dış çevreden gelen isteklere uyma becerisini geliştirme • Bağımsız davranma konusunda istekli olma ve özgüven sergileme • Empati ve diğerlerinin farkında olma becerisini artırma • Bazı kendiliğinden gelişen yardım etme, paylaşma ve teselli etme davranışları • Sosyal kurallar ve yaptırımların farkındalığında artış • İsteğini erteleme ve yasaklanan davranışları engelleme becerisinde artış
3-6 yaş	<ul style="list-style-type: none"> • Yasaklanan davranışlardan kaçınma, kalıcı kurallar ve duyguları kontrol etme konusunda daha becerikli hale gelme • Kendi davranışlarını düzenleme ve diğerlerinin etkileme konusunda dili daha etkin kullanma • Akran kabulü ve akranlarına olan ilgi daha fazla olduğundan akran ilişkilerinde kendini düzenlemeyi daha iyi kavrar • Daha etkili etkileşim stratejilerinin öğrenebilir • Kurallar ve roller ile dramatik oyun oynayabilir • Kendisinin ve diğerlerinin ruhsal durumlarına ilişkin konuşabilir • Diğerlerinin nasıl hissettiğini daha iyi anlayabilir • Bilinçli olarak yardım etme, paylaşma ve teselli etme davranışları sergileyebilir • Davranışlarını içselleştirebilir • Daha kararlı prososyal ya da antisosyal tutum ve davranışlar geliştirebilir

2.4.3. Okul Dönemi

Okul dönemi, çocukların bilişsel olarak olgunlaştıkları, kendisinin yanında diğerlerinin de duygularını fark ettiği ve duygu düzenleme becerisine yönelik yeni deneyimler kazandığı bir zaman dilimidir. Saarni (33)' ye okul döneminde duygu düzenleme becerisi henüz tamamlanmamış ancak daha kompleks hale gelmiştir. Bu dönemde çocuklar duygular hakkında düşündüklerini açık bir şekilde ifade edebilmekte ve duygu düzenleme stratejilerini daha etkili bir şekilde

kullanabilmektedirler (5). Ayrıca bu dönemde çocuklar, durumsal gerekliliklere uygun olarak kendi duygularını kontrol edebilmekte ve diğerlerinin duygusal ipuçlarını daha iyi okuyabilmektedirler (63).

Okul çağında kuralların ortaya çıkması ile birlikte çocuklar duygularını yönetme ve kontrol etme durumları ile daha çok karşılaşmaktadır. Bu nedenle okul çağı duygu düzenleme fonksiyonlarının daha etkili bir şekilde kullanılması için önemli bir fırsat haline gelmektedir. Okul çağındaki çocuklar, artan bilişsel gelişim düzeyleri ile birlikte elde ettikleri duygu düzenleme fırsatlarını birleştirerek duyguları düzenleme becerisi konusunda daha etkili hale gelmektedirler. Saarni (33) tarafından ortaya atılan istenmeyen hediye verilmesi paradigmasında; 6-11 yaş arasındaki çocukların, beğenmedikleri bir hediye kendilerine verilmesi durumunda kullandıkları ifadelerde farklılıklar göze çarpmıştır. Küçük çocuklar istemedikleri hediyeye ilişkin negatif duygularını engellemezken büyük çocuklar, gerçek hayal kırıklığı hislerini ifade etmek yerine, dudağını ısırma ve gülümseme gibi bazı davranışlarını değiştirerek negatif duygularını daha az ifade ettikleri görülmüştür (33).

Okul dönemi ile birlikte çocuklar için akran ilişkileri oldukça önemli hale gelmektedir. Akran bağlamının sosyal olarak uygun duygu düzenleme stratejileri gerektirmesi sebebiyle, bu dönemdeki çocukların duygu düzenleme becerisi ebeveynlerden ziyade akran bağlamından etkilenmektedir (34).

2.4.4. Ergenlik Dönemi

Ergenlik dönemi ile birlikte yaşanan ilişkilerin karmaşıklaşması ile birlikte ergenler daha karmaşık ilişki örüntüleri ile karşılaşmaktadırlar. Ergenlik dönemi duygusal çalkantıların oldukça fazla olduğu ve buna bağlı olarak duygu durumlarının sıklıkla aşırı duygusal cevaplarla sonuçlandığı bir dönemdir (64). Bu nedenle ergenlik döneminde duygu düzenleme becerisine sahip olmak kritik bir öneme sahiptir (65).

Silk, Steinberg ve Morris (66)' e göre ergenlik dönemi, duygu düzenleme becerisini geliştirmek için bir fırsat dönemi olarak nitelendirilmektedir. Buna gerekçe olarak ise birkaç sebep gösterilmektedir. İlk olarak; yeni duygusal değerlendirme deneyimleri sağlayan fiziksel, psikolojik ve duygusal bağlamda ergenlikle birlikte gerçekleşen dönüşüm duygu düzenleme için bir fırsat olarak görülmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda, ergenlik dönemindeki bireylerin, kendilerinden daha büyük ya

da daha küçük bireylerden daha yoğun duygu deneyimleri yaşadıkları ortaya konmuştur. İkinci olarak ise, duygu düzenleme sisteminin alt yapısını oluşturan hormonal, nörolojik ve bilişsel sistemlerin ergenlik döneminde olgunlaşması nedeniyle ergenlik dönemi fırsat olarak nitelendirilmektedir (66). Son olarak ise ergenlik dönemi, duygusal ve davranışsal problemlerin artış gösterdiği bir dönem olması ancak duygu düzenleme becerisine sahip olmanın bu tür olumsuzlukların önüne geçebileceği düşüncesi ergenlik dönemini duygu düzenleme becerisi açısından bir fırsata dönüştürmektedir (66).

2.5. Duygu Düzenleme ve Ebeveyn Etkileşimi

Bireyin duygu düzenleme süreçlerini ileriki yaşamında etkili şekilde kullanabilmesi, doğumdan itibaren sosyal çevresinde bulunan ebeveynler ve birincil bakım verenler başta olmak üzere önemli kişilerin duygulara yönelik değerlendirme ve davranışları ile oldukça yakından ilişkilidir (35). Erken dönemde çocuğun gelişimi düşünüldüğünde birincil bakım veren kişi ve aile ortamı çocuğun ilk sosyal çevresini oluşturmaktadır. Wenar ve Kerig (67)'e göre; ebeveynler çocukların duygularına duyarlılık gösterdiklerinde çocuğun duygu düzenleme becerisi önemli ölçüde gelişmektedir.

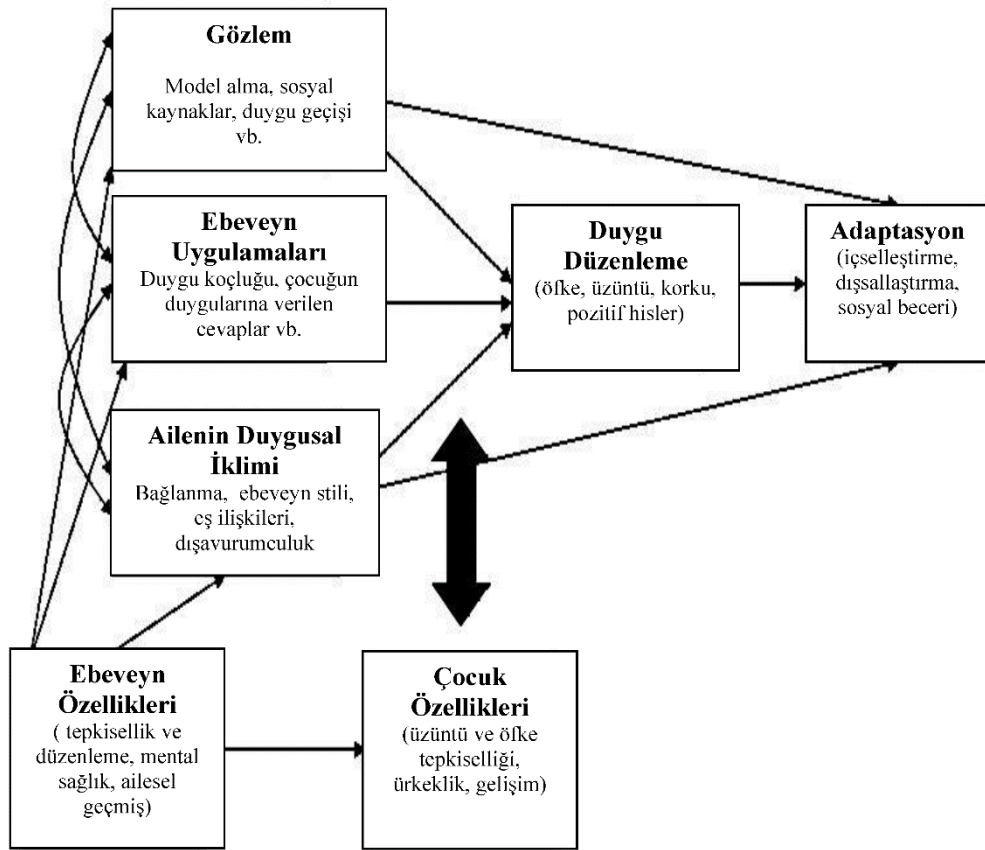
Duygu düzenlemenin gelişimi üzerinde hem içsel hem de dışsal faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. İçsel faktörler; psikolojik sistem, mizaç ve genetik yatkınlıktan oluşurken (68) dışsal faktörler; birincil bakım veren ile çocuk arasındaki sosyal etkileşimlerin tamamı ve ek olarak ebeveynin çocuğun duygusal cevaplarına vermiş olduğu tepkilerden oluşmaktadır (41). Bu bağlamda duygu düzenleme büyük çoğunlukla ebeveyn çocuk etkileşimi bağlamında gelişen bir beceridir (34, 41, 69, 70). Çünkü ebeveynler, duygu düzenleme gelişiminde içsel faktörlerden biri olan genetik yatkınlık ve dışsal faktörlerden biri olan ebeveyn davranışı aracılığı ile belirleyici bir etkiye sahiptirler (52).

Çocukların duygu düzenleme becerisinde ebeveyn etkisini ortaya koymaya yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Eisenberg, Cumberland, Spinrad ve Tracy (49) tarafından geliştirilen “Keşifsel (Heuristic) Model”dir. Bu modele göre; çocuğun duygusal sistemine yönelik ebeveyn uygulamaları, çocuğun kendi duygularını anlaması ve duygularının farkında olmasını, duygusal cevaplarına ilişkin

düzenleme yollarını, diğerleri ile olan ilişkilerini etkilemektedir (49). Ancak ebeveyn çocuk ilişkisi aynı zamanda farklı değişkenler tarafından da etkilenmektedir. Çocuk ve ebeveynin duygu yoğunluğu; çocuğun ya da ebeveynin duygusal deneyim ve dışavurumlarının uygunluğu; aile çevresi, çocuğun yaş, cinsiyet, mizaç gibi özellikleri; ebeveyn iletişiminin kalitesi ve ebeveyn cevaplarının niteliği en belirleyici değişkenler olarak gösterilmektedir (49).

Ebeveynlerin çocukların duygu düzenleme becerisi üzerindeki etkilerini ortaya koyan bir diğer model ise Moris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson (10) tarafından geliştirilen “Üçlü (Tripartite) Model”dir (Bkz: Şekil 2.2). Duygunun sosyalleştirilmesini yansıtan bu modelde, duygu düzenlemeye ilişkin tüm yollar birbiri ile ilişkilendirilmektedir ve aynı zamanda sürece ilişkin sonuçlar ebeveynin ve çocuğun kişisel özelliklerinden etkilenmektedir. Duygu sosyalleştirme süreci ebeveynin, çocukların duygularını deneyimleme ve ifade ediş içimlerine ve duygularını düzenlemelerine ilişkin ortaya koymuş oldukları davranış, tutum, değer, inanç ve amaçlarının birleşimini ifade etmektedir (49). Bu modele göre; çocuğun duygu düzenleme becerisini kazanmasını doğrudan etkileyen ve duygu sosyalizasyonunu ortaya çıkaran üç etken bulunmaktadır. Bunlar, gözlem, ebeveyn uygulamaları ve ailenin içinde bulunduğu duygusal iklimdir.

Çocuğun, diğerlerinin duygusal deneyimlerini ve dışavurumlarını gözlemlemesi ve model alması duygu düzenleme becerisinin kazanılmasında ilk yol olarak görülmektedir. Çocuğun duygu düzenleme becerisi, sosyal etkileşimleri aracılığıyla ve ebeveynin sergilemiş olduğu duygu düzenleme davranışını gözlemlemesi ve model alması yoluyla gelişmektedir (10). Bu bağlamda; ebeveynin duygulara rehberlik etmesi, çocuğun duygularına tepki vermesi ve çocuğun duygularını teşvik etmesi, duygusal değerlendirme için çocuğa gözlemleyebileceği fırsatlar sunması duygu düzenlemenin gelişimini etkilemektedir (11). Çocuk ebeveynlerinin davranışları ve sosyal çevresindeki diğer kişileri gözlemleyerek benzer durumlarda nasıl davranacağını öğrenmektedir. Çocuk çevresindeki kişilerin çevresel durum ve uyaranlara nasıl tepkiler verdikleri, nasıl hissettiklerini ve nasıl düşündüklerini izlemekte ve bu yolla duygu düzenleme stratejileri geliştirmektedir (10).



Şekil 2.2. Çocuğun Duygu Düzenleme ve Adaptasyonu Üzerine Ailenin Etkisini Gösteren “Üçlü (Tripartite) Model” (10).

Çocuğun duygu düzenleme gelişiminde ebeveyn etkileşimini ortaya koyan üçlü modelde, ebeveynlerin davranışları ve çocuğun duygusal sinyallerine vermiş oldukları tepkiler duygu düzenleme gelişiminde belirleyici olan ikinci yol olarak değerlendirilmektedir. Ebeveynler, maksatlı veya farkında olmadan sergilemiş oldukları davranışlar aracılığıyla çocuğa duygu bilgisi ve düzenlemesi hakkında öğretici olmaktadır (71). Duygu sosyalizasyonu olarak adlandırılan bu süreç çocuğun sonraki duygusal deneyim ve duygusal düzenleme becerileri için oldukça kritik bir öneme sahiptir. Duygu düzenlemenin erken gelişiminde oldukça önemli bir kavram olan duygu sosyalizasyonu, ebeveynin duygular ve duyguların dışavurumuna ilişkin iletişimi ve çocuğun pozitif ve negatif duygularına ilişkin tepkilerini ifade etmektedir (10, 49). Ailenin pozitif duygu ifadeleri, duyguları tartışabilmesi, duyguların gösterilmesini kabul etmesi çocuğun duyguları anlama düzeyinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Ebeveynin çocuğun duygularının farkında olması, çocuğun

duygularını bir öğrenme ve yakınlaşma fırsatı olarak görmesi, çocuğun kendi duygularını sözel olarak ifade etmesine yardımcı olması ve problem çözmek için çocuğa yardım etmesi, ebeveynin çocuğa duygu koçluğu yapması olarak değerlendirilmekte ve duygu düzenlemede belirleyici bir etken olarak görülmektedir (72). Ayrıca çocuğun pozitif ya da negatif duygularına ebeveynin göstermiş olduğu tepkiler de çocuğun duygu düzenleme becerisinde etkili olmaktadır. Ebeveynler çocuğun duygularına cezalandırıcı tepkiler verdiklerinde çocuklar uyumsuz duygu düzenleme davranışı sergilemektedirler (73).

Çocuğun etkili bir duygu düzenleme becerisi kazanmasında, ebeveyn davranışları arasında yer alan annenin duygulara cevap verme yeteneği önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü annenin duygulara cevap verme yeteneği çocuğa gerekli durumlarda uygun duygu düzenleme yolları bulmayı öğretmektedir (34, 74). Anneler, çocukların stresini azaltacak şekilde çocuğun sinyallerini cevapladıklarında çocuğun gelecekte karşılaşacak olduğu benzer durumları yönetebilmesi için uygun stratejileri kullanma becerisini dolaylı olarak desteklemektedirler (11). Anneler çocuğun vermiş olduğu sinyalleri yanıtlamadıklarında bebekler dışsal duygu düzenleme fırsatlarında yoksun kalmaktadırlar (69). Çocukların duygularına ebeveynlerin duygusal cevapları değerlendirildiği bir çalışmada ebeveynler, çocukların duygusal ifadelerine sempatik ve destekleyici cevaplar verdiklerinde, çocuklar daha pozitif duygu düzenleme kapasitesi kazandıkları ve beklenmedik durumlarda duyguları ile daha uyumlu şekilde başa çıkabildikleri ortaya koyulmuştur (49).

Moris ve diğerleri tarafından geliştirilen üçlü modelde, çocuğun duygu düzenleme becerisinde doğrudan etkiye sahip olan üçüncü yol ise ailenin içinde bulunduğu duygusal iklim olarak gösterilmektedir. Çocuğun günlük yaşam deneyimlerini oluşturan ailenin duygusal iklimi çocuğun duygu düzenlemesi ve duygusal gelişiminde önemli bir role sahiptir. Aile içerisindeki ilişkilerin kalitesi, ebeveyn stili, bağlanma kalitesi gibi özellikler ve aile üyelerine gösterilen pozitif ve negatif duyguların düzeyi ailenin duygusal iklimini yansıtmakta ve aynı zamanda çocuğun duygusal sistemini etkilemektedir (10). Çocuğun içinde bulunduğu duygusal iklim negatif, zorlayıcı ve öngörülemez bir yapıya sahip olduğunda çocuk aşırı duygusal tepkiler gösterme noktasında risk altında olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın çocuğun içinde bulunduğu duygusal iklim duyguların açıkça ifade edilebildiği,

duyguların yanıtlandığı ve kabul edildiği olumlu bir yapıya sahip olduğunda çocuklar duygusal olarak kendilerini güvende hissetmekte ve duygularını açıkça ifade edebilmektedirler (10).

Duygu sosyalizasyonunu etkileyen ve duygu düzenleme becerisi üzerinde ebeveyn etkisini ortaya koyan üçlü modelde son olarak önemli bir etkiye sahip bir diğer nokta ise ebeveyn ve çocuğun karakteristik özelliklerinin süreç üzerinde etkiye sahip olmasıdır. Çocuğun cinsiyeti, mizacı ve gelişimsel özellikleri çocuğun ait özellikler olarak süreci etkilerken; ebeveynin mental sağlığı, duygulara ilişkin tutum ve inançları, kendi bağlanma stilleri ve almış oldukları sosyal destek miktarı ebeveyne ait özellikler olarak süreci etkilemektedir. Ebeveyn ve çocuğa ait özellikler ebeveyn-çocuk etkileşimini etkilemenin yanında duygu düzenlemenin gelişiminde de doğrudan ve önemli bir etkiye sahiptirler (10).

Sonuç olarak gelişimsel açıdan bakıldığında, çocuğun sağlıklı bir şekilde duygu düzenlemeye adapte olabilmesi için ebeveynin, çocuğun duygusal deneyim ve dışavurumlarını cevaplamada esnek ve destekleyici olması gerekmektedir (61). Bunun yanı sıra ailenin içinde bulunduğu duygusal iklim, ebeveynlik stili, duyguların dışavurumu (10); ebeveynler tarafından duygulara verilen tepkiler, duyguların tartışılması ve ifade edilmesi (49) duygu düzenlemeye yönelik ebeveyn müdahaleleri arasında yer almaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında duygu düzenleme becerisinin gelişiminde ebeveyn bir köşe taşı olarak görülmektedir.

Sonuç olarak duygu düzenleme kavramı okul öncesi dönemde ağırlıklı olarak ebeveyn çocuk etkileşimleri bağlamında gelişen çocuk için önemli bir gelişimsel kazanımdır. Bunun yanı sıra okul öncesi dönemde aynı şekilde ebeveyn çocuk bağlamında gelişen ve duygu düzenleme ile gelişimsel açıdan paralellik gösteren bir diğer kavram çocuğun sosyal problem çözme becerisidir.

2.6. Sosyal Problem Çözme Kavramının Ortaya Çıkışı

Sosyal çevresinde bulunan diğer bireylerle etkileşime girmek ve iletişim kurmak, insan doğasının en önemli özelliklerinden birisidir. Bireyin çevresi ile olan etkileşimi nedeniyle günlük yaşamda bazı problemlerle karşılaşması bu özelliğinin doğal bir sonucudur. Bu nedenle, günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin üstesinden

başarılı bir şekilde gelebilmek için sosyal problem çözme becerisi oldukça önemli bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır.

Sosyal problem çözme kavramını ilk olarak 1969 yılında Goldfried ve D’Zurilla tarafından kullanılmıştır (8). D’Zurilla ve Goldfried (8)’e göre sosyal problem çözme; kişinin karşı karşıya geldiği çeşitli problem durumlarında etkili ve yeterli şekilde cevap verebilme/yanıtlayabilme yeteneğidir. Sosyal problem çözme terimindeki “sosyal” kelimesi problem çözme çalışmalarını herhangi bir problem türüne sınırlandırmak amacıyla değil kişinin gerçek yaşamındaki sosyal çevresinde bireyin uyum fonksiyonlarını etkileyen problem çözme ile ilgilenildiğini vurgulamak amacıyla kullanılmaktadır (7, 9). Bu nedenle sosyal problem çözme çalışmaları kişisel ya da içsel problemleri, kişilerarası problemleri, kişi dışı problemleri ve bunun yanı sıra geniş çevre ve toplumsal problemleri içeren kişinin işlevselliğini etkileyebilecek tüm problemlerle ilgilenmektedir (7).

Sosyal problem çözme becerisine yönelik çalışmalar başlangıçta daha çok psikoloji alanında ve psikolojik ve davranışsal uyum ile sosyal problem çözme becerisi arasındaki ilişki üzerine odaklanmıştır (9). Rubin ve Krasnor (75)’ göre çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik çalışmaların hız kazanmasında ağırlıklı olarak üç faktör etkili olmuştur. İlk olarak 60’lı yılların sonlarında ve 70’li yılların başlarında çocuklarda sosyal biliş kavramı üzerine çalışmalar ortaya çıkmıştır. Bu dönemde sosyal psikologlar 70’li yıllardan uzun yıllar önce kişisel algı ve tutum teorisine yönelik çalışmalar yapmış ancak bu çalışmalar gelişimsel süreç bakımından yetersiz kalmıştır. 60’lı yılların başında etkileyici bir biçimde Bronfenbrenner gibi Kuzey Amerikalı gelişim psikologları, sosyal ve bilişsel gelişim yaklaşımları arasında ortak bir nokta bulma çağrısı yapmışlardır. Bu noktadan sonra, bakış açısı alma ve ahlak gelişimi üzerine çalışmalar hız kazanmıştır. Çocukların karşılaşmış oldukları kişilerarası ikilemleri nasıl çözdüğüne yönelik çalışma fikirleri de bu doğrultuda şekillenmiştir.

İkinci olarak; iki psikolog olan George Spivack ve Myrna Shure alt tabakalardaki çocukların problem çözme becerilerinde eksiklik gösterme durumlarının sadece kişi dışındaki alanlarda değil aynı zamanda kişiler arası alanda da söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Bunun ardından Spivack ve Shure’un ilk çalışmaları Head Start programları kapsamında hayata geçirilmiştir. 60’lı yılların tamamı ve 70’li

yılların başlarında Head Start gibi telafi edici erken eğitim programları ile var olan bilişsel gelişimdeki güçlükleri azaltmak ve gelecekte oluşabilecek durumları önlemek amaçlanmıştır.

Son olarak ise sosyal problem çözmeye yönelik çalışmaların yaygınlaşmasında çocukluk dönemindeki anormal akran ilişkileri ve sosyal becerilerin sebepleri ve sonuçlarına ilişkin mevcut edişeler etkili olmuştur. Söz konusu dönemlerde (80'li yıllar) yapılan çalışma sonuçlarında, orta çocukluk döneminde düşük akran ilişkileri deneyimleyen çocukların, ergenlik ve genç yetişkinlik dönemlerine geldiklerinde sosyal, psikolojik ve eğitimsel açıdan risk altına oldukları ortaya koyulmuştur. Buna ek olarak Shure ve Spivack (76, 77), yapmış oldukları araştırmalar neticesinde bazı sosyal geri çekilme gibi akran ilişkisi problemlerinin sosyal problem çözme becerisindeki güçlüklerin belirleyicisi olduğunu kanıtlamışlardır.

Sosyal problem çözme becerisine yönelik yukarıda sözü edilen girişimlerin ardından, beceri eğitimi programları gibi çalışmalar hız kazanmış ve bunun sonucunda bazı kritik konular ortaya atılmıştır. İlk olarak, çocuklara beceri eğitimi sağlayan uygulayıcılar tarafından sosyal problem çözme becerisinin gelişimsel bir değişken olarak çerçevelenebileceği üzerinde durulmuştur. Küçük çocukların, daha büyük çocuklara göre çok sayıda ve çeşitli sosyal problem çözme becerisi üretmede daha az yeterliliğe sahip oldukları ortaya konmuştur (75). Bu varsayım göz önüne alınarak yapılan sosyal problem çözme düşüncesinin gelişimsel gidişatına yönelik bilgi azlığı, sosyal problem çözme becerisine yönelik kuramsal çerçevenin oluşması aşamasında eleştiri konusu olmuştur.

Sosyal problem çözme becerisine yönelik bir diğer kritik konu ise sosyal problem çözme becerisinin ölçümüne yönelik olmuştur (78). Sosyal problem çözme becerisine yönelik ölçme araçlarının bir kısmının hipotetik/varsayımsal problem durumları üzerinden ve nesne edinimi, arkadaşlığı başlatma ve yetişkin problemleri gibi dar bir problem çerçevesinde sosyal problem çözme becerisini değerlendirilmesi tartışma konusu olmuştur (75). Bunun doğal bir sonucu olarak da çocukların varsayımsal problem durumlarına vermiş oldukları yanıtların, gerçek problem durumlarında davranış olarak ne düzeyde gerçekleştirileceği tartışmalarının bir diğer boyutunu oluşturmuştur (9, 79, 80). Tartışılan bir diğer kritik konu ise sosyal problem çözme becerisini ölçmeye yönelik araçların bir kısmının, söz konusu probleme yönelik

verilen farklı ve alternatif cevapların sayısı ile ilgilenirken bir kısmının ise nicelikten ziyade verilen cevapların niteliği, yani nihai olarak prososyal davranışın seçilmesi ile ilgilenmiş olmasıdır (75). Söz konusu ölçme araçlarının kültürel geçerlilikleri, psikometrik özellikleri de sosyal problem çözme literatüründe tartışılan konular arasındadır.

2.7. Sosyal Problem Çözmenin Tanımı

D’Zurilla ve Nezu (80)’ya göre sosyal problem çözme, gerçek dünyada ortaya çıkan, kişinin günlük yaşamda karşılaştığı belirli problem durumlarına etkili yanıtları tanımlamak için girişimde bulunduğu genel başa çıkma stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım göz önünde bulundurulduğunda **“problem”** (problematik durum), bireyin etkili ya da uyumlu başa çıkma yanıtının aniden ortaya çıkmadığı ya da bireyin bu yanıtı ulaşamadığı, problem çözme davranışı gerektiren yaşam durumlarını ifade etmektedir (8). Bunun yanı sıra **“çözüm”** ise ortadan kaldırılması gereken bir probleme uygulandığında problem çözme sürecinin sonucu ya da ürünü olmaktadır (9).

Sosyal problem çözme, kişilerarası durumlarla ilgili olarak ortaya çıkan, günlük yaşamda kolaylıkla çözülemeyen, duruma ilişkin belirli çözümlere sahip olunmayan yani problemin sadece mantık çerçevesinde çözülemediği durumları kapsamaktadır (81). Diğer bir deyişle sosyal problem çözme, belirli bir problem durumu ile başa çıkabilmek için etkili alternatif yanıtlar oluşturma ve oluşturulan alternatif yanıtların içerisinden en etkili olanı tercih etmeyi içeren bilişsel ve davranışsal süreçtir (8). Söz konusu sosyal problem durumları çeşitli uygun çözümlere sahiptir fakat bu çözümlerin etkili şekilde seçilmesi ve uygulanması problem çözme aşaması boyunca bireyin karakteristik özelliklerinden ve sosyal çevresinden oldukça etkilenmektedir (80).

Çam ve Tümkaya (82)’ya göre sosyal problem çözme günlük yaşamda çoğunlukla karşılaşılan problemleri çözmeye kullanılan etkili başa çıkma yollarını keşfetme ve bunları gerçekleştirmek için etkili bilişsel ve davranışsal süreçleri üretme becerisidir. Bazı durumlarda ise problem çözme ve başa çıkma kavramları birbirinin yerine eş anlamlı olarak kullanılabilir (83).

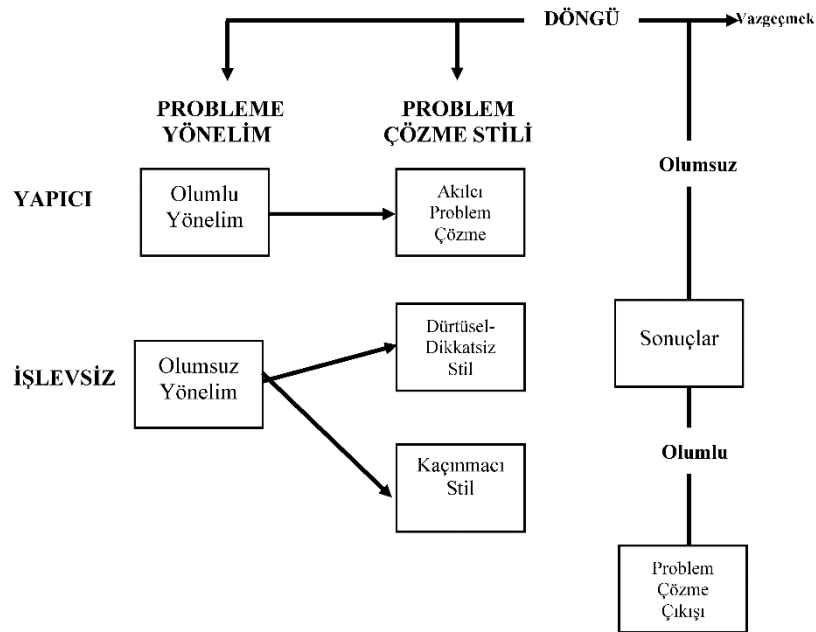
Problem çözüme ve başa çıkma kavramları zaman zaman birbirine karıştırılan iki kavram olarak da ortaya çıkmaktadır. *Başa çıkma*, kişinin belirli stres durumlarını ve bundan kaynaklı olarak ortaya çıkan duyguları yönetmek için girişimde bulunduğu bilişsel ve davranışsal aktivitelerden bahsetmektedir. Başa çıkmanın bu genel tanımı göz önüne alındığında problem çözüme açık bir şekilde bir başa çıkma sürecidir fakat tüm başa çıkma süreçleri problem çözüme kapsamına girmemektedir (9). Bu karmaşayı ortadan kaldırmaya yönelik en büyük girişim başa çıkma kavramının işlevsel analiz bakış açısına dayandırılması olmuştur. Böylece başa çıkma araştırmalarında problem çözüme, duygu odaklı başa çıkmadan ayrılarak problem odaklı başa çıkma olarak yaygınlaşmıştır. Duygu odaklı başa çıkmanın işlevi, durumun ürettiği duyguları yönetmekken; problem odaklı başa çıkmanın amacı stresli bir durumu daha iyi bir durumla değiştirmektir. Ancak D’Zurilla ve Nezu (80)’ ya göre sosyal problem çözüme işlev temeline dayalı diğer başa çıkma stratejilerinde ayırmamak gerekir. Çünkü problem çözüme; rahatlama aktiviteleri gibi üretilen belirli çözümleri ve durumu değiştirme, stresi azaltma gibi belirli amaçlara bağlı olarak farklı başa çıkma işlevlerini de içinde barındırabilmektedir (9).

Daha sonraki araştırmacılar başa çıkma ve problem çözüme ayırımına yönelik olarak işlevsel analiz bakış açısından ziyade süreç analizine odaklanmışlardır. Bu bakış açısına göre başa çıkmada rol oynayan iki önemli süreç bulunmaktadır. Bunlar; “otomatik ya da deneyimsel sistem” ve “otomatik olmayan ya da rasyonel (akılcı) sistem”dir (9). Otomatik ya da deneyimsel sistem; bilinç öncesi düzeyde, hızlı (doğrudan davranışa yönlendiren), zahmetsiz ve sezgilerle onaylanarak çalışmaktadır. Ancak bunun aksine otomatik olmayan ya da rasyonel sistem; daha yavaş (davranışı geciktirmeye yönlendiren), bilinçli, kasıtlı, çaba gerektiren, analitik, mantıksal ve nesnel olarak onaylanarak çalışmaktadır. Logan (84)’a göre bu sistemin çalışma mekanizması farklıdır ve iki farklı mekanizmaya dayanmaktadır. Otomatik ya da deneyimsel sistem zorunlu olarak (istenmeyen) bellekten geri çağırılmaya dayanırken otomatik olmayan akılcı sistem problem çözüme gibi algoritmaların bilinçli ve kasıtlı olarak kullanımına dayanmaktadır.

2.8. Sosyal Problem Çözme Modelleri

Sosyal problem çözme kavramının ortaya çıkışının ardından sosyal problem çözme süreçlerini anlamaya yönelik çeşitli araştırmalar ve bu araştırmalar sonucunda da çeşitli sosyal problem çözme modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modellerin ortak noktası sosyal problem çözme becerisinin bilissel ve davranışsal süreçleri içinde barındıran kişisel bir beceri olmasıdır (85).

İlk olarak sosyal problem çözme kavramını ortaya atan D’Zurilla ve Golfried (8) tarafından beş boyutlu sosyal problem çözme modeli geliştirilmiş ve bu model daha sonra D’Zurilla ve Nezu (86) tarafından genişletilmiştir (Bkz: Şekil 2.3). D’Zurilla ve Nezu (80)’nun sosyal problem çözme yaklaşımına göre; sosyal problem çözme becerisi yaşamın ilk dönemlerinde öğrenilen ve zamanla problem çözme becerisinde pratik ve deneyimler geliştirerek oluşturulan tutum ve becerilerin birleşimidir. D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (7)’in sosyal problem çözme modeli için üç majör kavram söz konusudur: problem çözme, problem ve çözüm.



Şekil 2.3. D’Zurilla ve Arkadaşlarının beş boyutlu sosyal problem çözme modelinin şematik sunumu (7).

Bu modele göre *problem çözme*, doğal çevrede ortaya çıktığı için bireysel, eş ya da grup tarafından günlük yaşamda karşılaşılan belirli problemler için etkili çözüm

yollarını bulmaya ya da keşfetmeye yönelik girişimleri içinde barındıran, öz yönetimli bilişsel-davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreçler belirli bir problem için çeşitli etkili çözüm yollarını ulaşılabilir yapmanın yanı sıra çeşitli alternatifler arasından en etkili olan çözümü seçme olasılığını da arttırmaktadır (8). Bu tanımdan yola çıkılarak D’Zurilla ve arkadaşları (7) tarafından oluşturulan problem çözme modelinin; bilinçli, akılcı, çaba gerektiren ve amaçlı bir etkinlik olduğunu anlaşılmaktadır. Beş boyutlu sosyal problem çözme modeline göre problem çözme süreçleri; problemleri daha iyi bir hale çevirmek, duygusal stresi azaltmak ya da her ikisi için de yapılabilir (7). D’Zurilla ve arkadaşları (7)’na göre kişilerarası problem çözme, çatışma için tüm katılımcılar tarafından kabul edilebilecek ve tatmin olunabilecek bir çözümü keşfetme ya da tanımlamayı amaçlayan bilişsel problem çözme süreçleridir. Bu nedenle bu modelde “kazan-kazan” yaklaşımının hakim olduğunu söylemek mümkündür.

Beş boyutlu sosyal problem çözme modelinde önemli olan bir diğer konu ise problem çözme ve çözümü uygulama arasında yapılan ayırmadır. D’Zurilla ve arkadaşları (7)’na göre problem çözme, belirli bir duruma çözüm bulma süreçlerinden bahsederken çözümü uygulama gerçek problem durumlarında bu çözümleri uygulama süreçlerinden bahsetmektedir. Problem çözme süreci genellikle *farz edilen* olurken çözümü uygulama becerileri, çözüm ve problemin türüne bağlı olarak çeşitli durumlarda *beklenen* olmaktadır. Bu iki beceri birbirinden farklı olduğu için her zaman ilişkili değildir. Bu nedenle bazı bireyler düşük problem çözme süreçlerine sahip olabilir fakat bunun tam tersi iyi bir çözüm uygulayıcısı olabilmektedir. Etkili işlevsellik ve sosyal yeterlilik için her iki beceri de gerekli olduğu için yapılan müdahale programlarının her iki beceriyi de içermesi oldukça önemlidir. Bu nedenle söz konusu modelde sosyal problem çözme becerisi çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmıştır.

Bu modele göre sosyal problem çözme becerisi, “yapıcı ya da etkili problem çözme” ve “işlevsiz ya da etkisiz problem çözme” olarak iki ana başlık altında toplanmış ve “probleme yönelim” ve “problem çözme stili” olarak iki temel bileşenden oluştuğu varsayılmıştır. Yapıcı ya da etkili problem çözme süreci; probleme pozitif yönelimin akılcı problem çözmeyi kolaylaştırdığı, diğer bir deyişle etkili problem çözme becerilerinin kasıtlı ve sistematik olarak uygulandığı ve sonuç olarak da olumlu

sonuçlar doğuracağı varsayılan bir süreç olarak tanımlanmıştır. İşlevsiz veya etkisiz problem çözme süreci ise probleme olumsuz yönelimin, olumsuz sonuçlar doğuracağı varsayılan dürtüsellik/dikkatsiz stile veya kaçınmacı stile katkıda bulunduğu bir süreç olarak tanımlanmıştır (7).

Mydeu-Olivares ve D’Zurilla (87)’ya göre ise sosyal problem çözme becerisi beş farklı boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Bu beş boyut; iki probleme yönelim ve üç problem çözme stilinden oluşmaktadır. Bu boyutlar; probleme olumlu yönelim, probleme olumsuz yönelim, akılcı problem çözme, dürtüsel/dikkatsiz problem çözme ve kaçınmacı sitildir (7). Chang, D’Zurilla ve Sanna (88)’ya göre tüm bu faktörler yaşla ilişkilidir. Sosyal problem çözme becerisinin etkililiği yaşla birlikte artma eğilimindedir.

Probleme yönelim, kişinin problem çözme becerilerinin yanı sıra yaşamdaki problemlere ilişkin inançları, değerlendirmeleri ve hislerini yansıtan bir dizi bilişsel ve duygusal şemaları da içine alan biliş ötesi süreçler olarak ifade edilmektedir. Bu süreçler sosyal problem çözme için önemli bir motivasyon işlevine sahiptirler. Problem çözme becerileri, problemi anlamak etkili çözüm yolları bulmak ya da onlarla başa çıkma yolları bulmak için kişisel girişimler aracılığıyla bilişsel ve davranışsal aktivitelerdir (7) .

Probleme pozitif yönelim, bir problemi meydan okuma olarak değerlendirme (yarar kazanma fırsatı gibi), problemi çözebileceğine inanma (optimizm), problemi başarılı şekilde çözebileceğine ilişkin kişinin becerisine inanması, başarılı bir problem çözme becerisine sahip olmanın zaman ve çaba gerektiren bir süreç olduğuna inanmayı içeren yapıcı sosyal problem çözme bilişidir. Bunun tersine probleme negatif yönelim ise bir problemi kişinin iyi olma halini tehdit eden önemli bir problem olarak görme, problemleri başarılı şekilde çözmek için kendi becerilerinden şüphe etme (düşük problem çözme öz yeterliliği) ve problemle karşılaştığında kolaylıkla hayal kırıklığına uğrama gibi genel eğilimleri içeren işlevsiz ya da engellenmiş bilişsel-duygusal süreçtir (7).

Rasyonel/akılcı problem çözme, problem çözme becerilerinin rasyonel/akılcı, bilinçli ve sistematik olarak uygulanması şeklinde tanımlanan yapıcı bir problem çözme stildir. Dürtüsel ve dikkatsiz stil, problem çözme stratejileri ve tekniklerini uygulamada dikkatsiz, kısıtlı, dürtüsel, aceleci ve eksik girişimler ile karakterize edilen

işlevsiz bir problem çözme stilidir. Kaçınmacı stil, erteleme, pasif, hareketsiz ve bağımlı olarak karakterize edilen diğer bir işlevsiz problem çözme stilidir. Kaçınmacı stilde problem çözen kişi, problemle karşılaşmaktan çok kaçınmayı tercih etmektedir. Bu modele göre iyi bir problem çözme becerisi, yüksek düzeyde probleme pozitif yönelim ve akılcı problem çözmeyi içerirken; düşük düzeyde probleme negatif yönelim, dürtüsel/dikkatsiz stil ve kaçınmacı stili içermektedir (7).

D’Zurilla ve Goldfried tarafından problem çözme, bir problem durumuyla başa çıkmak için çeşitli olası etkili yanıtlara ulaşabilme ve alternatif çözümler arasından etkili bir cevabı seçme olasılığını arttıran açık ya da örtülü gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanmıştır (8). Bu sosyal problem çözme modelinde kişiye problem çözümü için adım adım strateji öğretmek amaçlanmaktadır (8, 89, 90). Kişilerarası problemlerin başarılı şekilde çözülebilmesi için öncüllerle ilişkili olarak aşağıdaki aşamalar tanımlanmıştır (8) (90) :

1. Sorunun belirlenmesi
2. Hedefin Belirlenmesi
3. Alternatif çözüm üretilmesi
4. Çözüm sonuçlarının karşılaştırılması
5. En iyi çözümün seçilmesi
6. Sosyal stratejiyi uygulama
7. Çevrenin etkisinin değerlendirilmesi

D’Zurilla ve arkadaşları tarafından geliştirilen sosyal problem çözme modeline yönelik ilk eleştiri, sosyal problem çözenin nasıl ve ne zaman geliştiğine yönelik modelin bilgi vermemesi ve gelişimsel açıya odaklanılmamasına yönelik yapılmıştır. Bu araştırmacılar sosyal problem çözme becerisinin gelişimsel süreçleri ile ilgilenmedikleri için bu noktada sosyal problem çözme becerisinin gelişimsel süreçlerinin inceleme görevi Spivack ve Shure gibi gelişim psikologlarına düşmüştür. Spivack ve Shure, yapmış oldukları çalışmalarda sosyal problem çözme becerisinin normal mental sağlığın gelişimi için gerekli bir element olduğunu ortaya koyma girişiminde olmuşlardır (91).

Shure ve Spivack 1980 yılında sosyal problem çözme becerisinin okulöncesi çocuklardan ayrıştırılarak değerlendirilmesine karşı çıkarak bir araştırma yapmıştır (92). Bu araştırmada okul öncesi ve anasınıfındaki çocuklara sosyal problem çözme

becerisine yönelik eğitim verilmiş ve eğitim verilmeyen kontrol grubu ile karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal problem çözme becerisinin davranışsal uyumun belirleyicisi olduğu görüşünü ortaya atmışlardır.

1970’li yılların başında Shure ve Spivack diğer bir problem çözme modeli olan çocuklar için kişilerarası bilişsel problem çözme modelini geliştirmiştir. Bu modelde çocuğun problem çözme becerisini öğrenmesinden çok nasıl düşüneceğini öğrenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri eğitiminde çocuğun düşüncelerinin içeriğinden çok düşünme sürecine odaklanmıştır. Çocuğun davranışını değiştirmeden çocuğun kişilerarası düşünme stilini değiştirerek birincil müdahale anlamında yeni bir yaklaşım oluşturmaya çalışmışlardır. (12, 93-95). Bu durum kişilerarası bilişsel problem çözme modelini, diğer ebeveyn ve öğretmen koçluğu programlarından (96) ve doğrudan duygunun düzenlenmesi üzerine odaklanan gelişimsel teorilerden ayırmaktadır (78).

Shure ve Spivack (77)’a göre küçük çocuklar bile kendileri için düşünmeyi ve günlük hayatta kişilerarası durumlarda ortaya çıkan problemleri çözmeyi öğrenebilir. Shure ve Spivack (12)’ a göre 4 yaş kadar erken bir dönemde akran ve yetişkinlerle olan kişilerarası problemleri çözmek için bilişsel farklılıkları belirlemek mümkündür. Shure (94)’a göre etkili problem çözme, problemlere alternatif çözüm üretme becerisi ve davranışın sonuçlarını anlama becerisi (sonuçsal düşünme) olmak üzere iki temel becerinin birleşimidir. Alternatif çözüm üretme, kişilerarası problemi çözme için birden fazla çözüm üretebilme yeteneğidir. Sonuçsal düşünme ise, çocuğun günlük yaşamdaki herhangi bir problem için en uygun çözümün hangisi olduğuna karar vermeden önce herhangi bir çözümün sonucunu tartmasıdır.

Spivack ve Shure (91)’a göre kişilerarası bilişsel problem çözme becerisinde yetkin olan çocuklar, yetkin olmayan çocuklara göre daha az dürtüsellik ve engellenme gösterirler ve bir kişinin stres durumuna karşı daha ilgili olurlar. Ayrıca okul öncesi dönemde kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi davranışsal uyumun belirleyicisidir. Otorite/yetişkin ya da akran problemlerine alternatif çözümler sunma ve kişilerarası davranışların potansiyel sonuçlarını tahmin etme bu becerilerin güçlü bir tahmin edicisidir (97).

Shure ve Pivack tarafından geliştirilen kişilerarası bilişsel problem çözme modeli, bu iki araştırmacının 20 yıllık araştırma bulgularına dayanmaktadır. Bu araştırmaların en önemli bulguları şunlardır (97, 98):

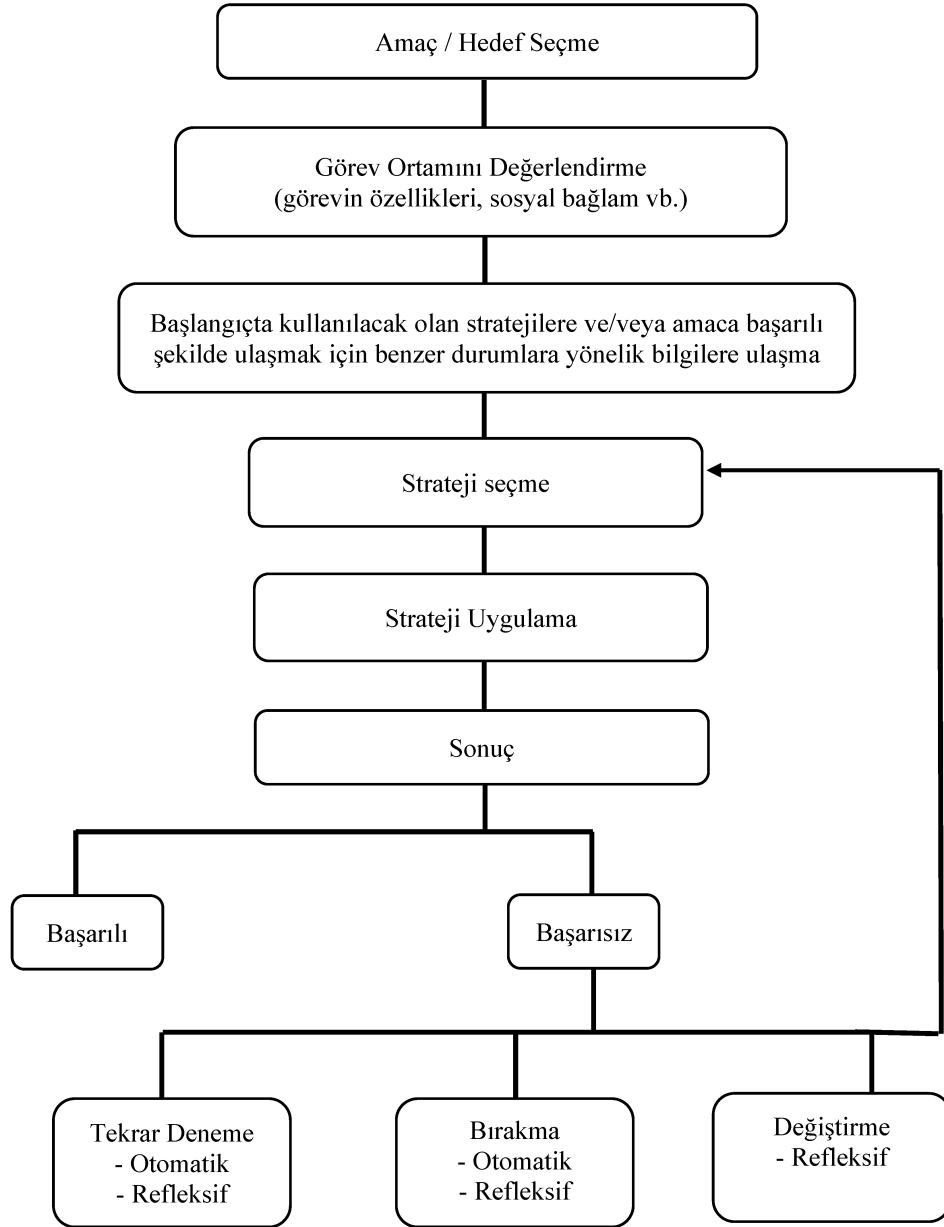
- Sosyal uyum için anahtar element, kişinin kişilerarası problemlerle başa çıkma kapasitesi ve sosyal ilişkilerinin kalitesidir.
- Kişinin bir problemi nasıl daha iyi çözebileceği duygusal ve bilişsel faktörlerin karmaşıklığına bağlıdır. Ancak bir kişinin problem durumunu yönetişini etkili şekilde değerlendirmek için kişilerarası durumları nasıl düşündüğünü anlamak gerekmektedir.
- Kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi sosyal uyumun belirleyicisi olarak görülmektedir. Ancak uyum davranışına katkı sağlayan çözümün içeriği değil problem çözme sürecidir. Süreçler, sonuçları tartmanın yanı sıra probleme yönelik birden çok çözüm üretmeyi de içermektedir.
- Kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri, çocuğun içinde bulunduğu kültürde, öğrenmenin başlangıcı olan ailede ve çocuğun gerçek kişilerarası problem durumlarında etkileşime girdiği her yerde öğrenilebilir. Kişinin gelişiminde kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi, farklı yaşlarda farklı öneme sahip olabilir.
- Kişilerarası problemleri nasıl değerlendireceği ve problemlerle nasıl başa çıkacağı öğretilen çocukların sabırsızlık, aşırı duygusallık, agresiflik düzeyleri daha azdır, arkadaşları tarafından daha çok sevilirler ve arkadaşlarına karşı daha çok ilgilidirler.
- Alternatif çözüm üretme becerisi olarak da bilinen günlük kişilerarası problemleri çözmek için birden çok yol düşünme becerisi yüksek riskli çocuklardan uyumlu çocukları ayıran özelliktir.
- Eğer kişi bir ya da daha fazla kişilerarası bilişsel problem çözme becerisini yeterli şekilde gösteremiyorsa bunun sebebi; yeterli kişilerarası bilişsel problem çözme düşünme becerisini başlatmayı öğrenmemiş olması, bu süreçleri öğrenmiş fakat karışan duygulardan ve kişilerarası problemleri deneyimlememiş olması ve öğrenilmiş olan kişilerarası bilişsel problem çözme becerilerinin (yaşla birlikte ya da nörolojik olarak) zarar görmüş olması olabilir.

- Yapılacak olan müdahaleler mümkün olduğu kadar erken dönemde uygulanmalıdır. Alınan terapi ya da müdahaleler yardımıyla kişilerarası bilişsel problem çözme becerileri arttırılabilmektedir.

Robin ve Krasnor (75), D’Zurilla ve Goldfried’in beş boyutlu sosyal problem çözme modelinin gelişimsel konular bakımından yetersiz kalması ve Shure ve Spivack’ın kişilerarası bilişsel problem çözme modelinin ise davranışsal uyum ile ilgili olarak ortaya koymuş oldukları sonuçların yetersiz olması ve gelişimsel bakış açısını getirmiş olsalar bile teorik alt yapılarında bazı eksikliklerin olduğunu düşünmeleri sebebiyle Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli’ni geliştirmişlerdir (Şekil 4). Bu model şu aşamaları içermektedir:

1. Bir sosyal amaç/hedef seçme
2. Sosyal çevreyi göz önünde bulundurma, görev ortamını değerlendirme
3. Strateji ve bilgilere ulaşma
4. Strateji seçme
5. Strateji uygulama
6. Strateji sonucu
7. İlk sosyal problem çözme başarısızlığının ardından strateji sıralama

Bir amaç belirlenirken, sosyal problemlerin çözümünde başarıyı veya başarısızlığı belirleyecek kriterleri bireyin kendisi belirlemektedir. Tanım olarak amaç, problem çözme sürecinin son durumunun bir temsilidir. Amaç, alt hedeflere bölünebilir ya da problem çözme sürecinde değişikliğe uğrayabilir fakat belirli bir zamanda "geçerli" olan hedef, sonuç geri bildiriminin temelini oluşturmaktadır.



Şekil 2.4. Rubin ve Krasnor (75)'un Sosyal Bilgiyi İşleme Modeli .

Sosyal bilgiyi işleme modeline göre çocuklar, sosyal bir amacı başarmak için strateji seçmeden önce görev ortamı ile ilgili çevresel özellikleri gözden geçirmektedirler. Çocuk tarafından seçilen amaçlar durumsal özelliklerle birlikte değişmektedir. Örneğin, çocuklar daha büyük akranlarını bilgi ve öğretici yardım elde etme kaynağı olarak görürken kendi yaşlılarını ve daha küçük akranlarını yardım verme ve arkadaşlığı başlatma kaynağı olarak görmektedirler (75).

Üretilen stratejileri, sosyal hedefleri başarmak için kullanılabilir hale getirmenin birkaç yolu bulunmaktadır. Birincisi, çocuk uzun dönemli hafızasında saklanmış olan bir dizi stratejiye sahiptir. Bu stratejilerin bir ya da daha fazlasını geri çağırabilir ve onları bir çalışma alanı içine ya da inceleme ya da uygulama için kısa dönemli hafızasına getirebilir. Strateji geri çağırma göreceli olarak otomatik olabilmektedir. Dönüşümlü olarak, geri çağırma, bilinçli ve kasti de olabilmektedir (75).

Seçme süreçleri, önceki aşamada üretilen stratejileri ya da stratejinin bir değerlendirmesini içermektedir. “Üret ve test et” bir strateji seçme yöntemidir. Bu durumda her bir strateji erişilebilir hale geldiği için, önceden belirlenmiş kabul edilebilirlik, uygulanabilirlik ve potansiyel etkililik kriterleriyle karşılaştırılmaktadır. Eğer strateji bu kriterleri karşılamıyorsa diğer strateji geri çağırılır ya da yapılandırılır. Kriteri karşılamak için ilk strateji uygulanır (75).

Bir strateji seçiminden sonraki aşama, ilgili bağlamda bu stratejiyi üretmektir. Bu modele göre seçim stratejisini problemi çözen kişi gerçekleştirmektedir. Beklenmeyen faktörlerin aniden ortaya çıkması durumunda, orijinal strateji seçimi terk edilebilir ve sosyal problem çözme süreci tekrar edilebilir (75).

Sonucu değerlendirmek için problem çözücü, strateji uygulandıktan sonra çevreyi okumalıdır. Bu aşamada toplanan bilgi, amacın kısmen ya da tamamen başarılıp başarılmadığını değerlendirmek için önceden belirlenmiş başarı kriterleri ile karşılaştırılır. Böylece problemi çözen kişi, bir strateji sonucunu başarılı, kısmen başarılı ya da başarısız olarak yargılayabilecektir. Eğer strateji sonucu başarılı olarak yargılanırsa sosyal problem çözme süreci sonlanır. Eğer bir strateji sonucu kısmen başarılı olarak yargılanırsa birey, sonucu yeterince başarılı olarak kabul edebilir ve sonuç başarılıymış gibi problem çözme sürecine devam edebilir; alternatif olarak birey sonuç başarısızmış gibi amacı tekrar denemeye karar verebilir. Eğer kişi strateji sonucunu başarısız olarak yargılırsa üç genel seçenek ortaya çıkmaktadır (75):

1. Problemi çözen kişi girişimde bulunmayı bırakabilir, böylece amaç yerine getirilmeden terk edilir. Bu durumda stratejinin görece başarısızlığına ilişkin bilgi gelecekte kullanmak için saklanır; yeni ya da düzenlenmiş/değiştirilmiş amaç seçilebilir ve süreç yeniden başlatılabilir.
2. Problem çözen kişi aynı stratejiyi tekrarlayabilir

3. Problem çözen kişi, aynı amacı devam ettirirken önceki stratejiyi değiştirebilir; değişimler göreceli olarak küçük ya da azımsanmayacak düzeyde olabilir.

Bireyin başarısızlığa tepkisi ya refleksif olarak ya da otomatik olarak gelişebilir. Böylece, bir birey bilinçli değerlendirmelerden sonra başarısız olan stratejiyi tekrar edebilir ya da düşüncesiz bir şekilde aynı stratejide ısrarcı olabilir. Benzer şekilde sosyal problemi çözen kişi, sosyal problem çözme girişimlerini durdurmak için refleksif olarak karar verebilir ya da stratejide değişiklik yaparak amacını tekrar denemeye karar verebilir (75).

2.9. Sosyal Problem Çözme Becerisinin Gelişimi

Sosyal problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan, özellikle erken dönemde desteklenmesi gereken, tutum ve beceriler aracılığıyla öğrenilen ve yetişkinliğe kadar gelişmeye devam eden bir beceri olarak değerlendirilmektedir (80, 99, 100).

Spivack, Platt ve Shure (101)'a göre okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar kişilerarası problemleri ve çözümlerini kavramsallaştırmada bireylerin uyumluluk ve uyumsuzluk bakımından belirgin farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıklar şu bilişsel süreçlerde söz konusu olmaktadır (102):

- Kişilerarası problem durumlarında üretilen çözümlerin sayısı
- Seçilen çözümü uygulamak için gerekebilecek araçları yeterli şekilde belirleme
- Kişinin kendisi ve diğerleri için seçilen davranışın sonuçlarını düşünme

Sosyal problem çözme becerisinin aynı zamanda yaşamın ilerleyen yıllarında kişinin sosyal uyumunu etkileyen bir beceri olduğu göz önünde bulundurulursa, söz konusu becerinin gelişimi oldukça önemli hale gelmektedir.

2.9.1. Bebeklik ve okul öncesi Dönem

Yaşamın ilk yılları olan bebeklik dönemi; gelişimin en yoğun ve hızlı olduğu, bebeklerin dış dünyayı tanıma ve anlama da dahil olmak üzere bir çok alanda birincil bakım veren desteğine ihtiyaç duyduğu bir dönemdir. Vygotsky'ye göre öğrenme ve gelişim, diğerlerinin düzenlemesinden öz düzenlemeye doğru kademeli olarak ilerleyen doğal sosyal süreçlerdir. Tüm psikolojik süreçler başlangıçta toplumsal

ilişkiler arası etkinliklere gömülüdür ve kişi zaman içerisinde aşamalı olarak bunları kişiselleştirir ve içselleştirir (103). Çocuklar ilk problem çözme deneyimlerini ya yetişkin-çocuk bağlamında ya da akranları ile deneyimlemektedirler. Başlangıçta problem durumu ile başa çıkmakta başkalarına ihtiyaç duyan çocuk aşamalı olarak problem durumlarını kendi başına çözebilir hale gelmektedir (103). Tüm bu özellikler sosyal problem çözme becerisinin yaşamın ilk yıllarından başlayarak gelişimsel bir eğri içerisinde ilerlediğine işaret etmektedir.

Sosyal problem çözme becerisi gelişimsel olarak bebeklik döneminde temelleri atılan bir beceri olsa da “sosyal problem çözme” kavramının kökenlerini oluşturan araştırmacılardan ilk olarak Shure ve Spivack, çocukların 4 yaş gibi erken bir dönemde sosyal problem çözme becerilerini gösterebildiği ve öğrenebildiği üzerinde durmuştur. Daha sonraki araştırmacılardan Rubin ve Krasnor ise Shure ve Spivack’ın aksine problem çözme becerisinin 2 yaş gibi erken bir dönemde ortaya çıkmaya başladığını savunmuşlardır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde ise sosyal problem çözmeye yönelik somut araştırmaların 4 yaş itibari ile yapıldığını söylemek mümkündür.

Sosyal problem çözme için bebeklik döneminde temel oluşturabilecek gelişimsel basamaklar incelendiğinde Piaget tarafından duyu motor dönem olarak adlandırılan 0-2 yaş döneminde bebeklerin, çevresini duyuları aracılığıyla keşfettiği ifade edilmektedir (104). Piaget, bir bebeğin 12. ayını tamamladığında bazı problem çözme becerilerini sergilediğini ifade etmektedir. Bebek bu işlemi deneme yanılma yolu ile gerçekleştirmektedir. Örneğin bir sopayı uzaktaki bir oyuncuğa ulaşmak için kullanabilmektedir (104). Bebek 18-24 aylar arasında bebeğin zihinsel fonksiyonları duyu motor düzeyden sembolik düzeye dönüşmektedir. Örneğin çocuk önceleri kapının önünde duran sandalyeyi devirerek kapıyı açarken artık önce sandalyeyi yoldan kaldırıp daha sonra kapıyı açmaktadır (104). 2 yaş itibari ile nesne devamlılığının kazanılması ile birlikte çocuk artık basit düzeyde olan deneme yanılma yöntemlerini geliştirerek karşılaştığı problemlere çözüm yolları aramaya çalışmaktadır. Çocuğun bebeklik döneminde kendi içerisinde var olan bilişsel gelişiminin yanı sıra erken dönemde çocuk sosyal problem çözme stratejisi olarak daha çok diğerlerini (birincil bakım veren vb.) kaynak olarak kullanmaktadır (103).

Üç yaşa kadar olan dönemde küçük çocuğun sosyal dünyası farklı yaşlardaki akranları ve yetişkinlerle zenginleşmekte ve dil gelişimi ile birlikte etkileşime girmeyi gerektiren kişilerarası etkileşim ağları daha karmaşık hale gelmektedir. Bu durum çocuğun kişilerarası problem durumları ile karşılaşma olasılığını da arttırmaktadır (105). Başarılı şekilde kişilerarası ilişkilerin gelişmesi ve sürdürülmesi kişilerarası problem çözme becerilerinin kazanımı ve kullanımından etkilenmektedir (8). Bu nedenle Ridley ve Vaughn (105)' a göre çocuklar kişilerarası problem çözmeyi kolaylaştıran becerileri bilmek ve başarı sosyal problem çözme deneyim ve pratiklerine sahip olmak zorundadırlar.

Shure ve Spivack (12)' a göre 4 yaş kadar erken bir dönemde akran ve yetişkinlerle olan kişilerarası problemleri çözmek için çocuklarda bilişsel farklılıkları belirlemek mümkündür. Ben merkezliliğin yoğun olarak görüldüğü okul öncesi dönemde çocuklar arasında çatışmalar sıklıkla gözlenmektedir. Yetişkinler ise problemi kendileri çözmeleri için çocuklarını desteklemek yerine çoğunlukla bu görevi üstlenmektedirler (106).

Okul öncesi dönemde sosyal becerilerin kazanılmasında çocuğun ailesi ve akranları ile kurmuş olduğu ilişkiler, oyun ve eğitim kurumları oldukça önemlidir. Sosyal yeterliliğin kazanılmasında akranlarla sağlanan etkili iletişim önemli bir role sahiptir (107-110). Erken dönemde sosyal problem çözme becerisinin kazanımı akran kabulü, ebeveyn ve öğretmen tarafından pozitif algılanma, yüksek özgüven gibi pozitif sonuçlara ilişkin başarılı bir döngü geliştirmede de oldukça kritik bir öneme sahiptir (111). Bu nedenle sosyal problem çözmeye sürekli olarak başarısızlık yaşayan çocuklar sosyal izolasyon, akran reddi, okul başarısızlığı gibi problemlerle karşılaşmaları oldukça muhtemeldir (110, 112)

Okul öncesi dönem olarak düşünülen yaşamın ilk altı yılı kişilik gelişiminin de önemli bir parçası olarak düşünülmektedir. Bu nedenle kişilik gelişiminin temeli olan iletişim becerileri, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme kavramları önemli faktörler olarak görülmektedir (113). Sosyal problem çözmeye yönelik bu yaş grubu çocuklarda yapılan araştırmalarda sosyal problem çözmeye yönelik eğitim verilen ve verilmeyen çocukların sosyal problem çözme becerilerine yönelik belirgin farklılıklar gösterdiği ortaya konulmuştur (77, 105, 114-116).

2.9.2 Okul Çağı ve Ergenlik Dönemi

Çocuklar da yetişkinler gibi günlük hayatta, sosyal çevresinde birçok problemle karşı karşıya kalmaktadırlar (81). Miller ve Nunn (117)'a göre okul dönemi, çocukların erken dönemde temelini atmış olduğu sosyal problem çözme becerisi geliştirdikleri bir dönemdir. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında arkadaşları tarafından yabancılaştırılan ve kişilerarası problemleri çözmekte ve arkadaşlığı başlatmada güçlük yaşayan çocuklar çocukluk ve ergenlik dönemlerinde davranış problemlerine sahip olmak bakımından risk altındadırlar (118, 119). Bu nedenle özellikle okul çağı döneminde akran ilişkilerine verilen önem düşünüldüğünde sosyal problem çözme becerisinde yaşanan güçlükler akran ilişkileri bakımından bu dönem çocuklarının sosyal zorluklarla karşı karşıya kalmalarına sebep olması muhtemeldir (120).

Sosyal problem çözme becerisi kişinin sonraki yaşamında akademik başarı, mental sağlık, kişisel yaşamdaki başarı, toplum ve sosyal gruptaki işlevi etkilemektedir (13). Bu nedenle ergenlik dönemi için önemli olan tüm bu beceriler bakımından ergenlik döneminde problem çözmenin önemine işaret etmektedir.

Ergenlik dönemine ilişkin literatür incelendiğinde bu dönemin agresyon, suç, madde kullanımı ve diğer yüksek riskli davranışları içeren dışsallaştırma davranışlarının ortaya çıkmaya başladığı ya da sayısının arttığı bir dönem olarak karakterize edilmektedir (121). Sosyal olarak uyumsuz olarak nitelendirilen ergenlerin sosyal problemlere daha etkisiz ve alakasız çözümler sundukları ve alternatif çözümlerinin az olduğu ve diğerlerinin bakış açısından probleme bakma becerinin daha az olduğu ifade edilmektedir (122).

Ergenlik döneminin sözü edilen özellikleri sebebiyle bu dönemde riskli davranışları önlemeye ve azaltmaya yönelik çabalar oldukça fazladır. Bu çabalardan biri de ergenlik dönemindeki bireyler ve ailelerinin sosyal problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir (121). Jaffee ve D'zurilla (121)'ya göre sosyal problem çözme becerisi yüksek olan ergenlerin dışsallaştırma davranışı göstermenin bir seçenek olduğu durumlarda daha uygun cevaplar verebilecekleri varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra aynı şekilde sosyal problem çözme becerisi yüksek olan ebeveynlerin, çocuklarının dışsallaştırma davranışları ile daha etkili şekilde başa çıkabilecekleri düşünülmektedir.

Agresif çocuk ve ergenler etkili sosyal problem çözme repertuarına sahip değildirler. Örneğin, sosyal probleme birden fazla çözüm üretme, üretmiş oldukları çözümlerin çoğunlukla zayıf, etkisiz ve antisosyal olması muhtemeldir. Bunun yanı sıra agresif bireyler çözümlerin sonuçlarını değerlendiremezler ya da yetersizdirler. Bu nedenle bu çocuklar uygun çözüm olarak antisosyal çözümleri seçebilirler (81).

2.10. Sosyal Problem Çözme ve Ebeveyn Etkileşimi

Sosyal problem çözmeye yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu öğretmenler üzerinde toplanmıştır. Öğretmenin özellikle eğitim süreci boyunca çocuğun gelişimi üzerinde etkisi olduğu bir gerçektir, fakat öğretmenden de önce çocuğun içinde bulunduğu aile ortamının ve ebeveynlerin çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi göz ardı edilememelidir. Sosyal problem çözmeyi de içinde barındıran sosyal yeterlilik üzerine yapılan çalışmalarda araştırmacılar tarafından iki farklı yol izlendiği ifade edilmektedir. İlk yol olarak araştırmacılar, aile ilişkilerinin kalitesi ve erken deneyimleri; ikinci yol olarak ise sosyal problem çözme becerisi ve bilgiyi işleme süreçlerini tercih etmişlerdir (123). Bu nedenle özellikle okul öncesi dönemde birincil bakım veren kişi olan ebeveynler çocuğa ilişkin birçok beceride olduğu gibi, ebeveyn-çocuk etkileşiminin sıklığı ve yoğunluğundan dolayı çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde de olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahiptirler.

Kasık (13)'e göre sosyal problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde bazı bağlamsal değişkenlerin önemli etkisi bulunmaktadır. Aile yapısı ve kişinin bu yapı içerisindeki konumu çocukluk ve ergenlik dönemi boyunca sosyal problem çözme davranışını etkileyen önemli bir faktördür. Yapılan araştırmalarda sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde aile içi etkileşimler (ebeveyn-çocuk ve çocuk-çocuk arası) ve anne ve baba tarafından model olunan problem çözme stratejileri güçlü bir belirleyicidir (14) (15). Aile içerisinde problem yaşayan çocuklar okul akranlarına göre daha düşük sosyal problem çözme becerisine sahiptirler (124). Bunun yanı sıra ebeveynin kullandığı problem çözme teknikleri (eğitim düzeyinden etkilenen) ve ebeveynin aile serbest zaman aktiviteleri boyunca davranışları çocuğun sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir (13, 125).

Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin gün içerisinde diğerlerine nasıl davranılacağı ve iş birliği içerisinde olunabileceği konusunda çocuklara model

olabileceği ve bunun yanı sıra öğretmenin çocuklara göstermiş olduğu yaklaşım ve tutumların hırpalayıcı ve istismar edici tutumdan ziyade daha dostça, kabullenici ve yanıtlayıcı tutumlar sergileyerek çocukların sosyal olarak daha yeterli bireyler olmalarına katkı sağlayacakları belirtilmiştir (126-128). Bu bağlamda aynı şekilde ebeveyn de problem durumları ile başa çıkma ve diğerlerine yönelik empati kurma, duyguları anlama gibi becerilerde model olarak ve çocuğa sergilemiş olduğu ebeveyn yaklaşımı aracılığıyla çocuğun sosyal problem çözme becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (129). Shure ve Spivack (130) tarafından çocukların sosyal problem çözme becerisini arttırmaya yönelik öğretmenlere eğitim verilen deneysel bir araştırmada; öğretmenler bilmeksizin öğretmene ek olarak aynı zamanda evde ebeveynleri tarafından da sosyal problem çözme becerisi bakımından desteklenen çocuklar, öğretmenleri tarafından sadece kendi eğitim verdikleri çocuklara göre daha uyumlu çocuklar olarak derecelendirilmişlerdir. Çocukların prososyal davranışları üzerinde yapılan çoğu araştırmaya göre; prososyal inanç ve davranış gösteren çocuklar, prososyal davranışa model olan, kontrol stratejisi olarak gücü savunmak yerine akıl yürütmeyi kullanan merhametli ebeveynlere sahiptirler (131). Özellikle okul öncesi dönemde pozitif ebeveyn davranışı, okul öncesi çocuklardaki bilişsel çıktılarla ilişkilendirilmektedir (132).

Shure (93), düşük gelirli anaokulu ve anasınıflı çocuklarında yapmış olduğu bir diğer araştırmada aynı şekilde öğretmenler eğitilerek çocukları kişilerarası problem çözme becerileri noktasında eğitmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra düşük gelirli çocukların bir kısmının anneleri eğitilerek sadece ev ortamında anneleri tarafından desteklenmiştir. Ev ortamında eğitilecek olan 20 siyahi anne-çocuk çiftine kişilerarası problem çözme müfredatı eğitimi on hafta boyunca verilmiştir. Shure bu araştırmada şu sorulara cevap aramıştır: Araştırma süresince annesi eğitilmiş çocukların sosyal problem çözme becerilerinde ve okul uyum davranışlarında iyileşme meydana geliyor mu? Annenin problem durumları ile başa çıkma sitalindeki değişim çocuğun sosyal problem çözme becerisinde ve okul uyumunu arttırmada doğrudan bir etkiye sahip midir? Araştırma sonuçlarında eğitim öncesinde 4 yaşındaki kızı ile sosyal problemi çözmeye yönelik nasıl konuştuğuna bir örnek verilmiştir: (Ç: Çocuk, A: Anne)

Ç: Defne beni yere düşürdü

A: Sen ne yaptın?

Ç: Ona vurdum

A:Ona vurmamalısın. Vurmak güzel bir şey değildir. Birinize zarar gelebilir. Onu öğretmene söylemen çok daha iyi bir davranış olur.

A: O zaman bana ispiyoncu diyecek.

M: Eğer öğretmene söylemezsen sana vurmaya devam edebilir.

Shure (93)'a göre bu anne, vurmanın niçin iyi bir şey olmadığını çocuğa açıklamıştır fakat yalnızca kendi bakış açısıyla ilgilenmiştir. Çocuğun probleme bakış açısını ve niçin ilk durumda vurmayı tercih ettiğini görmezden gelmiştir. Dört ay boyunca ebeveyn için hazırlanmış olan ve problem çözmede ebeveyne yönelik diyalog ilkelerin içeren sosyal problem çözme müfredatı eğitimi aldıktan sonra annenin benzer bir problem durumunu çözmeye yönelik çocuğuyla konuşması ise şu şekildedir:

A: Size kim vurdu?

Ç: Nilay (arkadaşı)

A: Ne oldu? Neden sana vurdu?

(Anne çocuğun probleme bakış açısını ortaya çıkarır)

Ç: Sadece bana vurdu.

A: Demek sana bir sebep yokken sadece vurdu?

(Anne çocuğu problemin nedenlerini düşünmeye teşvik eder)

Ç: Önce ben ona vurdum

A: Neden?

Ç: Kitabına bakmama izin vermiyor

A: Ona vurduğun zaman Nilay ne hissetti?

(Anne, çocuğu diğerlerinin hislerini düşünmeye teşvik eder)

Ç: Kötü

A: Niçin kitabına bakmana izin vermediğini biliyor musun?

(Anne, çocuğu diğerlerinin bakış açısını değerlendirmeye teşvik eder)

Ç: Hayır

A: Nasıl öğreneceksin?

Ç: Ona sorabilirim

A: Görüyor musun, bulabilirmişsin.

(Anne, çocuğu gerçekleri aramaya ve sorunu keşfetmeye teşvik eder)

(Daha Sonra)

Ç: Benim kitaplarımı görmesine asla izin vermediğimi söyledi

A: Şimdi neden sana izin vermediğini biliyorsun. Elinden gelen bir şey var mı? Kitabına bakmana izin verecek mi?

(Anne, çocuğu çözümü düşünmeye teşvik ediyor)

Ç: Onunla oynamayı bırakabilirim.

A: Bunu yaparsan ne olabilir.

(Anne, çocuğu çözümün sonuçlarını düşünmeye teşvik ediyor)

Ç: Benimle arkadaş olmayabilir

A: Onun arkadaşın olmasını ister misin?

Ç: Evet

A: Onun hala arkadaşın olması için farklı bir şey düşünebilir misin?

(Anne, çocuğu daha ileri bir çözüm düşünmeye teşvik eder)

Ç: Benim kitaplarımdan birini almasına izin verebilirim.

A: Bu farklı bir fikir.

Shure (93)'a göre bu anne, problem çözme diyalogunun çeşitli ilke ve elementlerini kullanmıştır. İlk olarak anne, gerçek olayın ne olduğuna ilişkin çocuğu düşünmeye teşvik etmiş ve çocuğun bakış açısını alarak problemin doğasını keşfetmesini sağlamıştır. Anne problemin sebebini düşünmeye yönelik çocuğu teşvik ederken (sebepsel düşünme), çocuğun problemin altında yatan gerçek nedeni anlamasına yardım etmektedir (hassasiyet). Anne, ilk vuranın çocuk olduğunu keşfettiğinde, çocuğa vurmanın artılarına ve eksilerine yönelik tavsiye ve öğüt vermez fakat diğer çocukların hislerine yönelik düşünmeye teşvik etmektedir (bakış açısı alma). Problem çözme sürecinin tamamlanmasına kadar çocuğa rehberlik etmekte ve daha sonra, çocuğu gerçek problemi düşünmeye (kitabı istemek), problemi çözmek için alternatif yollar üretme (çözümü düşünme) ve neler yapabileceğinin bir sonucu olarak düşünmeye teşvik etmektedir. Anne, çocuğa son fikrinin iyi ya da doğru

olduğunu söylemektense farklı bir çözüm olduğu görüşünü güçlendirmektedir. Sonuç olarak problemi çözen anne değil çocuk olmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre; anneler çocuklarını yaptıkları ve yapabilecekleri hakkında düşünmeye yönlendirdiklerinde, hem erkek hem de kız çocuklarının alternatif çözüm üretme becerileri ve sosyal problem çözme becerileri gelişirken, aynı zamanda okul ortamında da çocukların davranışsal uyumlarının arttığı gözlemlenmiştir. Ev ortamında anneleri tarafından eğitilen çocuklar bu davranışı okul ortamına genelleymişlerdir (93). Bütün bunların sonucunda sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde ebeveynin rolünün ne derece önemli olduğu açık bir şekilde anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri daha önce de vurgulandığı gibi okul öncesi dönemde ebeveyn çocuk etkileşimleri aracılığıyla gelişmektedir. Bu nedenle ebeveynin sahip olduğu özellikler önem kazanmaktadır. Duygusal okuryazarlık kavramı ebeveyn çocuk etkileşimlerinde duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerini desteklemesi bakımından ebeveynlere birçok olumlu özellik kazandırmaktadır.

2.11. Duygusal Okuryazarlık Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı

Duygusal okuryazarlık kavramı ilk olarak transaksiyonel analiz teorisyenlerinden Claude Steiner tarafından 1973 yılında ortaya atılmıştır. Steiner (17)'a göre duygusal okuryazarlık, kişinin duygularını bilmesi ve bu bilgiyi kişisel bir güç olarak kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini geliştirecek şekilde kullanabilme becerisidir. Duygusal okuryazarlık kişinin duygularını bilmesinin de ötesinde duyguları anlamasını, kontrol etmesini, yönetmesini ve uygun şekilde karşılık vermesini de içermektedir (17, 18).

Steiner (17)'ın ortaya atmış olduğu bu kavramın temelinde transaksiyonel analiz kökeninden gelmesi sebebiyle “temas iletisi” yer almaktadır. Temas iletisi; kimi zaman bir bakış, kimi zaman bir gülüş kimi zaman bir kelime ya da bir dokunuş olabildiği gibi olumlu ya da olumsuz da olabilmektedir. Bir bakıma kişinin diğerine söz konusu durum ile ilgili olarak olumlu ya da olumsuz, koşullu ya da koşulsuz olarak vermiş olduğu yanıt ya da ipuçlardır (133). Transaksiyonel analiz kuramının kurucusu olan Eric Berne'ye göre temas iletisi insan davranışının temel ihtiyacıdır. Bu bakış

açısı ile iletişimin temelinde temas iletisine yer verildiğinden dolayı duygusal okuryazarlık etkili bir temas iletisi ile açıklanmaktadır. Bu temele dayanarak Eric Berne'nin öğrencisi olan Steiner, duygusal okuryazarlık kavramını geliştirirken insanları yönlendirmeden ya da zorlamadan iş birliği içerisinde olarak empatik duygular içerisinde insanları birbirine yakınlaştırmak ve birlikte yaşama kalitelerini arttırmayı hedeflemiş ve bu hedefi gerçekleştirmek için kalp ve sevgiyi merkeze koymuştur. Bu nedenle "Kalp Merkezli Duygusal Okuryazarlık" ifadesini kullanmıştır.

Steiner (17) tarafından duygusal okuryazarlık kavramının ortaya atılmasının ardından literatürde çalışılan birçok kavram için olduğu gibi duygusal okuryazarlık kavramı içinde kavramı tanımlama, anlama, benzeştirme ya da ayrıştırmaya yönelik bir takım çabalar söz konusu olmuştur. Duygusal okuryazarlık kavramına ilişkin farklı araştırmacılar tarafından benzer ya da farklı boyutları öne çıkaran tanımlamalar yapılmıştır.

Freshwater (134) duygusal okuryazarlığı, "Nasılsın?" Sorusunu sormayı ve yanıtı duymayı mümkün kılmakla ilişkilendirirken Orbach (135), duygusal yaşamımızın tüm yönleriyle hayatın önemini fark etmek olarak tanımlamaktadır. Bir bakıma okuryazarlık, okuma ve yazmanın temelini oluşturduğu gibi duygusal okuryazarlık da duygusal hayatın temelini oluşturmaktadır (136).

Srinkanth ve Sonawat (137); Steiner'in duygusal okuryazarlık anlayışını yorumlamış ve duygusal okuryazarlığın negatif durumlardan kaçınma, öz kontrol ve diyalog kurmayı içeren, kişinin kendisi ve diğerleri ile ilişkilerini kolaylaştırmada duyguları anlama becerisi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra diğerlerinin hislerini okuma ve anlama becerisinin etkili bir şekilde iletişim kurmayı sağladığı, böylece güçlü duygusal durumların becerikli yollarla yürütülebileceğini ifade etmişlerdir. Steiner (17) bunu "duygusal etkileşim olarak adlandırmaktadır. Bu nedenle Steiner'in duygusal okuryazarlık modeli birincil olarak sağlam bir gelecek inşa etmek amacıyla deneyimlenen duygusal güçlükler ile yapıcı bir şekilde başa çıkma ile ilişkilendirilmektedir. Steiner, kişisel gücün arttırılabileceğine ve ilişkiler ile geliştirilebileceğine inanmaktadır (17). Onun vurgusu birey üzerinedir ve bireyin içinde bulunduğu sosyal bağlamlardan ziyade içe bakmayı teşvik etmektedir (137). Ancak burada Steiner tarafından yapılan bireysel vurgu yanlış anlaşılmalıdır.

Çünkü bu kavramın altında yatan transaksiyonel bakış açısı, bireyde meydana gelen değişikliğin çevrede de değişim meydana getireceğini ve aynı şekilde çevrede meydana gelen bir değişimin de birey üzerinde bir değişim meydana getireceği varsayımını öngörmektedir. Steiner'in yapmış olduğu birey vurgusu kişinin hem kendisinin hem de diğerlerinin yaşam kalitesini arttırabilmesi için yapılmaktadır.

Haddon, Goodman, Park ve Crick (138)'e göre duygusal okuryazarlık bir beceriden daha çok bir uygulama olarak tanımlanmış ve "kendimizin ve diğerlerinin duygularını anlamak bakımından diğerleri ile olan etkileşim süreçlerimiz ve daha sonra bu etkileşimden elde etmiş olduğumuz bilgileri davranışlarımızı şekillendirmek için kullanmamız" olarak tanımlanmıştır. Bir bakıma duygusal okuryazarlık diğerlerinin zihinlerini okumaya olanak sağlamaktadır (138).

Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat (16)' göre duygusal okuryazarlık kavramı, kişilerinin kendinin ve diğerlerinin duygularını anlama, kişilerarası ilişkilerde ve problem çözmede, kendinin davranışlarını kontrol etme ve yönetmede önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Matthews duygusal okuryazarlığı, kendi duygularını tadabilme, başkalarının ihtiyaçlarını dinleyip yanıtlama, kendi duygusal hasarını düzeltme ve böylece duyguların dünyasında gezinme becerisine sahip olmak olarak yorumlamıştır (139). Bocchino ise duygusal okuryazarlığın sadece dış dünyayı değil, aynı zamanda kendimizi de anlamamıza yardımcı olan bir dizi kültürel ve kişisel haritalar içermesi gerektiğini belirtmektedir (140).

Bruce (141) ise yukarıda ifade edilmiş olan araştırmacıların tanımlamalarından farklılaşarak duygusal okuryazarlık tanımının başka bir yönü olan eğitim tarzı ve öğrenme ortamı ile ilgili pedagojik bir yaklaşım ve öğrencilerin topluma katılımı ile ilişkili bir kavram olduğunu vurgulamıştır.

Duygusal okuryazarlık kavramı ile ilgili olarak bir çok farklı tanım yapılmasının yanı sıra duygusal okuryazarlık kavramının literatürde; duygusal zeka, duygusal yetkinlik, ruh sağlığı, iyi olma, sosyal ve duygusal öğrenme gibi kavramlarla da eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir (16). Özellikle duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka kavramları arasında ayırım yapma ya da birbirine eş değer hale getirme ve birbirinin yerine kullanımına yönelik bir çok farklı bakış açısı

bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırma kapsamına sözü edilen duygusal okuryazarlık kavramının içeriği bu tartışma üzerinden ifade edilmiştir.

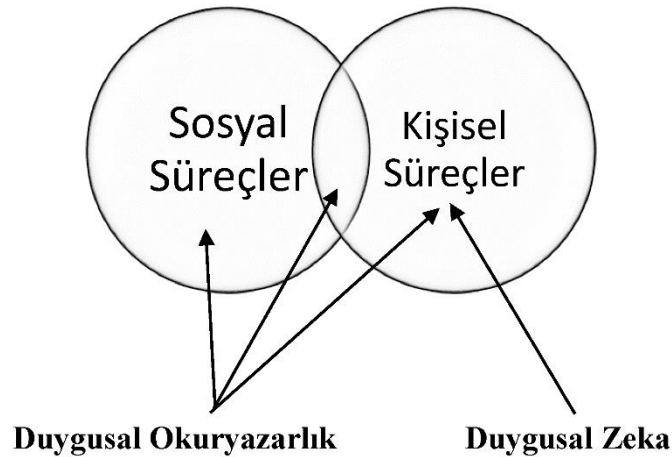
2.12. Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Zeka Karmaşası

Alan yazını incelendiğinde duygusal okuryazarlık kavramının duygusal zeka kavramı ile ilişkilendirildiği ve çoğunlukla bu iki kavram arasında ayırım yapmakta zorlanıldığı görülmektedir (142, 143). Duygusal zeka kavramı duygusal okuryazarlık kavramına nispeten daha popüler bir kavram olarak bilinmesine karşın duygusal okuryazarlık kavramı daha eski bir geçmişe sahiptir. Salovey ve Mayer (1990), 1970'lerde ve 1980'lerde Howard Gardner'ın çoklu zeka yaklaşımının bilişsel olmayan yönleri üzerine çalışmalar yapmış (23) ve daha sonra Goleman (1995) duygusal zeka kavramını tanınmasını ve daha popüler hale gelmesini sağlamıştır.

Goleman (144) tarafından, Mayer ve Salovey (145)'in orijinal çalışması üzerine inşa edilen duygusal zeka kavramı; duyguları doğru olarak algılama, değerlendirebilme, ifade edebilme, düşünmeyi kolaylaştıran duygulara ulaşabilme ve üretebilmenin yanında duyguları ve duygusal bilgiyi anlama, duyguları düzenleme ve duygusal ve zihinsel büyüme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Goleman tarafından yapılan duygusal zeka tanımının bileşenleri incelendiğinde Steiner tarafından tanımlanan duygusal okuryazarlık ile ortak bileşenlerden bahsedildiği görülmektedir (146).

Matthews (23)'e göre duygusal okuryazarlık ve zeka kelimelerinin kendileri farklı çağrışımlar meydana getirmektedir. Duygusal zeka tanımlamaları temel olarak bireysel niteliktedir, bu nedenle kişilerin duygusal zeka bölümlerini ya da puanlarını ölçmek için testler yapılmıştır (23). Bu testler, bilişsel yeteneklere göre tanımlanmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle duygusal zeka, duygusal gelişimin bireysel yönlerine odaklanma eğilimindedir. Ancak duygusal okuryazarlık kavramı, kişisel tecrübelerin hem bireysel ve toplumsal boyutlarını da içermektedir. Daha önce ifade edildiği gibi kalp merkezli duygusal okuryazarlık kavramı iletişimi merkeze yerleştirmektedir. Steiner ve Perry'e göre her ne kadar duygusal okuryazarlığı neyin oluşturduğuna dair farklı görüşler bulunsa da tüm tanımlar arasındaki ortak unsur, duyguların bireysel olarak tecrübe edilmesine karşın başkalarıyla olan etkileşimlerin sonucunda ortaya çıktığı fikridir (21).

Bu iki kavramın benzerlik ya da farklılıklarına ilişkin tanımlama girişimlerinde bulunan Morris (147); duygusal zekayı, kendimiz ve diğer insanlardaki duygusal durumu bilme, anlama, uygun şekilde ifade etme ve yönetilmesi gereken bir potansiyel olarak tanımlarken, duygusal okuryazarlığı, bu potansiyelin bir uygulaması olarak değerlendirmektedir. Morris'e göre kişiler duygusal zeka adına belirli bir potansiyel taşımaktadır fakat burada fark yaratan sonuç ise kişinin bu potansiyeli günlük yaşamında uygulayıp uygulamadığı noktasındadır (147). Benzer şekilde Gillum (142)' göre duygusal okuryazarlık ile duygusal zeka arasındaki ayrım; duygusal zeka daha çok duyguların bireysel süreçleri ile ilişkili olurken duygusal okuryazarlığın duyguların hem bireysel hem de sosyal süreçleri ile ilişkili olması noktasındadır (Bkz: Şekil 2.5) Bocchino (148) ise bu ayrımı yaparken zekanın doğuştan gelen bir potansiyel olması konusuna odaklanarak duygusal zekanın doğuştan gelen bir potansiyel olduğunu, duygusal okuryazarlığın ise sonradan gelişen beceriler bütünü olmasına vurgu yapmıştır (19).



Şekil 2.5. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zekanın tanımları arasındaki farkın şematik gösterimi.

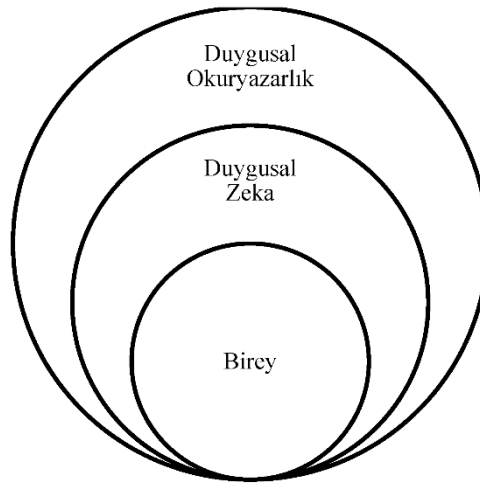
Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka arasındaki farklar ya da benzerliklere ilişkin tanımlamalar hem kavramsal hem de pratik olarak değerlendirildiğinde, duygusal okur yazarlık ile duygusal zekâ arasındaki farkı belirlemek için yeterli kanıt olmadığı sonucuna varılmaktadır (138). Bu iki kavramın şu an kullanılan şekli arasında önemli bir farklılık bulunmamaktadır (146). Park (146), bunun yerine kişileri duygularını nasıl yönetecekleri konusunda toplumsal davranışlarını iyileştirmek için

yönlendirmeyi amaçlayan, öğrenme arzularını motive edecek, genel farkındalıklarını geliştiren ve değerler ve maneviyat soruları ile meşgul olma kapasitelerini artırıcı, duygusal anlayış düzeylerini geliştirecek projeler arasında bir ayırım yapma ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır (146).

Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka ile ilgili literatür incelendiğinde bu iki kavram arasında tamamen ayırım yapmaya yönelik ya da birbirinin yerine kullanılabilen iki kavram olduğunu kabul ettirmeye yönelik bir takım girişimlerin olduğu görülmektedir. Aslında söz konusu iki kavram birbirinin aynısı olmamakla birlikte birbirinden çok da uzak olmayan kavramlardır. Bu benzerliği hem içerdiği bileşenlerde hem de varılmak istenen sonuçta görmek mümkündür. Duygusal zekaya ilişkin tanımlarda, kavramın içeriğinden de anlaşıldığı üzere bir “zeka” yani kişisel bir yetenek ya da potansiyelden bahsedilmektedir. Duygusal okuryazarlık tanımlamaları da kişinin kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini arttırabilecek kişisel bir güç vurgusu içermektedir. Her iki tanımın öncüleri de bu kişisel güç ile kişinin hem kendilerinin hem de diğerlerinin duygularını tanıma, tanımlama, fark etme ve düzenlemeyi içermektedir. İki kavram arasındaki temel farklılık içerik ve sonuçtan, ya da bireysel ya da kişiler arası kavramlar olmasından çok bu becerilerin nasıl ölçüleceğine ilişkin bakış açıları ile ilişkilidir. Duygusal zeka kavramı EQ olarak tanımlanan ve IQ gibi bir kat sayı ile kişiyi duygusal zeka bakımından bir yere koymaktadır. Park (146)’a göre duygusal zeka kavramını daha popüler hale getiren de bir bakıma ölçülebilir olmasıdır. Ancak duygusal okuryazarlık kavramı ise duygusal okuryazarlığın bir katsayıdan çok daha fazlasını içerdiğini savunmaktadır (142). Steiner (17)’a göre duygusal zekayı bir kat sayı ile ölçmüş olmak “bir kavanozdaki fasulyelerin sayısını tahmin etmek” ile eşdeğerdir. Bu ölçüm kişinin duygusal zeka ya da okuryazarlığına ilişkin sadece kabaca fikir edinmeyi sağlamaktadır.

Gillum (142)’a göre duygusal zekanın aksine duygusal okuryazarlık niteliksel verilere dayanması ve sistemlere daha uygulanabilir olması bakımından daha değerli bir anlam ifade etmektedir. Aslında önemli olan bu iki kavramın birbirinden daha değerli olup olmadıklarından ziyade pratikte kullanımları ve hem yetişkinler hem de çocuklar ve genel toplum bakış açısı ile ne kazandırdıkları çok daha önemlidir. Örneğin aynı duygusal zekaya sahip iki kişiden biri, gerçekten ihtiyaç duymadığı bir mal ya da hizmeti bir kişiden zorla almak için diğerlerinin duygularını yönetirken

diğeri gerçekten zor durumda olan bir kişiye yardım etmek için diğerlerinin duygularını yönetmektedir. Duygusal zeka bakış açısı ile bakıldığında eşit duygusal zekaya sahip bu iki kişi eşit düzeyde ve aynı potada değerlendirilmektedir. Bunun aksine duygusal okuryazarlık kişinin kendini sevme, diğerlerini sevme ve sevgiyi kabul etme kapasitesi ile ilişkilidir (17). Duygusal okuryazarlık açık bir şekilde anlam yüklüdür (142). Buradan hareketle duygusal okuryazarlık kavramının; duygusal zekayı kapsayan, duygusal zekanın pratikte kullanımını içeren daha kapsamlı bir kavram olduğu sonucuna varılmaktadır.



Şekil 2.1. Duygusal okuryazarlık ve duygusal zeka arasındaki ilişkinin şematik gösterimi.

Gilium (142) tarafından verilen örnek üzerinden gidilecek olursa duygusal zekasını diğerlerine yardım etmek için “kendini ve diğerlerini sevme ve kalp merkezli” bakış açısı ile kullanan kişi hem duygusal zekaya sahip hem de duygusal okuryazar bir kişidir. Ancak aynı duygusal zekaya sahip fakat bunu başka bir kişiden zorla ihtiyacı olmayan bir şeyi almak yönünde “kalp ve sevgi merkezli olmayan” bir bakış açısı ile kullanan kişi duygusal zekaya sahip fakat duygusal okuryazar olmayan bir kişidir. Sonuç olarak duygusal okuryazarlığa sahip kişinin aynı zamanda duygusal zeka potansiyeline sahip olması beklenebilir fakat duygusal zekaya sahip kişi her zaman duygusal okuryazarlığa sahip olmayabilir. Duygusal okuryazarlık duygusal zekayı içinde barındırmaktadır (Bkz: Şekil 2.6). Bir bakıma duygusal okuryazarlık kişide var

olan duygusal zekanın prososyal olarak “kalp ve sevgi merkezli” şekilde uygulanış biçimidir. Tüm bunların sonucunda mevcut araştırma kapsamında duygusal okuryazarlık ile duygusal zeka kavramları birbirini gerektiren beceriler olarak tanımlanmış ve duygusal zekaya sahip kişiye duygusal okuryazar olma olasılığı yüksek kişiler olarak bakılmış ve araştırma sonuçları da bu bağlamda ele alınmıştır.

2.13. Duygusal Okuryazarlığın Bileşenleri

Steiner (17), duygusal okuryazarlık kavramını beş temel beceriyi içeren bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu beceriler: duygularını tanıma/bilme, empati kurabilme, duygularını nasıl yöneteceğini bilme, duygusal hasarı giderebilme ve bu duygusal okuryazarlık becerilerini bir arada kullanabilme becerileridir.

Steiner tarafından tanımlanan duygusal okuryazarlık becerilerinin yanı sıra daha sonraki araştırmacılar duygusal okuryazarlık kavramına birçok farklı beceri eklemişlerdir. Kandemir ve Dündar (19)’a göre duygusal okuryazarlık kavramına ilişkin tanımlamalar ve araştırmalar kişinin kendine ve diğerlerine yönelik olarak birçok farklı bileşeni içinde barındırmaktadır. Bunlar: öz düzenleme, kendini motive etme, sosyal beceri, duygusal farkındalık, duyguları düzenleme, problem çözme (19, 20) ve buna ek olarak başkalarının duygularını anlama-dinleme, duyguları uygun şekilde ifade etme (21, 22) ve duyguları kabul etme (23) becerileridir. Bu araştırma kapsamında ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla kullanılan ölçeğin alt boyutlarında yer alan duygusal farkındalık, öz düzenleme ve sosyal beceri bileşenleri ele alınmıştır.

2.13.1. Öz düzenleme

Öz düzenleme kavramı en genel anlamı ile kişinin kendi gelişimsel düzenleme sürecine katkı sağlaması olarak ifade edilmektedir (149). Başka bir deyişle öz düzenleme, kişilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerinden gelen geri bildirimler, içsel ve çevresel ipuçlarına ilişkin davranış, dikkat, duygular ve diğer bilişsel işlevleri başlatma, sürdürme, engelleme, direnebilme ve uyum sağlama becerilerini kullanabilmesidir (150).

Öz düzenlemeye ilişkin birçok farklı tanım bulunmakta ve bu tanımlar vurguladıkları bir takım özellikler ile farklılaşmaktadır. Bazı araştırmacılar öz

düzenlemeyi mizaç ile ilişkili bir özellik olarak tanımlarken (151) bazı araştırmacılar ise doğrudan davranışsal bir amaca hizmet eden düşünce, dikkat, duygu ve davranışların modülasyonu olarak tanımlamaktadır (152).

Öz düzenleme yapı ve işlev bakımından çok boyutlu bir yapı olarak ele alınmaktadır. Zimmerman, Phelps ve Lerner (153)'a göre öz düzenleme organizmik ya da bilinçli olarak iki farklı süreçte meydana gelmektedir. Organizmik öz düzenleme, kişinin kontrolünün sınırlı olduğu ya da hiç kontrolünün bulunmadığı bir şekilde gerçekleşirken (mizaç, bilişsel gelişim vb) bilinçli öz düzenleme ise kişinin çevresel kaynaklar ve talepler arasında denge kurmak için yapmış olduğu amaçlı, bilinç düzeyinde ve planlı bir aktivite olarak gerçekleşmektedir. Bilinçli öz düzenleme araştırmacılar tarafından yetişkinlik döneminde gözlemlenen bir yapı olarak değerlendirilmektedir (149).

Bazı araştırmacılara göre ise öz düzenlemeyi davranışsal, bilişsel ve duygusal alanlarda ele almakta (55, 154) ve dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme olarak incelenmektedir. Yani bu araştırma kapsamında ele alınan duygu düzenleme becerisi bazı araştırmacılar tarafından öz düzenleme becerisinin alt bir boyutu olarak değerlendirilmektedir. Öz düzenlemenin genel tanımlarının ortak noktasında ortaya çıkan ve kişinin bir bakıma dengesini bozan durumları uygun şekilde kontrol altına almasını ve bu duruma uygun tepkiler vermesini içermektedir. Bu durum duygular üzerinden gerçekleştirildiğinde duygu düzenleme ile sonuçlanmaktadır.

Zimmerman öz düzenleme becerisini, çevresel etkiyi değiştirmek ve ortaya çıkan durumsal farklılıklara uyum sağlamak için kişide var olan bir potansiyel olarak tanımlamaktadır. Öz düzenleme becerisi bireyin kendisini ve çevresini tanımasını, kişisel hedefleri için çevre ile nasıl etkileşime gireceğini bilmesi, çevreye uyum sağlamanın yanında uygun olmayan duygu ve davranışlarını düzenleyerek durumsal gereklere uygun hale getirmesini içermekle birlikte karakter özelliklerinden de etkilenmektedir (Campell, 2002; Sameroff, 2008). Söz konusu bu durum, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilemiş oldukları ebeveynlik davranışlarını etkilemesi bakımından ebeveynin sahip olacağı öz düzenleme becerisini daha önemli hale getirmektedir.

Bronfenbrenner (155) tarafından ortaya atılmış olan ekosistem yaklaşımına göre insan gelişimi çevre ile olan etkileşimle meydana gelmektedir. Söz konusu bu yaklaşımın temelinde çocuk gelişimsel merkezin temelinde. Bu merkezin etrafında önce ebeveynler ve aile, sonra akranlar, toplum gibi mikro sistemden makro sisteme doğru ilerleyen çevresel katmanlar yer almaktadır. Bu yaklaşımdan hareketle çocuğun gelişimi ilk olarak ebeveynlerden ve bu ebeveynlerin bilgi, beceri, tutum, davranış, inanç ve özelliklerinden etkilenmektedir. Bu nedenle ebeveynin sahip olmuş olacağı birçok özellik gibi öz düzenleme becerisi de oldukça önemli hale gelmektedir. Ebeveynler çocukların duygu düzenleme ve öz düzenleme becerilerinin kazanılmasında oldukça önemli bir role sahiptirler (156-159).

2.13.2. Duygusal Farkındalık

Steiner'a göre duygusal farkındalık kişisel gücün temel bir ögesidir fakat tek başına duygusal okuryazarlık için yeterli değildir. Kişi duygusal farkındalığını arttırdıkça yeni duygusal deneyimlerle yeni duygusal beceriler geliştirerek duygusal okuryazarlık düzeyini arttırabilir (17).

Başkalarının duygularını tanımak ve bunlara yanıt vermek için kişinin öncelikle kendi duygularını bilmesi ve anlaması gerektiği düşünülmektedir. Kendi duygularını bilen bir kişi, duygunun sebebini, neyin bu duyguyu tetiklediğini, duygunun fiziksel duyumlarla ve sözsüz iletişim yoluyla nasıl ifade edildiğini ve nasıl değerlendirildiğini iyi kavrayabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (160).

Duygusal farkındalık uygun duygu düzenleme becerisi için ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Rieffe ve arkadaşları (161)'na göre en genel anlamı ile duygusal farkındalık; bir takım yorumlama ve değerlendirme işlevleri ile ilişkilendirilen dikkat ile ilgili süreçleri ifade etmektedir. Bu dikkat süreçleri sadece duyguları izlemeye yardımcı olmadığı gibi aynı zamanda niteliksel olarak çeşitli duyguları ayırt etmeyi, duyguların sebeplerini anlamayı ve duygu deneyimlerinin fizyolojik sonuçlarını kabul etmeye yardımcı olmaktadır. Bunların yanı sıra duygusal farkındalık tutumlar ile ilgili bir takım özellikleri de içinde barındırmaktadır. Bu özellikler duyguları kişinin olumlu ya da olumsuz bir parçası olarak mı gördüğü, kişinin duyguları öznel bir süreç olarak mı yoksa diğerleri ile paylaşılabilen ya da diğerlerinin de katılması gereken bir süreç mi olduğu ile ilişkilidir. Duygusal

farkındalık ile ilişkilendirilen bu özellikler kişinin duygulara yönelik dikkat ve yorumlama süreçlerini etkilemektedir. Örneğin kişi duygulara ilişkin utanılacak bir şey olduğu yönünde bir tutuma sahip ise bu durum duygulara katılım ve ifade etmesi bakımından oldukça olumsuz bir etkiye sahip olacaktır. Bunun tam tersi düşünüldüğünde ise tam tersi bir sonuç elde edilecektir. Buradan hareketle kişinin duygulara ilişkin inanç ve değerlendirmelerinin duygusal farkındalığı şekillendirebileceği anlaşılmaktadır.

Kişinin deneyimlemiş olduğu farkı duygular, farkı cevap stratejileri kullanmayı gerektirebileceğinden dolayı deneyimlenen duygunun farkındalığında ya da duygu yoğunluğunu azaltma becerisinde var olan eksiklik sosyal bir durumda meydana gelen güçlükle başa çıkmada kişinin problem yaşamasına sebep olabilmektedir (162) ve bu durum kişinin sosyal uyumda da güçlük yaşaması ile sonuçlanabilmektedir. Bu nedenle duygusal farkındalık olarak adlandırılan kişinin kendi duygularını bilme becerisi sürekli değişim içerisinde bulunan sosyal çevre ile uyumu sağlama da önemli bir faktör haline gelmektedir (163). Bu farkındalık kişinin kendi duygularına dikkat etme kapasitesini, farklı duyguları anlama becerisini ve bu duyguları tanımlamak için duyguları sözel olarak etiketleme becerisini kapsamaktadır (163).

Duygusal farkındalık becerisinde özellikle duyguları tanıma ve tanımlamada söz konusu güçlük ya da eksiklik durumu zayıf sosyal işlevsellik ve düşük yaşam kalitesi ile ilişkilendirilmektedir. Özellikle duyguları tanıma ve tanımlamada yaşanan güçlükler pozitif etkileşimleri azaltırken, negatif etkileşim, depresyon, kaygı ve düşük yaşam kalitesine sebep olmaktadır (164-166). Bu nedenle duygusal farkındalık sosyal işlevsellik için oldukça belirleyici olmaktadır (163). Kişinin yaşamış olduğu duyguyu uygun şekilde adlandırması, bu duygunun diğer kişiler üzerinde meydana getirdiği etkiyi görmesini sağlamakta ve böylelikle kişinin sosyal ilişkilerde sonraki adımı öngörebilmesi bakımından sosyal ilişkileri olumlu yönde etkilenmektedir (167). Duygusal farkındalık olumsuz bir duygu durumunu, olumlu yönde değiştirebilmek için kişiye hareket alanı kazandırmaktadır (168). Kişinin sahip olduğu yüksek duygusal farkındalık çevresi ile daha olumlu ve uyumlu ilişkiler kurmasını sağlamanın yanında çevresinde bulunan kişileri anlama ve yaşamış olduğu problemleri çözmeye daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (168).

2.13.3. Sosyal Beceri

Duygusal okuryazarlığın bileşenlerinden bir diğeri ise sosyal becerilerdir. Kavram itibari ile sosyal beceriler oldukça geniş ve kapsamlıdır. Sosyal beceriler insan olmanın doğası gereği bir ihtiyaç olan diğerleri ile etkileşim kurma, temasa geçme, günlük yaşamdaki ilişkileri istendik düzeyde ve olumlu yönde geliştirme, bağlam ve şartlara uygun tepkiler verebilme gibi yaşamın doğal akışında gömülü olan birçok faktöre etki etmektedir.

Sosyal becerilere ilişkin yapılan tanımlardan yola çıkılacak olursa; sosyal beceriler; kişinin çevresindeki diğer kişiler ile sağlıklı bir iletişimini mümkün kılan (169), sosyal olarak kabul gören öğrenilmiş davranışlar (170) olmanın yanında bireyin yaşam kalitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olan, kişiyi bireysel hedeflerine yaklaştıran ve yaşam boyu kişinin olumlu anlamda yarar sağlayacağı bir beceriler olarak tanımlanmaktadır (171).

Sosyal beceriler de diğer tüm becerilerde olduğu gibi temel itibarıyla büyük oranda erken çocukluk döneminde gelişmektedir. İlk olarak aile ortamında başta ebeveynler ve kardeşler olmak üzere edinilen sosyal beceriler daha sonra arkadaş, okul ve sosyal ortamlara genellenmekte ve bu etkileşimler sonucunda sosyal beceriler inşa edilmektedir (172). Ebeveynlerin sosyal beceriler bağlamında zengin modeller sağlayabilmesi ancak kendilerinin sosyal beceriler bakımından donanımlı olması ile mümkündür. Zengin sosyal becerilere sahip olan ebeveynlerin çocuklarının hayata daha pozitif baktıkları ve diğer kişilerle kurmuş oldukları etkileşimleri de aynı şekilde daha olumlu yönde kurduklarına yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (173-175). Bu bağlamda ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır (172). Ayrıca babaların da çocukların sosyal duygusal gelişimi üzerinde önemli bir role sahip olduğu da nispeten daha az araştırmalar tarafından vurgulanmıştır (176).

2.14. Yetişkinlerde Duygusal Okuryazarlık

Duygular insan doğasının vazgeçilmez ve yaşamı için gerekli bir parçasıdır. İnsan yaşamı boyunca kendi düşünce ve davranışlarını ve en önemlisi de diğerleri ile olan ilişkilerini etkileyen kendi duyguları aracılığıyla farklı durumlarda farklı tepkiler verebilmektedir. Duygusal okuryazarlık becerisi ise her an her yerde duyguları ile

hareket eden insan için duygularına yön vermesinde çok önemli bir role sahiptir. Duygusal okuryazarlık kişinin kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesine katkıda bulunmaktadır (17). Nasıl ki herhangi bir dili anlamak ya da öğrenmek için dilin başlıca ABC sini öğrenmek gerekir, benzer şekilde de duyguların dilini anlamak için duyguların ABC'si olan duygusal okuryazarlığa aşina olmak gerekir (137). Nasıl ki okuryazarlık, okuma ve yazmanın temeli ise, duygusal okuryazarlık da duyguları iletme ve alabilme için temeldir. Duygusal okuryazarlığa sahip olmak için duygusal yaşamımızın alfabesi, kelimeleri ve gramerini öğrenmek ve eksiksiz olarak kullanmak gereklidir. Bu bakımdan duygusal okuryazarlık tam olarak zengin bir yaşamın anahtarı olarak görülmektedir. Duygusal okuryazarlık hızlı ve güvenli bir şekilde uygulanabilen herkese ulaşabilen güzel ve içten bir dildir. Duygusal olarak nasıl okuryazar olabileceğini öğrenmek insanın kendisi, çocukları ve geleceği için yapabileceği en iyi yatırımlardan biri olarak ifade edilmektedir (137).

Yeigh ve arkadaşları (22) duygusal okuryazarlık kavramını kişinin kendi duygularını belirleme, değerlendirme ve kontrol etme ve ayrıca diğerlerinin duygularına uygun yanıt verme yeteneği olarak tanımlamıştır. Srinkanth ve Sonawat (137)'a göre duygusal okuryazarlık, duygularımızı doğru bir şekilde tanıma anlama ve ifade etme becerisidir. Duygusal okuryazarlık; bize şekil veren, bize ilham veren ve bizi sınırlayan güçleri anlama olanakları bularak gelişmektedir. İnsanların diğer insanlardan edindikleri sinyalleri doğru bir şekilde yorumlamalarını ve onlara belirli şekillerde davranmalarını sağlayan güçleri anlamalarını sağlayan önemli bir beceridir (146).

Duygusal okuryazarlık kavramı konu ile ilgili çalışan tüm araştırmacılar tarafından insan yaşamında önemli bir unsur olarak ifade edilmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde duygusal okuryazarlığa sahip kişilerin bir çok açıdan olumlu özelliklere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bocchino (148)'ya göre duygusal okuryazar kişiler genellikle işyerinde daha başarılıdır, hayatlarını yönetme konusunda bir şeyler hissetmenin keyfini çıkarırlar ve genellikle daha mutludurlar (148). Bu kişiler duygusal okuryazar olmayanlar ile karşılaştırıldıklarında şu özelliklere sahip kişiler olarak nitelendirilmektedir (72, 144, 177):

- Daha güvende hissederler.
- Zihinsel olarak daha sağlıklıdırlar.
- Hastalıklara karşı sağlığından daha az duyarlıdırlar.
- Hastalıkları daha hızlı atlatırlar.
- Duygularıyla baş etmede daha başarılıdırlar.
- Başkalarının duygularını tanımada daha başarılıdırlar.
- Başkalarının duygularına uygun yanıt verebilirler.
- Daha mutludurlar.
- İlişkilerde daha başarılıdırlar.
- Kariyerlerinde daha başarılıdırlar.
- Uygunsuz durumlara 'Hayır' diyebilirler.
- Eğitime açıktırlar.
- Stresle baş etme konusunda başarılıdırlar.
- Çatışmaları çözebilirler.
- İletişim becerileri daha iyidir.
- Çevrenin farkındadırlar.
- Başkalarına destek olabilirler.
- Liderlik özelliklerine sahiptirler.
- Empati kurabilirler.

Bunların yanı sıra yetişkinlerde duygusal okuryazarlık üzerine yapılan araştırma sonuçlarında ise duygusal okuryazarlık becerisi başa çıkma davranışı, öz yeterlilik, genel ve duygusal iyi olma ile ilişkili bulunmuştur (178-180).

2.15. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığı ve Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi ile İlişkisi

Duygusal okuryazarlık çalışmalarının merkezinde çoğunlukla çocuklar ve çocukların duygusal okuryazarlıklarını desteklemek için en önemli araç olarak görülen okul ortamlarının ve eğitim müfredatının düzenlenmesi üzerinde durulmaktadır (138, 140, 141, 147, 181-185). Buna ek olarak nispeten daha az olmakla birlikte öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkileri bakımından öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkları ve duygusal okuryazarlığa bakış açılarına yönelik çalışmalar da

bulunmaktadır (141). Ancak söz konusu ebeveynler olduğunda, ebeveynlerin duygusal okuryazarlıklarından ziyade çocuğun duygusal okuryazarlığının geliştirilmesinde bir araç olarak ebeveynler değerlendirilmiştir.

Duygusal okuryazarlığın gelişiminde okul ve öğrenme ortamının, çevrenin önemini vurgulayan araştırmaların temeline bakıldığında Bronfenbrenner (155)'in ekosistem yaklaşımına atıf yapıldığı görülmektedir (141). Ancak ekosistem yaklaşımı incelendiğinde okul ortamından ziyade çocuğun ilk öğrenme ortamının aile ortamı olduğu görülmektedir. Bu nedenle duygusal okuryazarlık çalışmalarında ebeveynlerin rolünün yeterince vurgulanmadığı düşünülmektedir. Nispeten az olduğu ifade edilen ebeveynlerin duygusal okuryazarlık çalışmalarında da çocuğun duygusal okuryazarlığını gelişmesi için ebeveynin duygusal okuryazar olmaları gerekliliğine atıf yapılmıştır (141). Araştırmaların bir kısmı ise ebeveyn-okul-eğitimci ortaklığını savunmaktadır. Ebeveyn-okul ortaklığını savunan araştırmacılar, ebeveynler ile eğitimcilerin iletişimine önem vermiş ve ebeveyni okula davet etme, düzenli toplantılar yapma, eğitimcilerin ev ziyaretleri yapma, ebeveynlere yazılı bültenler ve raporlar iletme şeklinde ebeveynin çocuğun eğitime aktif katılımını sağlayarak duygusal okuryazar bir okul ortamı sağlanması hedeflenmiştir (141).

Daha önce ifade edildiği gibi Steiner (17), duygusal okuryazarlık kavramını beş temel beceriyi içeren bir kavram olarak tanımlamıştır. Bu beceriler: duygularını tanıma/bilme, empati kurabilme, duygularını nasıl yöneteceğini bilme, duygusal hasarı giderebilme ve bu duygusal okuryazarlık becerilerini bir arada kullanabilme becerileridir. Aynı zamanda duygusal okuryazarlıkta kişinin kendisinin ve diğerlerinin yaşam kalitesini arttıracakları vurgusu yer almaktadır. Buradan hareketle duygusal okuryazar bir ebeveyn, söz konusu bu beceriler bakımından donanımlı bir ebeveyn olacaktır. Bu durum ebeveynin hem kendisi hem de çocuğu açısından oldukça yararlı ve önemli bir sonuçtur.

Steiner (17) kişinin duygusal okuryazar olması için tanımladığı becerilere ek olarak kişinin kendisi duygusal okuryazarlık noktasında eğitebilmesi için üç strateji tanımlamıştır. Bunlar; açık kalpli olma, duygusal durumu gözlemlene ve sorumluluk alma stratejileridir. Açık kalpli olma; kişinin diğerlerine sevgi göstermesini engelleyen duygulardan, dürtülerden ve etkilerden duyguların merkezi olan kalbi arındırmayı ifade etmektedir. Duygusal durumu gözlemlene; kişinin kendi duygularının ve

diğerlerinin duygularının farkına varması ve onlar hakkında bilgi sahibi olmasını, duygular hakkında konuşmasını ve duyguları kabul etmesini sağlamaktadır. Sorumluluk alma ise; kişinin yaptığı davranışlarının sonucunu ve hatalarını içtenlikle kabul etmesi ve gerektiğinde özür dileyebilmesi, affedebilmesi ve af dileyebilmesini içermektedir. Steiner (17)bu stratejilerin kişilerin duygusal farkındalığında, tutumlarında ve etkileşimlerinde belirgin farklılıklar meydana getireceğini ifade etmektedir.

Ebeveynlik kavramı, ebeveynlerin çocuklarının gelişimini ve refahını teşvik etmeyi ve bunları desteklemeyi taahhüt ettiği çocuk yetiştirme süreçlerini içermektedir (186). Ebeveynler kendi kişisel ya da iş yaşamlarında karşılaşmış oldukları bir takım güçlüklerin yanı sıra ebeveyn olmanın getirdiği sorumlulukları da üstlenmektedirler. Bu nedenle bir bakıma ebeveynlik çocuğun davranışlarını algılama ve yorumlamanın yanında ebeveynin kendi davranışlarını da düzenlemesi gereken bir süreçtir (186). Duygusal okuryazar olmanın ebeveynler için iki açıdan önemli ve kazançlı olduğu düşünülmektedir: birincisi ebeveynin kendisi açısından ikincisi çocuğu açısından. Steiner (17), duygusal okuryazar olmanın kişinin diğerleri ile olan etkileşimlerinin kalitesini arttırmanın yanında kişinin kendisinin de yaşam kalitesini arttırmanın bir faktör olarak vurgulamıştır. Duygusal okuryazar olmak ebeveynlerin eşler arası ilişkileri bakımından da önem taşımaktadır. Ebeveynlerin sağlıklı ebeveyn rolüne sahip olmaları bir bakıma sağlıklı eş ilişkileri ve aile ortamı ile mümkündür. Hooven ve Gottman (187) tarafından eşlerin çocukları ile ilgilenme tarzları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada evliliklerinde duygusal açıdan daha yeterli olan çiftlerin, çocuklarının duygusal iniş çıkışları ile baş etme noktasında daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır

Duygusal okuryazarlığın ebeveynin kişisel yaşamını ve eşler arası ilişkileri kolaylaştırmasının yanı sıra ebeveynlik rolüne katkısı da oldukça fazladır. Duygusal okuryazar ebeveynlerin özellikleri düşünüldüğünde ortaya çıkan tabloda: ebeveynlerin, kendisinin ve çocuklarının duygularını tanıyan, kabul eden, anlayabilen, duygular hakkında konuşabilen, çocuğun hissettiği duyguları etiketleyebilen, kendisinin ve çocuğunun duygularını düzenleyebilen, kişilerarası problemleri etkili şekilde çözebilen, yanıtlayıcı iletişime sahip, sevgi dolu, açık kalpli, empati kurabilen, öz güvenli, ve bunun gibi bir çok özelliğin yer alacağı anlaşılmaktadır. Bu özellikler

ebeveynlik rolü sebebiyle çocukları ile ilişkili olarak ortaya çıkabilecek problemleri kolayca atlatmayı sağlamanın yanında ebeveyn-çocuk etkileşiminin kalitesini arttıracak ve duygusal okuryazarlık ve içerdiği diğer beceriler bakımından çocuğun gelişimini olumlu yönde destekleyecektir.

Ebeveynler için duygusal okuryazar olmanın ikinci önemli ve kazançlı olma noktası çocukların duygusal okuryazarlıklarını ve bu kavramın içerdiği diğer beceriler bakımından çocuğun gelişimini destekleyecek rol model kaynağı olabilmeleridir. Ebeveynler, çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olarak önemli bir rol oynayabilirler (188). Bruce (141)'a göre okuryazarlık, doğuştan getirilen duygusallığın, özenli ve dikkatli bir şekilde beslenerek geliştirilebilecek ve daha sonra duygusal okuryazarlık olarak bilinen daha ileri düzey beceriler geliştirilerek öğretilen bir kavramı önermektedir.

Duyguları anlama ve duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmek erken çocukluk eğitiminin temel unsurları arasında yer almaktadır. Elbette bir kısım itibari ile çocuklar sosyal ve duygusal gelişimi, gelişimin doğal akışı içerisinde kazanmaktadırlar ancak bu çoğunlukla tek başına yeterli olmamaktadır. Yaşamın ilerleyen yıllarında ve özellikle erken çocukluk döneminde henüz birçok alanda tek başına yetersiz olan çocuklar için günlük yaşamdaki sosyal problemleri çözmenin, duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve düzenlemenin sözel ve sözel olmayan yollarla modellenmesi oldukça önemlidir. Ebeveynler günlük yaşam içerisinde doğal yollarla bunu sağlayabilirler. Faupel ve Sharp (189)'a göre duygusal okuryazarlık doğuştan gelen bir takım özellikler ile birlikte ebeveynlik stilinin kombinasyonu olarak özellikle okul öncesi dönemde şekillenmektedir. Ebeveynler hem kendilerinin hem de çocuklarının duygusal okuryazarlıklarını geliştirebilmektedirler (189).

Hromek and Roffey (190)'e göre duygusal okuryazarlığın gelişimi çocuğa kendinin ve diğerlerinin duygularını tanıma ve bakış açısı alma ve empati becerilerine ilişkin pratikler sunulması ile mümkündür. Joseph, Strain, & Ostrosky (188)'e göre ebeveynler çocukların duygu içerikli kelimelerini zenginleştirerek, çocukların duygularını etiketleyerek (çocukların hissettikleri duyguları onlara ifade edip yansıtarak), rol model olarak (gün içinde duygular ile nasıl başa çıktıklarına ilişkin), çocukların duygularını kabul ederek ve duygu içerikli konuşarak çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini destekleyebilirler. Bu fırsatların ebeveynler tarafından

çocuklara sunulabilmesi için de ebeveynlerin duygusal okuryazarlığa sahip olması gerekmektedir.

Ebeveynlerin duygusal okuryazar olmaları çocukların duygusal okuryazarlığa sahip olmalı için atılabilecek ilk önemli adımdır. Çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini kazanması sonraki gelişimleri için olumlu bir temel oluşturmaktadır. Çocukların duygusal okuryazarlığına ilişkin yapılan çalışmalarda, duygusal okuryazarlığa sahip olan çocukların şu özelliklere sahip oldukları ifade edilmiştir: kendilerini motive edebilirler; kendilerinin, ihtiyaçlarının, kaynaklarının ve hedeflerinin farkındadırlar; diğerlerine karşı duygularını daha iyi iletebilirler, kendi potansiyelleri hakkında bilgi sahibidirler (136). Bunların yanı sıra: daha sağlıklı, daha az dürtüsel, daha az yalnız, daha çok odaklanabilen, stres ve hayal kırıklığı durumlarında daha hoşgörülü, daha az yıkıcı davranış gösteren, daha az kavga eden, akademik olarak daha başarılı, sosyal becerileri daha yüksek, olumlu akran ilişkilerine sahip, sosyal problemleri daha iyi çözebilen ve duygularını daha iyi düzenleyebilen (17, 139, 146, 148, 188, 191) çocuklar olarak nitelendirilmektedirler.

Çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, incelenen literatür kapsamında şu sonuca varılmıştır: ebeveynler bir çok özellikleri bakımından çocukların gelişimleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptirler. Duygusal okuryazarlık da ebeveynlerin çocuklarının gelişimlerini etkileyebilecekleri önemli bir kavram olarak görülmektedir. Bu çalışmanın genel bilgiler bölümünde açıklandığı üzere ebeveynler duygusal okuryazarlığa sahip olduklarında, duyguları tanıma, tanımlama, fark etme, empati kurma, sosyal beceriler, öz düzenleme, iletişim becerileri ve bu araştırmanın konusu olan duygu düzenleme ve sosyal problem çözme pratikleri bakımından donanımlı hale gelmekte ve bu becerileri günlük yaşamlarında ebeveyn-çocuk etkileşimleri başta olmak üzere sergileyerek çocuklarına rol model olmaktadır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının taklit, model alma ve özdeşim kurma yoluyla gelişimsel ilerlemelerini gerçekleştirdikleri düşünüldüğünde ebeveynin duygusal okuryazarlığı ile çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisinin oldukça ilişkili kavramlar olduğu sonucuna varılmaktadır.

3. GEREÇ VE YÖNTEM

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

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlıkları arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Bu amaçla değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı sağlayan betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (192).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan 16 Bağımsız anaokuluna devam eden 4-6 yaş arası 1613 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmanın evren bilgilerine MEBBİS veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma örneklemini ise basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ilinin Çankaya ilçesinde bulunan 13 bağımsız anaokuluna devam etmekte olan 4-6 yaş arası 111'i kız ve 129'u erkek olmak üzere toplam 240 çocuk ve ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerden 195'i anne ve 45'i babadır. Araştırmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken Israel (193) tarafından örneklem büyüklüğü hesaplama formülleri kullanılarak hazırlanmış olan örneklem büyüklüğü belirleme tablosu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında örneklemin evreni temsiliyetini arttırmak amacıyla, evrende bulunan tüm okullardan veri toplanması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda kurum yetkilileri tarafından veri toplanmasına izin verilmeyen üç okul dışında 13 bağımsız anaokulunda veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Dağılımlar

Araştırmanın örnekleme ilişkin demografik dağılımlar aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Çocuklar ve Ebeveynlerine İlişkin Demografik Özelliklerin Dağılımı.

	Değişkenler	Gruplar	F	%
Çocuklar	Cinsiyet	Kız	111	46,2
		Erkek	129	53,8
	Yaş	4	99	41,3
		5	128	53,3
		6	13	5,4
	Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	59	24,6
Bir kardeş		152	63,3	
İki kardeş ve üzeri		29	12,1	
Anne	Eğitim	Ortaokul ve öncesi	27	11,3
		Lise	78	32,5
		Üniversite	115	47,9
		Yüksek lisans-Doktora	20	8,3
	Yaş	21-30 yaş arası	46	19,2
		31- 35 yaş arası	84	35,0
		36-40 yaş arası	80	33,3
		41 yaş ve üzeri	30	12,5
	Çalışma Durumu	Çalışmıyor	105	43,8
		Kamu Görevlisi	63	26,3
İşçi		16	6,7	
Serbest Meslek		25	10,4	
Baba	Eğitim	Ortaokul ve öncesi	26	10,8
		Lise	71	29,6
		Üniversite	119	49,6
		Yüksek lisans-Doktora	24	10,0
	Yaş	26-35 yaş arası	82	34,2
		36-40 yaş arası	82	34,2
		41 yaş ve üzeri	76	31,7
	Çalışma durumu	Kamu Görevlisi	77	32,1
		İşçi	43	17,9
		Serbest Meslek	85	35,4
Özel Sektör		35	14,6	
Aile	Aylık Gelir	949 -1500 TL	24	10,0
		1501 – 3000 TL	54	22,5
		3001- 4500 TL	59	24,6
		4501- 6000 TL	55	22,9
		6001 TL ve üzeri	48	20,0
Ebeveyn	Araştırmaya Katılan Ebeveyn	Anne	195	81,2
		Baba	45	18,8
Toplam			240	100

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme oluşturan çocukların %46,2'sinin kız, %53,8'inin erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların %41,3'ü 4 yaşında, %53,3'ü 5 yaşında ve %5,4'ü ise 6 yaşındadır. Çocukların kardeş sayılarına bakıldığında %24,6 'sının kardeşi bulunmamaktadır. Çocukların %63,3'nün bir kardeşi ve %12,1'nin ise iki veya daha fazla kardeşi bulunmaktadır.

Çocukların ebeveynlerine ilişkin demografik dağılımlar bakıldığında (Tablo 2), annelerin % 11,3'ünün ortaokul ve öncesi eğitim düzeyine sahip olduğu, %32,5'inin lise mezunu, %47,9'unun üniversite mezunu ve %8,3'ünün yüksek lisans-doktora mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların annelerinin eğitim düzeyinin yüksek olduğu söylemek mümkündür. Annelerin yaşına ilişkin bulgular incelendiğinde; %19, 2'sinin 21-30 yaş arasında, % 35'inin 31-35 yaşları arasında, %33,3'ünün 36-40 yaşları arasında ve %12,5'inin ise 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Annelerin çalışma durumu incelendiğinde ise %43,8'inin yani büyük çoğunluğunun çalışmadığını söylemek mümkündür. Çalışan annelerin %26,3'ü kamu görevlisi olarak, %6,7'si işçi olarak, %10,4'ü serbest meslekte ve %12,9'u özel sektörde çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların babalarına ilişkin demografik dağılımlara bakıldığında; babaların %49,6'sının üniversite mezunu olmakla birlikte %10,8'i ortaokul ve öncesi, %29,6'sı lise ve %10'u yüksek lisans-doktora mezunudur. Babaların yaş değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde; %34,2'sinin 26-35 yaş arasında, %34,2'sinin 36-40 yaş arasında %31,7'sinin ise 41 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Babaların çalışma durumlarına ilişkin bulgulara bakıldığında %32,1'inin kamu görevlisi olarak, %17,9'u işçi olarak, %35,4'ü serbest meslekte ve %14,6'sı özel sektörde çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan çocukların ailelerin aylık gelir durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde ailelerin %10'unda 949-1500 TL arasında, %22,5'inde 1501-3000 TL arasında, %24,6'sının 3001-4500TL arasında, %22,9'unda 4501-6000 TL arasında ve %20'sinde 6001 TL ve üzerinde olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında örneklem grubunu oluşturan çocukların ailelerin ekonomik durumunun orta ve üst düzey olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin bulgulara bakıldığında, araştırmaya katılan ebeveynlerin %81,2 ile büyük çoğunluğunun annelerden, %18,8'i ise babalardan oluştuğu görülmektedir.

3.3. Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla; araştırmaya katılan çocuk ve anne-babasına ilişkin genel bilgileri elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu, çocukların duygu düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), çocukların sosyal problem çözme becerilerini ölçmek amacıyla Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT) ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlıklarını ölçmek amacıyla Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) kullanılmıştır.

3.3.1 Genel Bilgi Formu

Araştırma kapsamına alınan çocuklar ve ebeveynleri hakkında bilgi elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından genel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda: çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısı; ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumları ve çalışma durumları ve ailenin aylık gelir miktarına ilişkin bilgileri ortaya koymaya yönelik maddeler bulunmaktadır (Ek 1).

3.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) (Emotion Regulation Checklist) (ERC)

Duygu Düzenleme Ölçeği, Shields ve Cicchetti, tarafından 1997 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, Altan (194) tarafından 2006 yılında Türkçe'ye uyarlanmış olup çocukların duygu düzenleme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmaktadır.

Duygu Düzenleme Ölçeği, dayanıksızlık-olumsuzluk ve duygusal düzenleme olmak üzere iki alt ölçek ve 24 maddeden oluşmaktadır. Dayanıksızlık-olumsuzluk alt ölçeği; harekete geçme, tepkisellik, öfke kontrolü, huysuzluk ve esnek olmamaya yönelik maddeleri içerirken duygusal düzenleme alt ölçeğinde ise uygun gelişimsel davranış, empati, uygun duygu sergileme ve duygusal farkındalığa yönelik maddeler yer almaktadır. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevap seçenekleri dört

grupta toplanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi yapılırken seçenekler 1'den 4'e kadar puanlanmaktadır. "Hiçbir zaman/nadiren" seçeneği 1 puan, "bazen" seçeneği 2 puan, "sık sık" seçeneği 3 puan ve "neredeyse her zaman" seçeneği 4 puan olarak değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçek hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulabilmektedir.

Orijinal ölçekte Shields ve Cicchetti (63), cronbach alpha iç tutarlık katsayısını dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği için .96, duygusal düzenleme alt boyutu için ise .83 olarak bulmuştur. Altan (2006), 4-6 yaşındaki 145 çocukla yaptığı araştırmada ölçeğin geneli için iç tutarlık katsayısını anne formu için .75, öğretmen formu için ise .84 olarak saptamıştır. Ölçeğe ilişkin daha sonra bir çok Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda anne formu için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı Batum ve Yağmurlu (195) tarafından .73; Yağmurlu ve Altan (196) tarafından .75; Arı ve Yaban (197) tarafından ise .83 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bulgulara göre ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının oldukça yüksek olduğu, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla alınmıştır.

3.3.3. Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WÇSPÇDOT) (Wally Child Social Problem Solving Detective Game Test)

Bu ölçek Webster-Stratton (198) tarafından Spivak ve Shure (199)'nin Preschool Problem Solving Test ve Rubin ve Krasnor (75)'Child Social Problem-Solving Test ölçeklerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Ölçek çocukların sosyal problem çözme becerilerinin hem nitelik hem de niceliğini ölçmektedir. Ölçek, 15 farklı varsayımsal problem durumlarına yönelik resimli hikayelerden oluşmakta ve kız ve erkek formu olmak üzere iki ayrı formu bulunmaktadır. Ölçekte, çocuğa sosyal problemleri içeren hikayeler resimler aracılığıyla sunulmakta ve çocuktan her problemi kendi ifadeleri ile cevaplaması istenmektedir. Çocuğun problem durumuna ilişkin vermiş olduğu her cevap uygulamacı tarafından yazılı olarak kaydedilmektedir. Araştırmacı tarafından kaydedilen cevaplar testin puanlama yönergesine göre pozitif (P), negatif (N) ve puanlanmaz (boş) olarak puanlanmaktadır. Çocuğun aldığı her

pozitif sonuca bir (1) puan, negatif ve puanlanmaz sonucuna ise sıfır (0) puan verilmektedir. Çocuğun bu testten aldığı en düşük puan sıfır (0), en yüksek puan ise on beş (15)'dir. Yüksek puan yüksek sosyal problem çözme becerisine, düşük puan ise düşük sosyal problem çözme becerisine işaret etmektedir.

Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Testi'nin orjinal çalışmasında prososyal çözüm kategorileri için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri .65, antisosyal çözüm kategorileri için .64 bulunmuştur. Testin yapı geçerliği Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyun Ölçeği ile Rubin ve Krasnor'un Çocuk Sosyal Problem Çözme ölçeği ile sınanmıştır. Prososyal stratejileri arasındaki korelasyon katsayısı ($r=.60$), antisosyal stratejiler arasındaki korelasyon katsayısı ($r=.50$) bulunmuştur.

Testin Türkçe uyarlaması ilk olarak Dereli (200) tarafından 6 yaş çocukları için yapılmıştır. Yılmaz (201) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ise ölçek 60-72 aylık çocuklar için uyarlanmış ve Kr 20 güvenirlik katsayısı .79 olarak geçerli ve güvenilir olarak bulunmuştur. Testin 3-5 yaş için uyarlama çalışması ise Kayılı ve Arı (202) tarafından yapılmış ve üç yaş çocukları için güvenirlik katsayısı .72 ($n=50$), dört yaş çocukları için .79 ($n=145$), beş yaş çocukları için .81 ($n=504$) olarak hesaplanmıştır. Elde edilen araştırma sonuçlarına göre güvenirliği ortaya konmuştur. Araştırma sürecinde testin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla alınmıştır.

3.3.4. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)

Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat tarafından 2014 yılında Türkiye'de geliştirilmiştir. Ölçek, ergen ve üzeri yaş grubunda uygulanmakta ve bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerini ortaya koymaktadır. Ölçek "öz düzenleme, duygusal farkındalık ve sosyal beceri" olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Likert tipindeki ölçeğin her bir maddesi için cevaplar 5 grupta toplanmıştır. "kesinlikle katılmıyorum", "kısmen katılıyorum", "katılıyorum", "oldukça katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" şeklinde 1 den 5 e kadar puanlanmaktadır. Ölçekten minimum 34, maksimum 170 puan alınmaktadır. Ölçeğin toplam puanı olduğu gibi alt ölçekler de ayrı ayrı puanlanabilmektedir. Ölçekten alınan 34-80 arası puanlar düşük okuryazarlığa, 80-125 arasında alınan puanlar orta düzey ve 125 üstü puanlar yüksek düzey okuryazarlığa işaret etmektedir. Palancı ve arkadaşları (16) 269 üniversite

öğrencisi üzerinde yapmış oldukları çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .94, alt ölçekler için sırası ile .90,.87 ve .86 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Araştırma sürecinde ölçeğin kullanımı için gerekli olan izin e-posta yoluyla alınmıştır.

3.4. Veri Toplama İşlemi

Araştırmanın veri toplama süreci, ilk olarak araştırma kapsamında kullanılacak olan ölçekler için gerekli izinlerin e-posta yoluyla alınması ile başlatılmıştır. Daha sonra H.Ü. Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul izni (Ek 1) ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (Ek 2) alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından araştırmanın birinci kısmında MEB'e bağlı 13 Bağımsız anaokulu aracılığıyla ebeveynlere araştırma formu ulaştırılmıştır. Ebeveynlerin kendilerinin ve araştırmanın ikinci kısmında çocuklarının araştırmaya katılımı hususunda onay formunu ve gönüllü katılım formunu doldurmaları bunun yanında kendilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri ve çocuklarının duygu düzenleme düzeylerini ölçmeye yönelik ölçekleri doldurmaları ve geri dönüş yapmaları istenmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında, yine MEB'e bağlı 13 Bağımsız anaokulu aracılığıyla ebeveyne gönderilen formların dönüşleri alınmıştır. Araştırma kapsamında 1500 araştırma formu ebeveynlere gönderilmiş ancak bu formlardan 500 tanesinin geri dönüşü alınabilmiştir. Geri dönüşü alınmayan formlardan, formu doldurmayanlar, formu dolduran ancak çocuklarına araştırma kapsamında test uygulanmasını istemeyen ebeveynler olmuş ve bunun neticesinde araştırma kapsamında kullanılacak 240 veri elde edilmiştir. Ebeveyni tarafından araştırmanın ikinci kısmında çocuğa bireysel uygulama yapılmasına izin verilen 240 çocuk için araştırmacı ikinci kez MEB'e bağlı 13 Bağımsız anaokuluna giderek her çocuk için 5-10 dk arasında değişen süre gerektiren Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi'ni bireysel olarak çocuklara uygulamış ve cevaplarını yazılı olarak kaydetmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

Duygu Düzenleme  leği, Wally Sosyal Problem özme Dedektiflik Oyun Testi, Duygusal Okuryazarlık  leği ve Genel Bilgi Formu aracılığıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 20.00 paket programı ile değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi amacıyla verilen normal dağılıma uygunluğu Kolmogorov –Smirnov testi ile kontrol edilmiştir. Duygu Düzenleme  leği, Sosyal Problem özme Testi ve Duygusal Okuryazarlık  leği alt ölçek puanları ve toplam puanlarına ilişkin Kolmogorov –Smirnov testi sonuçları Tablo 3.2’de gösterilmektedir. Tablo 3.2’deki sonuçlar incelendiğinde ölçek toplam puan ve alt ölçek puanlarının Kolmogorov-Smirnov değerlerinin anlamlı ($p < 0.05$) olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçek toplam puan ve alt ölçek puanlarının normallik varsayımını sağlanmadığı sonucuna varılmıştır. Ancak Merkezi Limit Teoremi’ne göre belirli bir evrenden rastgele bir örneklem seçildiğinde, çekilen örneklem sayısı büyüdükçe verilerin normal dağılıma yaklaştığı varsayılmaktadır. Yani  rneklem sayısının büyük olduğu durumlarda bu teoreme göre parametrik testler tercih edilmektedir. Bu nedenle çocukların yaş dağılımı değişkeni ile yapılan analizler dışında parametrik testler tercih edilmiştir.

Yapılan istatistiksel analizler sırasında gruplar arasındaki farklılıklar belirlenirken ikili karşılaştırmalarda parametrik testlerden Bağımsız Gruplar T Testi; oklu karşılaştırmalarda ise parametrik testlerden Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve nonparametrik testlerden Kruskal Wallis-H Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarında anlamlı bir farklılığın görülmesi durumunda Post-Hoc oklu Karşılaştırma Test’lerinden Bonferoni düzeltmesi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Pearson Korelasyon Katsayısı’ndan yararlanılmıştır.

Tablo 3.2. Ölçek Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin Kolmogorov – Smirnov Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov	S	F	p
Duygusal	Öz Düzenleme	,092	240	,000
Okuryazarlık	Duygusal Farkındalık	,092	240	,000
Ölçeği	Sosyal Beceri	,068	240	,010
	Toplam	,092	240	,000
Duygu	Değişkenlik/ Olumsuzluk	,090	240	,000
Düzenleme	Duygu Düzenleme	,109	240	,000
Ölçeği	Toplam	,070	240	,006
Sosyal Problem	Toplam	,158	240	,000
Çözme Testi				

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

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma hipotezlerinin test edilmesi için yapılan istatistiksel analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Bu istatistiksel analizler şu başlıklar altında özetlenmiştir:

- Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları
- Çocuklara Yönelik Kullanılan Ölçeklerin Demografik Değişkenlerle İlişkinine Yönelik Bulgular
 - *Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulgular*
 - *Çocuğun Sosyal Problem Çözme Becerisine Yönelik Bulgular*
- Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duygu Düzenleme Becerisine Göre Farklılığına İlişkin Bulgular
- Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Bulgular
- Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular
 - *Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Annelerin Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular*
 - *Çocukların Sosyal Problem Çözme ve Duygu Düzenleme Becerilerinin Babaların Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular*
- Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi İle Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

4.1. Kullanılan Ölçeklere İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Araştırmanın amacına yönelik yapılan istatistiksel analizler verilmeden önce çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi'nden aldıkları puanlar ve ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden almış oldukları puanların ortalamaları, standart sapmaları, minimum ve maksimum değerleri hesaplanmış ve Tablo 4.1 ve Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Duygu Düzenleme Ölçeği, Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi ve Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden Elde Edilen Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Puanlar

Ölçekler	Alt Ölçekler	n	\bar{x}	Min	Max	ss
Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ)	Dayanısızlık-Olumsuzluk Alt Ölçek Puanı	240	28,9	17	48	5,66
	Duygu Düzenleme Alt Ölçek Puanı	240	25,3	15	32	3,16
	DDÖ Toplam Puan	240	54,2	44	73	5,43
Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT)						
	WSPÇDOT Toplam Puan	240	10,8	0	24	3,42
Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ)	Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	240	49,8	16	65	9,33
	Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	240	37,9	15	50	7,08
	Sosyal Beceri Alt Ölçeği Puanı	240	37,3	10	50	7,69
	DOÖ Toplam Puan	240	125,2	45	165	21,05

Tablo 4.1. incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği” toplam puan ortalamaları 54,2 ($\pm 5,43$), “dayanısızlık-olumsuzluk” alt ölçek puanı ortalamaları 28,9 ($\pm 5,66$), “duygu düzenleme” alt ölçek puanı ortalamaları 25,3 ($\pm 3,16$) olduğu görülmüştür. Çocukların “Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi”nden almış oldukları toplam puan ortalamaları ise 10,8 ($\pm 3,42$) olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan ebeveynlerin “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” toplam puan ortalamaları 125,2 ($\pm 21,05$) olmakla birlikte “öz düzenleme” alt ölçeği puan ortalamalarının 49,8 ($\pm 9,33$), “duygusal farkındalık” alt ölçeği puan ortalamalarının 37,9 ($\pm 7,08$) ve “sosyal beceri” alt ölçeği puan ortalamalarının 37,3 ($\pm 7,69$) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Araştırmaya Katılan Anne ve Babaların Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Ortalamaları, Standart Sapmaları, Minimum ve Maksimum Puanlar

Ebeveynler	Alt Ölçekler	n	\bar{x}	Min	Max	ss
Anne	Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	195	49,3	16	65	9,07
	Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	195	38,0	16	50	6,83
	Sosyal Beceri Alt Ölçeği Puanı	195	37,7	10	50	7,43
	DOÖ Toplam Puan	195	125,0	45	165	20,3
Baba	Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	45	52,1	23	65	10,2
	Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	45	37,8	15	50	8,13
	Sosyal Beceri Alt Ölçeği Puanı	45	35,8	15	50	8,63
	DOÖ Toplam Puan	45	125,7	61	161	24,2

Tablo 4.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan 240 ebeveyninden 195’inin anne, 45’inin baba olduğu görülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”nden almış oldukları puanlar ebeveynler olarak değerlendirilmenin yanı sıra anneler ve babalar olarak da ayrı ayrı incelenmiştir. Bu kapsamda annelerin “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” toplam puanlarının ortalamalarının 125,0 ($\pm 7,43$), “öz düzenleme” alt ölçeği puan ortalamalarının 49,3 ($\pm 9,07$), “duygusal farkındalık” alt ölçeği puan ortalamalarının 38,0 ($\pm 6,83$) ve “sosyal beceri” alt ölçek puan ortalamalarının 37,7 ($\pm 7,43$) olduğu görülmektedir. Babaların ise “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” toplam puan ortalamaları 125,7 ($\pm 24,2$), “öz düzenleme” alt ölçeği puan ortalamaları 52,1 ($\pm 10,2$), “duygusal farkındalık” alt ölçeği puan ortalamaları 37,8 ($\pm 8,13$) ve “sosyal beceri” alt ölçek puan ortalamaları 35,8 ($\pm 8,63$)’dir. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’nden almış oldukları puanlar anne ve baba açısından incelendiğinde, alınan puanların benzer olduğu söylenilebilir. Bu nedenle istatistiksel analizler anne ve baba ayrı olmaksızın ebeveyn olarak yapılmıştır

4.2. Çocuklara Yönelik Kullanılan Ölçeklerin Demografik Değişkenlerle İlişkisine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında çocukların “Duygu Düzenleme Ölçeği ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi”nden almış oldukları puanlar ve ebeveynlerin “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”nden almış oldukları puanlar demografik değişkenler açısından incelenmiştir.

4.2.1. Çocukların Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulgular

Çocuğun duygu düzenleme becerisinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, annenin ve babanın yaşına, çalışma durumuna ve eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Tablo 4.3. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanlarının Çocuğun Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Yaş	n	\bar{x}	χ^2	P
Dayanısızlık- Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanı	4 Yaş	99	29,0	0,43	0,80
	5 Yaş	128	28,6		
	6 Yaş	13	31,0		
Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	4 Yaş	99	25,2	0,74	0,69
	5 Yaş	128	25,5		
	6 Yaş	13	24,1		
Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı	4 Yaş	99	54,2	0,320	0,85
	5 Yaş	128	54,1		
	6 Yaş	13	55,2		

Tablo 4.3. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ($p=0,85>0,05$) ve dayanısızlık-olumsuzluk alt ölçeği ($p = 0,80 > 0,05$) ile duygu düzenleme alt ölçeği ($p = 0,69 > 0,05$)’nden almış oldukları

puanların, çocukların yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.4. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan ve Alt Ölçek Puanlarının Çocuğun Cinsiyetine Göre Farklılığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	P
Dayanısızlık	Kız	111	28,16	4,84	238	-1,93	0,054
/Olumsuzluk	Erkek	129	29,57	6,23			
Alt Ölçek Puanı							
Duygu	Kız	111	25,61	3,05	238	1,28	0,19
Düzenleme	Erkek	129	25,08	3,25			
Alt Ölçek Puanı							
Duygu	Kız	111	53,77	4,86	238	-1,25	0,21
Düzenleme	Erkek	129	54,65	5,87			
Ölçeği							
Toplam Puan							

Tablo 4.4. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış olduğu toplam puanlar ($p = 0,21 > 0,05$), dayanısızlık-olumsuzluk alt ölçeği ($p = 0,054 > 0,05$) ve duygu düzenleme alt ölçeği ($p = 0,19 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların, çocukların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.5. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Annenin Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark Bonferroni
Dayanısızlık/ Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanı	(1) 21-30 yaş	46	30,34	6,21	3,50	0,01	1 - 4
	(2) 31-35 yaş	84	29,66	5,80			
	(3) 36-40 yaş	80	28,11	5,08			
	(4) 41 yaş +	30	26,80	5,16			
Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	21-30 yaş	46	24,56	3,31	1,26	0,28	
	31-35 yaş	84	25,33	2,93			
	36-40 yaş	80	25,62	3,45			
	41 yaş +	30	27,50	2,69			
Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan	21-30 yaş	46	54,91	6,18	2,06	0,10	
	31-35 yaş	84	55,00	5,85			
	36-40 yaş	80	53,73	4,85			
	41 yaş +	30	52,50	3,95			

Tablo 4.5. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puan ($p = 0,10 > 0,05$) ve duygu düzenleme alt ölçeği ($p = 0,28 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların annenin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir. Çocukların dayanısızlık/olumsuzluk alt ölçeğinden almış oldukları puanların ise annenin yaşına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görölmektedir ($p = 0,01 < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplarda meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve anne yaşının 21-30 yaş arası olduğu grup ile 41 yaş ve üzeri olduğu grup arasında dayanısızlık/olumsuzluk alt ölçeği puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görölmüştür. Anne yaşının 21-30 yaş arası olduğu çocukların dayanısızlık/olumsuzluk alt ölçeği puan ortalamaları 30,34 ($\pm 6,21$) iken anne yaşının 41 yaş ve üzeri olduğu çocukların dayanısızlık/olumsuzluk alt ölçeği puan ortalamaları 26,80 ($\pm 5,16$)'dir. Anne yaşı artıkça çocuğun dayanısızlık/olumsuzluk alt ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları azalmaktadır.

Tablo 4.6. Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Babanın Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p
Dayanıksızlık/ Olumsuzluk Alt �leği Puanı	26-35 yaş	82	30,10	5,96	2,93	0,055
	36-40 yaş	82	28,53	5,33		
	41 yaş +	76	28,05	5,55		
Duygu Düzenleme Alt �leği Puanı	26-35 yaş	82	24,75	3,06	2,13	0,12
	36-40 yaş	82	25,71	3,19		
	41 yaş +	76	25,52	3,20		
Duygu Düzenleme �leği Toplam Puan	26-35 yaş	82	54,86	6,02	1,10	0,33
	36-40 yaş	82	54,25	5,37		
	41 yaş +	76	53,57	4,79		

Tablo 4.6. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme  leğinden almış oldukları toplam puan ($p = 0,33 > 0,05$), duygu düzenleme alt  leği ($p = 0,12 > 0,05$) ve dayanıksızlık/olumsuzluk alt  leği ($p = 0,055 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların babanın yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.7. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Annenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark Bonferroni
Dayanısızlık /Olumsuzluk	Ortaokul ve öncesi	27	29,47	4,11			
	Lise	78	29,98	6,35	2,08	0,11	
Alt Ölçeği Puanı	Lisans	115	28,07	5,39			
	Lisansüstü	20	28,50	5,70			
Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	(1)Ortaokul ve öncesi	27	23,33	2,89			1-2
	(2)Lise	78	25,29	3,29	4,92	0,002	1-3
	(3)Lisans	115	25,63	2,95			1-4
	(4)Lisansüstü	20	26,40	3,34			
Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan	Ortaokul ve öncesi	27	53,07	4,85			
	Lise	78	55,28	6,48	1,84	0,14	
	Lisans	115	53,71	4,72			
	Lisansüstü	20	54,90	5,19			

Tablo 4.7. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puan ($p = 0,14 > 0,05$) ve dayanısızlık/olumsuzluk alt ölçeği ($p = 0,11 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların annenin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çocukların duygu düzenleme alt ölçeğinden almış oldukları puanların ise annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p = 0,002 < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplarda meydana geldiğini ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve eğitim düzeyinin ortaokul ve öncesi olduğu grup ile diğer eğitim düzeyi grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme alt ölçeğinden almış oldukları puan ortalamaları artmaktadır.

Tablo 4.8. Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Babanın Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	P
Dayanıksızlık /Olumsuzluk Alt �leği Puanı	Ortaokul ve �ncesi	26	28,96	4,08	2,17	0,09
	Lise	71	30,09	6,43		
	Lisans	119	28,61	5,46		
	Lisansüstü	24	26,91	5,24		
Duygu Düzenleme Alt �leği Puanı	Ortaokul ve �ncesi	26	24,15	2,30	2,15	0,09
	Lise	71	25,01	3,12		
	Lisans	119	25,65	3,32		
	Lisansüstü	24	25,91	3,06		
Duygu Düzenleme �leği Toplam Puan	Ortaokul ve �ncesi	26	53,11	4,62	1,52	0,20
	Lise	71	55,11	6,05		
	Lisans	119	54,26	5,20		
	Lisansüstü	24	52,83	5,28		

Tablo 4.8. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme  leğinden almış olduğu toplam puanlar ($p = 0,20 > 0,05$), dayanıksızlık-olumsuzluk alt  leği ($p = 0,09 > 0,05$) ve duygu düzenleme alt  leği ($p = 0,09 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların babanın eğitim düzeyine göre göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.9. Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Annenin alışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p
Dayanıksızlık/ Olumsuzluk Alt �leği Puanı	alışmıyor	105	29,66	5,92	1,97	0,09
	Kamu Görevlisi	63	27,61	5,21		
	İşçi	16	28,50	6,94		
	Serbest Meslek	25	30,44	5,41		
	�zel Sektör	31	28,03	4,72		
Duygu Düzenleme Alt �leği Puanı	alışmıyor	105	25,13	3,31	2,15	0,07
	Kamu Görevlisi	63	26,04	3,07		
	İşçi	16	25,18	2,66		
	Serbest Meslek	25	24,00	3,17		
	�zel Sektör	31	25,67	2,83		
Duygu Düzenleme �leği Toplam Puan	alışmıyor	105	54,80	5,91	0,57	0,68
	Kamu Görevlisi	63	53,66	3,89		
	İşçi	16	53,68	7,11		
	Serbest Meslek	25	54,44	6,35		
	�zel Sektör	31	53,70	4,82		

Tablo 4.9. incelendiğinde çocukların duygu düzenleme  leğinden almış oldukları toplam puanlar ($p = 0,68 > 0,05$), dayanıksızlık-olumsuzluk alt  leği ($p = 0,09 > 0,05$) ve duygu düzenleme alt  leği ($p = 0,07 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların annenin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.10. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark Bonferroni
Dayanıksızlık/ Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanı	Kamu Görevlisi	77	27,58	4,97	2,28	0,08	
	İşçi	43	29,41	6,31			
	Serbest Meslek	85	29,38	5,74			
	Özel Sektör	35	30,11	5,76			
Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	(1) Kamu Görevlisi	77	26,35	3,09	4,44	0,005	1-2
(2) İşçi	43	24,44	3,04				
(3) Serbest Meslek	85	25,03	2,98				
(4) Özel Sektör	35	24,88	3,43				
Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puan	Kamu Görevlisi	77	53,93	4,42	0,40	0,74	
İşçi	43	53,86	6,73				
Serbest Meslek	85	54,42	5,17				
Özel Sektör	35	55,00	6,39				

Tablo 4.10. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ($p = 0,74 > 0,05$) ve dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği ($p = 0,08 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların babanın çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çocukların duygu düzenleme alt ölçeğinden almış olduğu puanların ise babanın çalışma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p = 0,005 < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplarda meydana geldiğini ortaya koymak için Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve çalışma durumunun kamu görevlisi olduğu grup ile işçi ve serbest meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Babanın kamu görevlisi olarak çalıştığı çocukların duygu düzenleme alt ölçeği puanları, babanın işçi ve serbest meslek olarak çalıştığı çocuklara göre daha yüksektir.

Tablo 4.11. Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	P
Dayanısızlık/Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanı	Kardeş yok	59	28,62	5,44	0,22	0,80
	Bir kardeş	152	29,10	5,87		
	İki kardeş ve +	29	28,55	5,11		
Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	Kardeş yok	59	25,81	2,67	1,65	0,19
	Bir kardeş	152	25,29	3,28		
	İki kardeş ve +	29	24,51	3,40		
Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanı	Kardeş yok	59	54,44	5,45	0,77	0,46
	Bir kardeş	152	54,40	5,50		
	İki kardeş ve +	29	53,06	5,08		

Tablo 4.11. incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ($p = 0,46 > 0,05$), dayanısızlık-olumsuzluk alt ölçeği ($p = 0,80 > 0,05$) ve duygu düzenleme alt ölçeği ($p = 0,19 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görölmektedir.

Tablo 4.12. Duygu Düzenleme  leği Toplam Puanı ve Alt  lek Puanlarının Ailenin Aylık Gelirine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p	Fark Bonferroni
Dayanıksızlık/ Olumsuzluk Alt �leği Puanı	949-1500 TL	24	31,08	5,23	1,72	0,14	
	1501- 3000 TL	54	29,77	6,25			
	3001-4500 TL	59	28,16	5,37			
	4501-6000 TL	55	28,18	5,08			
	6001TL ve +	48	28,64	5,98			
Duygu Düzenleme Alt �leği Puanı	(1)949-1500 TL	24	24,20	3,40	2,56	0,03	1 – 4 2 – 4
	(2)1501- 3000 TL	54	24,55	2,91			
	(3)3001-4500 TL	59	25,64	2,85			
	(4)4501-6000 TL	55	26,07	3,32			
	(5)6001TL ve +	48	25,52	3,30			
Duygu Düzenleme �leği Toplam Puan	949-1500 TL	24	55,29	6,49	0,31	0,86	
	1501- 3000 TL	54	54,33	5,57			
	3001-4500 TL	59	53,81	5,72			
	4501-6000 TL	55	54,25	4,62			
	6001TL ve +	48	54,16	5,37			

Tablo 4.12. incelendiğinde, çocukların duygu düzenleme  leğinden almış oldukları toplam puanlar ($p = 0,86 > 0,05$) ve dayanıksızlık/olumsuzluk alt  leği ($p = 0,14 > 0,05$)'nden almış oldukları puanların ailenin aylık gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Çocukların duygu düzenleme alt  leğinden almış olduğu puanların ise ailenin aylık gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı bir Şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p = 0,03 < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve aylık gelirin 45001-6000 TL olduğu grup ile aylık gelirin 949-1500 TL ve 1501-3000 TL olduğu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Aylık gelir arttıķa çocukların duygu düzenleme alt  leğinden almış oldukları puanların ortalaması artmaktadır.

4.2.2. Çocuğun Sosyal Problem Çözme Becerisine Yönelik Bulgular

Çocukların sosyal problem çözme becerisinin çocuğun yaşına, cinsiyetine, kardeş sayısına, annenin ve babanın yaşına, çalışma durumuna ve eğitim durumuna ve ailenin aylık gelirine göre farklılığına ilişkin bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Tablo 4.13. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Farklılığına İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Ölçekler	Yaş	N	Sıra ort.	sd	χ^2	p	Fark Bonferroni
Wally Sosyal	4 Yaş	99	96,88				
Problem Çözme	5 Yaş	128	136,79	2	19,7	0,00	1-2
Dedektiflik Oyun Testi	6 Yaş	13	139,96				

Tablo 4. 12 incelendiğinde, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanların, çocukların yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p = 0,00 < 0,05$) . Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve 4 yaş ile 5 yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Çocukların yaşı arttıkça Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi'nden almış oldukları puan artmaktadır

Tablo 4.14. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılığına İlişkin T-Testi Sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Wally Sosyal Problem Dedektiflik Oyun Testi	Erkek	111	10,84	3,55	238	-0,30	0,76
	Kız	129	10,98	3,50			

Tablo 4.14. incelendiğinde, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanların, çocukların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p = 0,76 > 0,05$).

Tablo 4.15. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Annenin ve Babanın Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p
Anne Yaş	21-30 yaş	46	11,04	3,03	1,04	0,37
	31-35 yaş	84	10,46	3,55		
	36-40 yaş	80	11,41	3,68		
	41 yaş +	30	10,70	3,67		
Baba Yaş	26-35 yaş	82	10,78	3,08	0,12	0,87
	36-40 yaş	82	11,06	3,61		
	41 yaş +	76	10,92	3,89		

Tablo 4.15 incelendiğinde, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanların, annenin yaşına göre ($p = 0,37 > 0,05$) ve babanın yaşına ($p = 0,87 > 0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.16. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Annenin ve Babanın Eğitim Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p
Anne Eğitim Durumu	Ortaokul ve öncesi	27	11,66	3,72	0,48	0,69
	Lise	78	10,88	3,39		
	Lisans	115	10,75	3,60		
	Lisansüstü	20	11,00	3,40		
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul ve öncesi	26	11,38	3,28	0,47	0,75
	Lise	71	11,00	3,91		
	Lisans	119	10,68	3,41		
	Lisansüstü	24	11,16	3,39		

Tablo 4.16 incelendiğinde, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanların, annenin eğitim düzeyine göre ($p = 0,69 > 0,05$) ve babanın eğitim düzeyine ($p = 0,75 > 0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4. 1. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Annenin ve Babanın Çalışma Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	F	p
Anne Çalışma Durumu	Çalışmıyor	105	10,83	3,49	1,49	0,20
	Kamu Görevlisi	63	10,84	3,65		
	İşçi	16	11,75	3,49		
	Serbest Meslek	25	9,76	3,95		
	Özel Sektör	31	11,87	2,82		
Baba Çalışma Durumu	Kamu Görevlisi	77	10,94	3,93	0,99	0,39
	İşçi	43	11,55	2,35		
	Serbest Meslek	85	10,47	3,61		
	Özel Sektör	35	11,17	3,55		

Tablo 4.17 incelendiğinde, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanların, annenin çalışma durumuna ($p = 0,20 > 0,05$) ve babanın çalışma durumuna ($p = 0,39 > 0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4.18. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi Toplam Puanlarının Kardeş Sayısına ve Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p
Kardeş Sayısı	Kardeş yok	59	10,81	3,86	0,03	0,96
	Bir kardeş	152	10,95	3,28		
	İki kardeş ve üzeri	29	10,96	4,11		
Aylık Gelir	949-1500 TL	24	10,08	4,06	1,01	0,40
	1501- 3000 TL	54	11,35	3,57		
	3001-4500 TL	59	10,40	3,39		
	4501-6000 TL	55	11,25	3,24		
	6000TL ve +	48	11,10	3,64		

Tablo 4.18 incelendiğinde, çocukların wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testinden almış oldukları toplam puanların, kardeş sayısına ($p = 0,96 > 0,05$) ve aylık gelire ($p = 0,40 > 0,05$) göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerinin Farklılığına İlişkin Bulgular

Çocukların sosyal problem çözme becerilerine göre duygu düzenleme becerisinin farklılığına ilişkin bulguların ortaya konması amacıyla ilk olarak çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT)'nden almış oldukları puanların ortalama ve standart sapma değerleri ortaya konmuştur. Çocukların WSPÇDOT puan ortalaması $\bar{X} = 10,88$ ve standart sapması $s = 3,42$ olarak hesaplanmıştır (Bkz.; Tablo 4.1).

Ölçeğin kendi kesme puanının bulunmaması sebebiyle mevcut örneklem grubunda bulunan çocukların WSPÇDOT puanları ortalama ve ± 1 standart sapmaya göre belirlenmiştir. Örneklem içinde ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan sosyal problem çözme beceri puanına sahip çocukların sosyal problem çözme becerileri orta düzeyde; ortalamanın +1 standart sapma

değerinin üstünde sosyal problem çözme beceri puanına sahip çocukların ($\bar{X} + S= 1$) sosyal problem çözme becerileri yüksek düzeyde; ortalamanın -1 standart sapma değerinin altında sosyal problem çöze puanına sahip çocukların ($\bar{X} - S= 7$) sosyal problem çözme becerileri düşük düzeyde olarak sınıflandırılmıştır (Tablo 4.19).

Tablo 4.19. Sosyal Problem Çözme Toplam Puanları

Sosyal Problem Çözme Puanları	N	%
0-7 puanları arası “Düşük”	39	16,3
8-14 puanları arası “Orta”	176	73,3
15 puanları “Yüksek”	25	10,4

Tablo 4.19 incelendiğinde çocukların %16,3’ünün düşük, %73,3’ünün orta ve %10,4’ünün yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olduğu görülmektedir. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi puanlarının “düşük – orta – yüksek” olarak gruplandırılmasının ardından çocukların sosyal problem çözme becerilerinin, duygu düzenleme becerisine göre farklılığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi ANOVA yapılmıştır.

Tablo 4. 20. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektifli Oyun Testi Puanlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Toplam Puanlarının Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Duygu Düzenleme Ölçeği	n	\bar{x}	Ss	F	P
Toplam Puanları					
Düşük	39	54,33	5,57		
Orta	176	54,34	5,38	0,27	0,75
Yüksek	25	53,48	5,77		

Tablo 4.20 incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının, wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p = 0,75 > 0,05$).

Tablo 4.21. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektifli Oyun Testi Puanlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Değişkenlik/Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanlarının Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişkenlik Olumsuzluk Alt Ölçeği Puanları	n	\bar{x}	ss	F	p
Düşük	39	29,87	5,87		
Orta	176	28,98	5,54	2,01	0,13
Yüksek	25	27,00	5,97		

Tablo 4.21 incelendiğinde; çocukların değişkenlik/olumsuzluk alt ölçeği puanlarının, wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p = 0,13 > 0,05$).

Tablo 4.22. Çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Dedektifli Oyun Testi Puanlarına Göre Duygu Düzenleme Ölçeği Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanlarının Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Duygu Düzenleme Alt Ölçeği Puanları	N	\bar{x}	ss	F	p	Fark Bonferroni
(1) Düşük	39	24,46	3,36			
(2) Orta	176	25,35	3,17	3,17	0,04	1-3
(3) Yüksek	25	26,48	2,40			

Tablo 4.22 incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının, wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p = 0,04 < 0,05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve sosyal problem çözme becerisinin düşük ve yüksek olduğu gruplar arasında duygu düzenleme alt ölçeği puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Çocukların

sosyal problem çözme becerisi arttıkça duygu düzenleme alt ölçeği puanları artmaktadır.

4.4. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ebeveynlerin ve anne ve babaların “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”nden ve ölçeğin “öz düzenleme” “duygusal farkındalık” ve “sosyal beceri” alt ölçeklerinden almış oldukları puanların; yaş, eğitim durumu, çalışma durumu ve aylık gelire göre farklılığına ilişkin bulgular verilmiştir.

Tablo 4. 23. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Ebeveynlerin Yaşına Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	p
Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	21-30 yaş	37	49,21	9,95	1,46	0,22
	31-35 yaş	85	48,44	8,13		
	36-40 yaş	82	50,82	9,41		
	41 yaş +	36	51,66	10,89		
Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	21-30 yaş	37	38,00	7,19	0,79	0,50
	31-35 yaş	85	37,38	7,10		
	36-40 yaş	82	37,92	6,94		
	41 yaş +	36	39,55	7,29		
Sosyal Beceri Alt Ölçek Puanı	21-30 yaş	37	36,08	9,31	0,72	0,53
	31-35 yaş	85	36,94	7,53		
	36-40 yaş	82	37,98	7,44		
	41 yaş +	36	38,13	6,79		
Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı	21-30 yaş	37	123,2	23,34	1,09	0,35
	31-35 yaş	85	122,7	19,37		
	36-40 yaş	82	126,7	20,86		
	41 yaş +	36	129,3	22,72		

Tablo 4.23 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarının ($p = 0,35 > 0,05$), öz düzenleme alt ölçek puanlarının ($p = 0,22 > 0,05$), duygusal farkındalık alt ölçek puanlarının ($p = 0,50 > 0,05$) ve sosyal beceri alt ölçek

puanlarının ($p = 0,53 > 0,05$) ebeveynin yaşına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4. 24. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı ve Alt Ölçek Puanlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	N	\bar{x}	ss	F	P
Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	Ortaokul ve öncesi	21	48,00	12,07	1,50	0,21
	Lise	78	48,58	8,38		
	Lisans	119	50,57	9,02		
	Lisansüstü	22	52,31	10,93		
Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	Ortaokul ve öncesi	21	37,04	9,54	0,26	0,85
	Lise	78	37,83	6,79		
	Lisans	119	38,34	6,41		
	Lisansüstü	22	37,54	8,53		
Sosyal Beceri Alt Ölçek Puanı	Ortaokul ve öncesi	21	34,14	10,30	1,53	0,20
	Lise	78	37,11	7,86		
	Lisans	119	37,94	6,96		
	Lisansüstü	22	38,00	7,73		
Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı	Ortaokul ve öncesi	21	119,19	29,85	1,09	0,35
	Lise	78	123,53	20,04		
	Lisans	119	126,85	19,05		
	Lisansüstü	22	127,86	24,77		

Tablo 4.24 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarının ($p = 0,35 > 0,05$), öz düzenleme alt ölçek puanlarının ($p = 0,21 > 0,05$), duygusal farkındalık alt ölçek puanlarının ($p = 0,85 > 0,05$) ve sosyal beceri alt ölçek puanlarının ($p = 0,20 > 0,05$) ebeveynlerin eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Tablo 4. 25. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Çalışma Durumu Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	P	Fark Bonferroni
Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	(1)Çalışmıyor	86	47,10	9,16	3,93	0,00	1 – 2 1 – 4
	(2) Kamu Görevlisi	68	51,86	9,12			
	(3) İşçi	26	49,26	10,6			
	(4) Serbest Meslek	30	53,36	7,88			
	(5) Özel Sektör	30	50,23	8,70			
Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	Çalışmıyor	86	37,87	7,01	0,07	0,99	
	Kamu Görevlisi	68	38,27	6,34			
	İşçi	26	37,46	8,49			
	Serbest Meslek	30	38,00	7,69			
Sosyal Beceri Alt Ölçek Puanı	Özel Sektör	30	38,13	7,35	0,80	0,52	
	Çalışmıyor	86	36,61	7,33			
	Kamu Görevlisi	68	38,63	7,37			
	İşçi	26	36,57	10,0			
Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı	Serbest Meslek	30	37,80	8,05	1,45	0,21	
	Özel Sektör	30	36,73	6,77			
	Çalışmıyor	86	121,5	19,9			
	Kamu Görevlisi	68	128,7	20,3			
	İşçi	26	123,3	27,2			
	Özel Sektör	30	123,3	20,6			
	Özel Sektör	30	125,1	19,5			

Tablo 4.25 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarının ($p = 0,21 > 0,05$), duygusal farkındalık alt ölçek puanlarının ($p = 0,99 > 0,05$) ve sosyal beceri alt ölçek puanlarının ($p = 0,52 > 0,05$) ebeveynlerin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Ebeveynlerin öz düzenleme alt ölçek puanlarının ise ebeveynin çalışma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p = 0,00 < 0,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi uygulanmış ve farklılığın çalışmayan ebeveynler ile kamu görevlisi olan ve serbest meslek sahibi olan ebeveynler arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. 26. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanlarının ve Alt Ölçek Puanlarının Aylık Gelire Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Gruplar	n	\bar{x}	ss	F	P
Öz Düzenleme Alt Ölçeği Puanı	949-1500 TL	24	51,70	8,35	1,18	0,31
	1501- 3000 TL	54	47,72	8,75		
	3001-4500 TL	59	49,55	10,68		
	4501-6000 TL	55	50,70	9,13		
	6000TL ve +	48	50,75	8,78		
Duygusal Farkındalık Alt Ölçeği Puanı	949-1500 TL	24	40,16	6,60	1,03	0,38
	1501- 3000 TL	54	36,70	7,17		
	3001-4500 TL	59	37,93	7,72		
	4501-6000 TL	55	38,25	6,99		
	6000TL ve +	48	38,12	6,43		
Sosyal Beceri Alt Ölçek Puanı	949-1500 TL	24	38,20	9,20	0,32	0,85
	1501- 3000 TL	54	36,35	7,53		
	3001-4500 TL	59	37,57	8,53		
	4501-6000 TL	55	37,60	7,54		
	6000TL ve +	48	37,45	6,18		
Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanı	949-1500 TL	24	130,0	20,9	1,01	0,40
	1501-3000 TL	54	120,7	19,6		
	3001-4500 TL	59	125,0	23,8		
	45001-6000 TL	55	126,5	20,9		
	6000 TL ve +	48	126,3	19,0		

Tablo 4.26 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanlarının ($p = 0,40 > 0,05$), öz düzenleme alt ölçek puanlarının ($p = 0,31 > 0,05$), duygusal farkındalık alt ölçek puanlarının ($p = 0,38 > 0,05$) ve sosyal beceri alt ölçek puanlarının ($p = 0,85 > 0,05$) aylık gelire göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.5. Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulgular

Çocukların sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerilerinin ebeveynlerin duygusal okuryazarlığına göre farklılığına ilişkin bulguların ortaya konması amacıyla ilk olarak ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nden almış oldukları toplam puanların ortalama ve standart sapma değerleri ortaya konmuştur. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X} = 125,20$ ve standart sapması $s = 21,05$ olarak hesaplanmıştır (Bkz.; Tablo 4.1).

Örneklem grubunda bulunan ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği puanları ortalama ve ± 1 standart sapmaya göre düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Normal dağılım içinde ortalamanın +1 standart sapma sağı ile -1 standart sapma solu arasında kalan duygusal okuryazarlık puanına sahip ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerileri orta düzeyde; ortalamanın +1 standart sapma değerinin üstünde duygusal okuryazarlık puanına sahip ebeveynlerin ($\bar{X} + S = 146$) duygusal okuryazarlık becerileri yüksek düzeyde; ortalamanın -1 standart sapma değerinin altında duygusal okuryazarlık puanına sahip ebeveynlerin ($\bar{X} - S = 104$) duygusal okuryazarlık becerileri düşük düzey olarak sınıflandırılmıştır (Tablo 4.35).

Tablo 4.27. Ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Toplam Puanları

Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Puanları	N	%
45-104 puanları arası "Düşük"	37	15,4
105-146 puanları arası "Orta"	168	70,0
147- 165 puanları arası "Yüksek"	35	14,6

Tablo 4.27 incelendiğinde, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin %15,4'ünün düşük, %70'inin orta ve %14,6'sının ise yüksek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan ebeveynlerinin çoğunluğunun orta düzeyde duygusal okuryazarlığa sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği puanlarının "düşük, orta ve yüksek" olarak gruplandırılmasının ardından çocukların duygu düzenleme ve sosyal

problem çözme becerilerinin ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyine göre farklılığına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçları Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.28. Çocukların Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) Toplam Puanlarının ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT) Toplam Puanlarının Ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Duygusal Okuryazarlık Ölçeği Puanları	n	\bar{x}	Ss	F	p
DDÖ	Düşük	37	53,70	5,09		
Toplam Puanları	Orta	168	54,63	5,50	1,58	0,20
	Yüksek	35	52,97	5,38		
WSPÇDOT	Düşük	37	10,67	3,10		
Toplam Puanları	Orta	168	11,01	3,55	0,19	0,82
	Yüksek	35	10,74	3,87		

Tablo 4.28 incelendiğinde; çocukların duygu düzenleme ölçeği toplam puanlarının ($p = 0,20 > 0,05$) ve wally sosyal problem çözme dedektiflik oyun testi toplam puanlarının ($p = 0,82 > 0,05$) ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4.6. Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Bu başlık altında çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 29. Çocuğun Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ) ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi (WSPÇDOT) Puanı ile Ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (DOÖ) Toplam Puanları ve Alt Ölçek Puanları (AÖP) Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Matrisi

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) DOÖ- Öz düzenleme AÖP	1							
(2) DOÖ- Duygusal Farkındalık AÖP	0.70**	1						
(3) DOÖ- Sosyal Beceri AÖP	0.58**	0.64**	1					
(4) DOÖ Toplam Puan	0.89**	0.88**	0.84**	1				
(5) DDÖ- Dayanaksızlık /Olumsuzluk AÖP	-.13*	-0.12*	-0.14*	-0.15*	1			
(6) DDÖ- Duygu Düzenleme AÖP	0.27**	0.22**	0.30**	0.31**	-0.35**	1		
(7) DDÖ Toplam Puan	0.02	0.009	0.02	0.02	0.84**	0.21**	1	
(8) WSPÇDOT Toplam Puan	0.04	0.025	-0.03	0.01	-0.09	0.11	-0.03	1

** 0.01 düzeyinde anlamlı; * 0.05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4.29 incelendiğinde, çocuğun Duygu Düzenleme Ölçeği toplam puanı ve Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi puanı ile ebeveynin Duygusal Okuryazarlık Ölçeği toplam puanı arasından istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Ancak ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeği dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte negatif yönlüdür ($r=-0,15$). Ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı arttıkça çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanı azalmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı ile çocuğun duygu düzenleme alt ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönlüdür ($r=0,31$). Ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı arttıkça çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği puanı artmaktadır.

Ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeğinin öz düzenleme alt ölçeği puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte negatif yönlüdür ($r=-0,13$). Ebeveynin öz düzenleme alt ölçeği puanı arttıkça çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanı azalmaktadır. Aynı şekilde ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeğinin öz düzenleme alt ölçeği puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönlüdür ($r=0,27$). Ebeveynin öz düzenleme alt ölçeği puanı arttıkça çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği puanı artmaktadır.

Ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeğinin duygusal farkındalık alt ölçeği puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte negatif yönlüdür ($r=-0,12$). Ebeveynin duygusal farkındalık alt ölçeği puanı arttıkça çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanı azalmaktadır. Aynı şekilde ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeğinin duygusal farkındalık alt ölçeği puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönlüdür ($r=0,22$). Ebeveynin

duygusal farkındalık alt ölçeği puanı arttıkça çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği puanı artmaktadır.

Ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeğinin sosyal beceri alt ölçeği puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,05$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte negatif yönlüdür ($r=-0,14$). Ebeveynin sosyal beceri alt ölçeği puanı arttıkça çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanı azalmaktadır. Aynı şekilde ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeğinin sosyal beceri alt ölçeği puanı ile çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin duygu düzenleme alt ölçek puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,01$). Bu ilişki düşük düzeyde olmakla birlikte pozitif yönlüdür ($r=0,31$). Ebeveynin sosyal beceri alt ölçeği puanı arttıkça çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği puanı artmaktadır

5. TARTIŞMA

Bu bölümde bağımsız anaokuluna devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri ile ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkisini incelenmesi amacıyla yapılan araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Çocukların Duygu Düzenleme Becerisine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Çocukların duygu düzenleme becerisine yönelik literatür incelendiğinde, duygu düzenleme becerisinin erken çocukluk döneminde kazanılması gereken gelişimsel bir başarı olarak nitelendirildiği görülmektedir (30, 49). Aynı zamanda okulöncesi dönemde sosyal yeterliliğin kazanımı ile ilişkilendirilmektedir (33). Bu durum, duygu düzenleme becerisinin önemini vurgulamasının yanı sıra çocukların gelişimi için de duygu düzenleme becerisinin gerekliliğine işaret etmektedir. Yapılan araştırmada elde edilen bulgulara göre ölçekten alınabilecek olan maksimum puan düşünüldüğünde (maksimum puan =76) çocukların duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir (Bkz: Tablo 4.1).

Duygu düzenleme becerisine yönelik ilgili literatürde yapılan gelişimsel süreç vurgusundan anlaşılacağı üzere duygu düzenleme becerisi bilişsel gelişim ile paralel olarak yaş ile birlikte artan bir beceri olarak ifade edilmektedir (33, 40, 80, 99). Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre ise araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Bkz: Tablo 4.3). Yaş ile birlikte bireylerin çocukluktan yetişkinliğe doğru devam eden gelişimsel süreçleri içerisinde yaşam deneyimleri de artış göstermektedir. Ancak gelişimsel akış içerisinde en belirgin farklılıklar gelişimsel dönemlerin geçişinde meydana gelmektedir. Örneğin bebeklikten okulöncesi döneme geçişin ardından çocuklarda 3 yaş itibari ile dil gelişimi ile birlikte duygularını ifade etme ve duygu düzenleme becerileri önemli bir ivme kazanmaktadır. Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen (203)'e göre duygu düzenlemedeki yaş ile ilgili belirgin farklılıklar 3 yaş ile 4 yaş arasında meydana gelmektedir. Okulöncesi dönem boyunca çocuklar yeni deneyimler elde ederek bebeklik döneminde kazanmış oldukları duygu düzenleme becerilerini genişletmektedirler. Bu dönemin ardından gelen okul dönemi; çocukların

somut işlemlere yönelik beceriler kazandıkları ve daha karmaşık duygusal deneyimler elde ettikleri yeni bir dönem olurken ergenlik ve yetişkinlik dönemi içinde bu süreç devam etmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul öncesi dönem içerisinde çocukların duygu düzenleme becerilerinin yaş ile birlikte gerçekleşen artışını farklı gelişim dönemleri arasında ve çocukların duygu düzenleme becerilerini sergileyiş biçimlerinde görmek çok daha mümkün olabilir. Ancak bu araştırma kapsamında sadece okul öncesi dönem çocukları ile çalışılmıştır ve kullanılan ölçek çocukların duygu düzenleme becerilerinin nasıl kullandıkları konusunda bilgi vermemektedir.

Duygu düzenleme becerisinin yaş ile ilişkili olmasına karşın bu araştırma sonucunda yaşa göre anlamlı bir farklılığın olmayışının bir diğer sebebi ise duygu düzenleme becerisinde bireysel farklılıkların söz konusu olması ile açıklanabilir. Duygu düzenleme becerisi her ne kadar yaş ile ilişkilendirilmiş olsa da bunun yanı sıra mizaç gibi karakteristik özellikler (194, 204), ebeveynlik, kültür gibi dışsal faktörler (205, 206) ve bireysel farklılıklar sebebiyle (3) bu durum değişiklik gösterebilmektedir. Sonuç olarak duygu düzenleme becerisinin gelişimi ağırlıklı olarak yaş ile ilişkilendiriliyor olsa da literatür bulguları tutarsızlık göstermektedir. Duygu düzenlemenin okul öncesi dönemde yaş ile birlikte değiştiğine ilişkin araştırmalar olduğu gibi yaşa göre farklılaşmadığına ilişkin araştırmalar da bulunmaktadır (11, 207).

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre duygu düzenleme becerisi çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak duygu düzenleme ile ilgili literatürde bu bulgudan farklı olarak kız ve erkek çocukların farklı sosyalizasyonlar sebebiyle farklı duygu düzenleme becerileri gösterdikleri ifade edilmektedir (33, 49, 194). Kız ve erkek çocuklara yönelik kültürde yer alan toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulduğunda kız çocuklarının duygusallıklarına ilişkin büyük bir tolerans gösterilirken erkek çocuklara ilişkin aynı şeyin söz konusu olmadığı ve erkek çocukların duygusallık noktasında nispeten daha çok kısıtlandıkları görülmektedir. Bunun en iyi örneği olarak ise “erkek adam ağlamaz” deyimini düşünülebilir. Nitekim literatür incelendiğinde bu düşüncüyü doğrulayan araştırma bulguları da bulunmaktadır (33, 196). Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların literatürden farklılık göstermesine yönelik birden çok sebep düşünülebilir. İlk olarak eğitim seviyesinin, bilinçli ebeveynlerin ve okul öncesi eğitimin artması yukarıda ifade

edilen toplumsal cinsiyet ayrımlarının etkisini azaltmış olabilir. Teknoloji ve bilgiye kolay ulaşım ile birlikte çocukların en yakın çevresi olan ebeveynler ve öğretmenler çocukları bu ayrımlardan uzak olarak sosyalleştiriyor olabilir. Bir diğer sebep ise söz konusu araştırmanın örneklem grubunun sosyoekonomik düzeyinin yüksek olması ile açıklanabilir. Tablo 3.1 incelendiğinde ebeveynlerin büyük çoğunluğu üniversite mezunu olduğu ve ailelerin büyük çoğunluğunun aylık gelirinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ebeveynlerin bilinçli tutum olasılıklarını da arttırdığı düşünülebilir. Sonuç olarak duygu düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin araştırma sonuçları olduğu gibi bu araştırmanın sonucu ile uyumlu olarak duygu düzenleme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediğine ilişkin de araştırmalar bulunmaktadır (208, 209). Carlson ve Wang (209), yaşları 4 ile 6 arasında değişen okulöncesi dönem çocukları ile duygu düzenlemede meydana gelen bireysel farklılıkları belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmada bu araştırmanın sonucu ile benzer şekilde duygu düzenleme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma kapsamında çocukların duygu düzenleme becerilerine yönelik olarak incelen bir diğer değişken ise anne ve babanın yaşıdır. Çocukların duygu düzenleme ölçeği toplan puanları ve duygu düzenleme alt ölçek puanları annenin yaşına göre farklılık göstermezken dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanlarının annenin yaşına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür (Bkz: Tablo 4.5). Dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanı çocuğun tepkisellik, öfke kontrolünün zayıflığı, huysuzluk ve esnek olmamaya ilişkin düzeyini ifade etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulguya göre 21-30 yaşındaki annelerin çocukları ile 41 yaş ve üzeri annelerin çocuklarının dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunun anlamı genç annelerin çocuklarının dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçek puanlarının, 41 yaş ve üzeri yaşlardaki annelerin çocuklarından daha yüksek olduğudur. Daha genç annelerin çocukları daha çok huysuzluk, öfke kontrolünün zayıflığı ve esnek olamama davranışlarına sahiptirler. Bu farklılığın sebebi olarak genç annelerin çocuk bakımı ve çocuklarının duygu düzenlemeye yönelik sosyalleştirme deneyimlerinin daha az olması sebebiyle daha az rol model olmuş olabilecekleri öngörülebilir. Babanın yaşına göre çocukların duygu düzenleme becerileri incelendiğinde ise benzer şekilde anlamlı bir farklılık

bulunmamıştır. Bu durum anne ile benzer şekilde açıklanabilir. İlgili literatür incelendiğinde erişilen kaynaklar üzerinden anne ve babanın yaşı ile ilişkili olarak çocuğun duygu düzenleme becerisini inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Sosyoekonomik düzey duygu düzenleme becerisinin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biridir (194). Çünkü çocuğun duygu düzenleme becerisinin gelişiminde en önemli unsurlardan biri ailenin içinde bulunduğu duygusal iklimdir (10). Sosyoekonomik düzey ise ailenin duygusal iklimi üzerinde önemli bir belirleyicidir. Eğitim düzeyi, çalışma durumu ve aylık gelir gibi kavramların birleşimi ise sosyoekonomik düzeyi oluşturmaktadır. Bu araştırma kapsamında sosyoekonomik düzeye ilişkin aylık gelir, anne ve baba çalışma durumu, anne ve baba eğitim düzeyi ele alınmıştır.

İlk olarak anne ve babanın eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerileri incelenmiş ve baba eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık bulunmazken anne eğitim düzeyine göre çocukların duygu düzenleme alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi artmaktadır. Bu sonuç değerlendirildiğinde anne ve babaların çocuk bakım sorumluluklarında mevcut olarak bilinen dengesizlik bir bakıma doğrulanmaktadır. Toplumda babaların vakitlerinin büyük çoğunluğunu ev dışında geçirmeleri ve annelerin –çalışan anneler olsa dahi- bir şekilde vakitlerinin büyük çoğunluğunu çocukları ile geçirmeleri annelerin sahip oldukları bir takım özelliklerin çocuğun gelişimi üzerinde daha çok etkiye sahip olması sonucunu doğurmaktadır. Annenin eğitim düzeyi arttıkça duygu düzenleme için rol model olma pratiklerinin artması oldukça muhtemeldir. Bu bulguya ilişkin literatür incelendiğinde anne ve babanın eğitim düzeyinin farklılık yaratmadığına dair (210), anne ve/veya babanın eğitim düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenlemesinin arttığına dair (208, 211, 212) çeşitli bulguların yer aldığı görülmektedir. Aydın (213) tarafından annenin duygu sosyalizasyonu pratiklerinin tahmin edicisi olarak sosyal bağlam, sosyoekonomik durum ve annenin duygu düzenlemesini incelendiği araştırmada annenin eğitim düzeyine çocuğa yönelik duygu sosyalizasyonu pratiklerinin farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusunu destekler niteliktedir.

Goodman, Crouter, Lanza, Cox ve Vernon-Feagans (211) tarafından babalar ile yapılan bir araştırmada babaların eğitim dűzeyi arttığında çocuklarına çok daha hassas ve ilgili yaklaştıkları ancak babalık sorumluluklarındaki zayıflığın ise yoğun iř stresi ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Babaların eğitim dűzeyi arttığa çocuğun duygu dűzenleme becerilerinin arttığına dair çeşitli araştırmalar bulunmaktadır

Gelgör (210) tarafından yapılan bir arařtırmada ise çocuđun anne ve babasından algıladıđı ebeveyn kabul-red ve kontrolű ile anne ve babanın çocuđuna gűsterdiđi kabul-red/kontrolűn çocuđun duygu dűzenleme becerisi ile iliřkisini arařtırılmıř ve anne ve babanın eđitim dűzeyine gűre çocuđun duygu dűzenleme becerisinin farklılařmadıđı ortaya konmuřtur. Sűz konusu arařtırmalar bu arařtırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Anne ve babanın çalıřma durumunun çocuđun duygu dűzenleme becerisine gűre farklılıđı incelendiđinde annenin çalıřma durumuna gűre çocukların duygu dűzenleme becerileri anlamlı bir farklılık gűstermediđi fakat babanın çalıřma durumuna gűre çocukların duygu dűzenleme alt ۆlek puanlarında anlamlı bir farklılık olduđu gűrűlműřtür. Babası kamu gűrevlisi olarak çalıřan çocukların duygu dűzenleme becerisi, babası iřçi olarak ve serbest meslekte çalıřan çocukların duygu dűzenleme becerisinden daha yűksektir. Çalıřma durumu eđitim dűzeyi ve sosyoekonomik dűzey ile iliřkili olması bakımından bu sonuç oldukça tutarlıdır. Bu arařtırmanın ۆrneklem grubunu oluřturan annelerin %43,8'i çalıřmamakta babaların ise tamamı farklı mesleklerde çalıřmaktadır. Bu nedenle babanın ailenin sosyoekonomik dűzeyinde belirleyici bir rol oynadıđı dűřűnűlmektedir.

Ailenin aylık gelirine gűre çocukların duygu dűzenleme becerileri incelendiđinde çocuđun duygu dűzenleme alt ۆleđinden almıř olduđu puanlarda anlamlı bir farklılık olduđu gűrűlmektedir. Ailenin aylık geliri arttıđa duygu dűzenleme becerisi artıř gűstermektedir. Aylık gelir dűzeyinin dűřűk olması ocuk ve aile açısından birçok dezavantajı da beraberinde getirmektedir. Mansfield, Dealy ve Keitner (214) tarafından aile iřlevleri ve aylık geliri incelemek amacıyla yapılan arařtırmada, dűřűk gelire sahip aileler yűksek gelire sahip aileler ile karřılařtırıldıklarında daha dűřűk aile iřlevlerine sahip oldukları ortaya konmuřtur. Bu durumun ebeveynlerin ebeveynlik rolleri ve ailenin içinde bulunduđu duygusal iklim açısından olumsuz sonuçlar dođurma olasılıđı da oldukça yűksektir. Bu nedenle

çocuğun tüm sosyal duygusal gelişimi ve bununla beraber duygu düzenleme becerisi söz konusu bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen (194, 215) ve desteklemeyen (210, 216) farklı sonuçlar olduğu görülmektedir.

Raver (215), sosyoekonomik düzeyin çocukların duygu düzenleme becerisi üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğunu iddia etmektedir. Altan (194) tarafından çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerinde mizaç ve anne sosyalizasyonunun etkisini araştırmak amacıyla yapılan araştırmada, yüksek sosyoekonomik düzeyden gelen çocukların istenilen bir nesne için beklerken hayal kırıklıklarını daha iyi kontrol edebildikleri yani duygularını daha iyi düzenleyebildikleri ortaya konmuştur. Ancak aylık gelirin çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerinde sahip olduğu söz konusu olumsuz etkinin ebeveynler tarafından tolere edilebileceğine dair araştırma bulguları da bulunmaktadır.

Garner ve Spears (216)'a göre aylık gelirin duygu düzenleme becerisi üzerinde olumsuz etkisi söz konusu olsa bile ebeveynler davranışları ile bu etkiyi ortadan kaldıracaktır. Garner ve Spears; düşük aylık gelire sahip olan bir ailede, ebeveynler tarafından çocuklarına yönelik uygun duygusal ifadeler kullanması durumunda çocukların duygu düzenleme becerilerinin olumsuz etkilenmediğini ortaya koymuşlardır. Bu durum Kağıtçıbaşı (217)'nin "Türk ebeveynlerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları yakınlık düzeyi ailenin sahip olduğu gelir düzeyinden bağımsızdır" vurgusu ile uyumludur.

Son olarak duygu düzenleme becerisinin çocuğun kardeş sayısına göre farklılığı incelendiğinde kardeş sayısına göre çocuğun duygu düzenleme becerisinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kardeş ilişkileri her bakımdan çocuğun gelişiminde önemli bir role sahiptir. Çocuğun ilk çevresi içerisinde yer alan anne ve babası gibi kardeş de ilk sosyalleşme deneyimlerini yaşadığı önemli bir araçtır. Ancak günümüzde okulöncesi eğitimin yaygınlaşması ile birlikte kardeşi olmayan çocuklar ile kardeşi olan çocukların arasındaki farklılık nispeten azalmaktadır. Araştırmadan elde edilen sonucun bundan kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Erişilebilen kaynaklar üzerinden literatür incelendiğinde duygu düzenleme becerisi ile kardeş ilişkilerini değerlendiren araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Karayılmaz (218) tarafından anasınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve

sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların duygularını yönetme becerileri bakımından kardeş sayısına göre bir farklılık göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerisine Yönelik Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Sosyal problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişmeye başlayan, özellikle erken dönemde desteklenmesi gereken, tutum ve beceriler aracılığıyla öğrenilen ve yetişkinliğe kadar gelişmeye devam eden bir beceri olarak değerlendirilmektedir (80, 99, 100). Bu nedenle duygu düzenleme becerisi için de söz konusu olduğu gibi sosyal problem çözme becerisini kazanmak da çocuk için oldukça önemlidir. Araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri, ölçekten alınabilecek maksimum puan göz önüne alındığında (maksimum puan=15) çocukların sosyal problem çözme becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür (Bkz: Tablo 4.1). Bu durum araştırma kapsamında çalışılan çocukların anaokullarına devam etmekte olmaları ve bu nedenle sosyal deneyimlerinin fazla olması sebebiyle açıklanabilir.

Çocukların sosyal problem çözme becerilerine yönelik olarak bu araştırmada değerlendirilen ilk değişkenlerden biri yaş olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çocukların sosyal problem çözme becerileri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık 4 yaş ile 5 yaş arasında meydana gelmekte ve sosyal problem çözme becerisi çocuğun yaşı arttıkça artmaktadır. Bu sonuç ilgili literatürü destekler niteliktedir. Sosyal problem çözme becerisi hem sosyal gelişim hem de bilişsel gelişim temelinde şekillenmektedir. Dolayısıyla yaş ile birlikte bu alanlarda meydana gelen gelişimsel ilerlemeyi aynı şekilde sosyal problem çözme becerisinde görmek oldukça anlamlı bir sonuçtur. Bu araştırmanın başlangıcında yapılan ilk uygulamalar sırasında 3 yaş çocukları ile yapılan uygulama girişimleri sırasında 4, 5 ve 6 yaşındaki çocuklara kıyasla hipotetik problem durumlarına cevap vermekte zorlandıkları, bir çözüm yanıtları olsa bile bunu sözel olarak ifade etmekte güçlük çektikleri görülmüş ve araştırma kapsamına 3 yaş çocukları dahil edilmemiştir. Bu durum sosyal problem çözme becerisinin yaş ile birlikte gösterdiği değişimi açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra çocuğun yaşı ile birlikte yaşamış olduğu

sosyal problem deneyimleri de artış göstermektedir. Çocuğun karşılaşmış olduğu her sosyal problem çözme deneyimi bir sonraki problem durumu için temel oluşturması bakımından bu becerinin yaş ile birlikte artması oldukça muhtemel ve istenen bir durumdur.

Sosyal problem çözme becerisinin yaşa göre değişimine yönelik literatür incelendiğinde, bu becerinin yaş ile birlikte geliştiği konusunda ortak bir kanıya varıldığı görülmektedir. Bal ve Temel (219) tarafından 4-6 yaş arası okulöncesi kuruma devam eden çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada 4 yaşındaki çocukların kişilerarası problem çözme becerilerinin 5 ve 6 yaşındaki çocuklardan anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Yılmaz ve Tepeli (220) tarafından 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelendiği araştırmada 67-72 aylık çocukların 60-66 aylık çocuklardan daha yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip oldukları bulunmuştur. Bunların yanı sıra, Arı ve Yaban (85), Güneysu, Dinçer ve Etikan (221), Yaban ve Yükselen (222) ve Çam ve Tümkaya (82) tarafından yapılan araştırmalarda bu bulguları destekler niteliktedir.

Benzer şekilde Rubin ve Krasnor (223) tarafından okulöncesi ve anasınıfı çocuklarında hipotetik sosyal problemlerde yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumunda almış oldukları esneklik puanlarının yaşa göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Elias, Rothbaum ve Gara (224) tarafından yapılan araştırmada 12 yaşındaki çocukların 9 yaşındaki çocuklara göre sosyal bilişsel problem çözme becerisinde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur. D'zurilla, Mydeu-Olivares ve Kant (99) tarafından yaşları 17-80 arasında değişen yetişkinler üzerinde sosyal problem çözmede yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada sosyal problem çözme becerinin yaş ile birlikte artış gösterdiği doğrulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Cinsiyet farklılıklarının en çok vurgulandığı alanlar sosyal gelişim, iletişim, duygusal gelişim, davranış gibi etkileşim gerektiren alanlardır. Bu alanlar söz konusu olduğunda çoğunlukla kız ve erkek olma

duruma göre belirgin bir farklılık olması beklenmektedir. Ancak son dönemde değişmeye ve gelişmeye devam eden toplum yapısı sebebiyle bu durum her zaman doğrulanan bir sonuç olmamaktadır. Daha önce de vurgulandığı gibi çocuklar artık kız ya da erkek ayrımı olmaksızın büyük çoğunlukla aynı çevre, eğitim, bilgiye ulaşım ve sosyalleşme deneyimi ve imkanlarına sahip olmaktadır. Bunun yanı sıra bu gelişme ve imkanlar doğrultusunda ebeveyn ve öğretmenlerin çocuğa karşı tutumlarında cinsiyet ayrımı gözetilen davranışları da azalmaktadır. Bu durum geçmişten itibaren getirilen toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki belirgin farklılığı kapatma eğilimindedir. Araştırmanın veri toplama işlemi sırasında çocuklarla yapılan birebir uygulamalarda erkek çocuklardan beklenen agresif ya da kızlara göre daha saldırgan yanıtlar genel yargıda düşünülen şekilde kızlardan belirgin farklılık göstermemiştir. Bu durumun en önemli sebeplerinden birinin kız ve erkek çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarında aynı müfredatı, aynı ortamda almaları ve öğretmenlerin günlük yaşamda deneyimlenen sosyal yaşantılar konusunda çocukları bilinçlendirmeleri olduğu düşünülmektedir.

Sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılığına ilişkin literatür incelendiğinde cinsiyet farklılığının olmadığı sonucuna ulaşan ve cinsiyet farklılığı olduğunu vurgulayan farklı araştırmalar bulunduğu görülmektedir. Yılmaz (201) tarafından 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dereli (225) tarafından sosyal beceri eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal problem çözme becerilerine etkisini ölçmek amacıyla yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Rubin ve Krasnor (223) tarafından okulöncesi ve anasınıfı çocuklarında hipotetik sosyal problemlerde yaş ve cinsiyet farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada çocukların kendilerine sunulan hipotetik problem durumlarına vermiş oldukları cevaplar cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Yukarıda ifade edilen bu araştırmalar sosyal problem çözme becerisini ölçerken hem çocuğun vermiş olduğu cevabı prososyal ya da prososyal olmayan olarak değerlendirmiş hem de okulöncesi dönem çocukları üzerinde çalışmışlardır. Bunların

yanı sıra literatürde sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklılık göstermediğine ilişkin başka araştırmalar da yer almaktadır (219, 220, 226-228).

Sosyal problem çözme becerisine yönelik olarak yapılan araştırmaların bir kısmı bu araştırmada da olduğu gibi sosyal problem durumlarına verilen cevabın prososyal olması ya da prososyal olmaması ile ilgilenirken (201, 219, 223, 225), bir kısmı bunun yanı sıra sosyal problem durumlarına verilen cevapların sayısı ile ilgilenmişlerdir. Bu durumun sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklı sonuçlar elde edilmesinin bir sebebi olabileceği düşünülmektedir. Arı ve Yaban (85), 9-11 yaş arası çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada kızların sosyal problem durumlarına vermiş oldukları farklı cevap sayısının erkeklere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulguyu literatürde yer alan diğer araştırmalar ile destelemişlerdir (229, 230).

Sosyal problem çözme becerisinin cinsiyete göre farklı olduğu sonucuna ulaşan araştırmaların bir kısmı ise ergenlik ve yetişkinlik dönemi üzerinde yapılan araştırmalardan oluştuğu görülmektedir (82, 85, 99, 222, 231). Sonuç olarak sosyal problem çözme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılığını değerlendirirken birçok farklı parametrenin söz konusu olduğunu ve bu parametrelere göre cinsiyete göre farklılık gösteren noktalar olduğu gibi farklılık göstermeyen noktaların da olduğunu söylenebilir. Sonuç olarak okul öncesi dönemde çocukların sosyal problemlere vermiş olduğu cevabın niteliği (prososyal ya da prososyal olmayan) bakımından cinsiyete göre farklılık görülmemektedir. Bunun yanı sıra cinsiyet farklılıkları çocukluk döneminden sonraki aşamada problemlere üretilen cevapların sayısı bakımından farklılaşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde sosyal problem çözme becerisinde cinsiyet farklılıklarını ortaya koymak amacıyla çocukların sosyal problemlere vermiş oldukları cevabın sayısını inceleyen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Sosyal problem çözme becerisine yönelik incelenen bir diğer değişken ise anne ve babanın yaşıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çocuğun sosyal problem çözme becerisi anne ve babanın yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Anne ve babanın yaşı ebeveynlik davranışı bakımından önem arz etmektedir. Çünkü anne ve babanın yaşı arttıkça edinmiş oldukları yaşam deneyimleri ve karakter

anlamında olgunluk düzeylerinin artması beklenmektedir. Bu durum çocukların sosyal problem çözme bağlamında ilk örnekleri olan anne ve babasını zengin bir rol model kaynağı yapmaktadır. Ancak beklenildiği gibi araştırma sonucunda anne ve babanın yaşı çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde bir farklılığa sebep olmamıştır. Bu durumun sebebi anne ve baba yaşının tek başına çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirleyici olamamasından kaynaklanıyor olabilir. Anne ve babanın ebeveynlik davranışları tek başına yaş ile ilişkili değildir. Bireysel özellikler, eğitim durumu, çocukluk yaşantıları, çalışma durumu ve koşulları gibi birçok faktör anne ve babanın çocuğa sergilemiş olacağı sosyal problem çözme rol modellerinde belirleyici olabilir. Sosyal problem çözme becerilerine yönelik erişilebilen kaynaklar incelendiğinde anne ve baba yaşına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Çocuğun sosyal problem çözme becerisini anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu durum çalışılan örneklem grubunun anne ve baba eğitim durumu dağılımından kaynaklanmış olabilir. Anne ve babanın eğitim durumunun dağılımına bakıldığında ortaokul ve öncesi ile lisansüstü eğitim durumuna sahip olan ebeveynlerin sayısı lise ve lisans eğitim durumuna sahip olan anne ve babalardan daha azdır. Bu nedenle muhtemel herhangi bir farkı istatistiksel olarak ortaya koymak mümkün olmamış olabilir. Çünkü anne ve babanın eğitim düzeyi birçok açıdan çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne ve babanın; çocuğu ile olan iletişimi ve çocuğuna yönelik sosyalleştirme davranışlarının pozitif yönde farklı olacağı düşünülebilir. Kasık (13) 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. Benzer şekilde Akbaş (226) tarafından okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, anne ve babaların eğitim durumları yükseldikçe çocukların sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı ortaya konmuştur.

Anne ve babanın eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırma sonuçlarındaki genel eğilim annenin eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık

yarattığı fakat babanın eğitim durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yönündedir. Yılmaz (201) 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. Hamarta (231) tarafından ilköğretim 8. Sınıf öğrencileri ile yapılan araştırmada çocukların sosyal problem çözme becerilerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaştığı fakat babanın eğitim durumuna göre ise farklılık görülmedi bulunmuştur. Arslan (232) tarafından lise öğrencilerinin algılamış oldukları sosyal destek ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada anne eğitim durumu sosyal problem çözme becerisinde belirleyici iken baba eğitim durumu farklılığa sebep olmamaktadır.

Araştırma bulgularında çocuğun sosyal problem çözme becerisi anne ve baba çalışma durumu ve ailenin aylık gelir durumuna göre incelendiğinde bu değişkenlerin göre çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Çalışma durumu ve aylık gelir durumu ailenin sosyoekonomik düzeyini belirleyen önemli faktörlerdir. Literatür incelendiğinde anne ve babanın çalışma durumundan ziyade aylık gelir ya da sosyoekonomik düzey bağlamında çocuğun sosyal problem çözme becerisinin incelendiği görülmektedir. Sosyoekonomik düzey ve aylık gelir durumu çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu araştırma sonucunda söz konusu değişkenlere yönelik olarak farklılığın bulunmaması daha önce ifade edildiği gibi seçilmiş olan örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Örneklem grubu; çalışma durumu, eğitim durumu ve aylık gelir bakımından orta ve üst sosyoekonomik düzey özellikleri göstermektedir. Bu durum sosyoekonomik düzey bakımdan olabilecek muhtemel farklılıkların ortaya konmasını sınırlandırmaktadır.

Sosyoekonomik düzey ve aylık gelir durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalarda sosyal problem çözme becerisinin bu değişkenlerden etkilendiği kanısına varılmıştır. Bal ve Temel (219) tarafından okul öncesi kurumlarına devam eden 4-6 yaş arası çocukların kişilerarası problem çözme ve bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmada sosyoekonomik düzey arttıkça çocuğun kişilerarası problem çözme becerisinin de artış gösterdiği görülmüştür. Benzer şekilde Akbaş (226) ve Yılmaz

tarafından yapılan (201) araştırma sonuçları da aylık gelir durumunun çocuğun sosyal problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Son olarak sosyal problem çözme becerisinin kardeş sayısına göre farklılık gösterme durumu incelenmiş ve kardeş sayısına göre çocuğun sosyal problem çözme becerisinin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu durumun muhtemel iki sebebi olabilir. İlk olarak kardeş sayısı, tek çocuk olan çocuklara göre farklılığı ortaya koymakta oldukça önemli bir değişkendir. Bu araştırma kapsamında çocukların %75,3'ünün ise kardeşi bulunmaktadır. Bu nedenle kardeş değişkenine ilişkin analizler söz konusu olabilecek farklılığı koymaya elverişli değildir. Diğer bir sebep ise örneklem grubunu oluşturan çocukların okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklar olmasıdır. Çocukların vakitlerinin büyük çoğunluğunu okul ortamında kendi akranları ya da kendilerinden büyük ve küçük çocuklar ile birlikte geçiriyor olmaları kardeş sayısının etkisini ortadan kaldırmaktadır. Çocuklar, kardeşleri olsun ya da olmasın okul ortamında birçok etkileşim fırsatı elde etmesi sebebiyle kardeş değişkeni sosyal problem çözme becerisi üzerinde belirgin bir farklılık oluşturmadığı düşünülmektedir. Sosyal problem çözme becerisinde kardeş faktörünü inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bal ve Temel (219) tarafından okulöncesi dönem çocukları üzerinde yapılan araştırma bulguları bu araştırma sonucunu desteklerken Yılmaz (220) tarafından 60-72 aylık çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucu farklılık göstermektedir. Yılmaz 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. Yılmaz tarafından elde edilen bu sonucun, bu araştırma bulgusundan farklılaşması araştırma kapsamında alınan çocukların büyük çoğunluğunun kardeşinin bulunması sebebiyle beklendiği bir durumdur.

5.3. Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerine Göre Duygu Düzenleme Becerilerinin Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Araştırma kapsamında çocuğun sosyal problem çözme becerisi düzeyine göre (düşük-orta-yüksek) duygu düzenleme becerisinin nasıl farklılaştığı incelenmiştir.

Elde edilen bulgulara göre çocukların duygu düzenleme ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ve dayanıksızlık\olumsuzluk alt ölçeğinden almış oldukları puanlar sosyal problem çözme becerisine göre anlamlı bir farklılık göstermezken çocuğun duygu düzenleme alt ölçeğinden aldığı puanlar anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çocuğun sosyal problem çözme becerisi arttıkça duygu düzenleme becerisi de artış göstermektedir. Diğer bir deyişle çocuğun duygu düzenleme becerisi arttıkça sosyal problem çözme becerisi de artış göstermektedir. Ölçeğin toplam puanı ile alt ölçek puanındaki anlamlılık sonuçlarının farklı olması düşündürücüdür. Ancak, dayanıksızlık olumsuzluk alt ölçeği çocuğun duygu düzenleme becerisi anlamında bir bakıma yetersizliğini vurgulamaktadır. Buradan hareketle çocuğun sosyal problem çözme becerisinin varlığının duygu düzenleme becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ancak sosyal problem çözme becerisinin yokluğunun/azlığının duygu düzenleme becerisi üzerinde negatif bir etkiye sahip olma konusunda tek başına önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılabilir.

Castro, Bosch, Veerman ve Koops (233) tarafından; duygusal düzenleme, görev alma ve gecikme isteklerinin agresif çocukların sosyal problem çözme becerileri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla agresif, davranış problemi olan ve normal gelişim gösteren erkekler üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre kendi duygularını izleme ve düzenleme becerisinin agresif çocukların saldırganlıklarını azalttığı, akranlarının duygularını anlama becerisinin ise normal gelişen çocukların saldırganlığını azalttığı görülmüştür. Benzer şekilde Zou ve Yang (234) tarafından yaratıcı problem çözme becerileri üzerinde duygu ve zaman baskısının etkisini incelemek amacıyla yapılan araştırmada uyarılan duygusal durumun yaratıcı problem çözme becerisi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya konmuştur. Olumlu duyguları uyarılan grup yaratıcı problem çözme becerisinde en yüksek puanları alırken olumsuz duyguları uyarılan grup en düşük puanları almıştır.

Kuzucu (235) tarafından ergenlerde agresyon ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkide sosyal problem çözme ve öfke kontrolünün aracı rolünün incelendiği araştırmada ergenlerde duygu düzenleme güçlüğü üzerinde sosyal problem çözme becerisinin kısmi aracı rolünün olduğu bulunmuştur. Yılmaz ve Tepeli (220) tarafından 60-72 aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelendiği araştırmada sosyal problem çözme becerisi

arttıkça duyguları anlama becerisinin de artış gösterdiği görülmüştür. Çoğu araştırmacıya göre kişilerarası bilişsel problem çözme becerisi sosyal yeterlilik ve davranışsal uyumun öncüsü ve belirleyicisidir (102). Yüksek düzeyde duygu düzenleme becerisine sahip olan bireyler; yüksek düzeyde prososyal davranışlar (236), empati becerileri (237) ve bir problem durumu ile karşılaştığında diğerleri için endişelenme (sempati) becerisi göstermektedirler (168).

Bu araştırma ve yukarıda bu araştırma sonucunu destekleyen araştırma sonuçları birlikte düşünüldüğünde sosyal problem çözme ve duygu düzenleme becerisinin birlikte değişim ve gelişim gösterdikleri anlaşılmaktadır. Araştırmanın kapsam bölümünde de ifade edildiği gibi duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi, içinde barındırdıkları içsel ve dışsal süreçler bakımından, duygusal stresi azaltma ya da problem durumu iyi hale çevirme amaçları bakımından, bilişsel gelişimle paralel gelişimleri ve yaşamın ilk yıllarında ebeveynlerin rol model alınarak gelişmeleri bakımından birçok açıdan ortak noktada birleşmektedirler. Bir bakıma, sosyal problem çözenin duygu düzenlemeyi kolaylaştırdığı, duygu düzenlemenin ise sosyal problem çözmeyi kolaylaştırdığı karşılıklı etkiye sahip iki beceri oldukları söylenebilir.

5.4. Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerine İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Duygusal okuryazarlık kavramının, Türkiye ve Dünya’da çoğunlukla çocuklar üzerinde ve okul gibi öğrenme ortamları, okul müfredatı ve öğretmenler üzerinde çalışıldığı ebeveynin bir özelliği olarak daha önce ele alınmadığı görülmüştür. Özellikle Türkiye’de duygusal okuryazarlık üzerine yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır fakat duygusal okuryazarlık ile yakından ilişkili bir kavram olan duygusal zeka çalışmaları ise nispeten daha çoktur. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgular aynı zamanda duygusal zekaya ilişkin çalışma bulguları ile desteklenmiştir.

Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin, ebeveynin yaşına göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin yaşa göre farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Duygusal okuryazarlık becerisi yaşamın ilk yıllarında temeli atılan ve yıllar içerisinde bireyin kendini geliştirmesi ve çevresi ile etkileşimi sayesinde şekillenen bir beceridir. Ancak yetişkinlerin gelişimsel

değişimleri ergenlik ve öncesi gelişim dönemlerine göre çok daha yavaş ilerlemektedir. Bu durum yaş farklılıklarını ortaya koymak için çok daha geniş yaş aralıkları ile çalışmayı gerektirmektedir. Ancak bu araştırmaya katılan ebeveynlerin büyük çoğunluğu 31-40 yaş arasında yer almaktadır. Bu nedenle yaşa göre belirgin farklılık oluşturabilecek bir örneklem grubu söz konusu değildir. Stone (238) tarafından öğretmenler için duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerliliğinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada öğretmenlerin ölçekten almış olduğu puanların yaşa göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra İşmen (239) tarafından duygusal zeka ile aile işlevleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla anne ve babalar ile yapılan araştırma sonuçlarında duygusal zekanın yaşa göre farklılaşmadığı ortaya konmuştur. Benzer şekilde İşmen (240) tarafından duygusal zeka ve problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış olan araştırmada benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin eğitim durumuna göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Eğitim düzeyi her zaman duygusal okuryazarlık için belirleyici olmamaktadır. Goleman (144)'ın ifade etmiş olduğu gibi yüksek IQ her zaman hayatın ileriki dönemlerinde başarı getirmemekte ve her IQ'su yüksek olan kişi duygusal olarak zeki olamamaktadır. Eğitim durumu bir bakıma IQ ile ilişkili olarak düşünülrse eğitim durumunun yüksek ya da düşük olmasının duygusal okuryazarlık becerisi bakımından tek başına belirleyici olmayacağı açıktır. Bu eğitim düzeyi duygusal okuryazarlık için avantaj değildir anlamına gelmediği gibi eğitim düzeyinin düşük olmasının da duygusal okuryazarlık açısından risk olduğu anlamına da gelmemektedir. İşmen (239) tarafından anne ve babalar üzerinde duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada duygusal zeka puanları ile diğerlerinin duygularını anlama ve duyguları manipüle etme becerilerinin eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunmuştur. Eğitim durumu arttıkça duygusal zeka düzeyinin de artış gösterdiği ifade edilmiştir. Bu durum eğitim durumunun duygusal okuryazarlık açısından avantaj olabileceğini düşüncesini desteklemektedir.

Ebeveynin çalışma durumuna göre duygusal okuryazarlık düzeyi incelendiğinde ebeveynin çalışma durumuna göre duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı, duygusal farkındalık alt ölçek puanı ve sosyal beceri alt ölçek puanı

arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken öz düzenleme alt ölçek puanında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın çalışmayan ebeveyn ile kamu görevlisi olan ve serbest meslekte çalışan ebeveynler arasında olduğu görülmektedir. Örnekleme yer alan babalardan çalışmayan baba bulunmadığından dolayı bu durumun anne çalışma durumundan kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Çalışan annelerin öz düzenleme alt boyutundan almış oldukları puanlar çalışmayan annelere göre daha yüksektir. Öz düzenleme, kişilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerinden gelen geri bildirimler, içsel ve çevresel ipuçlarına ilişkin davranış, dikkat, duygular ve diğer bilişsel işlevleri başlatma, sürdürme, engelleme, direnebilme ve uyum sağlama becerilerini kullanabilmesidir (150). Çalışan bireyler iş ortamı ve günlük yaşam deneyimleri bakımından gün içerisinde birçok farkı durumla karşılaşmakta ve sosyal ilişkilerini devam ettirmek amacıyla duygu, düşünce ve davranışlarını düzenlemek zorunda kalmaktadırlar. Bu durum çalışan bireylere öz düzenleme becerisi bakımından oldukça fazla deneyim kazandırmakta bu nedenle de öz düzenleme becerisinin çalışma durumuna göre farklılık oluşturduğu düşünülmektedir.

Son olarak ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin aylık gelir durumuna göre farklılığı incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Sosyoekonomik düzey birçok açıdan bireyin yaşamında olumsuz bir etkiye sahiptir. Fakat duygusal okuryazarlık gibi oldukça bireysel bir takım özellikler kişinin yaşama bakış açısı, inançları, değer yargıları, olaylara yüklediği anlam bakımından oldukça etkilenmektedir. Bu nedenle aylık geliri düşük olan bir birey bu durumdan olumsuz etkilenebileceği gibi birey bu durumu tolere de edebilir. Bu nedenle bu araştırma sonucunda aylık gelire göre duygusal okuryazarlık düzeylerinin farklılaşmamasının sebebi olarak araştırmaya katılan ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi ortalamalarının yüksek düzeyde olması düşünülmektedir. Bocchino (148)'ya göre duygusal okuryazar kişiler genellikle işyerinde daha başarılıdır, hayatlarını yönetme konusunda bir şeyler hissetmenin keyfini çıkarırlar ve genellikle daha mutludurlar. Bu özellikler araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Özdemir (241) tarafından üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmanın sonucunda duygusal zekası yüksek olan bireylerin yaşam doyumlarının yüksek olduğu donucuna ulaşılmıştır. Bu durum aylık gelirin duygusal

okuryazarlık bakımından tek başına dezavantaj oluşturmadığı sonucunu güçlendirmektedir.

5.5. Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığına Göre Farklılığına İlişkin Bulguların Tartışılması ve Yorumlanması

Çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin ebeveynin duygusal okuryazarlığına göre farklılığına ilişkin bulgular incelendiğinde çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Duygusal okuryazarlık çalışmalarının merkezinde çoğunlukla çocuklar ve çocukların duygusal okuryazarlıklarını desteklemek için en önemli araç olarak görülen okul ortamları ve eğitim müfredatları üzerinde durulmaktadır (138, 140, 141, 147, 181-185). Buna ek olarak nispeten daha az olmakla birlikte öğretmenlerin çocuklar üzerindeki etkileri bakımından öğretmenlerin duygusal okuryazarlıkları ve duygusal okuryazarlığa bakış açılarına yönelik çalışmalar da bulunmaktadır (141). Ancak söz konusu ebeveynler olduğunda, ebeveynlerin duygusal okuryazarlıklarından ziyade çocuğun duygusal okuryazarlığının geliştirilmesinde bir araç olarak ebeveynler değerlendirilmiştir.

Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.1) ölçeğin kendi kesme puanı dikkate alındığında (125 ve üzeri yüksek düzeyde duygusal okuryazarlığı göstermektedir) oldukça yüksek düzeyde duygusal okuryazarlığa sahip oldukları görülmektedir. Örneklemi oluşturan ebeveynlerin duygusal okuryazarlıklarında belirgin farklılıkların olmayışı ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyine göre çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerinin farklılığını ortaya koymak için yeterli olmamış olabilir.

Steiner (17)'a göre duygusal okuryazarlık hayatın herhangi bir noktasında öğrenilebilir fakat en iyi öğrenilebilecek olan dönem çocukluk dönemidir. Bu araştırma kapsamında çocuğa ilişkin ele alınmış olan duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri, duygusal okuryazar kişide var olması gerek özellikler olarak birçok duygusal okuryazarlık tanımı ve kaynağında yer almıştır (19-22). Bu nedenle çocukluk döneminde ebeveynlerin sahip olduğu duygusal okuryazarlık becerisi, çocuk için zengin bir duygu düzenleme ve sosyal problem çözme modeli

anlamına gelmektedir. Çocuklar özellikle okul öncesi gibi yaşamın erken döneminde ebeveynlerini model alarak ileriki yaşamlarını şekillendirmekte ve gelişimsel süreç anlamında aşama kaydetmektedirler. Elbette bir kısım itibari ile çocuklar sosyal ve duygusal gelişimi, gelişimin doğal akışı içerisinde kazanmaktadırlar ancak bu çoğunlukla tek başına yeterli olmamaktadır. Yaşamın ilerleyen yıllarında ve özellikle erken çocukluk döneminde henüz birçok alanda tek başına yetersiz olan çocuklar için günlük yaşamdaki sosyal problemleri çözmenin, duyguları tanıma, anlama, ifade etme ve düzenlemenin sözel ve sözel olmayan yollarla modellenmesi oldukça önemlidir. Duygusal okuryazarlık becerisine sahip olan ebeveynler günlük yaşam içerisinde doğal yollarla bunu sağlayabilirler. Faupel ve Sharp (189)'a göre duygusal okuryazarlık doğuştan gelen bir takım özellikler ile birlikte ebeveynlik stilinin kombinasyonu olarak özellikle okul öncesi dönemde şekillenmektedir. Ebeveynler hem kendilerinin hem de çocuklarının duygusal okuryazarlıklarını geliştirebilmektedirler (189).

Ebeveynin duygusal okuryazarlığı ile çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi için çocuğa rol model olmasının ne derece önemli olduğu, duygu düzenleme ve sosyal problem çözmeyi de kapsayan çocuğun duygusal okuryazarlık becerisinin çocuk için birçok açıdan kazanım olmasından anlaşılmaktadır. Yapılan araştırma sonuçlarında duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olan çocukların; daha sağlıklı, daha az dürtüsel, daha az yalnız, daha çok odaklanabilen, stres ve hayal kırıklığı durumlarında daha hoşgörülü, daha az yıkıcı davranış gösteren, daha az kavga eden, akademik olarak daha başarılı, sosyal becerileri daha yüksek, olumlu akran ilişkilerine sahip, sosyal problemleri daha iyi çözebilen ve duygularını daha iyi düzenleyebilen (17, 139, 146, 148, 188, 191) çocuklar olduğu ortaya konmuştur. Bu nedenle yukarıda ifade edilen söz konusu gerekçe sebebiyle ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyine göre çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisindeki farklılaşma ortaya koyulamamış olsa da ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin çocuk için belirleyici olduğu düşünülmektedir. Duygusal okuryazarlık düzeyi bakımından farklılaşan başka örneklem gruplarında yapılacak olan araştırma sonuçları bu belirleyici etkiyi ortaya koymakta daha etkili olabilir.

5.6. Çocuğun Duygu Düzenleme Becerisi ve Sosyal Problem Çözme Becerisi ile Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlıkları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın temel problemini oluşturan çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişki incelendiğinde; çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme ölçeği toplam puanları ile ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, çocuğun duygu düzenleme ölçeğinin dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği ve duygu düzenleme alt ölçeğinden almış olduğu puanlar ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt ölçek puanları arasında düşük düzeyde fakat anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı arasında düşük düzeyde fakat pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi artış göstermektedir. Bunun yanı sıra çocuğun duygu düzenleme becerisindeki güçlüklerini ifade eden dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında düşük düzeyde fakat negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisindeki güçlükleri azalmaktadır. Bu iki bulgu birbirini tamamlar niteliktedir. Görüldüğü gibi ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi çocuğun duygu düzenleme becerisi bakımından hem geliştirici hem de koruyucu bir öneme sahiptir.

Literatür incelendiğinde duygusal okuryazarlık kavramının çocuk gelişimi alanı için yeni bir kavram olmasının yanında doğrudan ebeveynlerin duygusal okuryazarlıkları açısından ulusal ve uluslararası literatürde erişilebilen kaynaklar üzerinden herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle ebeveynin duygusal okuryazarlığına ilişkin bulgular duygusal okuryazarlık becerisinin kapsamış olduğu alt bileşenler bakımından desteklenmiştir. Ağırlıklı olarak duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisinde ebeveynin rolüne ilişkin vurgu yapılarak duygusal okuryazar bir ebeveynin özellikleri açısından ilgili araştırmalar değerlendirilmiştir.

Bireyin duygu düzenleme becerilerini ileriki yaşamında etkili şekilde kullanabilmesi, doğumdan itibaren sosyal çevresinde bulunan ebeveynler ve birincil

bakım verenler başta olmak üzere önemli kişilerin duygulara yönelik değerlendirme ve davranışları ile oldukça yakından ilişkilidir (35). Bu bağlamda duygu düzenleme büyük çoğunlukla ebeveyn çocuk etkileşimi bağlamında gelişen bir beceridir (34, 41, 69, 70). Çünkü ebeveynler, duygu düzenleme gelişiminde içsel faktörlerden biri olan genetik yatkınlık ve dışsal faktörlerden biri olan ebeveyn davranışı aracılığı ile belirleyici bir etkiye sahiptirler (52). Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (49) tarafından geliştirilen “Keşifsel (Heuristic) Model”e göre; çocuğun duygusal sistemine yönelik ebeveyn uygulamaları, çocuğun kendi duygularını anlaması ve duygularının farkında olmasını, duygusal cevaplarına ilişkin düzenleme yollarını, diğerleri ile olan ilişkilerini etkilemektedir (49). Duygusal okuryazarlığa sahip olan ebeveynin sergilemiş olduğu ebeveynlik uygulamaları sayesinde bu etkinin olumlu yönde olması muhtemeldir. Eisenberg, Cumberland ve Spinrad (49) tarafından çocukların duygularına yönelik ebeveynlerin duygusal cevaplarının değerlendirildiği çalışmada; ebeveynler çocukların duygusal ifadelerine sempatik ve destekleyici cevaplar verdiklerinde çocukların daha pozitif duygu düzenleme kapasitesi kazandıkları ve beklenmedik durumlarda duyguları ile daha uyumlu şekilde başa çıkabildikleri ortaya koyulmuştur.

Altan(194) tarafından 4-6 yaş aralığında çocuğa sahip olan anneler ile annenin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuğun duygu düzenleme ve mizaç özellikleri üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada olumlu ebeveyn davranışlarının çocuğun duygu düzenleme becerisinin yordayıcısı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Aydın (213) tarafından 3-6 yaş arası çocuğa sahip anneler ile yapılan araştırma sonuçlarında kendi duyguları ile baş etmekte güçlük yaşayan annelerin çocuklarının duygularını destekleyici stratejileri daha az kullandıkları bulunmuştur.

Araştırma bulgularına bakıldığında çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği sosyal beceri alt ölçeği arasında düşük düzeyde fakat pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği sosyal beceri alt ölçeği arasında düşük düzeyde fakat negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun anlamı ebeveynin sosyal beceri düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi artış göstermekte ve aynı zamanda duygu düzenlemede yaşayabileceği güçlükler azalmaktadır. Bu iki bulgu birbiri ile oldukça tutarlıdır.

Sosyal beceriler insan olmanın doğası gereği bir ihtiyaç olan diğerleri ile etkileşim kurma, temasa geçme, günlük yaşamdaki ilişkileri istendik düzeyde ve olumlu yönde geliştirme, bağlam ve şartlara uygun tepkiler verebilme gibi yaşamın doğal akışında gömülü olan birçok faktöre etki etmektedir. Bu araştırma kapsamında sosyal beceri alt ölçeği duygusal okuryazarlığın bir bileşeni olarak ele alınmıştır. Duygu düzenleme becerisi ise ileriki yaşamda çocuğun sosyal ilişkilerini devam ettirebilmesi adına önemli sosyal becerilerde biridir. Bu nedenle ebeveynin duygusal okuryazarlığında olduğu gibi sosyal becerisinde de meydana gelen artış çocuğun duygu düzenleme becerisini arttırmaktadır. Çünkü sosyal becerilere sahip olan bir ebeveynin çocuğuna yönelik olarak duygu sosyalizasyonu pratiklerinin olumlu yönde olması beklenmektedir. Bu durum duygu düzenleme becerisi bakımından çocuk için de olumlu bir gelişim sağlamaktadır.

Zengin sosyal becerilere sahip olan ebeveynlerin çocuklarının hayata daha pozitif baktıkları ve diğer kişilerle kurmuş oldukları etkileşimleri de aynı şekilde daha olumlu yönde kurduklarına yönelik birçok araştırma bulunmaktadır (173-175). Bu bağlamda ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasında ilişki olduğu anlaşılmaktadır (172). Özabacı (172) tarafından ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulunmuştur. Görüldüğü gibi sosyal beceri bakımından yüksek bir ebeveyne sahip olmak çocuğun duygu düzenleme becerisini arttırmada rol oynayabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer bulgu ise çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği duygusal farkındalık alt ölçeği arasında düşük düzeyde fakat pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği duygusal farkındalık alt ölçeği arasında düşük düzeyde fakat negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun anlamı duygusal farkındalık düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi artış göstermekte ve aynı zamanda duygu düzenlemede yaşayabileceği güçlükler azalmaktadır. Bu iki bulgu birbiri ile oldukça tutarlıdır.

Başkalarının duygularını tanımak ve bunlara yanıt vermek için kişinin öncelikle kendi duygularını bilmesi ve anlaması gerektiği düşünülmektedir. Kendi

duygularını bilen bir kişi, duygunun sebebini, neyin bu duyguyu tetiklediğini, duygunun fiziksel duyularla ve sözsüz iletişim yoluyla nasıl ifade edildiğini ve nasıl değerlendirildiğini iyi kavrayabilen kişi olarak tanımlanmaktadır (160). Bu özelliklere sahip olan bir ebeveyn çocuğun duygu düzenleme becerisinin gelişmesi için zengin bir rol model kaynağı demektir. Duyguları tanıma ve tanımlamada yaşanan güçlüklerin pozitif etkileşimleri azalttığı, negatif etkileşim, depresyon, kaygı ve düşük yaşam kalitesine sebep olduğu araştırmalar sonucunda kanıtlanmıştır (164-166). Metin (11) tarafından okul öncesi çocuklarının mizaç özelliklerinin ve ebeveyn davranışlarının duygu düzenleme becerisine etkisinin incelendiği araştırmada anne duyarlılığının çocuğun duygu düzenlemede yaşadığı güçlükleri yordadığı görülmüştür. Benzer şekilde tüm bunlar ebeveynin duygusal farkındalık becerisinin çocuğun duygu düzenleme becerisi üzerinde önemli bir rol oynadığı düşüncesini destekler niteliktedir.

Çocuğun duygu düzenleme alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği öz düzenleme alt ölçeği arasında düşük düzeyde fakat pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çocuğun dayanıksızlık/olumsuzluk alt ölçeği ile ebeveynin duygusal okuryazarlık ölçeği öz düzenleme alt ölçeği arasında düşük düzeyde fakat negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun anlamı ebeveynin öz düzenleme düzeyi arttıkça çocuğun duygu düzenleme becerisi artış göstermekte ve aynı zamanda duygu düzenlemede yaşayabileceği güçlükler azalmaktadır. Bu iki bulgu birbiri ile oldukça tutarlıdır.

Öz düzenleme, kişilerin bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerinden gelen geri bildirimler, içsel ve çevresel ipuçlarına ilişkin davranış, dikkat, duygular ve diğer bilişsel işlevleri başlatma, sürdürme, engelleme, direnebilme ve uyum sağlama becerilerini kullanabilmesidir (150). Bazı araştırmacılara göre öz düzenleme; davranışsal, bilişsel ve duygusal alanlarda ele alınmakta (55, 154) ve dikkat düzenleme, duygu düzenleme ve davranış düzenleme olarak incelenmektedir. Yani duygu düzenleme bir bakıma öz düzenleme çatısı altında ele alınan bir beceridir. Sanders ve Mazzucchelli (242)'ye göre ebeveynin sahip olduğu öz düzenleme becerisi ebeveyn rolünün bir sonucu olan çocuğun ihtiyaçlarını giderebilme sorumluluğu bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırma sonucunda elde edilen bulgu ilgili literatürü destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir diğer değişkeni olan sosyal problem çözme becerisinin ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişkiye bakıldığında duygusal okuryazarlık ölçeği toplam puanı ve alt ölçek puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir. Duygusal okuryazarlık becerisi duygu düzenleme becerisinde olduğu sosyal problem çözme becerisini de içerisinde barındıran geniş bir kavramdır. Palancı, Kandemir, Dünder ve Özpolat (16)' göre duygusal okuryazarlık kavramı, kişilerinin kendinin ve diğerlerinin duygularını anlama, kişilerarası ilişkilerde ve problem çözmede, kendinin davranışlarını kontrol etme ve yönetmede önemli bir değişken olarak görülmektedir. Bu nedenle çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasında ilişki olabileceği düşünülmüştür. Araştırma sonucunda anlamlı bir ilişkinin bulunmamasının nedeni olarak daha önce de ifade edildiği gibi araştırmaya katılan çocukların sosyal problem çözme becerileri ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olması gösterilebilir (Tablo 3.1). Her iki değişkenin ortalamalarının yüksek olması, düşük puanlar ile yüksek puanları karşılaştırma açısından farkı yakalamaya elverişli değildir. Bu nedenle farklı örneklem gruplarında yapılacak olan benzer araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Petit, Dodge ve Brown (123) tarafından erken aile deneyimleri ile çocuğun sosyal problem çözme ve sosyal yeterliliği arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada aile yaşantısının (annenin değerleri, çocuktan beklentileri, disiplin yöntemleri vb.) sosyal problem çözme becerisi için belirleyici olduğu sonucuna varılmıştır. Çocuğun yaşamın ilk yıllarında itibaren gelecekte nasıl biri olacağı aile yaşantısı ve ebeveyn uygulamaları sırasında şekillenmektedir. Çocuk kendisine ve çevresine yönelik bakış açısının, olaylara yaklaşım biçiminin, inanç ve değer yargılarının temelini aile ortamında atmaktadır. Bu durum çocuğun sosyal ilişkilere ve bu ilişkilerde yaşadığı sosyal problemlere bakış açısını etkilemektedir. Bu nedenle ebeveynin sahip olduğu duygusal okuryazarlık becerisi sayesinde söz konusu bu temel olumlu ve istendik şekilde atılabilir. Jaffee ve D'Zurilla (121) tarafından ergenlerde dışsallaştırma davranış problemleri ve ergen problem çözme becerisi ve ebeveyn problem çözme becerisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada annenin problem çözme becerisi ile ergenin problem çözme becerisi arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu, anne ve

babanın sosyal problem çözme becerisinin ergenin sosyal problem çözme becerisinde kısmi aracı rolünün olduğu görülmüştür.

MacDonald ve Perke (243)'ye göre anne-baba etkileşimleri çocuklara diğerlerinin duygusal sinyallerini cevaplama ve kodlamada ve arkadaşlık becerilerinin kazanımında yardımcıdır. Putallaz (175) annenin davranışı ve sosyal problem çözme de içeren sosyal bilgisi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, annenin davranışları çocuğun hipotetik sosyal problemlere getirdiği çözümlerin kalitesinin belirleyicisi olmaktadır. Bunun yanı sıra ebeveynin kullandığı problem çözme teknikleri ve ebeveynin aile serbest zaman aktiviteleri boyunca sergilediği davranışları çocuğun sosyal problem çözme becerisinin gelişiminde oldukça önemlidir (13, 125).

Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyini çocuğun sosyal problem çözme becerisi bakımından önemli kılan bir diğer nokta ise ebeveynin sosyal problem çözme örnekleri bakımından çocuğa rol model olacak olmasıdır. Bunun sağlanması ebeveynin yüksek düzeyde sosyal problem çözme becerisine sahip olması ile mümkündür. Bu anlamda duygusal okuryazarlık ile değil fakat duygusal zeka ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (240, 244, 245). Bu durum çocuğun sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyi arasındaki ilişki olasılığını doğrular niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bağımsız anaokullarına devam eden çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme becerileri orta düzeyde, çocukların sosyal problem çözme becerileri ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ise yüksek düzeydedir.
- Çocukların duygu düzenleme becerileri, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kardeş sayısına göre farklılık göstermemektedir.
- Çocuğun, duygu düzenleme becerisindeki güçlüğü annenin yaşı arttıkça azalmaktadır.
- Çocuğun duygu düzenleme becerisi annenin eğitim düzeyi arttıkça artmakta (duygu düzenleme alt ölçeği), babanın eğitim düzeyine göre ise farklılaşmamaktadır.
- Çocuğun duygu düzenleme becerisi babanın çalışma düzeyine göre farklılık göstermektedir.
- Ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça duygu düzenleme becerileri artmaktadır.
- Çocukların yaşı arttıkça sosyal problem çözme becerisi artmakta; çocuğun cinsiyetine, kardeş sayısına, anne ve babanın eğitim düzeyleri ve çalışma durumlarına ve aylık gelire göre ise farklılaşmamaktadır.
- Çocukların sosyal problem çözme düzeyleri arttıkça duygu düzenleme alt ölçek puanları da artmaktadır.
- Ebeveynlerin duygusal okuryazarlıkları, ebeveynlerin yaşına, eğitim düzeylerine ve ailenin aylık gelirine göre farklılık göstermemektedir. Ebeveynin çalışma durumuna göre ise ebeveynlerin öz düzenleme alt ölçek puanları farklılaşmaktadır.
- Ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerine göre çocukların duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri farklılık göstermemektedir.
- Ebeveynin öz düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal beceri ve duygusal okuryazarlıkları arttıkça çocuğun duygu düzenlemedeki güçlüğü yansıtan dayanıksızlık/olumsuzluk düzeyi azalmaktadır.

- Ebeveynin öz düzenleme, duygusal farkındalık, sosyal beceri ve duygusal okuryazarlıkları arttıkça çocuğun duygu düzenleme düzeyi artmaktadır.
- Ebeveynin duygusal okuryazarlığı ve çocuğun duygu düzenleme becerisi ile çocuğun sosyal problem çözme becerisi arasında ilişki bulunmamaktadır.

Bu araştırmada, çocuğun duygu düzenleme becerisinin sosyal problem çözme becerisine göre farklılaştığı ve çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ebeveynin duygusal okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu nedenle çocukların gelişimlerinin duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisine yönelik olarak desteklemek konusunda ebeveynlere önemli bir sorumluluk düştüğü düşünülmektedir. Ebeveynler duygusal okuryazarlık becerilerine sahip olduklarında çocukları ile olan etkileşimleri sırasında duygu düzenleme ve sosyal problem çözme pratikleri bakımından zengin bir rol model kaynağı haline gelmektedirler. Ancak duygusal okuryazarlık literatüründe ebeveynlerin önemli etkilerine rağmen çalışma alanı olarak ikinci planda kaldıkları görülmektedir. Bu nedenle ebeveynlerin duygusal okuryazarlık becerilerini, bu becerilerin ebeveynlerin hangi özellikleri bakımından etkilendiği, bunun yanı sıra ebeveynlerin bu beceriler sayesinde çocukları üzerinde nasıl bir etkide bulduklarını anlamaya yönelik çok sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmaların artırılması önerilmektedir. Duygusal okuryazarlık kavramı çocuk gelişimi için yeni bir kavramdır. Ancak yukarıda ifade edildiği gibi başta çocuğun sosyal-duygusal gelişimi olmak üzere birçok gelişim alanını destekleyebilecek önemli bir beceridir. Bu nedenle çocuk gelişimi literatürünün bu kavrama yönelik farklı gelişim dönemleri ve daha geniş örneklem grupları ile yapılan araştırmalarla zenginleştirilmesi önerilmektedir.

Ebeveynler birçok bakımdan çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle öncelikle duygusal okuryazarlıklarını nasıl geliştirebilecekleri konusunda ebeveynlere verilecek olan eğitim seminerlerinin oldukça yararlı olacağı düşünülmekte ve bu tür eğitimlerin alan uzmanları tarafından yapılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Çocukların gelişimlerinde ilk olarak ebeveynler ve aile ortamı önemli bir faktördür ancak daha sonra çocukların en çok vakit geçirdikleri yer okul ortamı ve kişi ise öğretmenleridir. Bu bakımdan okul ortamı ve öğretmenlerin de duygusal okuryazarlık bakımından zenginleştirilmeleri

önerilmektedir. Böylelikle doğrudan çocuğun duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerileri desteklenebilir.

Konu ile ilgili benzer araştırmalar yürütecek olan araştırmacılara benzer çalışmaları farklı örneklem gruplarında gerçekleştirmeleri, duygu düzenleme ve sosyal problem çözme becerisine yönelik olarak ölçek kullanımının yanı sıra doğal ortamlarda ve gerçek problem durumlarında çocukların duygularını nasıl düzenledikleri ve karşılaştıkları sosyal problemleri nasıl çözdüklerine yönelik gözlemsel çalışmalar yürütmeleri önerilmektedir. Bunun yanı sıra benzer şekilde ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimleri sırasında duygusal okuryazarlık becerilerini nasıl sergiledikleri de gözlemlenebilir. Bu gözlemler sayesinde çocukların ve ebeveynlerin bu becerilere yönelik nasıl ihtiyaçlara sahip oldukları anlaşılabilir.

7. KAYNAKLAR

1. Gross JJ, Thompson RA. Emotion regulation: Conceptual foundations. New York: Guilford Press. 2007. p. 3-24.
2. Denollet J, Nykliček I, Vingerhoets AJ. Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. *Emotion Regulation*: 2008. p. 3-11.
3. Koole SL. The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*. 2009;23(1):4-41.
4. Thompson RA. Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*. 1994;59 (2-3):25-52.
5. Cole PM, Michel MK, Teti LOD. The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the society for research in child development*. 1994;59(2-3):73-102.
6. Gyurak A, Gross JJ, Etkin A. Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and Emotion*. 2011;25(3):400-12.
7. D'Zurilla TJ, Nezu AM, Maydeu-Olivares A. Social Problem Solving: Theory and Assessment. Wshington, DC, US: American Psychological Association 2004. p. 11-27.
8. D'zurilla TJ, Goldfried MR. Problem solving and behavior modification. *Journal of abnormal psychology*. 1971;78(1):107.
9. D'Zurilla TJ, Maydeu-Olivares A. Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*. 1995;26(3):409-32.
10. Morris AS, Silk JS, Steinberg L, Myers SS, Robinson LR. The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*. 2007;16(2):361-88.
11. Metin İ. The effects of dispositional anger, effortful control and maternal responsiveness on Turkish preschoolers' emotion regulation: Koç University; 2010.
12. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem-solving in young children: A cognitive approach to prevention. *American Journal of Community Psychology*. 1982;10(3):341-56.
13. Kasik L. Development of social problem solving—A longitudinal study (2009–2011) in a Hungarian context. *European Journal of Developmental Psychology*. 2015;12(2):142-57.

14. Keltikangas-Järvinen L. Social problem solving and the development of aggression. *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. John Wiley & Sons, Ltd. 2005:31-49.
15. Pakaslahti L, Karjalainen A, Keltikangas-Järvinen L. Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*. 2002;26(2):137-44.
16. Plancı M, Kandemir M, Dündar H, Özpolat AR. Validity and reliability study of Emotional Literacy Scale Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*. 2014;11(1):481-94.
17. Steiner C. *Emotional literacy: Intelligence with a heart*: Personhood Press; 2003.
18. Kit WWBT. *Fostering Emotional Literacy in Young Children: Labeling Emotions*. 2009.
19. Kandemir M, Dündar H. Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2008(16).
20. Sharp P. *Nurturing emotional literacy*. London: David Fulton; 2001.
21. Camilleri S, Caruana A, Falzon R, Muscat M. The promotion of emotional literacy through personal and social development: the Maltese experience. *Pastoral Care in Education*. 2012;30(1):19-37.
22. Yeigh T, Woolcott G, Donnelly J, Whannell R, Snow M, Scott A. Emotional literacy and pedagogical confidence in pre-service science and mathematics teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 2016;41(6):7.
23. Matthews B. *Engaging Education: Developing Emotional Literacy, Equity And Coeducation: Developing emotional literacy, equity and co-education*: McGraw-Hill Education (UK); 2005.
24. Mauss IB, Bunge SA, Gross JJ. Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*. 2007;1(1):146-67.
25. Thompson RA. *Socioemotional development*: U of Nebraska Press; 1990.
26. Gross JJ, Levenson RW. Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*. 1993;64(6):970.
27. Gross JJ, John OP. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*. 2003;85(2):348.

28. Cicchetti D, Ganiban J, Barnett D. Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. New York: Cambridge University Press, 1991. p.338
29. Bargh JA, Williams LE. The nonconscious regulation of emotion. *Handbook of emotion regulation*. 2007;1:429-45.
30. Cole PM, Martin SE, Dennis TA. Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*. 2004;75(2):317-33.
31. Eisenberg N, Spinrad TL. Emotion related regulation: Sharpening the definition. *Child development*. 2004;75(2):334-9.
32. Thompson RA, Calkins SD. The double-edged sword: Emotional regulation for children at risk. *Development and Psychopathology*. 1996;8(01):163-82.
33. Saarni C. An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*. 1984:1504-13.
34. Kopp CB. Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental psychology*. 1989;25(3):343.
35. Gross JJ. Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*. 1999;13(5):551-73.
36. Işık AE, Turan F. Normal Gelişim Gösteren ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. 2015;1.
37. John OP, Gross JJ. Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of personality*. 2004;72(6):1301-34.
38. Gross JJ, Richards JM, John OP. Emotion regulation in everyday life. Emotion regulation in couples and families: *Pathways to dysfunction and health*. 2006;2006:13-35.
39. Gross JJ. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of general psychology*. 1998;2(3):271.
40. Gross JJ. Antecedent-and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and social psychology*. 1998;74(1):224.
41. Fox NA, Calkins SD. The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and emotion*. 2003;27(1):7-26.

42. Werner K, Gross JJ. Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. New York: Guilford Press; 2010.
43. Rothbart MK, Ziaie H, O'boyle CG. Self regulation and emotion in infancy. *New directions for child and adolescent development*. 1992;1992(55):7-23.
44. Gross JJ. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*. 2002;39(3):281-91.
45. John OP, Gross JJ. Individual differences in emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*. 2007:351-72.
46. Ochsner KN, Gross JJ. The neural architecture of emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*. 2007;1(1):87-109.
47. Lazarus RS. Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press; 1991. 9 p.
48. Stegge H, Terwogt MM. Awareness and regulation of emotion in typical and atypical development. *Handbook of emotion regulation*. 2007:269-86.
49. Eisenberg N, Cumberland A, Spinrad TL. Parental socialization of emotion. *Psychological inquiry*. 1998;9(4):241-73.
50. Mesquita B, Albert D. The cultural regulation of emotions. *Associatie Ku Leuven*. 2007.
51. Dodge KA, Garber J. Domains of emotion regulation. The development of emotion regulation and dysregulation. New York: Cambridge University Press, 1991:3-11.
52. Calkins SD, Hill A. Caregiver influences on emerging emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*. 2007;229-248.
53. Thompson RA, Meyer S. Socialization of emotion regulation in the family. *Handbook of emotion regulation*. 2007;249.
54. Macklem GL. Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children: Springer Science & Business Media; 2007.
55. Calkins SD, Fox NA. Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development and psychopathology*. 2002;14(03):477-98.
56. Demirkapı EŞ. Çocukluk çağı travmalarının duygu düzenleme ve kimlik gelişimine etkisi ve bunların psikopatolojiler ile ilişkisi. MS thesis. Adnan Menderes Üniversitesi, 2014.

57. Brownell CA, Kopp CB, Brownell C, Kopp C. Transitions in toddler socioemotional development. *Socioemotional development in the toddler years: Transitions and transformations*. New York: Guilford Press, 2007:1-40.
58. Whitebread D, Basilio M. The emergence and early development of self-regulation in young children. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 2012;16(1):20.
59. Kopp CB. Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental psychology*. 1982;18(2):199.
60. Calkins SD, Dedmon SE. Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive/destructive behavior problems. *Journal of abnormal child psychology*. 2000;28(2):103-18.
61. Sroufe LA. Early relationships and the development of children. *Infant Mental Health Journal*. 2000;21(1-2):67-74.
62. Calkins SD. Regulatory competence and early disruptive behavior problems: The role of physiological regulation. *Biopsychosocial regulatory processes in the development of childhood behavioral problems*. New York: Cambridge University Press, 2009:86-115.
63. Shields A, Cicchetti D. Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental psychology*. 1997;33(6):906.
64. Larsen JK, Vermulst AA, Geenen R, Van Middendorp H, English T, Gross JJ, et al. Emotion Regulation in Adolescence A Prospective Study of Expressive Suppression and Depressive Symptoms. *The Journal of Early Adolescence*. 2013;33(2):184-200.
65. Daşçı E. bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkide aracılık rolünün incelenmesi: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi; 2015.
66. Silk JS, Steinberg L, Morris AS. Adolescents' emotion regulation in daily life: Links to depressive symptoms and problem behavior. *Child development*. 2003;74(6):1869-80.
67. Wenar C, Kerig P. *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*: McGraw-Hill;. New York, 2000.
68. Eisenberg N, Morris AS. Children's emotion-related regulation. *Advances in child development and behavior*. 2002;30:190-230.

69. Field T. The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994;59(23):208-27.
70. Calkins SD. Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 1994;59(2-3):53-72.
71. Artıran M, Şahin M. Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme. Ankara: Nobel Yayınevi; 2014.
72. Gottman JM, Katz LF, Hooven C. Meta-emotion: How families communicate emotionally: Psychology Press; 1997.
73. Eisenberg N, Fabes RA, Carlo G, Troyer D, Speer AL, Karbon M, et al. The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child development*. 1992;63(3):583-602.
74. Kerns KA, Abraham MM, Schlegelmilch A, Morgan TA. Mother-child attachment in later middle childhood: Assessment approaches and associations with mood and emotion regulation. *Attachment & Human Development*. 2007;9(1):33-53.
75. Rubin KH, Krasnor LR, editors. Social-cognitive and social behavioral perspectives on problem solving. Cognitive perspectives on children's social and behavioral development The Minnesota Symposia on Child Psychology. New York and London: Psychology Press, 1986: Erlbaum.
76. Shure MB, Spivack G, Jaeger M. Problem-solving thinking and adjustment among disadvantaged preschool children. *Child Development*. 1971:1791-803.
77. Shure MB, Spivack G. Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children 1. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 1979;8(2):89-94.
78. Youngstrom E, Wolpaw JM, Kogos JL, Schoff K, Ackerman B, Izard C. Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of clinical child psychology*. 2000;29(4):589-602.
79. Rubin KH. Social and Social—Cognitive Developmental Characteristics of Young Isolate, Normal, and Sociable Children. *Peer relationships and social skills in childhood: Springer*; 1982. p. 353-74.
80. D'Zurilla TJ, Nezu AM. Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention: Springer Publishing Company; 1999.

81. Dereli İman E. The Social Problem-Solving Questionnaire: Evaluation of Psychometric Properties among Turkish Primary School Students. *Eurasian Journal of Educational Research*. 2013;52:97-115.
82. Çam S, Tümkaya S. Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2006;15(2):119-32.
83. Heppner PP, Krauskopf CJ. An information-processing approach to personal problem solving. *The Counseling Psychologist*. 1987;15(3):371-447.
84. Logan GD. Automaticity and cognitive control. Unintended thought. 1989:52-74.
85. Arı M, Yaban H. 9-11 yaşındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinde cinsiyet ve yaş farklılıkları. *Eğitim ve Bilim*. 2012;37(164).
86. D'Zurilla TJ, Nezu A. Social problem solving. *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*. 1: Academic Press New York; 1982. p. 201-74.
87. Maydeu-Olivares A, D'Zurilla TJ. A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of theory and data. *Cognitive therapy and research*. 1996;20(2):115-33.
88. Chang EC, D'Zurilla TJ, Sanna LJ. Social problem solving: Theory, research, and training: American Psychological Association; 2004.
89. Siegel JM, Platt JJ. Emotional and social real-life problem-solving thinking in adolescent and adult psychiatric patients. *Journal of Clinical Psychology*. 1976.
90. Krasnor LR. An observational study of social problem solving in young children. *Peer relationships and social skills in childhood*: Springer; 1982. p. 113-32.
91. Spivack G, Shure MB. Social adjustment of young children. San Francisco: Jossey-Bass; 1974.
92. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem solving as a mediator of behavioral adjustment in preschool and kindergarten children. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1980;1(1):29-44.
93. Shure MB. I can problem solve (ICPS): Interpersonal cognitive problem solving for young children. *Early Child Development and Care*. 1993;96(1):49-64.
94. Shure MB. Preventing Violence the Problem-Solving Way. *Juvenile Justice Bulletin*. 1999.
95. Shure MB, Spivack G. Interpersonal problem solving thinking and adjustment in the mother-child dyad. *Primary prevention of psychopathology*. 1979;3:201-19.

96. Pellegrini DS. Social cognition and competence in middle childhood. *Child Development*. 1985:253-64.
97. Spivack G, Shure MB. Interpersonal cognitive problem solving (ICPS): A competence-building primary prevention program. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 1989;6(2):151-78.
98. Rooney EF, Poe E, Drescher D, Frantz SC. I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program. *Journal of School Psychology*. 1993;31(2):335-9.
99. D'Zurilla TJ, Maydeu-Olivares A, Kant GL. Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and individual differences*. 1998;25(2):241-52.
100. Anliak Ş, Dinçer Ç. The Evaluation of the Interpersonal Problem Solving Skills of the Children Attending to the Preschools Applying Different Educational Approaches. Ankara University, *Journal of the Faculty of Educational Sciences*. 2005;38:149-66.
101. Spivack G, Platt JJ, Shure MB. The problem-solving approach to adjustment: Jossey-Bass Publishers San Francisco; 1976.
102. Denham SA, Almeida MC. Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of applied developmental psychology*. 1987;8(4):391-409.
103. Nelson-Le Gall S. Help-seeking: An understudied problem-solving skill in children. *Developmental Review*. 1981;1(3):224-46.
104. San Bayhan P, Artan İ. Çocuk gelişimi ve eğitimi: Morpa Kültür Yayınları; 2004.
105. Ridley CA, Vaughn SR. Interpersonal problem solving: An intervention program for preschool children. *Journal of applied developmental psychology*. 1982;3(3):177-90.
106. Thornberg R. The situated nature of preschool children's conflict strategies. *Educational psychology*. 2006;26(1):109-26.
107. Gülay H, Akman B. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. 2009.
108. Paswan S, Sanjeev K, Bansal I. Peer Ratings and Social Problem-solving Skills of 6-8 Years Old Children. *J Psychology*. 2014; 5(1):75-78.

109. Chen X, Rubin KH. Correlates of peer acceptance in a Chinese sample of six-year-olds. *International Journal of Behavioral Development*. 1992;15(2):259-73.
110. Rubin KH, Daniels-Beirness T, Bream L. Social isolation and social problem solving: A longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1984;52(1):17.
111. Gesten EL, Flores de Apodaca R, Rains M, Weissberg RP. Promoting peer related social competence in young children. Primary prevention of psychopathology, Vol 3 Promoting social competence and coping in children; Hanover, NH: University Press of New England. 1979:220.
112. Shure MB. I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*. 2001;18(3):3-14.
113. Dagal A. Investigation of the relationship between communication skills, social competence and emotion regulation skills of preschool children in Turkey. *Educational Research and Reviews*. 2017;12(4):164-71.
114. Casey MB. A planning and problem-solving preschool model: The methodology of being a good learner. *Early Childhood Research Quarterly*. 1990;5(1):53-67.
115. Feis CL, Simons C. Training preschool children in interpersonal cognitive problem-solving skills: A replication. *Prevention in Human Services*. 1985;3(4):59-70.
116. Sharp KC. Impact of interpersonal problem-solving training on preschoolers' social competency. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1981;2(2):129-43.
117. Miller M, Nunn GD. Using group discussions to improve social problem-solving and learning. *Education*. 2001;121(3):470.
118. Dodge KA, Lansford JE, Burks VS, Bates JE, Pettit GS, Fontaine R, et al. Peer rejection and social information processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child development*. 2003;74(2):374-93.
119. Miller-Johnson S, Coie JD, Maumary-Gremaud A, Bierman K, Bierman K. Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology*. 2002;30(3):217-30.
120. Webster-Stratton C, Reid MJ. Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children: The Dina Dinosaur treatment program. *Journal of emotional and behavioral disorders*. 2003;11(3):130-43.

121. Jaffee WB, D'Zurilla TJ. Adolescent problem solving, parent problem solving, and externalizing behavior in adolescents. *Behavior Therapy*. 2003;34(3):295-311.
122. Platt JJ, Siegel JM. MMPI characteristics of good and poor social problem-solvers among psychiatric patients. *The Journal of psychology*. 1976;94(2):245-51.
123. Pettit GS, Dodge KA, Brown MM. Early family experience, social problem solving patterns, and children's social competence. *Child Development*. 1988:107-20.
124. Perez V, Gesten EL, Cowen EL, Weissberg RP, Rapkin B, Boike M. Relationships between family background problems and social problem solving skills of young normal children. *Journal of Primary Prevention*. 1981;2(2):80-90.
125. Cartıllı K, Bedel A. Sosyal Problem Çözme Beceri Eğitiminin Annelerin Sosyal Problem Çözme ve Çocuk İlişisine Etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2015;5(43).
126. Phyfe-Perkins E. Effects of Teacher Behavior on Preschool Children: A Review of Research. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, College of Education*, 1981; 194.
127. Prescott E. Day Care as a Child-Rearing Environment. *National Association for the Education of Young Children*, 1972; 1(2).
128. Stallings J, Almy M, Resnick LB, Leinhardt G. Implementation and child effects of teaching practices in follow through classrooms. *Monographs of the society for research in child development*. 1975:1-133.
129. Holloway SD, Reichhart-Erickson M. The relationship of day care quality to children's free-play behavior and social problem-solving skills. *Early Childhood Research Quarterly*. 1988;3(1):39-53.
130. Shure MB, Spivack G. Problem-solving techniques in childrearing: Jossey-Bass Inc Pub; 1978.
131. Radke-Yarrow M, Zahn-Waxler C, Chapman M. Children's prosocial disposition and behavior. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*/Paul H Mussen, editor. 1983.
132. Estrada P, Arsenio WF, Hess RD, Holloway SD. Affective quality of the mother-child relationship: Longitudinal consequences for children's school-relevant cognitive functioning. *Developmental Psychology*. 1987;23(2):210.

133. Solomon C. Transactional analysis theory: The basics. *Transactional analysis journal*. 2003;33(1):15-22.
134. Freshwater D. Emotional intelligence: developing emotionally literate training in mental health: Healthcare professionals have traditionally been told not to become emotionally involved with clients. Dawn Freshwater believes this is unrealistic and that these relationships could benefit if more emphasis was placed on developing emotionally intelligent educational programmes. *Mental Health Practice*. 2004;8(4):12-5.
135. Orbach S. Work is where we live: Emotional literacy and the psychological dimensions of the various relationships there. *Emotion, space and society*. 2008;1(1):14-7.
136. Heather, Rachel, April, Suzanne. Skipping stones. *Emotional Literacy*. 2008;1(1).
137. Srikanth S, Sonawat R. Emotional literacy: The ABC of understanding emotions. *Indian Journal of Positive Psychology*. 2012;3(3):309.
138. Haddon A, Goodman H, Park J, Crick RD. Evaluating emotional literacy in schools: The development of the school emotional environment for learning survey. *Pastoral Care in Education*. 2005;23(4):5-16.
139. Matthews B. Promoting emotional literacy, equity and interest in science lessons for 11–14 year olds; the ‘Improving Science and Emotional Development’ project. *International Journal of Science Education*. 2004;26(3):281-308.
140. Figueroa-Sanchez M. Building emotional literacy: groundwork to early learning. *Childhood Education*. 2008;84(5):301-4.
141. Bruce C. Emotional Literacy in the Early Years. London: SAGE Publications Ltd 2010. 1-10 p.
142. Gillum J. Using emotional literacy to facilitate organisational change in a primary school: a case study: University of Birmingham; 2010.
143. Pearson M, Wilson H. Using expressive counselling tools to enhance emotional literacy, emotional wellbeing and resilience: Improving therapeutic outcomes with Expressive Therapies. *Counselling, Psychotherapy and Health*. 2008;4(1):1-19.
144. Goleman D. Emotional intelligence, why it can matter more than IQ. 1995.
145. Mayer JD, Salovey P. What is emotional intelligence? In: Sluyter D, Salovey P, editors. Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic Books; 1997. p. 3-31.

146. Park J. Emotional literacy: Education for meaning. *International journal of children's spirituality*. 1999;4(1):19-28.
147. Morris E. Emotional literacy training for educators: developing the whole person—linking hearts and minds in all learners. *Gifted Education International*. 2002;16(2):133-7.
148. Bocchino R. Emotional literacy: To be a different kind of smart: Corwin Press; 1999.
149. Gestsdóttir S, Lerner RM. Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental psychology*. 2007;43(2):508.
150. Moilanen KL. The adolescent self-regulatory inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*. 2007;36(6):835-48.
151. Kara D. Role of parenting and self-types on intentional self- and emotion regulation in adolescence: Koç University; 2014.
152. Karoly P. Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology*. 1993;44(1):23-52.
153. Zimmerman SM, Phelps E, Lerner RM. Intentional self-regulation in early adolescence: Assessing the structure of selection, optimization, and compensation processes. *International Journal of Developmental Science*. 2007;1(3):272-99.
154. Shields A, Cicchetti D. Reactive aggression among maltreated children: The contributions of attention and emotion dysregulation. *Journal of clinical child psychology*. 1998;27(4):381-95.
155. Bronfenbrenner U. Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts. Washington, DC: American Psychology Association Press. 1999:3-28.
156. Chapman PL, Mullis RL. Adolescent coping strategies and self-esteem. *Child Study Journal*. 1999;29(1):69-.
157. Clark R, Novak JD, Dupree D. Relationship of perceived parenting practices to anger regulation and coping strategies in African-American adolescents. *Journal of Adolescence*. 2002;25(4):373-84.
158. Finkenauer C, Engels R, Baumeister R. Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development*. 2005;29(1):58-69.

159. Melnick SM, Hinshaw SP. Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviors and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2000;28(1):73-86.
160. Knight C, Modi P. The use of emotional literacy in work with sexual offenders. *Probation Journal*. 2014;0264550514523817.
161. Rieffe C, Oosterveld P, Miers AC, Terwogt MM, Ly V. Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*. 2008;45(8):756-61.
162. Barrett LF, Gross J, Christensen TC, Benvenuto M. Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition & Emotion*. 2001;15(6):713-24.
163. Kimhy D, Vakhrusheva J, Jobson-Ahmed L, Tarrier N, Malaspina D, Gross JJ. Emotion awareness and regulation in individuals with schizophrenia: implications for social functioning. *Psychiatry research*. 2012;200(2):193-201.
164. Henry JD, Phillips LH, Maylor EA, Hosie J, Milne AB, Meyer C. A new conceptualization of alexithymia in the general adult population: implications for research involving older adults. *Journal of Psychosomatic Research*. 2006;60(5):535-43.
165. Kauhanen J, Kaplan G, Julkunen J, Wilson T, Salonen J. Social factors in alexithymia. *Comprehensive Psychiatry*. 1993;34(5):330-5.
166. Kokkonen P, Karvonen JT, Veijola J, Läksy K, Jokelainen J, Järvelin M-R, et al. Prevalence and sociodemographic correlates of alexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive psychiatry*. 2001;42(6):471-6.
167. Swinkels A, Giuliano TA. The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and social psychology bulletin*. 1995;21(9):934-49.
168. Kuzucu Y. Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2016;3(29).
169. Verduyn CM, Lord W, Forrest G. Social skills training in schools: An evaluation study. *Journal of Adolescence*. 1990;13(1):3-16.
170. Kelly JA. Social-skills training: Springer New York; 1982.

171. Yüksel G. Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2016;2(9).
172. Özabacı N. Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2006;16(1):163-79.
173. Cohn DA, Patterson CJ, Christopoulos C. The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*. 1991;8(3):315-46.
174. Pettit GS, Mize J. Substance and style: Understanding the ways in which parents teach children about social relationships. US: Sage Puplication. 1993.
175. Putallaz M. Maternal behavior and children's sociometric status. *Child development*. 1987:324-40.
176. Phares V, Ehrbar LA, Lum JJ. Parental perceptions of the development and treatment of children's and adolescents' emotional/behavioral problems. *Child & family behavior therapy*. 1996;18(4):19-36.
177. Apter T. The confident child: Raising children to believe in themselves: WW Norton & Company; 2007.
178. Adeyemo D. Moderating influence of emotional intelligence on the link between academic self-efficacy and achievement of university students. *Psychology and developing societies*. 2007;19(2):199-213.
179. Carmeli A, Yitzhak-Halevy M, Weisberg J. The relationship between emotional intelligence and psychological wellbeing. *Journal of Managerial Psychology*. 2009;24(1):66-78.
180. Chan DW. Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*. 2008;28(4):397-408.
181. Weare K. Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach: Psychology Press; 2000.
182. Weare K, Gray G. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?: Department for Education and Skills London; 2003.
183. Saeki E, Watanabe Y, Kido M. Developmental and gender trends in emotional literacy and interpersonal competence among Japanese children. *International Journal of Emotional Education*. 2015;7(2):15.
184. O'Hara D. The impact of peer mentoring on pupils' emotional literacy competencies. *Educational psychology in practice*. 2011;27(3):271-91.

185. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta analysis of school based universal interventions. *Child development*. 2011;82(1):405-32.
186. Barros L, Goes AR, Pereira AI. Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*. 2015;32(2):295-306.
187. Hooven C, Katz L, Gottman J. The family as a meta-emotion culture. *Cognition and Emotion*. 1994; 9:229-264.
188. Joseph G, Strain P, Ostrosky M. Fostering emotional literacy in young children: labeling emotions. Center on the Social and Emotional Foundations of Early Learning What Works Brief. 2005;21.
189. Faupel A, Sharp P. Promoting emotional literacy: guidelines for schools, local authorities and health services. 2003.
190. Hromek R, Roffey S. Promoting social and emotional learning with games: " It's fun and we learn things". *Simulation & Gaming*. 2009.
191. Sorin R. Understanding Children's Feelings: Emotional Literacy in Early Childhood. *Research in Practice Series*. Volume 11, Number 4: ERIC; 2004.
192. Karasar N. Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler: Nobel Yayın Dağıtım; 2012.
193. Israel GD. Determining sample size. *University of Florida*, 1992.
194. Altan Ö. The effects of maternal socialization and temperament on children's emotion regulation: Koç University; 2006.
195. Batum P, Yagmurlu B. What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: Developmental• Learning• Personality• Social*. 2007;25(4):272-94.
196. Yagmurlu B, Altan O. Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*. 2010;19(3):275-96.
197. Arı M, Yaban EH. Okulöncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Davranışları: Mizaç ve Duygu Düzenlemenin Rolü Social Behavior in Preschool Children: The Role of Temperament and Emotion Regulation. *H.U. journal of Education*. 2016; 31(1):125-141.
198. Webster-Stratton C. Dina dinosaur's social skills and problem-solving curriculum. Seattle, WA. 1990;1411.

199. Spivack G, Shure MB. ICPS and beyond: Centripetal and centrifugal forces. *American Journal of Community Psychology*. 1985;13(3):226.
200. Dereli-İman E. Çocuklar için Sosyal Problem Çözme Ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2013;13:491-8.
201. Yılmaz E. 60-72 aylık çocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2012.
202. Kayılı G, Arı R. Wally sosyal problem çözme testi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*. 2015;3(2):51-60.
203. Cole PM, Dennis TA, Smith-Simon KE, Cohen LH. Preschoolers' Emotion Regulation Strategy Understanding: Relations with Emotion Socialization and Child Self-regulation. *Social Development*. 2009;18(2):324-52.
204. Eisenberg N, Fabes RA, Bernzweig J, Karbon M, Poulin R, Hanish L. The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child development*. 1993;64(5):1418-38.
205. Eisenberg N, Zhou Q. Regulation from a developmental perspective. *Psychological Inquiry*. 2000;11(3):166-71.
206. Eisenberg N, Losoya S, Fabes RA, Guthrie IK, Reiser M, Murphy B, et al. Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of family Psychology*. 2001;15(2):183.
207. AKA BT. Perceived parenting styles, emotion recognition, and emotion regulation in relation to psychological well-being: Symptoms of depression, obsessive-compulsive disorder, and social anxiety: Middle East Technical University; 2011.
208. Karaaslan ÜK. Okul öncesi eğitimin ve diğer değişkenlerin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; 2012.
209. Carlson SM, Wang TS. Inhibitory control and emotion regulation in preschool children. *Cognitive Development*. 2007;22(4):489-510.
210. Gelgör FZ. Anne, baba ve çocuk tarafından algılanan ebeveyn kabul-red ve kontrolünün çocuğun duygu düzenleme becerisi ile ilişkisi: Hasan Kalyoncu Üniversitesi; 2016.

211. Goodman WB, Crouter AC, Lanza ST, Cox MJ, Vernon-Feagans L. Paternal work stress and latent profiles of father–infant parenting quality. *Journal of Marriage and Family*. 2011;73(3):588-604.
212. Ramazan A, Seer ZŞ. Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerinin animasyon becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 2004(11):67-84.
213. Aydın F. Maternal emotion regulation, socio-economic status and social context as predictors of maternal emotion socialization practices: İstanbul Bilgi Üniversitesi; 2010.
214. Mansfield AK, Dealy JA, Keitner GI. Family Functioning and Income: Does Low-Income Status Impact Family Functioning? *The Family Journal*. 2013;21(3):297-305.
215. Raver CC. Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child development*. 2004;75(2):346-53.
216. Garner PW, Spears FM. Emotion regulation in low income preschoolers. *Social Development*. 2000;9(2):246-64.
217. Kağıtçıbaşı Ç, Öztürk Ş. Benlik, aile ve insan gelişimi: *Kültürel psikoloji*. 2010.
218. Karayılmaz D. Ana sınıfına devam eden çocukların duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. 2008.
219. Bal Ö, Temel ZF. 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*. 2014;4(1).
220. Yılmaz E, Tepeli K. 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Duygularını Anlama Becerileri Açısından İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2013;172(172):117-30.
221. Güneysu S, Dinçer Ç, Etikan İ, editors. 54-78 aylık çocukların kişiler arası problemlere getirdikleri çözümleri etkileyen faktörler. I National Child Development and Education Congress 28; 1997.
222. Yaban EH, Yükselen A. Korunmaya muhtaç yedi-on bir yaş grubundaki çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Journal of Society & Social Work*. 2007;18(1).
223. Rubin KH, Krasnor LR. Age and gender differences in solutions to hypothetical social problems. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1983;4(3):263-75.

224. Elias MJ, Rothbaum PA, Gara M. Social-cognitive problem solving in children: Assessing the knowledge and application of skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1986;7(1):77-94.
225. Dereli E. Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2009;37(10):1419-27.
226. Akbaş SC. Okul öncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 2005.
227. Chasse K. Individual and family factors that influence the social problem solving skills of inner city African American pre-adolescents. Unpublished master of art thesis, Columbia University, USA. 2004.
228. Erwin PG, Firth K, Purves DG. Task characteristics and performance in interpersonal cognitive problem solving. *The Journal of Psychology*. 2004;138(2):185-92.
229. Barbarasch BS. The effect of parenting style and social problem solving thinking skills on sixth graders' adaptation to middle school. Temple University, 1997.
230. Crombie G, Gold D. Compliance and problem-solving competence in girls and boys. *The Journal of genetic psychology*. 1989;150(3):281-91.
231. Hamarta S. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin algılanan anne-baba tutumları açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi (Yayınlanmamış), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya [In Turkish]. 2007.
232. Arslan Y. Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi. Konya: Konya Selçuk Üniversitesi; 2009.
233. Orobio de Castro B, Bosch JD, Veerman JW, Koops W. The effects of emotion regulation, attribution, and delay prompts on aggressive boys' social problem solving. *Cognitive Therapy and Research*. 2003;27(2):153-66.
234. Zou Q, Yong D. The Emotion and Time Pressure Effects on Creative Problem Solving. *Advances in social Sciences*. 2017; 6(1),13-20.
235. Kuzucu Y. Do Anger Control and Social Problem-Solving Mediate Relationships between Difficulties in Emotion Regulation and Aggression in Adolescents? *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2016;16(3):849-66.

236. Eisenberg N, Fabes RA. Emotion regulation and children's socioemotional competence. *Child psychology: A handbook of contemporary*. 2006(2nd):357-81.
237. Fabes RA, Eisenberg N, Jones S, Smith M, Guthrie I, Poulin R, et al. Regulation, emotionality, and preschoolers' socially competent peer interactions. *Child development*. 1999;70(2):432-42.
238. Stone VM. An exploration of the validity of a measure of emotional literacy. Unpublished Masters thesis, Cardiff University, Cardiff. 2005.
239. İşmen AE. Duygusal zeka ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Sosyal Bilimler Dergisi*. 2004:55-75
240. İşmen AE. Duygusal zeka ve problem çözme. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2001: 13, 111-124.
241. Özdemir M. Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâları ile yaşam doyumlarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum; 2015.
242. Sanders MR, Mazzucchelli TG. The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical Child and Family Psychology Review*. 2013;16(1):1-17.
243. MacDonald K, Parke RD. Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child development*. 1984:1265-77.
244. Aslan Ş. Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili Midir? Schutte'nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 2008;13(3).
245. Karabulutlu EY, Yılmaz S, Yurttaş A. Öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*. 2011;2(2):75-9.

8. EKLER

Ek 1 Etik Kurul İzni



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 431-1938

20 Haziran 2016

SAĞLIK BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DEKANLIĞINA

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU sorumluluğunda Arş. Gör. Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ'nün hazırladığı "Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonununun 14 Haziran 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek 2. MEB Araştırma İzni

17.08.2016
08-3102



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

525
18.08.16

Sayı : 14588481-605.99-E.8417864
Konu : Araştırma İzni

08.08.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 11/07/2016 tarihli ve 13089 sayılı yazımız. → Sağlık Bil Fak D

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü yüksek lisans öğrencisi Arş. Gör. Şüheda BOZKURT YÜKÇÜ'nün "Bağımsız Anaokuluna Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (20 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Bayram GÜLEÇ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Elektronik İmza
Açılış ile Aynıdır.
R.İ.P./2016

a. G. Güleç

Dokümanlar Bilgi
1A

Şof

Ek 3. Gönüllü Katılım Formu

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Saygıdeğer veliler,

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Yüksek lisans tezimde "Bağımsız Anaokuluna Devam eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı bir çalışma yürütmekteyim. Elinizdeki bu formlar, araştırmanın ilk aşaması için gerekli verileri elde etmeye yönelik soruları içermektedir. Tüm maddelerin özenle doldurulması, çalışmaya önemli bir katkı sağlayacaktır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise, çocuğunuz ile tek seferlik olmak üzere 5 ile 10 dk arasında uygulama süresi değişen resimli bir test uygulanacaktır. Bu test, çocuğunuzun günlük yaşamda karşılaşılabileceği bazı problem durumlarının resimler aracılığı ile anlatıldığı 15 farklı resimden oluşmaktadır. Bu resimler; "Bir arkadaşınla oynamak istiyorsun ama o seninle oynamak istemiyor. Ne yaparsın? Diyelim ki annenin en çok sevdiği vazoyu kırdın. Ne yaparsın?" şeklinde 15 farklı problem durumunu içermektedir. Uygulama okul ortamında çocuk ile bireysel olarak gerçekleştirilecektir. Çalışma kapsamında Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyon izni ve Milli Eğitim Bakanlığı izni alınmış olup, katılımcılara ait tüm bilgiler gizli tutulacak ve araştırmayı yürüten araştırmacılardan başka şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır ve çocuğunuz dilediği zaman araştırma kapsamından çıkabilir. Aklınıza takılan herhangi bir soruyu sormaktan lütfen çekinmeyiniz. Çocuğunuzun çalışmaya katılmasını onaylıyorsanız aşağıda onay verdiğinizi belirten bölümü, onaylamıyorsanız onay vermediğinizi belirten bölümü işaretlemeniz gerekmektedir. Araştırma sonuçlarıyla ilgili dilerseniz e-posta yoluyla bilgi alabilirsiniz.

İşbirliğiniz ve katılımınız için teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
305 15 26 -121
demircioglu.psikososyal@gmail.com

Arş. Gör. Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ
Hacettepe Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü
305 15 26 -115
suhedabozkurt@hacettepe.edu.tr

Lütfen aşağıdakilerden birini işaretleyin:

Çocuğumun, Bağımsız Anaokuluna Devam eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu tez çalışmasına;

Katılmasını onaylıyorum

Katılmasını onaylamıyorum

Tarih:

Velinin Adı Soyadı:

Tel:

İmza:

Ek 4. Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Sevgili veliler,

Bu araştırma, “Bağımsız Anaokuluna Devam eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” konulu tez çalışması için yapılmaktadır. Lütfen soruları doğru okuduğunuzdan emin olduktan sonra size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığı için bilgiler gizli tutulacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Yrd. Doç. Dr. Haktan DEMİRCİOĞLU
Arş. Gör. Şuheda BOZKURT YÜKÇÜ

ÇOCUĞUN ADI-SOYADI:			
Çocuğun Cinsiyeti: <input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek		Çocuğun Yaşı: Çocuğun Doğum Tarihi:	
Anneye Ait Bilgiler		Babaya Ait Bilgiler	
Eğitim Seviyesi <input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans-doktora	Anne Yaşı <input type="checkbox"/> 20 ve altı <input type="checkbox"/> 21-25 yaş arası <input type="checkbox"/> 26-30 yaş arası <input type="checkbox"/> 31-35 yaş arası <input type="checkbox"/> 36-40 yaş arası <input type="checkbox"/> 41 ve üstü	Eğitim Seviyesi <input type="checkbox"/> Okur-yazar değil <input type="checkbox"/> Okur-yazar <input type="checkbox"/> İlkokul <input type="checkbox"/> Ortaokul <input type="checkbox"/> Lise <input type="checkbox"/> Üniversite <input type="checkbox"/> Yüksek lisans-doktora	Baba Yaşı <input type="checkbox"/> 20 ve altı <input type="checkbox"/> 21-25 yaş arası <input type="checkbox"/> 26-30 yaş arası <input type="checkbox"/> 31-35 yaş arası <input type="checkbox"/> 36-40 yaş arası <input type="checkbox"/> 41 ve üstü
Çalışma Durumu <input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Kamu görevlisi <input type="checkbox"/> İşçi <input type="checkbox"/> Serbest meslek <input type="checkbox"/> Diğer:.....		Çalışma Durumu <input type="checkbox"/> Çalışmıyor <input type="checkbox"/> Kamu görevlisi <input type="checkbox"/> İşçi <input type="checkbox"/> Serbest meslek Diğer	
Kardeş Sayısı (çalışmaya katılan çocuk hariç) <input type="checkbox"/> Yok <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 ve üstü		Aile Yapısı <input type="checkbox"/> Çekirdek aile <input type="checkbox"/> Geniş aile <input type="checkbox"/> Boşanmış aile	
Ailenizin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi			
<input type="checkbox"/> 949 – 1500 TL <input type="checkbox"/> 1501 – 3000 TL	<input type="checkbox"/> 3001 – 4500 TL <input type="checkbox"/> 4501 - 6000 TL	<input type="checkbox"/> 6001 TL ve üstü	

Ek 5. Duygu Düzenleme  leği

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini kullanarak, aşağıdaki davranışları çocuğunuzda ne sıklıkla g zlemlediğinizi lütfen işaretleyiniz:

Bu davranışı:

(1) HİÇBİR ZAMAN / NADİREN gözlemliyorum.

(2) BAZEN gözlemliyorum.

(3) SIK SIK gözlemliyorum.

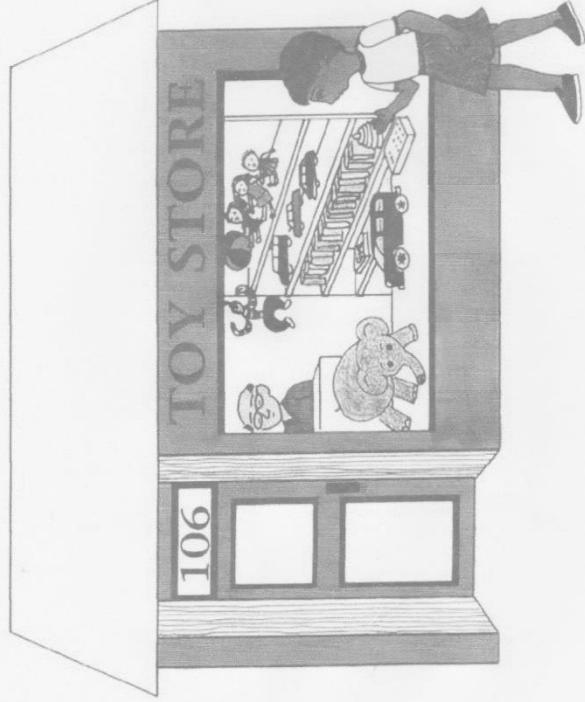
(4) NERDEYSE HER ZAMAN gözlemliyorum.

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HER ZAMAN
1. Neşeli bir çocuktur	1	2	3	4
2. Duygu halı çok değişkendir (ocuğun duygusal durumunu tahmin etmek zordur çünkü neşeli ve mutluysen kolayca �zg�nleşebilir).	1	2	3	4
3. Yetişkinlerin arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir.	1	2	3	4
4. Bir faaliyetten diğerine kolayca geçer; kızıp sinirlenmez, endişelenmez (kaygılanmaz), sıkıntı duymaz veya aşırı derecede heyecanlanmaz.	1	2	3	4
5. �z�nt�s�n� veya sıkıntısını kolayca atlatabilir (orneğin, canını sıkan bir olay sonrasında uzun süre surat asmaz, endişeli veya �zg�n durmaz).	1	2	3	4
6. Kolaylıkla hayal kırıklığına uğrayıp sinirlenir (huysuzlaşır, öfkelenir).	1	2	3	4
7. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumlu karşılık verir	1	2	3	4
8. Öfke patlamalarına, huysuzluk nöbetlerine eğilimlidir.	1	2	3	4
9. Hoşuna giden bir Őeye ulaşmak için bekleyebilir. (orneğin, Őeker almak için sırasını beklemesi gerektiğinde keyfi kaçmaz veya heyecanını kontrol edebilir).	1	2	3	4
10. Başkalarının sıkıntı hissetmesinden keyif duyar (orneğin, biri incindiğinde veya ceza aldığında güler; başkalarıyla alay etmekten zevk alır).	1	2	3	4

	HİÇBİR ZAMAN /NADİREN	BAZEN	SIK SIK	NERDEYSE HERZAMAN
11. Heyecanını kontrol edebilir (örneğin, çok hareketli oyunlarda kontrolünü kaybetmez veya uygun olmayan ortamlarda aşırı derecede heyecanlanmaz).	1	2	3	4
12. Mızımsız ve yetişkinlerin eteğinin dibinden ayrılmaz.	1	2	3	4
13. Ortılığı karıştırarak çevresine zarar verebilecek enerji patlamaları ve taşkınlıklara eğilimlidir.	1	2	3	4
14. Yetişkinlerin sınır koymalarına sinirlenir.	1	2	3	4
15. Üzülüğünü, kızıp öfkeli olduğunu veya korktuğunu söyleyebilir.	1	2	3	4
16. Üzgün veya halsiz görünür.	1	2	3	4
17. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken aşırı enerjik ve hareketlidir.	1	2	3	4
18. Yüzü ifadesizdir; yüz ifadesinden duyguları anlaşılmaz.	1	2	3	4
19. Yaşıtlarının arkadaşça ya da sıradan (nötr) yaklaşımlarına olumsuz karşılık verir (örneğin, kızgın bir ses tonuyla konuşabilir ya da ürkek davranabilir).	1	2	3	4
20. Düşünmeden, ani tepkiler verir.	1	2	3	4
21. Kendini başkalarının yerine koyarak onların duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılı olduğunda onlara ilgi gösterir.	1	2	3	4
22. Başkalarını rahatsız edecek veya etrafa zarar verebilecek kadar aşırı enerjik, hareketli davranır.	1	2	3	4
23. Yaşıtları ona saldırgan davranır ya da zorla işine karışırsa, bu durumlarda hissedebileceği olumsuz duygularını (kızgınlık, korku, öfke, sıkıntı) uygun bir şekilde gösterir.	1	2	3	4
24. Oyuna başkalarını katmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir (örneğin, aşırı heyecan, kızgınlık, üzüntü).	1	2	3	4

Ek 6. Wally Sosyal Problem Çözme Dedektiflik Oyun Testi
(Bir soru Örneği ve Resmi)

5-DİYELİM Kİ SEN OYUNCAK DÜKKÂNINDAKİ BİR OYUNCAĞI ALMAYI ÇOK İSTİYORSUN FAKAT BABAN ONU
ALMANA İZİN VERMİYOR. NE YAPARSIN?



Ek 7. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

	Sayın Veli, Aşağıdaki maddelerde size yönelik çeşitli ifadeler yer almaktadır. Soruları dikkatlice okuyup yandaki derecelendirmeye göre uygun olan kutucuğu işaretleyiniz. Hiçbir maddeyi boş bırakmamanız çalışmamız için önemlidir.	Kesinlikle katılmıyorum	Kısmen katılmıyorum	Katılıyorum	Oldukça katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Maddeler					
1	Öğrenmek istediğimde kolay kolay pes etmem					
2	Hedeflere ulaşacak yolları bilirim.					
3	Hedeflerimin farkında bir insanım					
4	Herhangi bir konuyu nasıl öğrenmem gerektiğini bilirim.					
5	Öğrenmeye merak duyarım.					
6	Başıma kötü şeyler gelse de çalışmalarımı sürdürebilirim.					
7	Yaşadıklarımın daha sonrasından değerlendirmesini yaparım.					
8	Sorumluluklarımı bilen bir insan olduğumu düşünürüm.					
9	Bir işi zamanında bitirmek için çabalarım.					
10	Herhangi bir konuda kendime rahatlıkla hedefler koyabilirim.					
11	Ne öğrendiğimi değerlendirebilen bir insanım.					
12	Kötü hissettiğimde dahi işime odaklaşmakta zorlanmam.					
13	Yaşadıklarımı önemserim.					
14	Bir durumla karşılaştığımda ne hissettiğimi dikkate alırım.					
15	Hislerimi kontrol ederim.					
16	Olayların beni nasıl etkilediğini anlarım.					
17	İnsanların hislerini anlarım.					
18	Duygularımı anlamaya çalışırım.					
19	İnsanların hislerini anlarım.					
20	Ne hissettiğime duyarlı olan bir insanımdır.					
21	Mutlu ya da üzgün olan insanları hemen anlarım.					
22	İnsanları anlamaya çalışırım.					
23	Olumsuz duyguları kabul edebilirim.					
24	İnsanlarla toplu etkinlikler yapmayı severim.					
25	Grup etkinliklerine girmeyi severim.					
26	İşbirliği yapmayı severim.					
27	Arkadaş edinmede ilk adımı ben atmayı severim.					
28	Yeni ortamlara girmekten çekinmem.					
29	İletişim becerileri olan bir insan olduğumu düşünürüm.					
30	Arkadaşlarıma değer verdiğimi onlara hissettiririm					
31	Arkadaşlar arasında espri yapmaktan korkmam.					
32	Arkadaşlar arasında sevilen biriyim.					
33	Sosyal ortamlarda nasıl davranmam gerektiğini bilirim.					
34	İnsanları her yönüyle kabul ederim					

9. ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Adı Soyadı: Şuheda Bozkurt Yükçü

Doğum Yeri ve Tarihi: Alaplı 13.11.1992

Uyruğu: T.C. Vatandaşı

İletişim Adresi ve Telefonu: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü - 0312 305 15 26

II. Eğitimi

Aile Danışmanlığı Eğitimi: Hacettepe Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (2013-2014)

Lisans: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü (2009-2013)

Lise: Alaplı Çok Programlı Lisesi (2009 – 2006)

İlkokul: Alaplı Ahmet Zeki Atalay İlköğretim Okulu (2006-1998)

III. Mesleki Deneyimi

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü
Araştırma Görevlisi (2015 -)

IV. Bilimsel Faaliyetleri

Uluslararası Dergilerde Yayınlanan Makaleler

1. Artan, İ , Alisinanoğlu, F , Bozkurt Yükçü, Ş , Işık Uslu, A , İbiş, E , Akay, D. (2017). Türkiye’de Oyun Sokakları Üzerine Bir İnceleme: Ankara ve İstanbul Örnekleri. *International E-Journal of Advances in Education*, 3 (7), 87-99. DOI: 10.18768/ijaedu.309806
2. Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoglu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algılarının İncelenmesi. *Hacettepe University*

Graduate School of Educational Sciences The Journal of Educational Research, 2(1).

Kongrelerde Sunulan Bildiriler

1. Artan, İ , Alisinanoğlu, F , Bozkurt Yükçü, Ş , Işık Uslu, A , İbiş, E , Akay, D. (6-8 Şubat 2017). *Türkiye 'de Oyun Sokakları Üzerine Bir İnceleme: Ankara ve İstanbul Örnekleri*. 4nt International Conference On Education And Social Sciences – Sözlü Bildiri.
2. Bayhan, P. ve Bozkurt Yükçü, Ş. (31 Mart-03 Nisan 2016) *Erken Müdahalede Tanılama Basamağının Önemi* [Poster]. Uluslararası katılımlı 3. Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, “Bilimsel Bilgiyi Uygulamaya Yansıtma”, Anadolu Üniversitesi Öğrenci Merkezi, Eskişehir-Poster Bildiri.
3. Bozkurt Yükçü, Ş., Topcu, Z.G. ve Demircioğlu, H. (31 Mart-03 Nisan 2016) *Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)'un Transaksiyonel Analiz Perspektifinden İncelenmesi* [Poster]. Uluslararası katılımlı 3. Ulusal Disiplinler Arası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi, “Bilimsel Bilgiyi Uygulamaya Yansıtma”, Anadolu Üniversitesi Öğrenci Merkezi, Eskişehir-Poster Bildiri.
4. Taştekin, E., Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., & Demircioğlu, H. (2-5 Eylül 2015). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının ve Algularının İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi 4. Uluslararası Okulöncesi Eğitimi Kongresi, Hacettepe Üniversitesi Kültür ve Kongre Merkezi-Sözlü Bildiri.
5. Yükçü, Ş. B., İzoğlu, A., Güngör, İ., Uslu, A. E. I., Taştekin, E. & Demircioğlu, H (29 June – 01 July 2017). Investigation of The Relationship Between Peer Perception And Parent Attitude Perception of Children in Pre-Adolescence. 6th International Conference on Education (IC-ED-2017), Zagreb in Croatia- Sözlü Bildiri