

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK
DÜZEYLERİNİN YORDANMASINDA AİLE İÇİ
İLETİŞİM VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül ÖZEY

İstanbul
Ocak-2022

T.C.
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

ERGENLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
YORDANMASINDA
AİLE İÇİ İLETİŞİM VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN ROLÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Betül ÖZEY

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

İstanbul

Ocak-2022

TEZ ONAYI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Üye Doç. Dr. Bilal YILDIRIM

Üye Doç. Dr. İbrahim TAŞ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Metin Toprak
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerinin Yordanmasında Aile İçi İletişim ve Akran İlişkilerinin Rolü**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Betül ÖZEY

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın amacı; ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin rolünü incelemektir. Çalışmanın duyuşsal beceriler bağlamında eğitim alanına önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Öncelikle tez çalışmamın tüm sürecinde, ihtiyaç duyduğum her anda; çalışmalarımı sabırla ve özenle takip eden, eksiklerimin giderilmesinde yardımlarını ve desteğini esirgemeyen Kıymetli Danışmanım Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU'ya ilgisi ve rehberliği için teşekkür ediyorum.

Tez savunma jürisinde yer alarak, değerli görüşleri ile çalışmama önemli katkılarda bulunan Doç. Dr. Bilal Yıldırım ve Doç. Dr. İbrahim Taş hocalarıma ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Ayrıca pandemi döneminin zorlu sürecinde hayata daha anlamlı bakmamızı sağlayan ve eğitim alanındaki bilgileriyle bizlere vizyon katan Değerli Hocam Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR'a; çalışmalarım sırasında beni daima destekleyip motive eden değerli öğretmen arkadaşım Rabia ÇETİNEL'e; anket uygulama sırasında yardımlarını esirgemeyen kıymetli öğretmenlerim Sena ÖZEY ATAÇ ve Betül AKGÜL ÖZEY'e; Hayatımın her döneminde, başarıya giden her yolda bana konfor alanı sunan, gücünü arkamda hissettiren kıymetli babam Sami ÖZEY, annem Mahinur ÖZEY'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

...ve bu tezi, yayımlanan son kitabında; “Duygular içimizdeki rehberin elçileridir” (Cüceloğlu, 2021: 123) sözüyle, içimizdeki köklerin peşine düşmemizi sağlayan ve bu yolun emektarı olarak aramızdan ayrılan Kıymetli Psikoloğumuz Doğan Cüceloğlu'nun (1938-2021) anısına armağan ediyorum.

Betül ÖZEY
İstanbul-2022

ÖZET
ERGENLERİN DUYGUSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN
YORDANMASINDA
AİLE İÇİ İLETİŞİM VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN ROLÜ
Betül ÖZEY

Yüksek Lisans, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

Ocak, 2022 – 191 Sayfa

Bu çalışmada ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin yordanmasında aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın veri seti, İstanbul Bahçelievler'deki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 453 öğrenci aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmada “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği”, “Aile İletişim Kalıpları Ölçeği” ve “Akran İlişkileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca ergenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için anket formu oluşturulmuştur. Ölçeklerden alınan puanların incelenmesinde; betimsel istatistikler, tek yönlü varyans, t testi, çoklu regresyon ve pearson korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarında; kız ergenlerin erkek ergenlere göre duygusal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu, ergenlerin başarı durumları arttıkça duygusal okuryazarlık düzeylerinin arttığı, aile iletişim kalıpları ölçeğinin diyalog alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu; ailede diyalog yönelimi arttıkça ergenlerin başarı durumlarının arttığı ve kızların erkeklere göre daha iyi akran ilişkileri geliştirdikleri saptanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonucuna göre ise, diyalog yöneliminin duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde yüksek, akran ilişkilerinin genel aile iletişim kalıplarına göre düşük düzeyde anlamlı yordayıcı etkisi bulunurken; uyum yöneliminin duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Okuryazarlık, Ergenlik Dönemi, Aile İçi İletişim, Akran İlişkileri

ABSTRACT

THE ROLE OF FAMILY COMMUNICATION AND PEER RELATIONSHIPS IN PREDICTING THE EMOTIONAL LITERACY LEVELS OF ADOLESCENTS

Betül ÖZEY

Master, Psychological Counseling and Guidance

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Mustafa Yüksel ERDOĞDU

January, 2022 – 191 Pages

In this study, it was aimed to determine the role of family communication and peer relationships in predicting the emotional literacy levels (ELs) of adolescents. Relational survey model was used in the study. The data set of the research was obtained through a total of 453 students studying in secondary education institutions in Istanbul Bahçelievler. "Emotional Literacy Scale", "Family Communication Patterns Scale" and "Peer Relationship Scale" were used in the study. In addition, a questionnaire form was created to determine the demographic characteristics of the adolescents. In the examination of the scores obtained from the scales; descriptive statistics, one-way variance, t-test, multiple regression and pearson correlation analyzes were used. In the results of the research; it was found that the ELs of female adolescents are higher than male adolescents, the ELs of adolescents increase as their success levels increase, there is a significant difference in favor of girls in the conversation orientation of the family communication patterns scale; it has been determined that as the orientation towards conversation in the family increases, the success of the adolescents increases and the girls develop better peer relations than the boys. According to multiple regression analysis, while conversation orientation has a high predictive effect on ELs, peer relationships have a low significant predictive effect compared to general family communication patterns; it was determined that conformity orientation did not have a significant predictive effect on ELs.

Key Words: Emotional Literacy, Adolescence Period, Family Communication, Peer Relationships

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Problemi	1
1.2.Araştırmanın Amacı	4
1.3.Araştırmanın Önemi.....	4
1.4.Sayıtlılar	6
1.5.Sınırlılıklar	7
1.6.Tanımlar	7
İKİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
2.1.Duygu Kavramı.....	8
2.1.1.Duygu Kuramları	12
2.1.1.1.James-Lange Kuramı	12
2.1.1.2.Cannon-Bard Kuramı	14
2.1.1.3.Bilişsel Kuram (Schachter-Singer)	14
2.1.1.4.Sosyobiyojik Kuram	15
2.1.2.Duyguların Tarihteki Önemi.....	16
2.1.2.1.Duygu Süreci.....	17
2.1.2.2.Duyguların Sınıflandırılması.....	18
2.1.3.Okuryazarlık	21
2.1.3.1.Duygusal Okuryazarlık Becerisi	24
2.1.3.2. Duygusal Zeka ve Duygusal Okuryazarlık İlişkisi	26

2.1.3.3. Duygusal Okuryazarlık Bileşenleri ve Temel Özellikleri.....	28
2.1.3.4.Duygusal Okuryazarlıkta 5 Temel Bileşen	31
2.1.3.5.Duygusal Okuryazarlık Becerisinin Bireye Katkıları	36
2.2.Ergenlik Dönemi	39
2.2.1.Ergenlikte Gelişim Dönemleri	41
2.2.1.1. Erken Ergenlik (11-14)	41
2.2.1.2. Orta Ergenlik (14-17).....	42
2.2.1.3 Geç Ergenlik (17-21).....	42
2.2.2. Duygusal ve Psikososyal Gelişim Özellikleri.....	43
2.3.İletişim	46
2.3.1.İletişimin Türleri	48
2.3.1.1.Kişi İçi İletişim.....	48
2.3.1.2.Kişilerarası İletişim	50
2.3.2.Ailenin Tanımı.....	53
2.3.3. Aile İçi İletişim	54
2.3.3.1. Aile İçi İletişimin Unsurları	55
2.3.3.2.Aile İçi İletişim Engelleri.....	65
2.3.3.3.Aile İletişim Kalıpları	68
2.3.3.4.Uyum ve Diyalog Yönelimi ile Oluşturulmuş Dört Aile Türü	69
2.3.4.Ergenlikte Aile İçi İletişim ve Duygu.....	72
2.4.Akran İlişkileri	74
2.4.1.Ergenlikte Akran Tipleri.....	75
2.4.1.1.Akran Kabulü.....	75
2.4.1.2.Akran Reddi	76
2.4.1.3.Akran İhmali	77
2.4.1.4.Akran Şiddeti	78
2.4.2.Ergenlikte Akran İlişkisine Kuramsal Bakış	79
2.4.2.1.Harry Stack Sullivan-Kişilerarası Kuram	79
2.4.2.2.Erik Erikson-Psikososyal Kişilik Kuramı	80
2.4.2.3.Albert Bandura-Sosyal Öğrenme Kuramı.....	81
2.4.3.Ergenlikte Akran İlişkileri ve Duygu.....	82
2.4.4.Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Aile İçi İletişim ve Akran İlişkilerinin Rolü	84
2.5.İlgili Araştırmalar.....	87
2.5.1.Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar.....	87
2.5.2.Aile İçi İletişim İle İlgili Araştırmalar	90
2.5.3.Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar.....	95
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	101
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	101
3.1.Araştırmanın Modeli	101

3.2.Araştırma Grubu.....	101
3.3.Veriler Toplama Araçları	103
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	103
3.3.2.Duygusal Okuryazarlık Ölçeği	103
3.3.3.Aile İletişim Kalıpları Ölçeği	104
3.3.4.Akran İlişkileri Ölçeği	105
3.4.Verilerin Toplanması	106
3.5.Verilerin Analizi.....	106
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	108
ARAŞTIRMANIN BULGULARI	108
4.1.Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkileri Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi.....	108
4.2.Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi	109
4.3.Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	120
4.4.İki Bağımsız Değişkenin (Aile İçi İletişim ve Akran İlişkileri) Bağımlı Değişken (Duygusal Okuryazarlık) Üzerindeki Yordama Gücünün İncelenmesi	121
BEŞİNCİ BÖLÜM	123
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	123
5.1.Tartışma ve Sonuç.....	123
5.1.1.Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	123
5.1.2.Ergenlerin Aile İletişim Kalıplarının (Diyalog ve Uyum) Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	130
5.1.3.Ergenlerin Akran İlişkilerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi.....	137
5.1.4.Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri, Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi	142
5.1.5.Ergenlerin Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkilerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Değerlendirme	144
5.2.Öneriler	147
KAYNAKÇA	148
EKLER.....	174
ÖZGEÇMİŞ.....	180

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	101
Tablo 3.2: Değişkenlere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları.	107
Tablo 4.1: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkileri Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	108
Tablo 4.2: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi	109
Tablo 4.3: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi	110
Tablo 4.4: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi	111
Tablo 4.5: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi	112
Tablo 4.6: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Başarı Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi	113
Tablo 4.7: Duygusal Okuryazarlık ve Diyalog Alt Boyutunun Başarı Durumuna Göre Farklılaşma Kaynağına İlişkin LSD Sonuçları	114
Tablo 4.8: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi	115
Tablo 4.10: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi	117
Tablo 4.11: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi	118
Tablo 4.12: Duygusal Okuryazarlık Becerileri, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi	119
Tablo 4.13: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Uyum ve Diyalog) ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Momentler Korelasyon Katsayı Sonucu	120
Tablo 4.14: Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkilerinin Duygusal Okuryazarlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu.....	121
Tablo 4.15: Aile İletişim Kalıpları (Uyum ve Diyalog) ve Akran İlişkilerinin Duygusal Okuryazarlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu	121

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1: Plutchik'in Duygu Çemberi	20
Şekil 1.3: Ergenlik Dönemi Yaş Sınırlamaları.....	41
Şekil 1.4: Johari Penceresi	58
Şekil 1.5: Kavramsal Çerçeve Oluşturulmuş Dört Aile Türü	70



KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS: (Statistic Packets For Social Sciences) Sosyal Araştırmalar İçin İstatistiksel Program Paketi

UNESCO: (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

UNICEF: (United Nations International Children's Emergency Fund) Birleşmiş Milletler ocuklara Yardım Fonu

Akt: Aktaran

Bknz: Bakınız

ev: Çeviren

Ed: (Eds: Editors) Editör

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde duygusal okuryazarlık, aile içi iletişim ve akran ilişkileri konularını içeren araştırmanın problemi, hedefi, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlamaları yapılmıştır.

1.1.Araştırmanın Problemi

Duygu; “duyularla algı, his” (TDK, 2021) anlamına gelen bireye özgü, biricik özellikleri kapsayan soyut bir kavramdır. Özellikle 20. yüzyılın ortalarında başlayan demokratik kültür anlayışı; bireye özgü duygu, algı, farkındalık becerilerini ön plana çıkarmış ve onların duyuşsal özelliklerine önem verilmeye başlanmıştır (Kandemir ve Dündar, 2008: 84). 21. yüzyılda ise, yaşamın her anında var olan duygusal özellikleri daha iyi tanıyabilme, diğerlerine yansıtabilme ve onların hislerini anlayabilmenin nitelikli bir iletişimin yolunu açtığı görülmektedir. Buna rağmen etkili bir iletişim ortamı için, başta bireyin kendisiyle olan ilişkisinde ve sosyal etkileşimlerinde duyguları doğru tanıyıp anlayabilme, onları düzenleyip yönetebilme, diğerlerine aktarabilme ve dahası başkalarının hislerini anlamlandırabilmenin, herkesin öğrenmesi ve geliştirmesi gereken özel bir beceriyi gerektirdiği düşünülmektedir.

Duygusal okuryazarlık becerisi, ilk kez Steiner (1979) tarafından kavramsallaştırılmıştır. Ona göre duyguları anlamak, hangi duygulardan etkilenildiğini fark etmek, duyguların gücünü, nedenini ve onları nasıl yönetebileceğini bilmek olarak tanımlanmış (Steiner, 2020: 18) olan duygusal okuryazarlık; yalnızca bireye değil, sosyal ilişkilere özgü olan, yaşamın ilerleyen dönemlerinde geliştirilebilen, duyuşsal süreçleri algılama, kullanma ve duygu sözcükleri ile iletişim kurma becerilerinin tümünü ifade etmektedir (Alemdar, 2020: 33; Kandemir ve Dündar: 2008: 85).

Hall'e göre ergenlik dönemi; bir stres ve karmaşa evresi olarak adlandırılan, 12-22 yaş aralığını kapsayan, fiziksel, cinsel, bilişsel alanların yanı sıra duygusal ve sosyal alanlarda da ergenin hızla gelişip olgunlaştığı bir süreçtir (akt. Alisinanoğlu, 2002: 62-63; Cloutier, 1982: 87). Bu süreçte, duygularda yaşanan ani değişimler ve artan duygu yoğunluğu, onu ifade etme ihtiyacıyla ilişkili görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2004: 67). Özellikle bu dönemde ergenin, bağımsızlaşmaya karşı yetişkinlerin onay ve desteğine ihtiyaç duyma ve yalnızlığa ilgi duymaya karşı akranlarla ilişki kurma veya bir gruba ait olma ihtiyacı içerisinde olduğu bilinmektedir (Alisinanoğlu, 2002: 62-63). Ayrıca ergenlerin bu süreci başarıyla atlattıklarında, dönemin en yakın sosyal çevresi olan ebeveyni ve akran gruplarıyla kurdukları ilişkinin niteliğinin etkili olduğu belirtilmektedir (Bayraktar, 2007: 157; Cüceloğlu, 2018: 364).

Bu bağlamda ergenlik sürecinde duygusal ve sosyal ihtiyacın özellikle önem arz ettiği görülmekle birlikte; ergenin duygularını anlayabilmek, ona destek olmak ve onunla yakınlık kurabilmek için dönemin en önemli sosyal çevresi olarak, ebeveyn ve akranlarla sağlıklı bir etkileşime ihtiyaç duyulduğu söylenebilmektedir. Ayrıca ergenlik dönemindeki duygusal karmaşa ve bunalımın, sosyal çevreyle yeterince iletişim kurulamamasından kaynaklandığı (Kulaksızoğlu, 2004: 25) ve bu dönemde duygusal yakınlığın daha çok akran ilişkilerinde karşılandığı fikrinin de yaşanan ortamın sosyo-kültürel beklentilerine göre değişim gösterdiği (Christie ve Viner, 2005: 302; Cüceloğlu, 2018: 363) düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada; etkili aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin, ergenin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerindeki rolüne değinmenin, ergenin psikososyal gelişimini destekleyebilmek açısından elzem görülmektedir.

Ergenin en yakın sosyal çevrelerinden ilki, birlikte yaşadığı ailesidir. Alisinanoğlu'na (2002: 63) göre; ailede sağlıklı iletişim, sağlıklı bir yetişkinlik dönemine yardımcı olmaktadır. Buna göre aile; ergeni dikkatle dinlemeli, onun isteklerini anlayabilmeli, hissettiklerini anlayışla karşılamalı ve kendi duygularını açarak, ergene koşulsuz sevgi verebilmelidir. Ayrıca etkili bir iletişimde; aileler demokratik bir tutumla, ergeni kendi dönemi içinde kabul etmeli, iletişim, monolog değil karşılıklı dinleme ve empatiye dayalı, gerektiğinde yol gösterici olmalıdır. Çünkü rahat iletişim kurulan bir ortamda ergen, sorunlarını daha kolay açabilir ve onlarla baş edebilir (Şahin ve Aral, 2012: 61-62). Aksi bir durumda ise ergen, duygularını paylaşmaktan ve aileyle açık iletişim

kurmaktan çekinebilir. Böylelikle aile içi iletişim unsurları veya aile biçimlerinin duygusal okuryazarlık bileşenleriyle ilişkili olduğu ve ergenin duygusal ve sosyal becerilerinin gelişmesinde ailedeki iletişimin ele alınması gereken ciddi bir konu olduğu düşünülmektedir.

Ergenlerin benzer hayat tecrübelerini paylaştığı bir diğer sosyal çevresi ise akranlarıdır. Akran ilişkileri; bir gruba ait hissetmek, ilgilenilmek gibi sosyal ve psikolojik gereksinimlerin karşılanmasında, ergenin duyguları üzerinde büyük bir anlam taşımakta, duygusal becerilerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Çiftçi, 2018: 1517-1518). Yine akran gruplarının niteliği; sosyal ve duygusal destek, sır paylaşımı gibi özelliklerle ergenin kişilik gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Öte yandan, akranların duygusal veya sözel baskısı ergen için riskli etkilere de yol açabilmektedir (Köse, 2015: 1-2). Bu nedenle Demir ve Çelikalı'ya (2019: 687-689) göre; akran grupları, ergenin yaşadığı yoğun duyguları ifade etme biçimleri gibi duygusal becerileri üzerinde etkilidir. Başka ifadeyle ergenlerin duygularını ifade biçimleri, model aldıkları kişilerin iletişim şekliyle ilişkilidir.

Duygusal okuryazarlık üzerine yapılmış çalışmalarda, ebeveynin çocuklarıyla etkili duygusal iletişiminin, çocuk veya ergenlerin duyguları kabul etme, onları ifade etme, başkalarının hislerini anlama ve kişilerarası iletişim kurma becerilerini artırdığı (Bocchino, 1999: 17; Hromek ve Roffey, 2009: 633; Joseph, Strain ve Ostrosky: 2005: 3), ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin ise, çocuğun duygu düzenleme ve sosyal becerilerini geliştirdiği (Ateş, 2019: 96; Bozkurt-Yükçü, 2017: vii) tespit edilmiştir. Ayrıca bu becerinin öğrenciler arasında bağlılık duygusu oluşturduğu (Nemec ve Roffey, 2005), akranlara karşı zorba davranışlarda önemli ölçüde azalmalara yardımcı olduğu (Baldry ve Farrington, 2000: 18; Knowler ve Frederickson, 2013: 862), duygusal gelişimi kolaylaştırdığı ve olumlu akran ilişkileriyle doğru orantılı olduğu (Park, 1999) bulunmuştur.

Özetle duygusal bir geçiş dönemi içerisindeki ergenlerin; ne hissettiğinin farkında olan, duygulara uygun ifade karşılığı bulabilen, diğerlerinin duygularını okuyabilen sağlıklı yetişkinler olabilmeleri için bireysel ve sosyal gelişime katkı sağlayan duygusal okuryazarlık beceri düzeylerini, dönemin duygusal özellikleri ve en yakın sosyal

çevrenin iletişimdeki rolü üzerinden incelemek bu çalışmanın en genel problemi ve konusunu oluşturmaktadır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin yordanmasında aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin rolünü ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıda bulunan bazı sorulara yanıt aranmaktadır:

1-Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, sosyodemografik özelliklere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, başarı durumu, aile birlikteliği, anne eğitim, baba eğitim, kardeş sayısı, gelir durumuna) göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2-Ergenlerin aile iletişim kalıpları ölçeği ve alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, sosyodemografik özelliklere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, başarı durumu, anne-baba birlikteliği, annenin eğitimi, babanın eğitimi, kardeş sayısı ve ailenin gelir durumuna) göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3-Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar, sosyodemografik özelliklere (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, başarı durumu, aile birlikteliği, anne eğitim, baba eğitim, kardeş sayısı, gelir durumuna) göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4-Ergenlerin duygusal okuryazarlık, aile iletişim kalıpları ve akran ilişkileri ölçek puanları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

5-Aile iletişim kalıpları ve akran ilişkileri ölçek puanlarının duygusal okuryazarlık puanlarını yordama düzeyi nedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

İnsanların belirli olay ve durumlar karşısında benzer düşünce ve davranış kalıpları içerisinde bulunmasına sebep olan çevresel faktörler bulunabilir. Ancak duygular; her birey için benzersiz, kişiye özgü yaşantılar sunan içsel yol göstericilerdir (Aysel, 2006: 78). Bu nedenle, başta kendi duygularının farkında olma ve onlara uygun ifade karşılığı

bulabilme kabiliyetiyle beraber, başkalarının duygularını anlayabilmek için “duyuşsal beceriler” hakkında bilgi sahibi olmak önem arz etmektedir. Duyuşsal becerileri kapsamlı bir şekilde ifade eden terim ise, bu çalışmanın konusu olan duygusal okuryazarlık becerisidir.

Duygusal okuryazarlık üzerine yapılan literatür çalışmaları incelendiğinde; bu kavramın son yıllarda sıkça ele alınmasına rağmen, en çok duygusal zeka kavramıyla ilişkilendirildiği veya iki kavramın kendi içlerinde ayrımlarının yapıldığı görülmektedir (Killick, 2006: 18; Palancı, vd., 2014: 482). Örneğin Rae’ye (2012: 4) göre duygusal zeka kavramı, “sabit” ve “istikrarlı” bir anlamı içermektedir. Oysa duygusal okuryazarlık; zamanla öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olarak, çok yönlü bir anlama vurgu yapmaktadır. Kandemir ve DüNDAR’a (2008: 85) göre ise duygusal zeka kavramı, bireyin doğuştan getirdiği bir potansiyel iken; duygusal okuryazarlık, duyuşsal özelliklerin anlaşılması ve ifade edilmesiyle geliştirilen beceriler bütünü olarak ifade edilmektedir. Başka ifadeyle duygusal zeka, duygusal okuryazarlık için gerekli bir yetenek iken; duygusal okuryazarlık, duygusal zekanın yaşamdaki göstergeleridir. Bu durumda; duyuşsal becerilerin geliştirilebilir yönüne vurgu yapmak isteniyorsa, öncelikle duygusal okuryazarlık kavramını diğer kavramlardan ayırt etmek gerekmektedir.

Hem yurtdışında hem de yurt içindeki literatür incelendiğinde, 20. yüzyılın sonlarında bireylerin duygusal veya sosyal becerilerini artırmaya yönelik hümanist eğitim anlayışının gelişmesiyle, duygusal okuryazarlık kavramına eğitim temelli ağırlık verilmeye başlandığı görülmektedir (Alemdar, 2014; Balta-Özkan, 2019; Erel ve Beşbudak 2007; Kandemir ve DüNDAR, 2008; Nemec ve Roffey, 2005; Zeidner, Robert ve Matthews: 2002). Bu nedenle yapılan çalışmaların daha çok sınıf iklimi, arkadaşlara bağlılık, zorbalık düzeyi, sınıf içi iletişim becerileri veya devamsızlık gibi kaliteli bir okul yaşamını ön plana çıkarmayı hedefledikleri söylenebilir. Yine duygusal ve sosyal becerilerin sadece aile aracılığıyla çocuğa veya ergene öğretilmesi sorumluluğunun geçerliliğini yitirdiği ve okulların, bu becerilerinin öğretilmesi gereken alanlar olduğu fikri de duygusal okuryazarlık ve eğitim konusunu bir arada tutmaktadır. Fakat bu çalışmaya göre, ergenlerin duygusal becerilerini artırmada tek sosyal çevrenin okullar olmadığı düşünülmektedir. Üstelik yapılan çalışmaların daha çok anaokul, ilk-ortaokul

ve üniversite öğrencilerini kapsadığı görülmektedir. Oysa yalnız kalma ve bağımsızlık ihtiyacının yanında duygusal yoğunluk, yakınlık kurma, bir gruba ait olma ve onay alma ihtiyacının bir arada yaşandığı orta ergenlik dönemine (Pawlowski ve Hamilton, 2008), duygusal okuryazarlık becerisi bağlamında muhakkak değinmek gerektiği düşünülmektedir.

Yurtdışında ebeveynin duyuşsal beceriler üzerindeki rolüne “duygusal okuryazarlık” araştırmaları içerisinde değinen bazı çalışmalar olmakla birlikte (Bocchino, 1999; Coppock, 2007; Hromek ve Roffey, 2009; Joseph, Strain, Ostrosky, 2005; Liau ve arkadaşları, 2005), Türkiye’de çocukların duygusal okuryazarlığını ebeveynin duygusal okuryazarlığı üzerinden ele alan iki çalışmaya rastlanmıştır (Ateş, 2019; Bozkurt-Yükçü, 2017). Yine akran ilişkileri ve duygusal okuryazarlık konusuna “bireyin duygusal okuryazarlığı” üzerinden değinen birkaç çalışma olmakla birlikte (Balta Özkan, 2019; Kandemir ve Dünder, 2008; Nemec ve Roffey, 2005; Park, 1999), bu iki konuya doğrudan değinen yalnızca iki çalışmaya rastlanmıştır (Knowler ve Frederickson, 2013; O’Hara, 2011). Oysa ergenin gelişim dönemi ihtiyaçlarını sağlıklı olarak karşılayabilmek ve bu yolla duygusal okuryazarlık becerini geliştirebilmek için; aile ve akranların diyalog şekli, aile biçimleri ve akran tutumlarının ele alınması gerekmektedir.

Özetle bu çalışmada, aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin duygusal okuryazarlığı yordamadaki önem sırasının ortaya koyulması, araştırmanın güçlü yönlerini oluşturmaktadır. Elde edilen bulguya göre, duygusal okuryazarlığın geliştirilmesinde hangi değişkenlerin öncelikle ele alınacağının belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir. Bununla birlikte duygusal okuryazarlık, aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların, riskli ve yetersiz olan öğrencilerin belirlenmesi konusunda, alanda çalışan uzmanlara yol gösterici olması beklenmektedir.

1.4.Sayıtlar

1. Veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçlarının, çalışmanın içeriğine ve amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

2.Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin herhangi bir etki altında kalmadan gerçek bilgiyi olduğu gibi ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

1.Bu çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

2.Çalışma, İstanbul Bahçelievler’de yer alan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı genel lise ve meslek liselerini kapsamaktadır.

3.Araştırmada yararlanılan ölçeklerden elde edilen sonuçlar, çalışmaya alınan okullardaki lise öğrencileriyle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Bu çalışmanın temel kavramlarına aşağıda yer verilmektedir:

Duygusal Okuryazarlık: Bireysel gücünüzü, hayattaki potansiyelinizi ve benzer biçimde çevrenizdeki kişilerin hayattaki niteliğini geliştirecek şekilde duyguların farkında olmak (Steiner, 2020: 17) şeklinde tanımlanmaktadır.

Aile İçi İletişim: Aile bireylerinin birbirleriyle karşılıklı olarak kurdukları etkileşim türü olarak tanımlanmaktadır (Şahin ve Aral, 2012: 62).

Akran İlişkileri: Belli hayat biçimini, deneyimi ve sosyal çevreyi paylaşan, benzer yaşta veya gelişim düzeyinde bulunan bireyler arasında süregelen iletişim çeşididir (Gülây, 2009: 83).

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan duygusal okuryazarlık, aile içi iletişim ve akran ilişkileri ile ilgili literatür incelemeleri yer almaktadır:

2.1.Duygu Kavramı

Bireyler, günlük yaşantısında sayısız duygunun etkisi altındadır. Öfkelenmek, aşık olmak, nefret etmek gibi yoğun duyguların yanı sıra sevinmek, üzölmek, kızmak gibi o an farkına varılamayan pek çok duygu, hayatın bir parçasıdır. Üstelik bu duyguların hissedilmesi; vücuttaki fizyolojik değişimleri tetiklemekte, davranışlara yön vermekte, sosyal ilişkileri şekillendirmekte ve en önemlisi hayatın devamını sağlamaktadır. Öyle ise, insan için bu kadar önemli ve hayatla bütünleşik olan “duygu” kavramı ne demektir?

Tarih boyunca duyguların; dil bilimciler, özel sözlükler, felsefe ve psikoloji alanındaki akademik çalışmalar gibi farklı disiplinler aracılığıyla pek çok tanımı yapılmış ve yapılmaya devam etmektedir. İlk olarak duygu sözcüğünün farklı kültür ve dillerdeki kelime kökleri etimolojik açıdan incelendiğinde, duygu kavramına yönelik ilk kayıtların 1570’li yıllara ait olduğu bilinmektedir. Buna göre; İngilizce “emotion” (duygu) kavramının ilk karşılığının, eski Fransızcada “emouvoir” (hareket etmek, kıskırtmak, heyecanlandırmak) ve Latince “emovere” (çıkmaq, çıkarmak, tahrik etmek) kelimesinden türediği belirtilmektedir. Bu kavramın “güçlü duyum algısı” anlamına 1650 yılındaki kayıtlarda rastlanırken; “herhangi bir his” anlamı ise, 1808’deki kayıtlarda görölmektedir (Online Etimoloji Sözlüğü, 2021).

“Duygusal Zeka” kitabıyla bilinen ve bu kavramı popüler hale getiren Goleman da (2021: 32); İngilizce “emotion” kavramını etimolojik açıdan yorumlamış ve kelime kökünün Latince “motere” yani “hareket etmek” anlamına geldiğini belirtmektedir. Bu

fiile gelen “-e” ön eki, İngilizcede kelimeye “uzaklaşmak” anlamı kazandırmakta ve tüm duyguların bir harekete yönelttiği düşüncesini vermektedir. Benzer şekilde Psikiyatrist Tarhan (2020: 46); dışarı hareket yani “-ex” ekine vurgu yaparak, bu ekin kelimeye, bir insanın kendinde bulunanı dışarı yansıtması anlamı kattığını ifade etmektedir. Türkçe’de ise bir isim sözcüğü olan duygu, “duy(-mak)” fiil kökünden türetilerek oluşturulmuştur. Kök halinde bu fiil, beş duyu organlarından işitme ve hissetme duyusuna vurgu yapan bir anlamı açıklamaktadır.

İngilizce’den Türkçe’ye çevrildiğinde, “his, duygu, coşku” gibi kelimelerle benzer anlam taşıyan duygu kavramı (Cambridge, 2021), heyecan olarak da adlandırılmaktadır. Ancak heyecan kavramı; daha çok bir anda oluşan, yoğun, kısa süreli, fizyolojik unsurları kapsayan hisler anlamını karşılarken; duygu kavramı, bir anda oluşan, daha uzun süreli hisler anlamını taşımakta ve daha çok tercih edilmektedir (Tuna, 2018: 21). Damasio’ya (2006: 273) göre de, his ve duygu farklı iki kavramdır. Ona göre; duygular genellikle belirli bir zihinsel içerik aracılığıyla harekete geçen, beyinde ve vücutta oluşan değişiklikler kümesi iken; hisler bu değişikliklerin fark edilmesi olarak ifade edilmektedir. Ruh hali ve duygu kavramını karşılaştıran Salovey ve Mayer’e (1990: 186) göre ise duygular; kısa ve şiddetli olmasıyla, kendisiyle bağlantılı olan ruh hali teriminden ayırt edilebilmektedir.

Kavram üzerinde yapılan etimolojik inceleme ve kelime karşılıklarından sonra bir sözcüğü tanımlarken ilk olarak herkesçe bilinen bazı özel sözlüklerden yararlanılmaktadır. Türkiye’de bir sözcüğün anlamı öğrenilmek istendiğinde ilk olarak başvurulacak en etkili sözlük Türk Dil Kurumudur (TDK). TDK’nin (2021) güncel sözlüğüne göre duygu; belli olay ya da durumların kişilerin algılarında, hislerinde veya duyularında oluşturduğu sezgisel hareketlilik şeklinde tanımlanmaktadır. Yine Oxford İngilizce sözlüğüne (2006: 240) göre duygu; aşk, öfke, korku vb. güçlü bir his olmakla birlikte onları kontrol etmeye veya ifade etmeye yarayan durumlar şeklinde ifade edilmektedir. Goleman’ın (2021: 373) Oxford Sözlüğü’nden aldığı bir başka tanımda ise duygu; içimizdeki his ve arzunun bilişsel döngüsü, yoğun veya dürtüsel durum olarak açıklanmaktadır.

Karakaş'ın (2018) psikoloji terimlerini içeren “Psikoloji Sözlüğü” internet sitesinde, duygu; hislerin sergilenmesi, fizyolojik, davranışsal ve deneysel yönleriyle önemli bireysel konu ya da olayların ortaya çıkardığı karmaşık örüntü olarak ifade edilmektedir. Cevizci de (1999: 269) “Felsefe Sözlüğü” kitabında duygunun tanımına yer vermekte ve onu; duyulan, algılanan tüm tutkular, belirli şiddetteki heyecan durumları, arzu, sevgi gibi haller, dürtüsel eğilimler şeklinde tanımlamaktadır.

Yurt dışında ve Türkiye’de duygu üzerine yapılmış bazı literatür çalışmaları incelendiğinde ise “Duygu nedir” sorusunun farklı şekillerde tanımlandığı söylenebilir.

Duygu kavramının bilimsel anlamda ilk olarak 1884 yılında James’in makalesinde ele alındığı görülmektedir. James (1884: 189-190) duyguyu; “Bedensel değişikliklerin doğrudan heyecan verici gerçeğin algılanmasını takip ettiği ve aynı değişiklikler meydana gelirken hissettiğimiz duyuş” şeklinde açıklamaktadır. Başka ifadeyle onun için bedensel tepkiler duygulara yol açmaktadır. Bu bağlamda James’e göre, insanlar mutlu olduğu için gülmez, gülümsediği için mutludur (bkz. James-Lange Kuramı). Bu konuda benzer bir açıklama da Tarhan (2020: 104) tarafından yapılmaktadır. Ona göre gülümsemek; beyindeki kimyasal reaksiyonları harekete geçirdiğinden, insanın mutlu olmasını sağlamaktadır.

Duygu olgusunun, 1880’li yılların ortalarından itibaren üzerinde yapılan çalışmaların artırıldığı bir alan olduğu kabul edilmekle birlikte, duygular hakkında yapılan ilk çalışmaların Darwin’in en eski çalışmalarına kadar gidebildiği söylenebilmektedir. Buna göre Darwin, 1872’de yayımlanan kitabında hayvanat bahçesindeki deneyinden bahsederken, yılan saldırısına karşı ani duygusal tepki gösterdiğini; irade ve aklının ise, daha önce yaşanmamış bir tecrübe karşısında güçsüz olduğunu belirtmektedir (38). Kùltürler arası çalışmalarıyla ünlü Psikolog Ekman da (2003: 28) Darwin’in deneyimini yorumlamış ve rasyonel düşüncenin doğuştan gelen bir korku duygusuyla verilen tepkiyi nasıl engelleyemediğini belirterek, duyguların acil durumlarda düşüncelerden daha hızlı harekete geçerek hayatta kalmaya yardımcı olan bir olgu olduğunu ifade etmiştir.

Yine duygusal zeka kavramının temellerini ortaya atan Mayer ve Salovey’e (1990: 186) göre duygular; zihinsel, fiziksel, güdüsel veya tecrübeye dayalı sistemlerle birlikte pek çok psikolojik sistemin ötesinde gerçekleşen planlı tepkiler şeklinde açıklanmakta iken;

onların çalışmalarını genişleten, Goleman'a (2021: 32) göre tüm duygular, harekete geçmeye yardımcı dürtülerdir ve bu dürtüler, yaşamla baş edebilmeyi ve acil durumlarda plan yapabilmeyi sağlamaktadır. Bu anlamda duygu; bir hisse ait fikirler, biyopsikolojik durumlar ya da ruhsal hareketlilik anlamına gelmektedir (A.g.e.: 373).

Üstelik duygu; en geniş ve kapsayıcı terimlerle basit bir şekilde “öznel bir duygu durumu” olarak tanımlanabilmektedir. Bu tanım, temel duyguları (neşe, aşk, öfke gibi) ve sosyal duyguları (utanç, suçluluk, kıskançlık gibi) içerebildiği gibi, ayrıca duygulanım, duyular ve ruh halleri gibi bağlantılı yapıları kapsamaktadır (Ashforth ve Humphrey, 1995: 99). Bu alanda önemli çalışmaları bulunan Feldman (2009: 313) için de duygular; genel olarak zihinsel ve fiziksel unsurlara sahip olan, tutum ve hareketlere yön veren hisler şeklinde tanımlanmaktadır.

Arnold (1960: 10) duyguyu; “Tüm psikoloji içerisindeki en zor ve karışık alanlardan bir tanesi” olarak ifade etmektedir. Çünkü duygular, çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak görüldüğünden, onun tanımını yapmak da kolay olmamaktadır (Cüceloğlu, 2018: 261; Morgan, 2011: 194). Bu bağlamda Çeçen (2002: 165), duyguyu; bireye özgü kişisel deneyimleri, kişi için anlamlı durumlarla ilgili olarak, davranışların değerlendirilmesini kapsayan ve belirli dönemleri olan bir süreç olarak ifade etmektedir.

Duygular, bir nesne veya duruma yaklaşma ya da onlardan kaçınmayı sağlayan belirli bir eğilim olarak da adlandırılabilir. Başka bir ifadeyle, motivasyon kaynağı olarak duygular; önce herhangi bir uyarının (durum, nesne, düşünce vb.) algılanmasıyla ortaya çıkmakta, sonra buna eşlik eden ya da hazırlayan bedensel değişiklikler ve bireyin tepkisiyle son bulmaktadır. Bu açıdan bir duygu durumunun, hem bilişsel, hem fizyolojik hem de davranışsal nitelikleri olduğu söylenebilir (Karakelle, 2014: 102). Ancak bu bileşenlerin görülme sırası ya da bir sıranın gerekip gerekmediği hakkındaki tartışmalar, farklı kuramlar aracılığıyla devam etmektedir. Özkalp (2004: 204-205) de benzer şekilde duyguların güdüleyici, fizyolojik, davranışsal veya ifadesel yönlerinin bulunduğunu belirtmekle beraber, sadece kişisel farkındalıkları içeren öznel (sübjektif) yaşantısal yönünün de olduğunu belirtmektedir.

Son olarak Alemdar'a (2020: 17-18) göre duygular; yaşam şartlarına en iyi biçimde uyum sağlayabilmek için birey tarafından kullanılan senkronize, amaca yönelik ve

uyarıcı bileşenleri olan karışık hisler bütünü olarak ifade edilmektedir. Ayrıca duyguların; mod, his, ruh durumu gibi kavramlarla benzer anlamları içermekle birlikte, düşünce ve davranışlarla yakından ilişkili kişiye özgü güçler olduğunu da belirtmektedir.

Yapılan incelemeler sonucunda duygu kavramının; etimolojik bilgiler, kelime karşılıkları, sözlük tanımları ve literatür incelemelerine göre çok çeşitli tanımının olduğu görülmektedir. Buna rağmen genel anlamda duyguların davranışa sebep olan harekete geçirici bir gücünün olduğu düşünülmektedir. 21. yüzyılda kabul gören anlayışa göre de, yaşanan duygulara bağlı olarak bedensel değişikliklerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda, içten gelen ve dışa doğru gözlenebilir bir olgu olarak duygular; fiziksel, bilişsel, davranışsal veya sosyal yönden hayatı biçimlendiren yol göstericilerdir.

2.1.1.Duygu Kuramları

Duygu üzerinde yapılan çeşitli tanımlardan anlaşılacağı gibi, duygular; insanların fizyolojisini, bilişlerini ve davranışlarını içinde barındıran karmaşık bir süreç olduğu için, tek bir faktör üzerinden kolayca açıklanamamaktadır. Bu noktada, duyguların oluşum şekillerine duygu kuramları açısından bakmanın duygular hakkında kapsamlı bilgiye ulaşmak açısından gerekli olduğu düşünülmektedir. Duygu teorilerini açıklayan birden çok teori bulunmaktadır. Bu çalışma, duyguları dört temel kuram üzerinden ele almaktadır:

2.1.1.1.James-Lange Kuramı

James ve Lange, hislerin doğasını keşfeden ilk araştırmacılardandır. Aynı yıllar içerisinde farklı yerlerde benzer görüşleri ortaya attıkları için bu kuramda her ikisinin ismine yer verildiği düşünülmektedir. James'e (1884: 189-190) göre; bedensel değişiklikler, heyecan verici bir gerçeğin algılanmasıyla ortaya çıkmaktadır. Başka ifadeyle; bedende değişiklikler olurken, onları hissetmek duyguları oluşturmaktadır yani duygusal deneyim, dışsal durumun veya olayın bir sonucu olarak ortaya çıkan içgüdüsel bedensel olaylara bir tepki olarak tanımlanmaktadır. Böylelikle bu kurama göre her duygu, dışarıdan gelen bir uyarıcıya verilen fiziksel tepki ile oluştuğundan, farklı

bedensel değişiklikler, farklı duygular hissetmeyi sağlamaktadır (Er, 2006: 23). Yavuz da (2009: 13) bu kurama göre duygunun; belli bir psikolojik davranışın nedeni değil, sonuçlarından biri olduğunu belirtmektedir. Buna göre insan, kaçtığı için korkmaktadır.

Cüceloğlu (2018: 263); bu kurama göre dış uyarıcıların algılanmasının, öncelikle bedende fizyolojik değişimleri ortaya çıkardığını ve bu değişimlerin farkına varılmasının ise duyguların temelini oluşturduğunu belirtmektedir. Örneğin, hırslayan bir köpekle karşılaşıldığında, muhtemelen bedensel değişimler olarak; kalp atışı ve soluk alıp veriş hızlanır, göz bebekleri büyür ve terlemeye başlanır. Başka ifadeyle, vücutta oluşan fizyolojik değişikliklerin farkına varıldığında korku duygusu algılanmaktadır.

Damasio'ya (2006: 142) göre James; duygular hakkında ortaya attığı alışılmışın dışındaki fikriyle, duyguları bedensel bir sürece indirgemekte ve duyguların vücutta görülen fizyolojik tepkiler aracılığıyla anlaşılabilceğini belirtmektedir. Başka bir ifadeyle; çevreden gelen dürtüler, doğuştan ve değişime uğramayan bir mekanizma vasıtasıyla harekete geçen bedensel bir tepki modeline sahiptir. Bu açıdan "Bir içgüdüyü uyaran her nesne, bir duyguyu da uyarır" (A.g.e.: 143) sözü "İnsan üzgün olduğu için ağlamaz, ağladığı için üzgündür" ifadesine karşılık gelmektedir. Yine başka bir örnekle Feldman'a (2009: 316) göre; James ve Lange, yaşanan bir kayıp sonucu ağlamanın içgüdüsel tepkisinin üzüntüye, hayal kırıklığı yaşatan birine saldırmanın öfkeye ve tehdit karşısında titremenin korkuya yol açtığını belirtmektedir. Bu durum, belirli hisler üreten fizyolojik değişiklikler sonucu, duyguların deneyimlendiği anlamına gelmektedir.

Kısaca James-Lange Kuramı; tanımında da yer aldığı gibi, bedendeki fizyolojik değişimlerin duygulara sebep olduğunu belirtmektedir. Başka bir ifadeyle hissedilen duygular, fizyolojik değişikliklerin ürettiği duyumlardan ortaya çıkmaktadır. Bu duyumlar, beynin özel duygusal deneyimleri olarak ifade edilmektedir (Alemdar, 2020: 19-20). Oysa Cüceloğlu'na (2018: 264) göre duygular üzerindeki genel ve alışkın olunan bakış açısı; korku, hüznün gibi duyguların, fizyolojik değişimlere sebep olabileceğidir ve James-Lange kuramında önceliğın fizyolojik değişimlere verilmesi, laboratuvar deneylerine ters düşmektedir. Çünkü bir insan aynı duyguya farklı zamanlarda farklı fizyolojik tepkiler verebildiği gibi, her insan, farklı fizyolojik tepkilere sahiptir. Üstelik

bu kurama göre, her duygu durumunun temelinde yatan fizyolojik süreç farklı olmalıdır ki, böyle bir araştırma sonucu henüz bulunmamaktadır.

2.1.1.2.Cannon-Bard Kuramı

1920'li yıllarda, Cannon ve Bard, vücutta herhangi bir değişiklik algılamadan da insanların duygu yaşayabileceklerini öne sürmüşlerdir. Buna göre Cannon-Bard Kuramı; duygunun fizyolojik değişimlerden etkilendiğini kabul etmekle beraber, aynı şekilde beynin bilgi işleme sürecinden de etkilendiğini ele almaktadır (Er, 2006: 23-24). Bu kuram, iki psikolog tarafından farklı çalışmalarda ele alındığı için kuramda her ikisinin de ismine yer verilmekte ve James-Lange kuramının tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Çünkü James ve Lange kuramının cevap veremediği bazı konularda bu kuram, duyguların oluşumu hakkında alternatif oluşturmaktadır (Cüceloğlu, 2018: 264).

Başka ifadeyle Cannon (1931: 283-284)'un ele aldığı Talamik Teori (Thalamic Theory), James ve Lange'in görmezden geldiği anatomik organizasyona dikkat çekmektedir. Talamik bölge, duygusal reaksiyonları yöneten merkezi bir bölgedir. Buna göre duygusal davranış şekilleri, doğrudan talamik bölge içindeki nöron organizasyon modellerine bağlı olduğundan, talamustaki süreçler, duygusal deneyime kaynak oluşturmaktadır. Cüceloğlu'na (2018: 264) göre de, kuramın merkezini hipotalamusun işlevi oluşturmaktadır. Buna göre, dışarıdan gelen uyarıcılar hipotalamusu etkilemekte ve ona özgü iki görev aynı anda devreye girmektedir. Bunlardan ilki, fizyolojik değişikliklere yol açarak sinir sistemini uyarmak iken; bir diğer görev ise, beynin korteksine sinirsel akımlar ileterek duyguların farkına varılmasına yardımcı olmaktır. Böylelikle Cannon-Bard Kuramı, James-Lange kuramının üzerinde durduğu bedende oluşan değişikliklerin beyni etkilemesiyle ilgilenmemektedir (A.g.e.: 265).

2.1.1.3.Bilişsel Kuram (Schachter-Singer)

Schachter ve Singer'a (1962: 397) göre duygular; fiziksel dürtüleri harekete geçiren zihnin işlevlerinde ortaya çıkar. Örneğin açıklaması olmayan bir fizyolojik uyarılma durumu söz konusu olduğunda, birey bu durumu etiketleyebilir ve duygularını, mevcut

bilişler açısından tanımlayabilmektedir. Buna göre tecrübe edilen her duygu, içinde bulunulan farklı anlarda, farklı bilişsel ve fiziksel işlevler karşısında çeşitli şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Er'e (2006: 24) göre; 1960'larda bilişsel psikolojiye dair çalışmaların artmasıyla, bilişsel süreçlerin sadece duygularla etkileşim içerisinde olması değil, aynı zamanda bu süreçlerin duyguların oluşumundaki etkisi üzerinde de düşünülmeye başlanmıştır. Bu konuda Schachter ve Singer, yukarıda bahsi geçen iki kurama alternatif sunmuşlardır. Bu kurama göre; fizyolojik mekanizmalarda olduğu gibi, bilişsel değerlendirmeler de duygudan duyguya değişmektedir. Başka bir ifadeyle, fizyolojik göstergeler sabitken bile duygusal deneyimde değişimler meydana gelebilmektedir (A.g.e.).

Cüceloğlu'na (2018: 265) göre Schachter, insan vücudunda meydana gelen fizyolojik değişimler ve içinde yaşanan herhangi bir durumu anlama ve algılama arasında devamlı bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Ona göre; bedende oluşan fizyolojik değişimlere, çevredeki uyarıcılar aracılığıyla anlamlı olan bir duygu adı verilir. Başka ifadeyle, duyguları anlamlandırmada bilişsel süreçlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Buna göre, bedende oluşan fizyolojik değişimlere yol açan duygular, dışarıdan gelen uyarıcıların algılanması ve anlamlandırılmasına bağlı olarak adlandırılmaktadır (A.g.e.: 266). Örneğin; bir sokak ortasında insanların aniden telaşla koşmaya başladıkları görüldüğünde, bedendeki fizyolojik değişikliğin adı korku duygusuyla isimlendirilir ve bu durum "Korkuyorum, onun için kalbim hızlı çarpıyor" şeklinde ifade edilmektedir.

Son olarak duyguların bilişsel süreçlerden ortaya çıktığını savunan Lazarus (1982: 1022) da, bilişsel değerlendirme görüşüne katkı sağlamış ve bilişsel değerlendirmelerin duygusal tepkileri biçimlendirdiğini belirtmiştir. Buna göre; neşe, sevgi, huzur gibi pek çok duygu türünün ortaya çıkması bilişlere bağlıdır.

2.1.1.4.Sosyobiyojik Kuram

"Sosyobiyoji, insanlar ve hayvanlarda sosyal davranışın biyolojik temelini sistematik olarak incelenmesidir". Duygu teorisinin sosyobiyojik bakış açısı ise, her duygunun uyum sağlayıcı bir evrimsel geçmişten geçtiği hipotezini varsaymaktadır (Weinrich, 1980: 113). Buna göre; insanların bugünkü sosyal davranışları, doğal seçim süreci

içerisinden geçilerek kazanılmıştır. İnsan duyguları da, tıpkı diğer pek çok davranış gibi, sosyal hayat içerisinde varlığını sürdürmesiyle korunmaktadır. Böylelikle tarih boyunca belli duygu durumları ortadan kaybolurken, insanların çevreye uyumunu kolaylaştıran duygular var olmaya devam etmektedir (Tuna, 2018: 31).

Örneğin vahşi bir hayvandan korkup kaçmak, türün devamını sağlamak açısından gerekli olan bir duygudur. Haz, neşe ve mutluluk gibi duygular ise; insanları birbirine yakın tutmakta, cinsel istekleri artırarak üreme yoluyla türlerin devamına yardımcı olmaktadır. Yine kızgınlık, diğerlerinin saldırgan tutumlarına karşı insanları korurken; hüznün ve keder, ağlama davranışına neden olarak, diğerlerinin yardımına bir çağrı niteliğindedir (Cüceloğlu, 2018: 266).

2.1.2.Duyguların Tarihteki Önemi

Damasio'ya (2006: 255) göre; Descartes, “Düşünüyorum, öyleyse varım” fikriyle duyguların maddesel varlığı ve hayattaki etkisini görmezden gelen bir düşünürdür. Geleneksel pozitivist yaklaşımda da, duyguların beş duyu organı ile oluşan algılardan farklı olduğu varsayılmaktadır. Buna göre duygular, vücuttaki fizyolojik düzenleme ve işleyişin tuhaf sonuçları olarak kabul edilmektedir (Tarhan, 2020: 17). Üstelik 21. yüzyıla kadar, bilimsel açıdan beynin işlevi sol beyin üzerinden değerlendirilmekte ve beynin sol yarım küresinin fonksiyonu akıl, zeka ve bilişle ilişkilendirilmektedir (A.g.e.: 30).

Böylelikle 20. yüzyıla kadar aklın insan hayatındaki hakimiyeti devam ederken (Ergun, 2020: 9; Morgan, 2011: 194) duygular, insanların yaşam kalitesini bozan ve tedavi edilip ortadan kaldırılması gereken bir olgu olarak kabul edilmektedir. Ancak zaman içinde evrimcilik, davranışçılık, psikanaliz, bilişsel vb. yaklaşımların geliştirdiği çeşitli teorilerin duyguları bilimsel ortama dahil ettiği görülmektedir (Yavuz, 2009: 4). Yeni bilimsel çalışmalar ise, duyguların fiziksel/maddesel varlığı olduğunu kabul ederek; onları zihinsel etkinlik, vücut ve beyin birlikteliği içerisinde görmektedir (Tarhan, 2020: 17).

Gizlenen duyguların saptanmasında “mikro-ifadeler” adını verdiği yüz ifadeleri ve sözel olmayan davranışlar üzerinde çalışmalar yapan Ekman, duyguları tedavi edilmesi

gereken belirtiler olarak görmek yerine onların düşünce, güdü ve davranışlar kadar kendi başına önemli bir kavram olduğunu ilk fark eden isimlerdendir. Ekman'a (2012: 196-197) göre duygular, bilincin genellikle onları idrak etmesinden önce hissedilmektedir. Hatta bazı durumlarda temel güdülerin önüne dahi geçebilmektedir (iğrenmenin açlığın önüne geçmesi vb.). Bu durumda, duyumsanan şeyleri kontrol etmenin zor olduğu ve yalnızca duygulara bağlı oluşan istemsiz tepkiler ve onların yol açtığı davranışların değiştirilebileceği söylenebilir.

21. yüzyılda ise duygu ve düşünceler birbirinden ayrı değil bir bütün olarak algılanmaktadır. Goleman'a (2021: 58) göre geçmişte, duygular ve düşünceler arasında bir çelişki olduğunun varsayılmasının aksine, bu yüzyılda ikisinin arasında bir denge ve uyum olduğu kabul edilmektedir. Çünkü duygular mantıklı kararlar almak için gereklidir. Duygu ve düşüncenin dansı şeklinde ifade edilen bu birliktelikte duygular, düşünceleri yönlendirebilmekte veya düşünceler duyguların kontrolden çıktığı durumlar hariç onları idare edebilmektedir (A.g.e.). Cüceloğlu'na (2018: 261) göre ise, gönül veya kalp olarak da belirtilen duygular; akıl ve mantık ile ilişkilendirilen düşüncelerden bağımsız olmayan, birbirini sürekli etkileme gücüne sahip iki kavramdır. Çünkü sevdiğimiz ve sevmediğimiz insanların davranışlarını algılama şeklimiz birbirinden farklı olduğu gibi, daha önceden sevdiğimiz ama zarar gördüğümüz birine karşı sevgimizin azalması da iki kavramın birbirinden ayrı ele alınamayacağını göstermektedir.

2.1.2.1.Duygu Süreci

Tuna'ya (2018: 22) göre, duygular vücutta üç farklı düzeyde meydana gelmektedir. Bunlar:

- 1-Öznel Yaşantı (Deneyim/Subjective Experience)
- 2-Duygusal Davranış (Affective/Emotional Behavior)
- 3-Fizyolojik Olaylar (Internal Psychological Events)'dir.

Öznel yaşantı düzeyi; başkaları tarafından doğrudan anlaşılması mümkün olmayan, bireyin kişisel yaşantısında tecrübe ettiklerini ifade etmektedir. Duygusal davranış

düzeyi ise; kişinin bedensel tepkileri, ipucu davranışları (yüz ifadeleri, beden hareketleri vb.) üzerinden duyguları hakkında yapılan yorumlarla ilişkilidir. Burada, ilk iki düzey arasındaki fark şöyledir: İnsan kendi duygularını doğrudan algılayabilirken; diğerlerinin duyguları, onların davranışları üzerinden çıkarılmaktadır (Cüceloğlu, 2018: 259). Fizyolojik olaylar ise, hissedilen duygu durumuna bağlı olarak vücutta oluşan değişimlerdir. Örneğin kanın kimyasal özellikleri, nefes alıp verme, kalp atış hızı, salgı bezlerinin ürettiği salgılama oranı, duygulara bağlı olarak değişim gösteren fiziksel değişimlerdendir (A.g.e.: 260).

Tuna'ya (2018: 22) göre; duyguların gerçekleşme süreciyle ilgili genel kanı, onların bir uyarıcıyla başlamasıdır. Örneğin bu uyarıcı, tehdit edici bir olay veya durum olabilmektedir. Uyarıcının fark edilmesi, düşünce ve algılama sürecini devreye sokmaktadır. Bilişsel süreç ise, uyarıcının zararlı olup olmaması üzerindeki algıları davranışlara yönlendirmekte ve uyarıcıdan uzaklaşma isteğini harekete geçiren düşünceler, bedende fizyolojik değişimleri meydana getirip vücudu kaçışa hazırlamaktadır. Böylelikle yaşanan duygu durumu davranışı ve ona paralel olarak fizyolojik değişimleri ortaya çıkarmaktadır.

2.1.2.2.Duyguların Sınıflandırılması

Duyguları ele alan çalışmalar, onları uzun bir süre sınıflandırmaya çalışmışlardır. Buna göre bazı psikologlar, duyguların hoş olma ve hoş olmama boyutundan değerlendirilebileceğini; bazıları ise, duyguların olumlu ve olumsuz olarak isimlendirilebileceğini veya kuvvetli ve zayıf olarak ifade edilebileceğini belirtmişlerdir. Ancak duyguları sınıflandırma konusunda ortak bir fikir birliğine varılmadığı görülmekte ve bu nedenle “temel duygular”ın neler olabileceği ile ilgilenen çok farklı çalışma bulunmaktadır (Cüceloğlu, 2018: 260-261).

Tarhan'a (2020: 47) göre duygular, temel (dürtüsel) ve yüksek (psikolojik) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bazı temel duygular insanlarda ve diğer canlılarda bulunurken, sadece insana özgü birtakım duygular da bulunmaktadır. Tüm canlılarda ortak olan temel duygular; açlık, susuzluk, saldırganlık, cinsellik gibi dürtüsel hislerden oluşmaktadır. Fakat insan beyni, bu temel güdülerden başka yüksek duygulara da

sahiptir. Ayrıca yaşamda tek bir duygu olarak ele alınamayacak sevgi, hayret, korku, üzüntü, öfke gibi duygular bulunmaktadır. Bu duygular küme kümedir. Ona göre duygular, üç temel duygu ve bunlardan oluşmuş alt duygulara ayrılmaktadır. Üç temel duygu; güven, sevgi, korkudur. Bu duyguların içinde yer alan alt hisler ise; örneğin sevgi duygusunun içine aldığı acıma ve iyilik hisleridir. Korku duygu grubu; kin, nefret, hiddet ve çekinme hislerini barındırmaktadır. Güven grubu da; bağlılık, dürüstlük ve çaba gibi boyutlara sahiptir (A.g.e.).

Duyguları kümeler bağlamında düşünmenin doğru olduğunu belirten Goleman da (2021: 374), her kümenin içinde asıl duyguların var olduğunu ve duygu akrabalıkları yoluyla yayıldıklarını ifade etmektedir. Buna göre; dış halkalarda, yoğun ve sürekli görülen ruh halleri (sert ve öfkeli olmak vb.) bulunmaktadır. Ruh halinin ötesinde, belli bir duygu veya ruh halini tetikleyecek olan mizaç (melankolik, çekingen veya neşeli olmak vb.) ve duygusal yatkınlıkların ötesinde ise, insanın kendisini rahatsız eden bir duruma maruz kaldığını hissettiği klinik depresyon (sürekli kaygı, duygu bozuklukları vb.) yer almaktadır (A.g.e.: 375).

Duygu kümeleri denildiğinde akla ilk gelen isimlerden biri de Robert Plutchik'tir (1980). Plutchik; "duygu çemberi" adını verdiği çalışmasında, 8 temel duygu ve onlardan meydana gelen karışım duygulardan bahsetmektedir. Ona göre, doğada üç temel renk ve onların karışımından meydana gelen diğer renklerin varlığı gibi; hissedilen tüm duygular da, bu sekiz temel duygunun karışımından oluşmaktadır (akt. Cüceloğlu, 2018: 260-261). Bu 8 temel duygu sırasıyla; neşe, güven, korku, şaşırma, üzüntü, iğrenme, öfke ve beklentiden oluşmaktadır. Duygu çemberinde yer alan duygu kategorileri Şekil 1.1'de görülmektedir:

Izard (1971)	“Öfke, aşağılama, tiksinti, rahatsızlık, suçluluk, korku, mutluluk, ilgi, utanç, merak”
James (1884)	“Korku, hüznün, arzu, gazap”
Plutchik (1980)	“Kabullenme, kızgınlık, umut, iğrenme, mutluluk, korku, hüznün, hayret”
Tomkins (1984)	“Hiddet, ilgi, aşağılama, iğrenme, rahatsızlık, korku, mutluluk, çekinme, hayret”
Watson (1930)	“Korku, arzu, kızgınlık”

Şekil 1.2: Temel Duygular

Kaynak: Ortony ve Turner, 1990: 315-316

Son olarak Goleman’a (2021: 373-374) göre, 8 başlıkta ele alınan temel duygular “öfke, hüznün, zevk, utanç, korku, iğrenme, sevgi ve şaşkınlık”tır. Görüldüğü gibi bazı araştırmacılar, tüm duygu karışımlarını oluşturan birincil duyguların veya temel duygu kümelerinin olduğunu varsaymaktadırlar. Buna rağmen, temel duygu kümelerinin karışımı olacak daha özel duygular, erdemler veya kusurlu hallerin nasıl sınıflanacağı hakkındaki bilimsel tartışmalar devam etmektedir (A.g.e.: 373-374).

2.1.3.Okuryazarlık

Okuryazarlık (Literacy) kavramı, Oxford İngilizce Sözlüğü’nde (2006: 431) “okuma ve yazma becerisi” anlamına gelmektedir. Türk Dil Kurumu’na göre ise okuryazar kavramı, okumak ve yazmak için eğitim almış kişi anlamına gelmekte; okuryazarlık ise, okuyup yazabilme hali olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021).

Literatür incelemelerinde ise, 21. yüzyıla kadar okuryazarlık kavramına getirilen tanımlamaların eski bir perspektifi yansıttığı görülmektedir. Örneğin Aytaş ve Kaplan’a (2017: 293) göre geçmişten beri okuryazar olmak; bir harf sistemi aracılığıyla cümleleri okumak ve aynı sistemi yazıya dökmek olarak tanımlanmakta, metinleri çözümüleme ve sayısal ifadeleri kavrama becerileri anlamına gelen okuma-yazma kavramı (Önal, 2010: 115) ile benzer anlamları taşımaktadır. Buna rağmen Batı kültüründe oluşup Türkçeye yerleşmiş olan okuryazarlık kavramının bu yüzyılda, bireyin ve toplumun gelişmesinin temelindeki tutum ve davranış olarak kabul edilmesi nedeniyle anlam olarak değişime uğradığı görülmektedir (Aşıcı, 2009: 11).

Başka ifadeyle; 20. yüzyılın sonlarında okuma ve yazma kavramlarına yüklenen değerlerde ortaya çıkan gelişmeler, "okuryazarlık" terimini ortaya çıkarmış ve onun, geniş anlamda ele alınmasını sağlamıştır (Aşıcı, 2009: 15-16; Aytaş ve Kaplan, 2017: 291; Gül, 2007: 17; Miser, 2002: 59). Bu durumda geçmişte yalnızca okuyup yazabilmek, okuryazar olmak için yeterli görülürken; zamanın değişen şartları ve ihtiyaçları içinde okuryazarlık, okuma yazma becerisinin yanı sıra, günlük yaşamdaki işlevselliğin artmasının, kişisel ve toplumsal ilerlemenin, yaşam boyu devam edecek öğrenme ve gelişimin temeli olarak ifade edilmektedir (Güneş, 1994: 507). Böylelikle bu yüzyılda, okuma ve yazma terimlerinden farklı olarak okuryazarlığın, kelimenin ilk anlamı olan harfleri söze dökme veya onları okuma becerisi anlamından fazlasını içerdiği görülmektedir (Aşıcı, 2009: 11).

Kurudayı ve Tüzel'in (2010: 285), okuma yazma ve okuryazarlık arasındaki temel farkları özetlediği makalesine göre;

1-“Okuma ve yazma kodlamaya; okuryazarlık ise anlam verme ile ilişkilidir”.

2-“Okuma ve yazma, kategori; okuryazarlık, bir derece belirtmektedir”.

3-“Okuma ve yazmanın sembolü harfler iken; okuryazarlık sembollerle sınırlandırılmamaktadır”.

4-“Okuma ve yazmanın kesin tanımlaması yapılmıştır; okuryazarlığın tanımlanması ise devam etmektedir”.

Bu bağlamda, okuryazarlığın sadece kelime dizilimlerini çözmeye çalışan bir kavram değil, onları anlamlandıran geliştirilebilir bir beceri olması, geleneksel öğrenme metotlarını aşan bir anlayışı da ortaya koymaktadır.

Üstelik okuryazarlığın değişen şartlar içerisinde genişleyen anlamının, farklı becerileri beraberinde getirdiği ve okuryazarlığın kendi içinde türlere ayrıldığı görülmektedir. Buna göre Aşıcı (2009: 11) okuryazarlığı; yazı sembolleriyle gerçekleştirilen bir davranış olmanın ötesinde, birçok zihinsel beceriyi ve dili kullanarak oluşturulan tutum ve iletişim becerilerini belirten eğitim terimi olarak açıklamaktadır. Aytaş ve Kaplan (2017: 292) ise okuryazarlığı; teknoloji, medya, bilgi, görsel metinler gibi herhangi bir alanda bilgiye sahip olma ve o bilgiyi anlamlandırabilme becerisi olarak

tanımlamaktadır. Bu bağlamda Kurudayıoğlu ve Tüzel'e (2010: 284) göre, çağın beklentileri doğrultusunda değişime uğrayan bir beceri olarak okuryazarlık, her geçen gün okuma ve yazma kavramları arasındaki anlam farkını artırmakta ve yeni okuryazarlık türleriyle sahasını genişletmektedir. Önal'a (2010: 116-117) göre de bu yeni okuryazarlık türleri; farklı amaçlara sahip, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyicidir.

Modern dünyanın hızlı değişimine bağlı olarak tarihsel süreçte oluşan çok çeşitli okuryazarlık terimleri alanyazında ele alınmaktadır. Örneğin, Snaveley ve Cooper (1997: 12), bir alanda temel bilgi edinme anlamında kullanılan 34 farklı okuryazarlık teriminin olduğunu açıklamaktadır. Bunlardan bazıları; eleştirel, görsel ve kültürel okuryazarlık olarak gösterilebilmektedir.

Yurt dışında yapılan literatür çalışmaları incelendiğinde ise, Zygoris ve Center'a (2001: 4) göre; son birkaç yılda gelişen okuryazarlık kavramı, ilköğretim döneminden önce başlayarak, yetişkinlik boyunca devam eden bir süreç olarak ifade edilmektedir. Kellner'a (2000: 249) göre okuryazarlık, toplumsal olarak oluşturulmuş etkileşim ve sembollerin etkin olarak kullanılmasıyla, ilgili yetkinlikleri kazanmayı içermektedir. Başka bir ifadeyle okuryazarlık, toplumsal anlamda inşa edilmiş kültürel temsil ve iletişim şekillerine etkin olarak katılma yeteneklerini kapsamaktadır (A.g.e.: 255). Buna göre, okuryazarlığın kişisel beceriler ve sosyal hayattaki etkileşim biçimleri aracılığıyla hayatı anlamlandırmaya yardımcı bir işleve sahip olduğu söylenebilmektedir. Kress'e (2003: 1) göre ise; çağdaş toplumun hızla değişen sosyal, ekonomik, teknolojik faktörlerine yanıt olan ve onlardan bağımsız düşünülemez olan okuryazarlık, "Toplumun anlam yüklediği bazı simgelerin karşılıklı iletişimi kolaylaştırmak için kullanılmasından doğan yetenek" olarak tanımlanmaktadır.

Bu çalışmada, okuryazarlık türlerinden biri olan duygusal okuryazarlığa odaklanılacaktır. Görüldüğü gibi okuryazarlık teriminin iletişim türlerinin etkili bir biçimde kullanılabilmesinde önemli bir araç olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda literatüre yeni dahil edilmiş duygusal okuryazarlık becerisinin de, içerdiği özellikler itibarıyla iletişime katkı sağlayacağı söylenebilmektedir. Çünkü yaşamın ilk anından itibaren duygularıyla hareket eden insanların, hem kişisel hem de sosyal çevreleriyle olan iletişimlerinde etkili olabilmelerinin; duygularını fark edebilme, onları doğru

anlayabilme, ifade edebilme, düzenleyebilme, diğerleriyle empati ve ilişki kurabilme gibi duyuşsal becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu düşünölmektedir.

2.1.3.1.Duygusal Okuryazarlık Becerisi

Yaşamın her anında etkisi altında kalınan duyguların bir beceri halinde ele alınmasına katkı sağlayan duygusal okuryazarlık becerisi; bireylerin duyuşsal özellikleri, öğrenme biçimleri, kişilik gelişimleri ve kişilerarası ilişkilerine yön veren bir kavramdır. Bu kavramı literatüre kazandıran ilk isim Steiner'dır. Steiner (2020: 32), bu kavramdan ilk olarak 1979 yılında "Alkolizmin Tedavisi" (Healing Alcoholism) isimli kitabında bahsettiğini belirtmektedir.

1900'lerin başlarından itibaren, bilimin duyguları mantıktan ayrı bir disiplin olarak kabul etmesi ve içe bakış yöntemi ile duyguları ele almanın objektif görülmemesi nedeniyle duygu olgusunun, bilimsel psikolojinin dışında tutulduğu bilinmektedir. Ayrıca o dönemlerde, bilim insanı olmanın duyguları bastırmakla ilişkili olduğu; güçlü olmanın ise, duygularını kontrol altında tutan birey olmakla mümkün olduğu düşünölmektedir (A.g.e.: 3-4). 20. yüzyılın ortalarına kadar ise geleneksel kültür, eğitimde bilişsel öğrenmeleri desteklemekte, insanları birbirinden ayıran duyuşsal özellikler ise (duygusal farkındalık, algı, empati, inanç, benlik saygısı vb.) geri planda kalmaktadır. Oysa bilişsel öğrenmeler kadar duygulara önem veren 21. yüzyıl demokratik kültür anlayışının, bireylerin eğitim hayatında olduğu kadar diğer yaşam alanlarında da duygusal okuryazarlık konusunu gündemde tuttuğu görölmektedir (Kandemir ve Dünder, 2008: 84).

Açıklamalardan anlaşılacağı üzere duygusal okuryazarlık alanındaki çalışmalar, bu yüzyılda dikkatleri çekmeye başlamıştır. Buna rağmen, duyuşsal becerilerin temellerinin Antik Yunan filozofu Aristoteles dönemine dayanmakta olduğu söylenebilir. Çünkü Aristoteles'in (2014: 98) duyguların yönetimi, düzenlenmesi ve ifade şekline dair açıklamada bulunduğu eserinde, birine kızmanın herkes için kolay olduğunu, "...öte yandan kime, ne zaman, ne miktarda, ne şekilde kızılacağını ya da kimin hangi konularda kızmakta haklı olduğunu belirtmenin kolay bir şey olmadığını..." belirttiği, duygulara yıllar öncesinde bir beceri gözüyle baktığı görölmektedir. Benzer şekilde

Coşkun ve Öksüz'e (2018: 1862) göre, tüm öğrenmelerin temelinde duyuşsal süreçler olduğu; duygusal ve sosyal becerilerin, tüm yaşam alanında etkili olduğu belirtilmektedir.

Duygusal okuryazarlık kavramına dair sorulması gereken en mühim ifadeler; “Günlük hayatta duyguları ne kadar tanıyor ve ifade edebiliyoruz”, “Duyguları diğerleriyle ilişkilerde nasıl kullanıyoruz” ve “Zorlukların üstesinden gelmede duygusal becerileri kullanabiliyor muyuz” gibi soruları içermektedir. Bu soruların cevabı için duygusal okuryazarlık kavramına ayrıntılı olarak göz atmak gerekmektedir.

Steiner'a (2020: 17) göre duygusal okuryazarlık becerisi, bireysel gücünüzü, hayattaki potansiyelinizi ve benzer şekilde çevrenizdeki kişilerin hayattaki niteliğini geliştirecek şekilde duyguların farkında olmak olarak tanımlanmaktadır. Ona göre insanda var olan kişisel güç; duyguları sıkıca kontrol etmek veya aşırı duygusal olmaktan ziyade, kişinin kendisi ve çevresiyle olan doyurucu ilişkileriyle ilişkilidir. Bu bağlamda duygusal okuryazar olmak; duyguları içtenlikle dinlemek, hislerin farkına varmak ve onları etkili şekilde ifade edebilmek demektir.

Duygular, insan doğasının temel parçasıdır. Bu nedenle onlardan uzaklaşmak, insanı geliştiren özelliklerin kaybedilmesine yol açabilmektedir. Duyguları tanımak ve yönetmek bir yana, başkalarının duygularını dinlemek ve onlara karşılıklıta bulunmak ise duyuşsal becerileri ve kişisel gücü geliştirmektedir. Bu bağlamda duygusal okuryazar olmanın anlamı; duyguları anlamak, hangi duygulardan etkilenildiğini fark etmek, duyguların gücünü, nedenini ve onları nasıl yönetebileceğini bilmek demektir. Duygusal okuryazarlığı öğrenme yolunda; duyguların nerede, ne zaman, ne şekilde ifade edileceği ve başkalarına nasıl aktarılacağı öğrenilmektedir. Empati yeteneği geliştirilerek, duyguların başkalarını etkileme biçiminin sorumluluğu kazanılmaktadır (A.g.e.: 18).

Coşkun ve Öksüz'e (2018: 1864) göre, duygusal okuryazarlığın hedefi; kişiyi sınırlandıran ve kişide tedirginlik oluşturan duygularla baş etmek, sosyal ilişkiler aracılığıyla onun ruh durumunu iyileştirmektedir. Başka bir ifadeyle duygusal okuryazarlık, kişinin duygusal ve sosyal becerilerini artıran bir uygulama sürecidir. Benzer şekilde Steiner'a (2020: 34) göre duygusal okuryazarlığın amacı; insanları yönlendirmeden, baskı altına almadan, iş birliği içinde onlara yardımda bulunmak,

empati duyguları ile bireyleri birbirine bağlamak ve birlikte yaşamın kalitesini artırmaktır. Palancı ve arkadaşlarının (2014: 485) çalışmalarından özetle; bireyin kendini ve diğerlerini anlamasına, davranışları yönetme ve kontrol etmesine, kişilerarası ilişkilerine ve sorunları çözümlenebilmesine yardımcı olan duygusal okuryazarlık becerisi, literatüre katkı sağlayacak bir kavramdır.

2.1.3.2. Duygusal Zeka ve Duygusal Okuryazarlık İlişkisi

Akademik literatürde anlamları hakkında fikir birliğinin bulunmadığı, ortak kullanım alanına sahip kavramlar bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; “duygusal zeka”, ”sosyal zeka” ”duygusal yeterlilik” ve “duygusal okuryazarlık”tır (Gillum, 2010: 15). Duygusal okuryazarlık kavramına yönelik alanyazın incelendiğinde, bu kavramın en çok duygusal zeka ile ilişkilendirildiği ve kavramların benzerlik ve farklılıklarının sıkça ortaya koyulmaya çalışıldığı görülmektedir. Duygusal zeka kavramının yabancı literatürde olduğu kadar Türkiye’deki çalışmalarda da duygusal okuryazarlığa nazaran daha popüler bir kavram olduğunu çalışmaların sayıca fazlalığından çıkarmak mümkündür. Oysa her iki kavram tarihsel açıdan incelendiğinde, duygusal okuryazarlığın daha eski bir geçmişe sahip olduğu söylenebilmektedir:

Önceki bölümde, duygusal okuryazarlık kavramının Steiner tarafından 1979 yılında literatüre kazandırıldığından bahsedilmişti. Duygusal Zeka kavramı ise temelini, 1983 yılında Gardner’ın çoklu zeka kuramından almış olduğu kabul edilmektedir (Yeşilyaprak, 2001: 140). Bu kavram ilk olarak 1990 yılında, Salovey ve Mayer tarafından bir akademik makalede ele alınmıştır (Goleman, 2021: 7). Duygusal zeka kavramının esas tanınmasını sağlayan ismin ise Mayer ve Salovey’in çalışmalarını referans alarak 1995 yılında yayımladığı “Duygusal Zeka” kitabıyla Goleman olduğu söylenebilir. Bu bağlamda duygusal zekâ kavramı, bireyin hem kendinin hem de diğerlerinin duygu durumunu fark etme ve bu farkındalığı fikir ve davranışları üzerinde gerçekleştirme kabiliyeti olarak tanımlanan bir sosyal zeka türü olarak kabul edilmektedir (Mayer ve Salovey, 1990: 189).

Rae’ye (2012: 4) göre; duygusal zeka kavramı yerine duygusal okuryazarlık kavramının kullanılması daha uygundur. Çünkü ona göre zeka kavramı, “sabit” ve “istikrarlı” bir

anlamı içermektedir. Oysa duygusal okuryazarlık; zamanla öğrenilebilir ve geliştirilebilir bir beceri olduğundan, çok yönlü bir anlama vurgu yapmaktadır. Başka ifadeyle, duyguların farkındalığı becerisine hayatın her anında ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak duygusal zeka kavramındaki “zeka” terimi, sabit ve sınıflandırılmış bir beceri anlamında olumsuz çağrışıma yol açabilmektedir. Bu bağlamda başta eğitim olmak üzere hayatın her alanında duygusal durumun geliştirilebilir yönüne vurgu yapan duygusal okuryazarlık kavramına 21. yüzyılda ilginin arttığı söylenebilir.

Öte yandan, duygusal zeka kavramının daha popüler olmasının sebeplerinden biri, tıpkı zeka katsayısı (IQ) gibi “EQ” olarak adlandırılan bir kat sayı ile duyguların ölçülebileceğine yönelik girişimlerdir. Örneğin Mayer ve Salovey, duygusal zekayı ölçme çalışmaları yapmışlardır. Ancak duygusal katsayısı, zeka katsayısı gibi ölçmeye yarayacak araçlar henüz geliştirilememiştir (Goleman, 2021: 74; Steiner, 2020: 31-32). Bunun yanı sıra duygusal okuryazarlık, içerdiği anlam açısından bir katsayıdan daha fazlasını ifade etmektedir (Park, 1999: 20). Steiner (2020: 32) bu durumu şöyle açıklamaktadır: “EQ ölçülemez. Araştırmacılar EQ’yu ölçebilme hedeflerine ulaşmaya çalışıyorlar fakat elimizde doğru ve güvenilir araçlar henüz yok. Bir insanın EQ’sunu ölçmek bir kavanozdaki fasulyenin sayısını tahmin etmekle aynı şeydir. Kabaca fikir edinebilirsiniz fakat emin olamazsınız”. Böylelikle Steiner; EQ’yu tam anlamıyla ölçmek yerine, EQ’nun anlamı üzerinde konuşmaya önem vermektedir.

Benzer şekilde Gillum’a (2010: 42) göre de duygusal zeka kavramı, bireyin duygusal yeteneklerini ve içsel niteliklerini ele alan ölçülebilir nicel bir anlam taşırken, duygusal okuryazarlık; sadece bireysel değil, insanlar arasındaki etkileşim, anlayış ve işbirliğini destekleyen, sosyokültürel bağlama vurgu yapan niteliksel bir anlamı ifade etmektedir. Çünkü duygusal zeka, duyguların tanınması veya kontrol edilmesinde bireysel süreçleri içine alırken; duygusal okuryazarlık, bireysel, sosyal ve ikisini de içeren süreçleri ele almaktadır. Bu bağlamda Gillum duygusal okuryazarlığı; niteliksel verilere dayanması, kapsam ve uygulanabilirlik açısından daha değerli bulmaktadır.

Türkiye’deki literatür incelemelerine göre ise, duygusal zeka ve duygusal okuryazarlık alanlarına dair çok fazla araştırma bulunmamasına rağmen; var olan çalışmalarda zeka teriminin doğumla kazanılan bir yetenek ve kişisel özellik olduğu, duygusal

okuryazarlığın ise; yaşamın ilerleyen dönemlerinde öğrenilebilen, duyuşsal süreçleri algılama veya kullanmaya bağlı becerilerin tümü (Kandemir ve Dünder: 2008: 85) olarak ifade edildiği görölmektedir. Örnek olarak duygusal zeka, doğuştan gelen empati kurabilme potansiyeli iken; bu potansiyeli insan ilişkilerinde kullanmak ve onu geliştirmeye dair stratejiler, duygusal okuryazarlık olarak adlandırılmaktadır. Bu durumda duygusal zeka, duygusal okuryazarlık için bir ön şarttır ve duygusal okuryazarlık onun bir dışı vurumu şeklinde yorumlanmaktadır (A.g.e.). Yine Palancı ve arkadaşları (2014: 483), duygusal zekanın daha çok bireysel anlamda duyguların tanınması, yönetilmesi ve kontrol edilmesiyle ilişkili olduğunu; duygusal okuryazarlığın ise bireysel ve sosyal ilişkiler bütünü içerisinde var olan duygusal süreçlerin tümünü kapsadığını belirtmektedirler.

Alemdar'a göre (2019: 79-80) ise, doğuştan gelen duygusal zeka teriminin bireyin duygularını tanıma ve onlarla baş edebilme yeteneği olarak içsel ve kişilerarası zeka kavramlarına bir çatı görevi gördüğü; duygusal okuryazarlık becerisinin ise, bireyin sözcükler aracılığıyla duyguları ile iletişimde bulunarak duygusal zekayı işleme kapasitesi olduğu belirtilmektedir. Başka bir ifadeyle, duygusal zeka karakteristik ve bireye özgü bir özellik taşıırken; duygusal okuryazarlık, hem bireye özgü içsel süreçler hem de sosyal ortamlardaki etkileşime bağlı olarak geliştirilebilir bir niteliği vurgulamaktadır. Bu açıdan duygusal okuryazarlık kavramının yalnızca bireysel yeterlilikleri değil, sosyal çevrenin her alanında düşüncelerin altında yatan duyguların davranışları zenginleştiren yönü olduğu söylenebilmektedir.

Özetle, duygusal okuryazarlığın geniş bir anlam çerçevesine sahip olduğu ve duygusal zekayı gerçek hayatta uygulamaya döken, geliştirilebilir bir bakış açısı sunduğu görölmektedir. Buna rağmen hangi kavramın daha değerli olduğundan ziyade, günlük yaşamdan eğitime, eğitimden iş yaşantısına, toplumun her alanında, onların birbirini destekleyen yönlerine vurgu yapmanın daha doğru olacağı düşünülmektedir.

2.1.3.3. Duygusal Okuryazarlık Bileşenleri ve Temel Özellikleri

Duygusal okuryazarlık kavramı üzerinde yapılan çalışmaların henüz kısıtlı olmasından dolayı, bu kavramın bileşenlerine dair çalışmalar da sınırlıdır. Öncelikle Suhaily ve Riah

(2005), duygusal okuryazarlığın “Öz/duygusal farkındalık, empati, motive olma, öz/duygusal düzenleme ve toplumsal beceri” bileşenlerinden meydana geldiğini ifade etmektedirler (Akt. Palancı, vd., 2014: 491). Bu beceriler, duygusal okuryazarlık modelinin alt boyutları olarak da isimlendirilmektedir. Yine Faupel (2003) tarafından geliştirilen duygusal okuryazarlık modelinde, kişisel ve sosyal olmak üzere iki temel beceri/bileşen bulunmaktadır. Buna göre kişisel beceriler, duygusal düzenleme, motivasyon ve duygusal farkındalığı kapsarken; toplumsal beceriler, sosyal yeterlilik ve empati boyutlarını kapsamaktadır (Akt. Killick, 2006: 12). Kandemir ve Dündar (2008: 85-86) ise, duygusal okuryazarlığın; motive olma, empati, toplumsal beceri, öz düzenleme, duygusal farkındalık ve duyguları yönetebilme gibi duyuşsal durumların tanınması ve geliştirilmesine yönelik becerilerden meydana geldiğini ifade etmektedirler.

Bunlarla birlikte Weare (2004: 23), duygusal okuryazarlık becerisinin birbiriyle uyumlu duygusal ve sosyal yeterliliklerden oluştuğunu belirtmektedir. Ona göre bu yeterlilikler; “öz farkındalık”, “hisleri kavrama, yönetme ve açıklama”, “sosyal durumları anlama ve etkileşimde bulunma” olmak üzere üç temel başlıktan oluşmaktadır. Bu durumda Weare’in çalışması, gelişmiş bir duygusal okuryazarlık becerisinin; bireylere gerçekçi bir kendilik algısı, duyguların doğru farkındalığı ve bu iki gelişimle gelen uyumlu sosyal etkileşim ortamı hazırlayacağını açıklamaktadır. Palancı ve arkadaşları da (2014: 491), araştırmaları sonucunda ölçeğin alt boyutlarını belirlemişlerdir. Bunlar; “duygusal düzenleme” “öz farkındalık” ve “toplumsal beceri” şeklinde adlandırılmaktadır. Buna göre; “öz farkındalık”ın duyguları kavrama, “duygusal düzenleme”nin duyguları denetleme ve “toplumsal beceri”nin diğerleriyle etkileşim içinde olma ile ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Son olarak duygusal okuryazarlık kavramını literatüre kazandıran Steiner’a (2020: 34-35) göre; kalbin merkezinde bulunan duygusal okuryazarlık kavramının 5 temel özelliği bulunmaktadır:

a-Kendi Duygularını Tanıma

Çoğu insan; sevgi, utanma, gurur vb. duyguların tanımını yapamamakta ve bu duyguları meydana getiren sebepleri belirleyememektedir. Aynı zamanda duyguların gücü ve

şiddeti hakkında da pek doğru bilgi verememektedir. Oysa duyguların tanımı, nedeni ve gücünü anlayabilmek; duyguların, bireyin hem kendisini hem de çevresini ne kadar ve nasıl etkilediğini fark etmesini sağlamaktadır.

b- Empati Hissine Sahip Olma

Empati, bireyin diğerlerinin duygularını kendi duyguları kadar anlama ve hissedebilme yeteneğidir. Çoğu insan başkalarının hislerine yabancıdır. Oysa diğerleriyle empati kurabilmek; sezgisel anlamda onların duygularının ne olduğunu, neden meydana geldiğini ve ne kadar güçlü olduğunu hissedebilmeyi sağlamaktadır.

c-Duyguları Yönetmeyi Öğrenme

Duygusal okuryazarlıkta “duyguları bilmek” kadar, duyguların ne zaman ve nasıl açıklanacağını, yetersiz duyguların neler olduğunu ve diğerleri üzerindeki etkisini anlayabilmek de önemlidir. Bunun için olumlu duyguları (umut, sevinç, zevk vb.) doğru ifade edebilmek, olumsuz duyguları (öfke, suçluluk, korku vb.) uygun zamana ertelemek ve etkili bir şekilde açıklayabilmek gibi duyguları yönetme biçimlerini öğrenmek gerekmektedir.

d-Duygusal Hasarın İyileştirilmesi

Her insan duygusal hatalar yaparak karşısındakileri incitebilir. Ancak hataları düzeltmek genelde görmezden gelinen bir durumdur. Oysa yapılan hatayı tanımak ve düzeltmek için sorumluluk almak, af dilemek ve telafi etmek, ilişkileri beslemektedir.

e-Bir Bütün Olarak Duygusal Okuryazarlık

Yukarıdaki beceriler yeterli düzeyde öğrenildiğinde, “duygusal etkileşim” becerisi geliştirilmektedir. Bu beceri, çevredeki kişilerin duygularına uyum sağlama ve diğerlerinin duygu durumlarını hissetmeye yardımcı yararlı bir etkileşim biçimidir.

Özetle, duygusal okuryazarlık modellerinde yer alan temel bileşenlerin ortak özelliklerinin; bireylerin hissettiği duyguların tanımını yapabilmek, nedenini kavrayabilmek, onları yönetebilme becerisi kazanmasının yanı sıra tüm bu becerileri kendine ve iletişimde bulunduğu çevreye ifade edebilmek ve diğerlerinin hislerini de benzer şekilde algılayabilmek yeteneğinin geliştirilmesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu açıdan ele alınan tüm duygusal okuryazarlık modellerinin; bireyin kişisel, duygusal

ve sosyal yetenekleriyle ilişkili olduğu ve bu alt becerileri geliştirmeyi hedeflediği söylenebilmektedir.

2.1.3.4.Duygusal Okuryazarlıkta 5 Temel Bileşen

Duygusal okuryazarlık becerisinin, alanyazında genel kabul görmüş beş temel bileşenden oluştuğu görülmektedir. Bunlar; empati, motivasyon, öz farkındalık, öz düzenleme ve toplumsal becerilerdir.

a- Empati

Psikoloji literatüründe empati (einfühlung) terimi, ilk olarak 1897 senesinde Lipps tarafından ele alınmıştır. Ona göre empati; bireyin kendisini bir diğere yansıtması, kendini diğerin içinde duyumsaması, onu kavrayarak anlaması sürecini ifade etmektedir (akt. Lopes, 2011: 218). Dökmen'e (2004: 135) göre de empati terimi, eski Yunanca'dan Almanca'ya çevrilen "einfühlung" (empathie) kelimesinden meydana gelmektedir. Buna göre bu kelime, "hissetme" anlamına gelen "pathie" sözcüğünün başındaki "içinde" manasını taşıyan "em" ön ekinin birleşiminden oluşmaktadır. Türk Dil Kurumu'na (TDK, 2021) göre ise empati, "duygudaşlık" kelimesiyle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

21. yüzyılda "empatik iletişim kurma becerisi" denildiğinde, akla Psikolog Rogers ve bu alandaki çalışmaları gelmektedir. Dökmen'e (1987: 184) göre de empati denildiğinde, Rogers'ın bu terimi ele alış şekline değinmek gerekmektedir. Rogers (1983: 107-108) için empati; bireyin, diğerin duygularını uygun biçimde algılaması, hissettiklerini duyumsaması ve ona geri iletmesi halidir. Dökmen'e (1987: 184) göre; bu tanım üç unsurla açıklanmaktadır: a-birey, bir konu üzerinde karşısındaki ile empati kurar, b- karşısındakinin hissettiklerini hisseder ve c- karşısındakinin hissettiklerini anladığını ona sözel ifadelerle veya belli davranış şekilleriyle iletir. Weare'in (2004: 45) çalışmasına göre ise, empati becerisini kapsayan özellikler aşağıdaki gibidir:

- Başkalarının duygularını fark etme/tanıma,
- Kendini diğlerinin yerine koyma,
- Başkalarına şefkat ve merhamet gösterme,

- Başkalarına zarar vermekten kaçınma,
- Duyarlılık – insanların ses tonundan ve beden dilinden nasıl hissettiklerini sezebilme,
- Kendine verdiği ilgi ve saygıyı herkese gösterme,
- Diğerlerini kabul etme, farklılıklara hoşgörölü olma.

Özetle empati, sosyal yeterlilikler içerisinde insanlarla etkileşimi besleyen temel yapı taşıdır. Başka bir ifadeyle, insanın dünyayı diğerlerinin bakış açısından görebilmesi ve kendine yönelttiği sevgi ve saygıyı bir diğerine hissettirebilmesiyle ilişkilidir (Alemdar, 2019: 84). Böylelikle; duyuşsal özellikleri içinde barındıran empatinin, diğerlerinin hissettiklerini anlamlandırma ve bu hisleri onlara geri yansıtılma açısından duygulara duyarlı olabilmeyi içeren bir sosyal etkileşim ve iletişim becerisi olduğu söylenebilir.

b- Motivasyon

Motivasyon (güdünün) kelimesi, Latince karşılığı “hareket halinde olma” (movere) manasını taşıyan sözcükten oluşturulmuştur (Morgan, 2011: 172). TDK’ye (2021) göre motivasyon sözcüğünün Türkçe karşılığı, güdüleme ve isteklendirme anlamlarını karşılamaktadır. İlgili literatüre göz atıldığında, Ergül’e (2005: 69) göre motivasyon; kişileri, hedefe yöneltmek için gerçekleştirilen gayret biçimi şeklinde ifade edilmektedir.

Cüceloğlu’na göre (2018: 227) güdü; arzuları, istekleri, ihtiyaçları, dürtü ve ilgileri kapsayan bir kavramdır. Organizmayı uyaran, faaliyete geçiren, davranışları bir amaca yönelten güdülerdir. Morgan'a (2011: 172) göre, organizmada üç güdüsel döngü bulunmaktadır: Bunlar; “güdüleyici hal”, "amaca yönelik hareket biçimi" ve "amaca erişmek"tir. Üstelik bireyleri harekete geçiren güdüler gözlenebilir değildir. Bu durum, bir davranışın ardında yer alan güdünün ne olduğunu tahmin etmeyi gerektirmektedir. Bununla birlikte güdüler, organizmanın bir amaca ulaşmak adına çaba harcamasına sebep olan içsel durumlar olarak varsayılsa da, genellikle çevresel uyarıcıların etkisiyle ve öğrenme yoluyla ortaya çıkmaktadır.

Psikoloji bilimi tarafından keşfedilmiş olan güdü ve güdülenme kavramları insan ve hayvanların davranışlarının temelini oluşturmaktadır. Fizyolojik kökenli güdüler, dürtü olarak adlandırılırken; yalnız insana özgü olan yüksek güdülere de gereksinme adı verilmektedir (Cüceloğlu, 2018: 227). Morgan’a (2011: 172) göre dürtüler (drive); açlık,

susuzluk, cinsellik gibi fizyolojik durumları kapsarken, gereksinimler (need); başarı, benlik değeri, sevgi, statü, sosyal onay gibi karmaşık dürtüleri içermektedir. Daha detaylı ele alırsak; birincil güdüler (fizyolojik dürtüler), doğuştan veya olgunlaşmayla var olan, insanlarda ve hayvanlarda bulunan (genellikle) öğrenilmemiş güdülerdir (A.g.e.: 184). Öğrenilmiş güdülerin birçoğu ise, diğer insanlarla ilgili olan sosyal güdülerdir (gereksinimler). Ancak sosyal güdüler içerisinde sevme ve başkalarıyla birlikte olma gibi öğrenilmemiş güdüler de yer almaktadır (A.g.e.: 190-191).

Güdüler, kişiye enerji vererek, onun yapılacak davranış için istekli duruma gelmesinde etkilidir. Bu durumda motivasyon, bir şeyi gerçekleştirmek için harekete geçmeyi sağlamaktadır. Ancak bireylerin güdülenme düzey ve biçimleri birbirinden farklıdır (Akbaba, 2006: 343). Cüceloğlu'na (2018: 248-249) göre yüksek dürtüler, toplumsal değerlerin etkisiyle kültürler arasında da farklılık göstermektedir. Ancak kültürden kültüre değişen yüksek dürtülerin yanı sıra başarı, sosyal kabul, bağımsızlık, açgözlülük, güçlü olma, uyum, yardım etme, düzenlilik, saygı gösterme, bazı temel insani gereksinimler olarak adlandırılmaktadır. Bu ihtiyaçların doyurulamaması ise, fiziksel dürtüler gibi ölümcül olmasa da bireyin hayatını zorlaştırmakta ve psikolojik açıdan bireyi sağlıksız duruma getirebilmektedir. Özetle motivasyon düzey ve biçimleri, bireylere veya toplumlara göre farklılık göstermekle birlikte, insanı harekete geçiren her türlü dürtünün; bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendiren en temel insani gereksinim olduğu ve hem bireysel hem de sosyal yaşantıda en az fiziksel dürtüler kadar önemli işlev gördüğü söylenebilmektedir.

c- Öz Farkındalık

Bir duygusal yeterlilik olarak öz farkındalık; herhangi bir zamanda nasıl hissettiğini anlama, tanımlama ve diğerleriyle iletişim kurma yeteneğidir. Üzüntü ya da mutluluk gibi temel duyguların yanı sıra; tehdit, keder ve kıskançlık gibi karmaşık ve ince duyguları anlamak ve tanımakla gelişmektedir (Cornwell ve Bundy, 2009: 8). Bu durumda öz farkındalığın, duyguların farkındalığını ifade eden bireye özgü duygusal durumları anlama yeteneği olduğu söylenebilir.

Goleman'a (2021: 77) göre, insanlar duygularının sürekli olarak farkında olduklarını düşünebilirler. Ancak dikkatle bakıldığında, çoğunlukla bir şey hakkında hissedilenlerin

hatırlanmadığı veya çok sonra fark edildiği gözlenmektedir. Bu anlamda özfarkındalık, bireyin iç dünyasında olup bitenin daima farkında olması anlamına gelmektedir. Başka ifadeyle; bireyin duygularını tanıması ve hissettiklerini olduğu gibi bilmesi, özfarkındalık olarak ifade edilmektedir. Bayır ve Aydın'a (2019: 1234) göre duygusal farkındalık, bireyin çevresini algılaması hususunda bir kavrayış geliştirmesinin yanı sıra, bu anlam oluşturma sürecinin kendisini algılama şeklini nasıl etkilediğinin de farkında olmasını sağlamaktadır.

Alemdar'a (2019: 85) göre ise öz farkındalık (duygusal farkındalık) kavramı; bireyin duygularını, inançlarını ve düşüncelerini, güçlü ve zayıf yanlarını farkındalıkla ortaya koyabilmesi, kendi kişilik özelliklerini çözümleyebilmesi ile ilişkilidir. Bu durum, bireyin kendine dair öz bilgiye sahip olması, en iyi öğrenme şekli, motivasyon kaynakları ve davranışlarını yönlendiren duyguları hakkında anlayış geliştirmesini sağlamaktadır. Cornwell ve Bundy'e göre (2009: 8), öz farkındalığın geliştiğini gösteren bazı yetkinlikler aşağıdaki gibidir:

- *Duygulara açık olabilme, temel duygularını tanıma*
- *Kendi içindeki duygu çeşitliliğini tanıyabilme ve duygu deneyimleri hakkında konuşabilme*
- *Duygularla bağlantı kurma veya duygulardan uzaklaşma fırsatlarının farkında olabilme*
- *Duygular üzerindeki kişisel tetikleyicileri tanıyabilme*
- *Duyguların sözsüz ifadelerini anlayabilme*
- *Duygularla ilişkili olan fizyolojik değişiklikleri tanıyabilme*
- *Duyguların değişebileceğini ve bunun sebeplerini kabul edebilme*
- *Kendi duygularına karşı kişisel sorumluluk alabilme.*

Özetle öz farkındalık, bireyin duygularını tanıma ve anlamasını sağlarken aynı zamanda duygularını yönetebilme ve duygularıyla etkileşim içinde kalmasına yardımcı olan bir duygusal yeterlidir. Özellikle öz farkındalık becerisi ile duyguların yönetilmesi ve kontrol edilmesinin öğrenilmesi, uyumlu davranışların ortaya çıkmasını sağlayacağından çevreyle olan etkileşimde sağlıklı ilişkilerin artırılacağı yorumu da yapılabilmektedir.

Çünkü öz farkındalığın, hoşla gitmeyen duyguların düzenlenmesine yardımcı olduğu görölmektedir.

d- Öz Düzenleme

İlk defa Bandura tarafından tanımlanan duygusal düzenleme kavramı, kişinin sergileyeceği tutumlarla ilişkili kapasite ve yeteneklerini düşünmesinin önemine odaklanan bir kişisel potansiyeldir (Çiltaş, 2011: 1-2). Vohs ve Baumeister'a (2004: 1) göre öz-düzenleme; "İnsan ruhunun işlevinin ve iç süreçlerinin kontrol edildiği birçok süreci ifade etmektedir". Başka ifadeyle bir süreç olarak özdüzenleme, benliğin nasıl bir araya geldiğini anlamada önemli bir göreve sahipken; en genel anlamıyla, insanın içinde bulunan hayvani doğayı medeni bir hale dönüştürmek için gerekli bir beceridir.

Pintrich'e (2000: 453) göre ise duygusal düzenleme; kişilerin hedeflerini ortaya koydukları, zihinsel işlevlerini, güdülerini ve tepkilerini düzenlemeye ve yönetmeye çabaladıkları, hedeflerinin ve sosyal ortamların etkisinde kaldıkları etkin bir süreç şeklinde tanımlanmaktadır. Bu anlamda özdüzenleme, bireylerin öğrenme süreçlerini düzenlerken; davranışsal, bilişsel öğeler kadar motivasyonel anlamda da etkin rol oynamalarını sağlamaktadır (Üredi ve Üredi, 2005: 251).

Özetle; bir yeterlilik ve beceri olarak öz düzenleme, bireyin rahatsızlık duyduğu ve motivasyonunu düşüren durumları kontrol etmesi ve uygun davranışlarla var olan durumları daha sağlıklı şekilde yönetebilmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda bireyin hem kendisi hem de diğerleri hakkında doğru bilgiye ulaşması ve diğerleriyle doğru şekilde etkileşim kurabilmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle özdüzenleme becerisinin; bireyin kişisel ve kişilerarası ilişkilerde hedeflenen duygu, düşünce ve davranış biçimi geliştirmesine yardımcı olan önemli bir kavram olduğu söylenebilir.

e- Toplumsal Beceriler

Sosyal beceriler; bireyin, başkalarının desteğine ihtiyaç duymaksızın sorunlarıyla başla çıkabilmesi, hem kendisinin hem diğerlerinin olumsuz duygularına kapılmadan işbirliğini sürdürebilmesi ve duygusal çatışmaları ortama uygun bir şekilde yönetebilme yeteneğini ifade etmektedir (Psenicka and Rahim 2002: 306).

Alemdar'a (2019: 86) göre ise sosyal beceriler, kişilerarası ilişki ve iletişimlerde başarıyı vurgulayan bir kavramdır. Buna göre sosyal beceriler; bireylerin başkalarıyla olan ilişkilerinde, iletişim kurma ve iletişimi sürdürebilme, kendi üzerine düşeni yapabilme, duygusal durumları idare edebilme ve sağlıklı diyaloglara girebilme becerileri ile ilişkilidir. Johnson ve Johnson'a göre (1999: 27-28) sosyal beceriler; liderlik, karar alma, güven oluşturma, iletişim ve çatışma yönetimi gibi içerikleri kapsayabilmektedir. Bu anlamda bireylere, diğerleriyle yüksek nitelikli işbirliği kurmaları için sosyal beceriler öğretilmeli ve bireyler, bu becerileri kullanmaları için motive edilmelidir. Ayrıca sosyal beceriler, akademik beceriler kadar kesin ve amaçlı olarak öğretilmelidir.

Özetle, toplumsal becerileri kapsayan bazı öğelerin; değişimi ve gelişimi destekleme, dayanışma ve birliktelik gibi özelliklerle ilişkili olduğu, bu nedenle de toplumsal becerilerin; kişilerarası ilişkileri oluşturma ve sürdürebilme yeteneği, sosyal sorumluluk alabilme ve duygusal yakınlık kurma yeteneklerini geliştirmesi açısından bireylerin sosyal iletişimlerine fayda sağlayan önemli bir kavram olduğu söylenebilir.

2.1.3.5. Duygusal Okuryazarlık Becerisinin Bireye Katkıları

İnsanlar; duyguları aracılığıyla düşüncelerini, tepkilerini ve diğerleriyle ilişkilerini düzenleyebilmektedirler. Onların duyguları doğru bir biçimde anlayabilmeleri ve bunu bir beceri haline dönüştürebilmelerinde ise etkili bir iletişimin şart olduğu düşünülmektedir. Böylelikle bireylerin hem kendileri hem de diğerleriyle iletişimde, duyguları tanıma, anlama, fark etme ve düzenleyebilme gibi özellikleri geliştirmelerine katkı sağlayan bir alan olarak duygusal okuryazarlık becerilerinin önemine odaklanmak gerekmektedir.

Duyguların uzun yıllar boyunca bilimsel bir disiplin olarak değer bulmaması, bireylerin duygusal dünyalarını tanıma, ifade etme, yönetme veya kişilerarası ilişkilerinde duygularını kullanma açısından sınırlı bir beceriye sahip olmalarına sebep olduğu söylenebilir. Öte yandan 21. yüzyılda duygusal becerilere artan ilginin, kişisel ve kişilerarası iletişimlerde duyguların farkında olmak açısından insanlara uzun vadede kaliteli bir yaşam sunduğu görülmektedir. Bununla birlikte duygulara uzaktan bakma fikrinin, konforlu bir düşünce olmaya devam ettiği, çünkü günlük yaşamda duygusal

açından yıpranmaya sebep olan pek çok deneyim sonrasında duyguların açığa çıkmasının, yıllar boyu bir güçsüzlük belirtisi olarak algılandığı düşünülebilir. Örneğin Türkiye’de sıkça duyulabilen, “duygusal olma”, “duygusal davranma!” vb. cümleler, mantığın duygudan üstün olduğu ve duygunun bastırılması gerektiği fikrini ortaya koyan içselleştirilmiş ifadelerdir. Steiner (2020: 17), özellikle erkeklerin duyguları belirten sözcüklerden kaçındıklarını ve onları açığa vurduklarında özel sırlarını ortaya dökmekten korktuklarını belirtmektedir. Oysa ona göre duygusal okuryazarlık; yalnızca duyguları açığa çıkarmak değil, onları anlama, denetleme ve yönetmeyi öğretmeyi amaçlamaktadır.

Gedizler’e (2010: 2981) göre; bireyin dış dünyasındaki deneyim ve etkileşimlerine iç dünyasında verdiği tepkiler, onun duygusal gelişimini etkilemektedir. Bireyin duygularını hissetme, başkalarının ihtiyaçlarını dinleme ve cevap verme şekli olarak ifade edilen duygusal okuryazarlık; duygusal anlatımları okuma becerisi, iletilen mesajları faydalı şekilde algılama, anlamlandırma düzeyidir. Bu nedenle bireyler duygusal okuryazarlık becerileri yoluyla, hem kendilerinin hem de diğerlerinin duygularını anlayabilmekte ve onları ifade edebilmektedir.

Üstelik duygusal okuryazarlıkla, kişilerarası ilişki becerileri de geliştirilmektedir. Bu anlamda duygusal okuryazarlık; bireylerin çocuk yetiştirmek, aile, eş, arkadaş olmak gibi günlük hayattaki konularda başarılı olmasını sağlarken; kişilerarası ilişkilerde onların birbirine bağlanmasına katkıda bulunarak, diğerlerini sevmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca onlarla iş birliği, yakınlık ve topluluk hissini oluşmasını da sağlamaktadır (Steiner, 2020: 17). Bu anlamda duygusal okuryazarlık, bireyin hem kendisinin hem de diğerlerinin yaşam kalitesine katkı sağlayan kişisel güç kaynağıdır (A.g.e.: 5). Benzer şekilde Coşkun ve Öksüz’e (2018: 1862-1863) göre duygusal okuryazarlık, bireyin kişisel özelliklerinden ziyade sosyal çevresinin önemine ağırlık vermektedir. Başka ifadeyle duygusal okuryazarlık, bireyi rahatsız eden ve engelleyen duyguları ortadan kaldırırken; aynı zamanda diğerleriyle kurduğu etkileşimler yoluyla onun iyi oluş düzeyini artırmaktadır. Bu anlamda sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin yaşamının her alanında önemli etkilere sahiptir.

Duygusal okuryazarlık becerilerinin göz ardı edildiği 20. yüzyıl eğitim anlayışında öğrenim gören çocuk ve ergenlerin; duyuşsal dünyaları sınırlı, çevresiyle nitelikli iletişim kuramayan ve duygusal zorlukları aşmakta problem yaşayan bireyler haline geldikleri bilinmektedir (A.g.e.: 1862). 21. yüzyılda ise, bilişsel öğrenmelere ek olarak çocuğun veya ergenin, öz farkındalık ve empati gibi duygusal ve sosyal özelliklerine önem veren, bireyi destekleyici ve demokratik hümanist bir eğitim anlayışının tercih edildiği ve duygusal becerilerin bilişsel öğrenmelere olumlu katkılar sağladığı görülmektedir (Kandemir ve Dündar, 2008: 84).

Örneğin Coppock'a göre (2007: 406) duygusal okuryazarlık, bireyin konsantrasyon, problem çözme ve öğrenme gibi bilişsel becerilerini artırırken; diğerleriyle olumlu ilişkileri ve işlevli bir hayatı teşvik etmektedir. Liao ve arkadaşlarının (2003: 54) çalışmasına göre ise, duygusal okuryazarlık düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik kaygı, depresyon, stres, fiziksel şikayet gibi içe dönük veya suçluluk, saldırganlık gibi dışa dönük problemleri daha az sergiledikleri bulunmuştur. Bu durumda, duygusal açıdan okuryazar olan çocukların, bilişsel kaynaklı sorunlardan daha az etkilendikleri ve duygusal iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Bununla birlikte duygusal okuryazarlık becerileri yüksek kişiler, daha içten, gözde bireyler olarak algılanmaktadırlar (Kandemir ve Dündar, 2008: 84). Ayrıca duygusal okuryazarlık, bireye olumsuz hislerini düzenleyebilme becerisi sunduğundan, onun duygusal anlamda huzur içerisinde olmasına katkı sağlamaktadır (Antidote, 2003; akt. Alemdar: 2014: 25). Bocchino'ya (1999: 17) göre de, duygusal açıdan okuryazar kişiler; daha başarılı ve yaşamlarını etkin olarak idare etmekten haz duyan beceriler sergilemektedirler. Üstelik Heather ve April (2008:1), duygusal okuryazarlık becerileri yüksek olan çocuk veya ergenlerin daha sağlıklı, konsantre olabilen, kendini motive edebilen, ihtiyaç ve hedeflerini fark edebilen, hayal kırıklığı ve strese karşı toleranslı, kişilerarası problemleri daha iyi çözebilen, akademik açıdan başarılı, hayatlarında kontrol sağlayabilen, potansiyellerini fark edebilen, duygularını daha iyi iletebilen, daha az dürtüsel, daha az yalnız, yıkıcı ve kavgaya karışan bireyler olduklarını belirtmektedirler.

Steiner'a (2020; akt. Kandemir ve Dündar, 2008: 88) göre bireyler duygusal okuryazarlık becerisine sahip olduklarında;

1-Olumlu veya olumsuz duygularını ifade etmek için izin isterler.

2-Diğerlerinin yapmış olduğu bir davranışa karşı duygularını basit cümlelerle anlatabilirler (Sen bunu yaptığında, ben şunu hissettim vb.).

3-Duygu ya da davranış cümlelerini dikkatlice ele alırlar (Seni duyuyorum demek ya da onu gerçekten duyduğunu göstermek vb.).

4-Paranoid fantezilerini, gerçek duygularını ifade ederek açıklarlar (Beni sevmediğin konusunda korkuyorum.).

5-Başkalarının hissettiklerinin anlamaya çalışarak cevap verirler.

6-Kurtarıcı rolüne bürünmezler (Seni kurtardım. Çünkü aksini yapmak beni üzer vb.).

Kısaca duygusal okuryazarlık becerisinin; bireyin kendi duygularını fark etme, anlama, uygun bir şekilde ifade etme, motive olma ve duygu düzenleme gibi becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğu gibi, sadece bireysel anlamda değil; diğerleriyle etkileşimlerinde de duyguları anlama, empati kurma ve onlara uygun yanıt verebilmekle ilişkili olan duygusal ve sosyal bir beceri olarak kişisel ve kişilerarası iletişim biçimlerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir.

2.2.Ergenlik Dönemi

Ergenlik dönemi, bireyin gelişim süreci içerisindeki en önemli evrelerden biridir. Çünkü birey bu dönemde; fiziksel, hormonal ve psikolojik olgunlaşma süreçlerinden geçerek, yetişkinliğe adım atmaktadır. Bu anlamda bir geçiş sürecini belirten ergenlik dönemi; hızlı fiziksel, sosyal ve psikolojik değişimleri karakterize etmektedir (Parlaz, vd., 2012: 10).

Alanyazında ergenlik dönemi hakkında yapılan pek çok tanım bulunmaktadır. Susman ve Rogol'a (2004: 19) göre ergenlik, doğurganlığın elde edilmesiyle beraber çocukluktan yetişkinliğe hem benzersiz hem de bütünleşik bir geçişi ifade etmektedir. Koç'a (2004: 233) göre ergenlik, pubertenin başlangıcı nedeniyle biyolojik ve psikolojik açıdan çocukluğun bitişi ve sosyal hayatta görev üstlenme vakti olarak bilinen

yetişkinliğe giriş arasında bulunan büyüme/gelişme dönemi olarak tanımlanmaktadır. Saatçi'ye (2013: 19) göre ise ergenlik, ikincil cinsiyet özelliklerinin görülmeye başlamasından fiziksel olgunlaşmanın tamamlanmasına kadar süren bir psikososyal gelişim evresidir.

Cloutier'e (1982: 875) göre ergenlik; çocukluk çağının son, yetişkinlik döneminin ilk evresidir. Bu dönem gencin henüz sosyal sorumluluk edinmediği halde rollerini öğrenebileceği ve deneyebileceği ara evre olarak tanımlanmaktadır. Kulaksız'a (2004: 32) göre de ergenlik, çocukluk ve erişkinliğin ara dönemidir. Başka ifadeyle bu dönem; bireyin toplumda bir yol, kişilik, kimlik veya meslek edinebilmesi için ona sağladığı bir mola verme vaktidir. Fakat bilişsel gelişmenin ortaya çıkmasından itibaren, fiziksel büyüme ve sosyal bir kimliğe erişinceye dek, bireylerin karşısına çıkan gelişim türlerinin miktarı düşünüldüğünde, bu dönem için "karmaşa süreci" de denilmektedir (Cloutier, 1982: 875).

Ergenlik dönemi gelişimin pek çok alanını etkilemesinden dolayı, bu dönemin kesin yaş sınırları yoktur. Bu nedenle çalışmalarda bu dönemin belirli zaman aralıklarıyla tanımlandığı görülmektedir. Örneğin Amerika Psikoloji Derneği'nin yayınlamış olduğu psikiyatri sözlüğüne göre ergenlik, bireyler arasında kesin bir yaş aralığı belirlenemese de buluğa giriş (10-12 yaş) ile başlayan ve fizyolojik olgunluk ile (yaklaşık 19 yaş) son bulan insani gelişme dönemidir (APA, 2020). Dünya Sağlık Örgütü'ne göre, yaş aralığı 10 ile 19 olan bireyler "ergen", 10 ile 24 olan bireyler ise "genç" tir (WHO, 2014). UNESCO'ya (2013) göre ise ergen; öğrenim gören, henüz bir işe başlamamış, kendine ait hanesi bulunmayan, yaş aralığı 15 ile 24 olan bireyleri ifade etmektedir.

Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı gençliği; buluğa erişmiş 12 ile 24 yaş aralığındaki grup olarak tanımlamaktadır (akt. Sekam, 2016: 11). Burada gençlik sözcüğünün, ergenlik yerine kullanılmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca ergenlik, erinlik ve ön ergenlik gibi dönemin başlarında görülen biyolojik ve cinsel gelişmelerin işareti olan buluğ çağı olarak da adlandırılabilir (Kulaksızoğlu, 2004: 32). Şekil 1.3'te dönemle ilgili yaş sınırlamaları, belli küçük farklılıklar gösterebilmekle birlikte aşağıdaki gibidir:

Ergenlik Dönemi Yaş Sınırlamaları	
A. Ergenliğin Başları	11-14..... yaş (kızlar) 13-15..... yaş (erkekler)
B. Ergenliğin Ortaları	14-16..... yaş (kızlar) 15-17..... yaş (erkekler)
C. Ergenliğin Sonları.....	16-21..... yaş (kızlar) 17-21..... yaş (erkekler)

Şekil 1.3: Ergenlik Dönemi Yaş Sınırlamaları

Kaynak: Koç, 2004: 233

Son olarak ergenlik dönemi, kendi içerisinde meydana gelen farklı özelliklerinden dolayı da sınıflara ayrılmaktadır. Buna göre UNICEF (2011: 4) ergenlik döneminin, erken ergenlik (10-14) ve geç ergenlik (15-19) olmak üzere iki dönemden oluştuğunu belirtmektedir. Pawlowski ve Hamilton'a (2008) göre ise bu süreç; erken, orta ve geç ergenlik şeklinde 3 döneme ayrılmaktadır.

2.2.1. Ergenlikte Gelişim Dönemleri

Bu çalışmada ergenlik dönemi, Pawlowski ve Hamilton'ın (2008) ayırdığı alt dönemlere göre incelenecektir:

2.2.1.1. Erken Ergenlik (11-14)

Erken ergenlik dönemi; kızlarda 11-13, erkeklerde 12-14 yaş aralığını kapsamaktadır (Pawlowski ve Hamilton, 2008). Bu dönem, hızlı fiziksel ve cinsel gelişimin yaşandığı bir dönemdir. Kızlar erkeklerden daha erken gelişme göstermektedir. Akranlar arasında erken büyüme, erkeklerin ruh sağlığı açısından olumlu bir etkiye sahipken; kızlarda düşük benlik saygısı ve psikolojik problemlere sebep olabilmektedir. Bu dönemdeki hızlı değişimlere bağlı olarak ergenler, en çok bedenleriyle uğraşmakta; gelişen ikincil cinsiyet özellikleri ise, ergenlerin kız-erkek beden imgesi ve cinsel kimlik geliştirmelerine neden olmaktadır (Derman, 2008: 20). Bu dönemde özellikle aynı cinsiyetten olmak üzere yakın arkadaşlıklar değer kazanmaktadır. Arkadaş grupları, ergenin giyimini veya ilgi alanlarını etkilemektedir. Ancak bu dönemde ergenin

bağımsızlığını tetikleyecek aile ve arkadaşları reddetme tutumları da görülebilmektedir. Ayrıca 11 yaşından sonrası ergenler için soyut işlemler dönemidir. Bu süreçte mantıksal çıkarımlar yapma, idealist ve hipotetik düşünme kapasitesi gelişmeye başlamaktadır. Fakat bu sürecin gelişimi, kültürel yapı içerisinde farklılıklar gösterebilmektedir (A.g.e.).

2.2.1.2. Orta Ergenlik (14-17)

Orta ergenlik; kızlarda 13-16, erkeklerde 14-17 yaş aralığını kapsamaktadır (Pawlowski ve Hamilton, 2008). Bu dönem, ergen için bireyselleşme dönemidir. Bu dönemde özellikle aileden duygusal anlamda ayrışma ve bu durumu onlara kabul ettirme çabaları hakimdir. Ayrıca riskli olayları küçük görme algıları da aileleriyle çatışmalara neden olabilmektedir. Fakat duygusal özerkliğin en çok bireyselleşme ve duygusal yakınlığın desteklendiği ortamlarda geliştiği ve bu dönemde duygusal yatırımların daha çok akran ilişkileriyle gerçekleştiği bilinmektedir. Ergenler, kendilerini akranları gözünden görmektedir. Görünüm, giyim tarzı veya davranışların akranları tarafından onaylanmaması, ergenlerin benlik saygılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Fakat akran ilişkileri ve duygusal ihtiyacın yoğunluğuna rağmen bağımsızlıklarını kaybedebilecekleri kaygısı, onların iç yaşantılarına dönmelerine sebep olabilmektedir (Derman, 2008: 20).

2.2.1.3 Geç Ergenlik (17-21)

Geç ergenlik döneminin yaş aralığı, kızlarda 16-19, erkeklerde ise 17-19'dur (Pawlowski ve Hamilton, 2008). Ergenliğin bu dönemi, Erikson'un psikososyal kuramında ergenlik süreci çatışması olarak belirttiği "kimlik duygusu edinimine karşı kimlik çatışması"nın nihai haline ulaştığı evredir. Başka ifadeyle, kendinden bir önceki dönemdeki çatışmaların başarısıyla daha iyi gelişim gösterecek olan kimlik edinme duygusu, gencin kendine yönelttiği sorulara verebildiği cevaplarla ilişkilidir. Buna göre; cinsel, toplumsal ve mesleki anlamda kimlik geliştirebilen ergenler bu dönemi daha sağlıklı atlatabilmekte, kendilerini daha iyi tanıyabilmekte ve toplumla bütünleşebilmektedirler. Üstelik kimlik duygusu edinebilen ergenlerin, yakın ilişkiler

kurma ve sürdürme, eş ve iş seçebilme, toplumda yetişkin rollerini üstlenebilecek sorumluluk becerileri ile; bir yere bağlanma, ait olma ve içgörü duyguları gelişmektedir. Ayrıca bilişsel ve ahlaki gelişimin de bu dönemde tamamlandığı bilinmektedir (Derman, 2008: 21).

2.2.2. Duygusal ve Psikososyal Gelişim Özellikleri

Ergenlik dönemi, duygusal yoğunluğun ve duygu iniş çıkışlarının hem ergeni hem de sosyal çevresini önemli ölçüde etkilediği ve özellikle gencin duygusal hayatında bazı çelişkilerin yaşandığı bir süreç olarak bilinmektedir. Çünkü bu süreçte ergenler, bir yandan yalnızlıktan haz duyup özel hayatın yoksunluğu hakkında şikayetlerde bulunurken, diğer yandan bir gruba üye olmak istemektedirler (Alisinanoğlu, 2002: 62). Ayrıca yetişkinlerden bağımsız olmak istemelerine veya sorgulama sürecine girmelerine rağmen iç kontrolleri henüz gelişmediğinden ailenin değerlerini takip etmeye, koydukları sınırlara ihtiyaç duymaktadırlar (Pawlowski ve Hamilton, 2008).

Bununla birlikte, ergenlik döneminin tüm gelişim alanlarındaki değişim hızı ve uyum sorunları, ergenin özellikle duygularında karışıklıklara yol açtığı söylenebilir. Bu dönemde ergenin hissettiği; aşk, coşku, iç sıkıntısı ve karamsarlık duyguları, içinde taşıdığı ikiz duygulardır. Kararsız ve dengesiz olma, yalnız kalma isteği ve huzursuzluk duygusu da bu dönemde görülen özelliklerdendir (Kulaksızoğlu, 2004: 130). Fakat geç ergenlik döneminde, ergen için sorun edilen durumların niteliği değişmektedir. Ergenler bu dönemde daha dengeli davranışlar sergilemekte, önceki dönemlerde görülen yoğun duygululuk hali azalmaktadır. Ergen, bir yetişkin gibi davranma yolunda çaba sarf etmektedir. Ayrıca çocukluk döneminde öğretilen değerleri yeniden gözden geçirip sorgulamakta; bu öğretileri, mantık ve akıl temeline oturtmaya çalışmaktadır (A.g.e.: 131). Çünkü bu dönemde yetişkin benlik kavramına erişilmekte, ahlaki ilkelere dayalı iç kontroller tam olarak gelişmektedir. Ebeveyn den fiziksel olmasa da psikolojik bağımsızlık gerçekleşmekte, birey kendi kendini yeterli hissetmektedir (Pawlowski ve Hamilton, 2008).

Bu dönemde ergenlerin anne-baba ve çocuk ilişkilerini yeniden değerlendirdiği bir süreci yaşadıkları belirtilmektedir (Gözcü Yavaş, 2012: 113). Fakat hem ebeveyn hem

de diğ er erişkinler için, bu süreçte ergenlerin davranışları açık değildir (Kulaksızoğlu, 2004: 130). Özellikle ergenliğin orta dönemlerinde ergenler, kendi değerlerini test etmek istediğinden, ailenin değerlerini reddetme, açık tartışmalar ve özerklik isteği gibi tutumları sıkça sergilemektedirler (Pawlowski ve Hamilton, 2008). Fakat ilerleyen dönemlerde problemlerini daha olgun bir şekilde karşılamayı öğrenebildiklerinden, aileler de ergenin olgun davranışlarına karşı daha az müdahaleci olmaya başlamaktadırlar (Kulaksızoğlu, 2004: 131).

Cüceloğlu'na (2018: 362) göre özdeşleşme ve arkadaşlık, dönemin duygusal ve sosyal gelişiminin iki önemli yönünü oluşturmaktadır. Özdeşleşme, ergenlik çağındaki kimlik kazanımı (identity achievement) olarak tanımlanmaktadır. Başka ifadeyle gelişmekte olan birey, benliğini bulup onu tanımlayarak kimliğiyle özdeşmektedir. Alisinanoğlu'na (2002: 62) göre; ergen bu dönemde daimi bir kimlik edinme çabası içine girmekte, özellikle “ben kimim” sorusuna yanıt aramakta, karşı cinse duyulan ilgi ve meslek seçimi gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Dönemin başarıyla üstesinden gelen gençler, sağlıklı bir kimlik edinebilmekte, diğerleri ise rol karmaşası içine düşmektedirler.

Ergenlerin duygusal ve sosyal gelişiminde akran ilişkileri de bir diğer önemli konudur. Bu dönemde ergenler, çevrelerinde sosyal kabule çok önem vermektedirler. Ergenliğin erken dönemlerinde odak grupları genellikle aynı cinsiyetten akranlarıdır. Onlarla daha çok vakit geçirmekte, arkadaşlarının bedeninde benzer değişikliklerin olup olmadığını araştırmaktadırlar (APA, 2020). Üstelik ergenin kim olduğunu, ne yaptığını veya neyin havalı olduğunu ebeveynden ziyade arkadaşlar belirlemekte; ergen benmerkezciliği görölmektedir (Pawlowski ve Hamilton, 2008). Cüceloğlu'na (2018: 363) göre; bu dönemde yaşıtlarının ergen üzerindeki etkisi, çoğu defa ailenin etkisi kadardır. Hatta kimi ölkelerde ondan da fazladır. Çünkü 12-18 yaş aralığı; gencin kendini keşfettiği, ebeveyniyle çatıştığı, kendisi ve diğerleri arasındaki farklılıkları en fazla deneyimlediği süreçtir. Christie ve Viner (2005: 302-303) için de ergenler, yetişkinler tarafından verilen “öğütlere” çok az değer vermekte, “nasıl hissettiklerini” kendisi dışında hiç kimsenin net olarak anlayamayacağına kuvvetle inanmaktadırlar.

Buna rağmen Cüceloğlu'na (2018: 363) göre, Türkiye'de akranların aileden daha önemli olduğunu belirtmek doğru bir açıklama değildir. Çünkü farklı ülkelerde yetişen 12-18 yaş aralığındaki gençlerin, sosyo-kültürel özellikleri birbirinden farklıdır. Bu durum ise; aile yapısı, ebeveynin çocuklarıyla kurdukları ilişkinin türü, aile üyelerinin ilişkilerini düzenleyen görüş ve değerler gibi özelliklerden kaynaklanmaktadır. Benzer şekilde Christie ve Viner'a (2005: 302-303) göre ergenlik, bağımsızlığın kazanıldığı bir dönem olmakla birlikte; ebeveyn, akranlar veya toplum içindeki bağımsızlığın dengesindeki değişmelerin zamanı, ergenin yaşadığı ortamın farklı sosyokültürel beklentilerine bağlı olarak değişim göstermektedir.

Bununla birlikte Cüceloğlu (2018: 364), arkadaşlığın özdeşleşme gelişiminin en karmaşık zamanında bulunan ve kendine güveni en az olan bireylerde daha etkin olduğunu bildirmektedir. Ona göre; bilişsel gelişimde formel işlevlere ulaşmış, ahlaksal gelişimde belirli ilkelere erişmiş bireyler, arkadaşlarının etkisinden bağımsız olarak karar verebilmektedirler. Üstelik yapılan araştırmalarda, aile ile olan ilişkinin niteliğinin ergenin gelişiminde en önemli faktörlerden biri olarak belirlendiğini ifade etmektedir. Pawlowski ve Hamilton da (2008); ergenliğin son döneminde akran grubunun önemi azaldığını, birebir ilişkilerin arttığını belirtmektedirler. Ayrıca bu dönemde benmerkezcilikten karşılıklılığa ve gerçek paylaşımına geçildiğini, diğerlerini tatmin etmenin ise, kendini tatmin etme kadar önemli olduğunu bildirmektedirler. Bu durumda, birey öncelikle kendini tanımlamakta ve daha az başkalarıyla özdeşirmektedir. Son olarak Bayraktar ise (2007: 157), ergenlik geçiş sürecini başarı ile atlatan ergenleri, diğerlerinden ayıran önemli özelliğın, hem ebeveyniyle hem de akranlarıyla oluşturduğu ilişkinin niteliği olduğunu ifade etmektedir.

Özetle ergenlik dönemi; sağlıklı yetişkinliğe giden yolda fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyokültürel gelişimle bir arada ilerleyip birbirini etkileyen bir süreçtir ve bu süreci, gelişim dönemlerine ayırmadan kesin özelliklerle ele almanın doğru olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aile-akran ilişkilerinin dengesinde toplumsal farklılıkların olduğu ve bu nedenle aile ve akran ilişkilerinin ergenin duyuşsal gelişimi üzerindeki rolü için birbirinden farklı açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Bu nedenle bir sonraki konu, ergenlerin duyuşsal özellikleri üzerindeki aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin rolünü ayrıntılı olarak ele almak olacaktır.

2.3.İletişim

Sosyal bir varlık olan insanoğlu, toplu halde yaşamakta ve diğer bireylerle ilişki içinde kalarak gündelik yaşamını sürdürmektedir. “İnsanlar konuşa konuşa anlaşılır”, “Acılar paylaşıldıkça azalır” cümlelerinde ifade edildiği gibi tüm bireyler, yaşamın her anında iletişim halindedir (Işık, 2018: 13). Dökmen’e (2004: xv) göre; tüm canlılar, varlıklarını devam ettirebilmek için etkileşimde bulunmak zorundadır. Fakat iletişimin bireylerin hayatındaki önemi başkadır. Çünkü insan, sürdürdüğü iletişimi incelemek ve geliştirmek imkanına sahiptir. Diğer canlılar içinde yalnızca onlar birbirleriyle empati kurabilmekte ve bunu sürdürmek için çaba göstermektedir. Bu durumda Oskay (2011: 1) iletişimi, insanın varlığını devam ettirme biçiminin bir ürünü olmakla beraber, yaşamı sürdürürken meydana gelen gelişmelere göre değişim yaşayan insana özgü bir olgu olarak nitelemektedir.

İnsanlığın varoluşundan beri tüm bireyler bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmaktadırlar. Bilinen ilk iletişim türleri, ilk çağlarda ilkel insanların çeşitli sesler çıkararak, ateş ve duman gibi işaretlerden yararlanarak kurdukları iletişimdir. Yine taşlara, kayalara veya mağara duvarlarına çizilen resimler de, ilk şekilsel iletişim türleridir. Ardından dilin gelişimi, sözlü iletişimi geliştirirken; M.Ö. 4.000 senelerinde yazının bulunuşu, yazılı iletişimi başlatmıştır. 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren iletişim teknolojisindeki hızlı gelişmeler de, bu yüzyılı bilgi toplumu olarak adlandırmış ve 21. yüzyılda, iletişim teknolojinde devam eden hızlı keşifler, zamana karşı bir yarış hali meydana getirmiştir (Aziz, 2016: 25). Böylelikle diğer bireylerle iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarma isteği, insanın doğuştan getirdiği bir özelliğidir ve eski çağlardan bu zamana kullanılan her türlü yöntem, insanların iletişim gereksinimlerini karşılamak için kullanılmaktadır. Bu anlamda iletişimin, geçmiş insanlık tarihiyle başlamış olan bir gereksinim olduğu söylenebilir.

İngilizcedeki “communication” (iletişim) kelimesi, “toplum”, “toplumsal yaşam” manasına gelen Latince kökenli “communis”, “community”, “communicare” kelimelerinden türemektedir (Aziz, 2016: 27). Oskay’a (2011: 9) göre iletişimin Latince kökenli manası, benzeşenlerin oluşturduğu topluluk veya ortaklık olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de ise geçmişte iletişim sözcüğü yerine, “haberleşme”

kavramının tercih edildiği ancak kelimenin manasının zamanla zayıflaması ile 21. yüzyılda daha kapsamlı olan “iletişim” kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. İletişim kelimesi Türkçe’de “ilet(mek)” fiilinden türemektedir (Aziz, 2016: 28). Bu fiile “-i(ş)” ekinin eklenmesiyle karşılıklı iletmek manası kazandırılmış ve “-i(m)” ekinin eklenmesiyle de iletişim kelimesi oluşturulmuştur (Kaya, 2019: 4).

TDK’ye (2021) göre iletişim; hislerin veya fikirlerin herhangi bir etkileşim aracıyla diğerlerine iletilmesini ifade eden bilgi alışverişidir. Ozankaya’ya (1975: 56) göre ise iletişim; hislerin veya düşüncelerin, kişiler ve sosyal ortamlar arasında sözel, sözsüz ya da metinler aracılığıyla iletilmesini sağlayan etkileşim biçimi şeklinde ifade edilmektedir. Benzer şekilde Oskay’a (2011: 9) göre iletişim; insanların, ortamlarındaki nesnelere, olgular ve olaylarla ilgili değişimleri birbirlerine haber ettiği, onlarla ilişkili bilgileri birbirlerine aktardığı, benzer sorunlar karşısında aynı hayat deneyimlerinden kaynaklı olarak benzer duygulara sahip olan ve onları birbirlerine ifade eden kişilerin oluşturduğu topluluk veya toplum yaşamında gerçekleştirilen tutum, düşünce ve duygu bildirişimleridir.

İletişimin tanımını yapan diğer birkaç çalışmaya göre ise iletişim; belirli araçlar veya ortamlar kullanılarak, duygu, düşünce, bilgi ve tutumların kişilerden kişilere karşılıklı aktarılması (Aziz, 2016: 30; Çalışkan ve Aslander, 2014: 265; Dökmen, 2004: xv; Işık, 2018: 14) veya Yüksel’e (1989: 23) göre, birbirlerini etkilemek isteyen iki öge arasında oluşan bir etkileşme olgusudur. Tanımlar ve özelliklerinden görüleceği gibi iletişim; etkileşim, paylaşma, ortaklık, haberleşme gibi ihtiyaçları içine alan, en geniş anlamıyla insanlar arasındaki bilgi, duygu ve düşünce alış verişini olarak özetlenebilir.

Bir iletişimden söz edebilmek; 3 koşulun yerine getirilmiş olması ile ilişkilidir (Işık, 2018: 14). Öncelikle; iletişimde en az iki kişinin olması ve iletişime katılması gerekmektedir. Ardından alış ve veriş süreçlerinin aynı zamanda gerçekleşmesi yani iki tarafın söz aldığı, düşünce ve duygularını diğerine iletebildiği (değiş tokuş edildiği) bir ortam ve sürecin içinde bulunması şartını taşımaktadır. Son olarak da; iki kişi arasındaki ileti alışverişinin birbirine ilişkin olması yani iletişimdeki bireylerin birbirlerini anlayabilecekleri ortak ifade dili kullanmaları gerekmektedir (Işık, 2018: 15; Yüksel, 1989: 23).

Bununla birlikte çoğu insanın farkında olmadan iletişimi söze dayalı bir etkileşim şekli olarak algıladığı söylenebilir. Oysa Cüceloğlu (2002: 45-46) için ileti, değiş tokuşunun olduğu tüm durumlarda iletişim gerçekleşmektedir. Bu ileti, anlamı olan her şeydir: Yüzdeki ifadenin, sesin, bakışın, duruşun bir anlamı vardır. Başka bir deyişle, anlam alışverişinin olduğu her an iletişim gerçekleşmektedir. Bu durumda insanların birbirlerinin farkına varmalarından itibaren iletişim başlamaktadır.

Canel (2012: 6-7) de benzer şekilde iletişimin; bireyin ne söylediği, ne zaman söylediği, niçin söylediği ve ne söylemediğiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle; diğerleriyle kurulan iletişimin, sözlü mesajlar (konuşma ve diyaloglar) kadar sözsüz mesajları (jest ve mimikler, o anki duygular vb.) da içerdiğini belirtmektedir. Ayrıca iletişimin en sağlıklı şeklinin; bireyin karşıdakinin kişiliğine saldırmadan, söylenmek isteneni imalarda bulunmadan, kendisini rahatsız edenin ne olduğunu net, dürüst ve doğrudan anlatan iletişim biçimi olduğunu açıklamaktadır. Böylelikle bireyin sözel mesajlar kadar, sözsüz mesajları tanımasının; kendisini net olarak ifade edebilmesi, karşıdakini daha iyi anlaması ve yanlış anlaşılmaları azaltmasına yardımcı olarak, sağlıklı iletişimdeki başarısını artıracakđı söylenebilir.

2.3.1.İletişimin Türleri

İletişim konusu toplumsal ilişkileri içine aldığından; iletişimin türleri, bireyin hem kendisiyle hem de diğerleriyle bulunduğu duruma ve ortama göre farklı boyutlarda ele alınabilmektedir. Araştırmacılar tarafından genel kabul gören iletişim türleri; kişi içi, kişilerarası, kitle ve örgüt içi iletişim olarak sınıflandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 21). Bu çalışmada aile içi iletişim konusu ele alınacağından, aile ilişkileriyle ilgili olduğu düşünölen kişi içi iletişim ve kişilerarası iletişim başlıkları ele alınacaktır:

2.3.1.1.Kişi İçi İletişim

Kişinin kendisiyle gerçekleştirdiği etkileşime kişi içi iletişim veya içsel iletişim denir. Bu iletişimde, birey hem gönderici hem de alıcı konumundadır. Cüceloğlu'na göre (2002: 65), bireyin kendisiyle olan iletişimi onun öznel iç dünyasında

gerçekleşmektedir. Birey, kendine özgü iç dünyasının doğrudan farkındadır. Diğerleriyle kurulan iletişim ya da hayatla ilgili her şey, anlamını veya anlamsızlığını bireyin kendi iç dünyasındaki yorum ve algılarında bulmaktadır. Bu durumda bireyin iletişimde içine dönmesi, içsel yaşamıyla ilişkili öznel bir durum olarak kabul edilebilir.

Güngör'e (2016: 45) göre de iletişim, bireyin kendisiyle başlamaktadır. Başka ifadeyle, bireyin diğerleriyle iletişim kurabilmesi için, öncelikle öznel dünyasında duygusal ve bilişsel hallerinin farkında olması gerekmektedir. Bu farkındalık hali ise, bireyin kendisini tanımasını sağlamak ve kendisiyle iletişimini kolaylaştırmaktadır. Benzer şekilde Dökmen'e (2004: 21) göre, kendisi ile iletişim halinde olan birey; duygu, düşünce ve ihtiyaçlarının farkına varabilir, rüyalarıyla iç mesajlarını kontrol edebilir ve kendine sorular sorarak onları yanıtlayıp yorumlayabilir. Bu durumda kendisiyle iletişim içinde olan birey; öznel ruh hali, duyguları, düşünceleri, davranışları, becerileri, değer yargıları, benliği gibi kişisel özellikleriyle iletişim halindedir.

Üstelik iletişim, kendini tanımakla başlayan kişisel gelişime yardımcı olmakla birlikte diğerleriyle kurulan iletişimi daha etkili hale getirebilecek bir süreç olarak da düşünülebilir. Çünkü kendisiyle iletişim kurabilen birey, duygu düşünce ve davranışlarının sebeplerini farkına varabilmekte ve bu farkındalık; bireyin psikolojik iyi oluş, motivasyon ve empati gibi becerilerini geliştirerek, hem kişisel hem kişilerarası ilişkilerinin daha sağlıklı olmasını sağlayabilmektedir. Örneğin Gürüz ve Eğinli'ye (2008: 3-4) göre, bireyin kendini algılaması yani özünü tanıması, bu iletişim türünde gerçekleştiğinden, kendini tanıyan birey hem kendisiyle hem de diğerleriyle kuracağı iletişimi kontrol edebilir hale gelebilmektedir. Bu bağlamda insanlarla olan iletişimde benlik konusunu ele alan De Vito (2015: 21); bireyin kim olduğu veya kendisini nasıl biri olarak gördüğü, sadece iletişim kurma biçimini değil, aynı zamanda diğerleriyle kurulan iletişime nasıl tepki vereceğini de etkilemektedir.

İnsanın kendisiyle gerçekleştirdiği iletişim, iki kişi arasında meydana gelen iletişime benzemektedir. Çünkü kişilerarası iletişimde birey, kısa sürelerle hem mesajı gönderen kaynak hem de hedef kitle olabilmekte ve kişinin, kaynak olarak bilgi ürettiği ve alıcı olarak gelen bilgileri yorumladığı her iki durum, kişi içi iletişimde de gerçekleşmektedir. Üstelik insanın diğerleriyle kuracağı iletişim öncelikle kendi iç dünyasında

başlamaktadır (Dökmen, 2004: 21). Bununla birlikte Hartley, 2014 yılında yaptığı çalışmasında, iletişimin tamamen biricik olduğu yani olayların herkesçe farklı yorumlanmasına kişilerarası iletişim üzerinden eleştiri getirmektedir. Ona göre, bir iletişimden söz edebilmek için ortak paylaşılan anlamlar olmalıdır. Çünkü tüm insanlar kendine özgü algı dünyasında iletişim kuruyor olsalardı, onların birbirleriyle konuşabilmek için geliştirdikleri dilin temeli olmayacaktı (48). Benzer şekilde sosyal bir varlık olarak insanın, iletişimin psikolojik yönünü oluşturan kişi içi iletişimde uzun süre bulunamayacağı, diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarıyla anlamlandırılan çift taraflı bir iletişim türüne ihtiyaç duyduğu da söylenebilir.

2.3.1.2. Kişilerarası İletişim

İnsanların diğerleriyle duygu, düşünce ve hayat tecrübelerini paylaşma, onlarla iletişim halinde olma ihtiyacı en temel gereksinimlerindedir. Bu gereksinimlerin en az iki kişi ile paylaşımını ifade eden iletişim şekline ise kişilerarası iletişim adı verilmektedir. Bu bağlamda diğerleriyle iletişim, toplumsal bir birey olan insanın en önemli özelliklerindedir.

Literatüre bakıldığında, kişilerarası iletişim hakkında benzer tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Buna göre Cüceloğlu (2002: 66-67), iki insanın birbirini fark etmesi ile iletişimin başladığı ve bu anlamda bireyin içsel dünyasında algıladığı, yorumladığı ve anlamlandırdığı her türlü olayı, söylemek veya göstermek istediği mesajlar aracılığıyla sosyal dış dünyasında paylaştığı etkileşim türünü kişilerarası iletişim olarak tanımlamaktadır. Gürüz ve Eğinli'ye (2008: 27) göre; iki veya daha fazla kişi arasında gerçekleşen, bireylerin belirli niyetleri, istekleri ve kurallarını içeren iletişim türüne kişilerarası iletişim denilmektedir. Yine başka bir ifadeye göre kişilerarası iletişim; duygu, düşünce, bilgi ve tutumlarla davranış şekillerinin, kaynak ve alıcı arasındaki bir ilişkileşme aracılığıyla bir insandan diğerine bazı kanallar kullanılarak aktarılması sürecidir (Yüksel, 1989: 25).

Dökmen'e (2004: 23) göre ise; en genel anlamıyla kişilerarası iletişim, mesajın gönderici ve alıcısının insanlardan oluştuğu, kişiler arasında gerçekleşen iletişim türüdür. Buna göre etkileşim halinde olan insanlar, birbirlerine sembol ve bilgiler iletip,

bunları değerlendirerek iletişimlerini devam ettirmektedir. Üstelik kişilerarası iletişim, aynı bağlamı veya fiziksel ortamı paylaşan iki insan arasında meydana gelmektedir. Bu nedenle iletişim, yüz yüze olabildiği gibi kitle iletişim araçlarıyla kurulan birebir iletişimi de içerebilmektedir. Ayrıca kişilerarası iletişimde, bireyin kendi adına iletişim başlatması yani iletişimin kişisel ve psikolojik bir boyutunun olması gerekmektedir (A.g.e.: 24-26).

Kişilerarası iletişim genellikle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Mesajı gönderen kaynak ve alıcı arasında sürekli bir rol değişimi yaşandığından, bireyler iletişim boyunca tekrar eden geribildirimler sayesinde etkileşimlerini sürdürmektedir. Üstelik insanlar, diğerleriyle kurdukları iletişim sayesinde kendilerini tanıyabilmektedir (Köknel, 1997: 129). Başka bir ifadeyle, insan çevresiyle paylaştığı ve paylaşmadığı tarafları arasında sağlıklı bir ilişki kurabildiğinde kendini anlar ve diğerleri tarafından anlaşılabilir (Çalışkan ve Aslander, 2014: 266). Bu bağlamda, kişilerarası iletişimin bazı işlevleri arasında; ilişki kurmak, paylaşmak, öğrenmek, etkilemek, yakınlık ve ilgi duymak, yardımcı olmak, duygusal yatırım yapmak, kimlik edinmek ve ihtiyaçları karşılamak bulunmaktadır (Gürüz ve Eğinli, 2008: 73).

Hartley'e göre (2014: 39), kişilerarası iletişimin 7 önemli özelliği bulunmaktadır:

- Kişilerarası iletişim, iki kişi arasında yüz yüze görüşmelerden meydana gelir.
- Kişilerarası iletişim, farklı görevleri ve etkileşimleri bulunan insanlardan oluşur.
- Kişilerarası iletişim, çift yönlüdür.
- Kişilerarası iletişimde anlamın yaratılması ve değiş tokuşu esastır.
- Kişilerarası iletişim kısmen ya da tamamen amaçlıdır.
- Kişilerarası iletişim, bir olay ya da olaylar dizisi yerine devam eden bir süreçtir.
- Kişilerarası iletişim birikerek çoğalmaktadır (A.g.e.: 40-50).

Ayrıca kişilerarası iletişim, asgari düzeyde bir etkileşimin yanı sıra insanların duygu, düşünce, jest ve mimiklerini paylaştıkları bir süreç olduğundan; sözlü ve sözsüz olarak 2 türden oluşmaktadır (Dökmen, 2004: 27). Üstelik sözlü veya sözsüz mesajlar aile içi iletişimde sürekli olarak kullanılmaktadır (Canel, 2012: 7).

a-Sözlü İletişim

Kişilerarası ilişkilerde kelimelere dökülen her mesaj, sözlü iletişimdir (Karadağ, 2015: 14). Başka ifadeyle sözlü iletişim, bireyler arasında gerçekleşen ses ve kulağa dayalı iletişim biçimidir (Erdoğan, 2005: 200) yani vokal sistemimiz (dil, ses telleri, dişler gibi), sözlü iletişimde “kaynak” olarak görev yapmaktadır (Dökmen, 2004: 23). Bu durumda iletilmek istenen duygu, düşünce veya bilgilerin konuşma dili aracılığıyla ifade edilmesine sözlü iletişim adı verilmektedir. Fakat sözlü iletişimde kelimelerin sözel olarak ifadesinin, anlamın diğerlerine doğru olarak iletilmesi açısından tek başına yeterli olmadığı düşünülmektedir. Çünkü sesin tonu, şiddeti, vurgusu vb. ifade şekilleri de iletişimin başarılı olarak aktarılmasında oldukça etkili olabilmektedir. Örneğin; Özgüven (2001: 24), öfkeli bireylerin tiz ve hızlı, üzgün bireylerin ağır, saldırgan bireylerin ise yüksek sesle konuştuğunu belirtmektedir. Bu durumda sözlü iletişimin, hem dili hem de dil ötesini kapsayan bir iletişim biçimi olduğu söylenebilmektedir.

b-Sözsüz İletişim

İletişim denince akla ilk olarak karşılıklı diyaloglar gelmesine rağmen, iletişimde başarılı olmak için sözlü iletiler kadar sözsüz iletilere de dikkat etmek gerekmektedir. Çünkü sözsüz iletişim; bir sözün neden, nasıl, ne zaman söylendiği ve hatta söylenmediğiyle doğrudan ilişkilidir (Canel, 2012: 8). Bu durumda sözsüz iletişimin, sözlü iletişimin anlamca eksik kaldığı noktalarda karşıdaki kişinin anlatmak istediklerini daha iyi anlamaya yardımcı olduğu, duygu ve düşünceleri daha iyi ifade etmeyi sağladığı söylenebilir.

Sözsüz iletişim hakkında yapılan tanımlara göz atıldığında, Erdoğan’a (2005: 200) göre sözsüz iletişim; konuşma dilini içermeyen ifade, bilgi ya da davranış biçimi olarak tanımlanmaktadır. Dökmen’e (2004: 27-28) göre ise, kişilerin sözel ifade kullanmadan birbirilerine birtakım mesajlar gönderdiği ve ne söylediklerinden ziyade ne yaptıklarının ön planda tutulduğu iletişim şekline sözsüz iletişim denilmektedir. Buna göre; yüzdeki ifade (jest ve mimikler), el ve beden hareketleri/duruşu veya göz teması, sözsüz iletişimde “gönderici” olan unsurlardır.

Sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerinin etkinliği üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Tarhan (2020: 203), insanlarla iletişim kurma ve kendini tanımada kelimelerin

payının yalnızca dörtte bir olduğunu belirtmektedir. Yine kişinin bilincine ulaşmasının 1/4'ünü fikirlerin ve 3/4'ünü duyguların oluşturduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda; iletişim araçları yoluyla ortaya çıkan, tutum ve davranışları etkileyen en temel olgunun duygular olduğu ve sözel olmayan duygusal bilginin iletişimdeki öneminin büyük olduğu söylenebilmektedir.

Cüceloğlu (2018: 270) ise, günlük yaşamda insan ilişkilerinin %85'inin sözsüz iletişim aracılığıyla gerçekleşmekte olduğunu ve kalan %15'lik kısmın ise sözel olarak ifade edildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Mehrabian (1968); iletişimde sözel ifadelerin %7, dil-ötesi unsurların %38 ve duygusal yüz ifadelerinin %55 oranında dikkat çekici olduğunu açıklamaktadır (Akt. Dökmen, 2004: 29). Böylelikle iletişimde “ne yaptığımız” ın “ne söylediğimiz” den daha değerli olduğu, araştırma sonuçlarından görülmektedirler.

2.3.2.Ailenin Tanımı

“Aile nedir?” sorusu başlangıçta merak uyandıran bir soru olarak görülmektedir. Fakat küresel açıdan bakıldığında; en temel sosyal birim olan ailenin, sürekli değişime uğradığı ve bu nedenle bu soruya rasyonel bir yanıt verilemeyeceği söylenmektedir (Corbett, 2004: 1). Başka ifadeyle aile; evrensel bir kavram olmakla birlikte, türü ve fonksiyonu açısından farklılıklara uğraması nedeniyle kolayca tanımlanamayıp, zaman içinde ve sosyal ortama göre değişik anlamlarla açıklanmaktadır (Aluş, 2016: 23).

Aslan'a (2002: 26) göre aile sözcüğü; etimolojik açıdan incelendiğinde, bu sözcüğün ilk olarak Latince “famulus” yani hizmet eden ve hizmet veren anlamında kullanıldığı bilinmektedir. Romalılar döneminde aile kavramı, “pater familias” yani tek bir otoritenin himayesi altında yaşayan insan topluluğu anlamına gelmekte olup, ailenin otorite olarak algılandığı ve bu otoritenin de baba olduğu kabul edilmektedir. 21. yüzyılda aile kavramı ise; hemen her toplumda, kadın ve erkeğin bir arada oluşturduğu birliktelik şeklinde tanımlanmakta ve özellikle toplumların gelişen çağdaş anlayışları içinde, anne baba ve çocuklar arasında özgürlük, eşitlik, karşılıklı ilişkiler, sevgi ve sorumluluk kavramlarını içine almaktadır.

Aile kavramı üzerinde yapılan pek çok çalışma incelendiğinde; Dünya Aile Örgütü (WFO, 2021) bu kurumu, en küçük toplumsal birim şeklinde tanımlamaktadır. Ünlü Fransız sosyoloğu Durkheim'a göre aile, aralarında kan bağı veya akrabalık ilişkileri bulunan bireylerin meydana getirdiği toplumsal varlık olarak açıklanmaktadır (Akt. Celkan, 1991: 77). Giddens'a (2013: 246) göre aile; akrabalık ilişkileriyle doğrudan bağlanmış, yetişkinlerin çocuklarının bakımını üstlenme konusunda sorumlu olduğu insanlar topluluğu olarak kabul edilmektedir. Corbett'e (2004: 3) göre ise aile için yapılacak en iyi tanım, çocukların yetiştirilmesi için en faydalı olacak biçimde ifade edilmelidir. Bu anlamda aile, "Doğal soy bağı bulunan, çocuklarıyla beraber bir baba ve anneden oluşan ya da ahlaki ve yasal yollar aracılığıyla evlat edinerek doğal soy bağının çoğaltıldığı en temel birim" olarak tanımlanabilmektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun yayımladığı rapora göre aile; birbirlerine evlilik, yasal yollar ve kan bağıyla bağlanmış, üzerinde yükümlülükleri bulunan ve yaşamlarını birlikte sürdüren bireyler topluluğudur (TÜİK, 2016). Çalışkan ve Aslanderen'e (2014: 267) göre aile; kan bağı ile bir arada olan, sosyal ve duygusal etkileşimleri, bağlılıkları bulunan ebeveyn ve onların çocuklarından meydana gelen en küçük toplumsal sistem olarak görülmektedir. Aluş'a (2016: 23) göre ise en genel anlamıyla aile; içerisinde bireylerin yetiştiği, saygı, sevgi, güven, yardımlaşma, iş bölümü ve dayanışma gibi başlıca etkileşimlerin yaşandığı ve toplumsallaşmanın başladığı yapı olarak tanımlanmaktadır.

Kısaca insanlık kültürü ve insan soyu; evlilik ile kurulan ve tüm topluluklarda kabul edilen ortak değerler şeklinde benimsenmiş aile kuruluşu içerisinde sürdürülmektedir (Gür ve Kurt 2011: 34). Bu durumda aile; toplumun varlığını ve devamlılığını yerine getiren, sosyalleşme süreci aracılığıyla topluma yeni bireyler yetiştiren, değer ve normların içselleştirildiği temel kurumdur (Akın ve Aydemir, 2007: 46).

2.3.3. Aile İçi İletişim

Aile içi iletişim; eşlerin birbiriyle, anne ya da babanın çocuklarıyla, çocuğun ebeveyniyle ve kardeşlerin birbirleriyle kurdukları iletişime denir (Şahin ve Aral, 2012: 55). Önceki bölümde değinildiği gibi aile; üyelerinin fizyolojik, sosyal, psikolojik ve

ekonomik açıdan ihtiyaçlarını karşıladığı, gelişimini devam ettirdiği en küçük toplumsal kurumdur ve bu kurumda bireyler, bir iletişim ve etkileşim ağı içerisinde (Elkin, 2016: 110). Bununla birlikte aileyle kurulan iletişimin, diğer sosyal ortamlarda kurulan iletişim biçimlerinden farklı bir niteliğe sahip olduğu söylenebilmektedir. Çünkü aile, üyelerinin bir arada bulunduğu en yakın sosyal çevredir ve bu çevrede iletişim sağlıklı kurulduğu takdirde aile bireyleri; diğer sosyal çevrelere göre birbirleriyle daha yakın ilişkiler kurabilme, en derin duygularını paylaşabilme imkanına sahip olabilirler. Bu durumda ailedeki sağlıklı iletişimin, aile üyelerinin gelişimini olumlu etkileyecek en önemli faktör olduğu düşünülmektedir.

Canel'e (2012: 8) göre; aile içi etkili iletişimin en değerli özelliği, ailelerin etkin iletişim kurabilme konusundaki becerileridir. Buna göre etkili iletişim kurabilen aile üyeleri, birlikte açık ve direkt iletişim içine girebilir, duygularını, fikirlerini, korkularını, sevinçlerini, tecrübe ve gereksinimlerini birbirleriyle daha rahat paylaşabilirler. Bu anlamda aile üyelerinin birbirleriyle açık ve dürüst iletişim kurabilmeleri, aile ilişkileri açısından oldukça değerli görülmektedir. Öyle ise aile içi iletişimin açık, net ve etkili olmasına ortam hazırlayan unsurlar nelerdir?

2.3.3.1. Aile İçi İletişimin Unsurları

Literatür incelemelerinde aile içi iletişimi oluşturan ve sağlıklı kılan belli unsurlardan söz edildiği görülmektedir (Canel, 2012: 9; Cüceloğlu, 2004: 33; Güven, 2013: 17) . Bu çalışmada ele alınan başlıca unsurlar sırasıyla; kendini tanıma, aile bireylerini tanıma, etkili dinleme, empati kurma, ben dili ve biz bilincidir:

a-Kendini Tanıma

Kendini tanıma ifadesinin, insanlığın var oluşundan beri çeşitli felsefi ve dini fikirlerin en fazla üzerinde durduğu konulardan bir tanesi olduğu söylenebilir. 21. yüzyılda ise insanın kim olduğunu bilmesi, kendi kişisel özelliklerinin farkında olması, olay ve durumlara karşı duygu, düşünce ve davranışlarının sebeplerini anlamaya çalışması gibi konuların popülerlik kazandığı ve giderek önemini artırdığı görülmektedir. Peki insan gerçekten kendisini tanımıyor mudur?

Cüceloğlu'na (2015: 94) göre insan, bedeninin farkındadır. Fakat bu farkındalık oldukça bütünseldir. Başka bir deyişle; insan bedensel belirtilerinin farkında olsa da, o anlık içinde olunan durumla, hissettiği duygular arasında genelde ilişki kuramamaktadır. Bu anlamda kendini tanıma, sadece bedensel farkında oluş değil; bireyin kendisiyle, duygu ve düşünceleriyle ilişki kurması, kendisinde meydana gelen düşünsel ve duygusal süreçlerle ilgili bir anlayış geliştirebilmesi demektir. Çünkü kendini tanıyan birey, iç dünyasında gerçek duygularının ve dış dünyadaki yaşantıların çoğu kez farkındadır. Ayrıca kendini tanıyan birey; çevresindeki insanların kendisini nasıl etkilediğini fark edebildiği gibi, kendisinin de onları nasıl etkilediğini bilmektedir. Böylece kendi yaşamını yönetebilir hale gelmektedir (A.g.e.).

Kendini tanıma kavramını daha iyi anlamak için insan benliğinin derinliklerine inmek gerekmektedir. Freud için; insanın içinde id, ego ve süper egodan oluşan bölümler bulunmaktadır. İd, bireyin safi içgüdü ve duygularının bulunduğu bölümdür. Yaşamın başlarında birey, kişisel içgüdü ve ihtiyaçlarını takip etmektedir. Fakat büyüdükçe diğerlerini tanımakta ve süperegonun varlığını öğrenmektedir. Bir başkasının varlığını tanımak ise, bireyin kendini yani egoyu keşfetmesine yardımcı olmaktadır. Bu durumda ego, süper egonun keşfinin ardından oluşmaktadır (Güven, 2013: 17).

Cüceloğlu'na (2015: 101) göre, kişi belirli özelliklerini kalıtım yoluyla ailesinden almaktadır. Fakat kişilik, daha çok içinde büyüdüğü sosyo-kültürel şartların özelliklerine bağlı gelişmektedir. Bu durumda yetişilen ortam, bireyin kendisi hakkında nasıl düşüneceğini belirlemektedir. Örneğin Mead (1970; akt. A.g.e.), benliğin iletişim sürecinde oluştuğunu ve insanın bu süreçte kendi içinden çıkıp, kendine diğerlerinin gözünden baktığını belirtmektedir. Üstelik kişi sadece kendine değil, diğerlerine de onların gözünden bakmayı öğrenmekte, benlik ise bu etkileşim ağı içerisinde ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, sosyal yaşamın ve iletişimin olmadığı yerde benlik bilincinden söz edilememektedir.

Görüldüğü gibi, kişilerarası iletişimin bireyin kendisinin farkına varmasındaki rolü büyüktür. Kişilerarası iletişimin geliştiği ilk ortam ise, şüphesiz ailelerdir. Bu açıdan aile üyelerinin birbirleriyle kurdukları etkili iletişim ve etkileşim becerilerinin, bireyin kendi

varlığına saygı duyduğu, kendini tanıyıp, duygularını anlamlandırabildiği sağlıklı bir benlik geliştirmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

b- Aile Bireylerini Tanıma

Kişilerarası iletişimin, bireyin kendini tanımasında etkili olduğu önceki bölümde ifade edilmişti. Bu durumda kendini tanımanın, başkalarıyla kurulan iletişimle ilgili olduğu belirtilebilir. Ancak iletişimin çift yönlü olması nedeniyle, kendini tanımanın diğerlerini tanımayla ilişkili olabildiği gibi, başkalarını tanımanın da bireyin kendisini tanımasını gerektirdiği düşünülmektedir.

Cüceloğlu'na (2015: 123) göre, insan hayatı boyunca kendisini tanımaya ve kendiyile ilişkili yeni keşifler yapmaya çabalamaktadır. Kişinin diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurup kuramayacağını anlayabilmesi ise, kendini onlara ne ölçüde gösterebildiğiyle ilişkilidir. Başka ifadeyle kendini açmak, içinde bulunulan zaman içerisinde düşünce ve duyguları paylaşmak olarak anlaşılmalıdır. Bu durumda kişiler, birbirleriyle etkileşimde buldukları anda, bu etkileşimden meydana gelen duygu ve düşüncelerini paylaşabilirlerse, kendilerini açmış olurlar.

Hartley'e (2014: 100) göre de; insan kendini açtığında nasıl hissettiğiyle ilişkili pek çok şeyi açığa vurmaktadır. İnsanların kendilerini başkalarına nasıl açtıkları ve diğerleriyle nasıl iyi ilişkiler kurduklarını anlamak için, bu konuda Luft ve Ingham'ın geliştirmiş olduğu Johari Penceresine göz atılabilir. Johari penceresi, insanın kendisi ve diğerlerinin onun hakkında sahip olduğu bilgiyi ele alan dört bölümden oluşmaktadır. Buna göre açık bölüm; insanın kendisi hakkında bildikleri ve başkalarının onun hakkında bildiklerini içermektedir. Gizli bölüm; insanın kendi hakkında bildiği, ancak diğerlerine açıklamaya hazır olmadığı bilgilerdir. Görünmeyen bölüm; başkalarının o kişi hakkında bildiği fakat kişinin kendinde fark etmediği bilgilerdir. Bilinmeyen bölüm ise; kişinin kendisi ve diğerleri tarafından henüz bilinmeyen bilgileri içermektedir (Akt. Hartley, 2014: 101) (bkz. Şekil 1.4).

Örneğin; insan kendisini açık bir birey olarak görüyorsa, penceresinin açık bölümü diğerlerinden daha büyük olmakta ve bir kişinin açık bölümü ne ölçüde genişse, o ölçüde zengin iletişim olanaklarına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Fakat bu bölümün küçük olması, diğerleriyle daha az iletişim kurması ile ilişkilendirilmektedir. Bu

durumda, ilişkilerinde içindekini olduğu gibi yansıtan bir kişinin açık bölümü büyüktür. Gerçek duygu ve düşüncelerini fazla belirtmeyen kişinin ise açık bölümü küçük olacaktır (Cüceloğlu, 2015: 119). Böylelikle bireyin kendisini açması, karşısındakıyla arasında iyi bir iletişim ortamı sağlamaktadır.

Ayrıca başarılı kişilerarası iletişim için, Johari Penceresindeki açık kısmın karşılıklı var olması gerekmektedir. Dolayısıyla kendini tanıma penceresinin tüm bölümlerinin farkında olan bir birey, kendini tanıma yolunda büyük adımlar atmış olurken, çevresindekilerle zengin, doyurucu ve derin ilişkiler kurabilme imkanına da sahip olmaktadır (A.g.e.: 120). Hartley de (2014: 101-102), kendini açan bireyin açık bölümünü genişletirken, diğer bölümleri daralttığından bahsederek, diğerlerinden alınan geri bildirim açık bölümü genişletip görünmeyen bölümü daralttığını ifade etmektedir. Bu durumda kendini açmak, iyi ilişkilerin geliştirilmesi üzerinde etkilidir.

JOHARI PENCERESİ	Kendimiz Hakkında Bildiklerimiz	Kendimiz Hakkında Bilmediklerimiz
Diğerlerinin Hakkımızda Bildikleri	AÇIK	GÖRÜNMEYEN
Diğerlerinin Hakkımızda Bilmedikleri	GİZLİ	BİLİNMEYEN

Şekil 1.4: Johari Penceresi

Kaynak: Hartley, 2014: 100

Kısaca bireyin kendini tanıyarak diğer bireylere açması; duygu ve düşüncelerin paylaşılması, diğer bireylerin tanınması ve etkili iletişim kurulması anlamında değerlidir. Aile içi iletişim açısından ele alındığında ise; sağlıklı bir iletişim, aile üyelerinin birbirlerinin duygu ve düşüncelerinin farkına varabilmeleri yani birbirlerini tanıyabilmeleri ile mümkün görülmektedir. Bu bağlamda; aile içi iletişimde tüm aile üyelerinin açık bölümü genişletmeye gönüllü olmasının, sağlık bir iletişime yardımcı olacağı ve aile bireylerinin birbirlerini daha iyi tanımalarını sağlayacağı söylenebilir.

c- Etkili Dinleme

Etkili iletişim becerilerinden önemli bir tanesi de dinleme becerisidir. Canel'e (2012: 9) göre insanlar, iletişim esnasında birbirlerini dinlediklerini düşünürler. Fakat genellikle kendilerini tam olarak diyaloga vermez, konuşulanı "can kulağıyla" dinlemekten ziyade cevap verme sırasını beklerler. Bu durumda dinleme, pasif bir eylem olarak görülmektedir. Oysa etkili iletişimde dinleme, "aktif dinleme becerisi" olarak adlandırılmaktadır. Hartley'e (2014: 99) göre de iyi dinleme, çoğunlukla etkin dinleme şeklinde tanımlanmaktadır. Başka ifadeyle, karşı taraftan alınan bilgi yalnızca o kişiyi anlamak ve özümsemek için değil; kişiyi bir şeyler söylemesi açısından desteklemek, ilgilendiğini net olarak belirtmek için de gereklidir. Bu açıdan dinleme, hem içsel düşünme hem de bedensel iletişimi içine almaktadır. Böylelikle konuşan kişiye açık olmak (dinlemeye hazır bulunulduğunu sözlü olmayan işaretlerle belli etmek), sabırsızlık ifadelerinden kaçınmak, göz teması, uygun yüz ifadeleri ve baş hareketleriyle dikkati devam ettirmek, anladığından emin olana kadar dinlenen ifadeleri değerlendirmek, dinleme becerisinde bazı tipik önerilerdir (A.g.e.: 100).

Cüceloğlu'na (2015: 185) göre; aktif dinlemenin üç önemli üstünlüğü bulunmaktadır. Birincisi; etkili dinlemede kişi, doğru yolu gösterme veya sorunlara hemen çözüm bulma zorunluluğundan değil, diğerini gerçekten anlamak için bütün bir dikkatle dinlemektedir. İkinci olarak aktif dinleme, örtük anlamları meydana çıkarmak için iyi bir imkan sağlamaktadır. Çünkü insanlar problemlerini, duygu ve düşüncelerini genellikle simgesel olarak ortaya koymaktadır. Aktif dinleme ise; bu simgelerin ayrıntıları içinde kaybolmadan, mesajın özüne inmeye, açık ifade şekline olanak tanımaktadır. Son olarak aktif dinleme, birini daha iyi tanımayı ve ilişkilerin daha sağlam temeller üzerinde kurulmasını sağlamaktadır. Çünkü dinlendiğini hisseden kişi, hem kendisini daha rahat ifade edebilmekte hem de sorunlarının o ana kadar farkına varamadığı taraflarını keşfedebilmektedir.

Etkili dinleme, günlük yaşamın her alanında etkilidir. Aile içi iletişimde de, aile üyelerinin birbirlerini daha iyi tanımaları, anlamaları ve sağlıklı iletişim kurabilmelerinde etkili dinleme becerilerinin rolü bulunmaktadır. Canel'e (2012: 11) göre aile içi iletişimde; anlatan kişiyi etkili dinlemek için başka bir işle ilgilenmeden

onun yüzüne bakmak, kişinin veya durumun pozitif özelliklerine odaklanmak gerekmektedir. Bu durum, dinlenen kişinin rahatlıkla kendini açmasına fırsat tanıyacağı gibi, sorununu dile getirmesiyle çözümlerini daha kolay bulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle etkili dinlemenin; hem anlama ve anlaşmanın yolunu açtığı, hem de empati becerilerinin geliştirilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

d- Empati Kurma

Bireyin diğerlerinin duygularına erişerek, olaylara onların bakış açısıyla bakması, karşısındakinin düşünce ve duygularını açıkça algılaması ve onlara geri yansıtması haline empati adı verilir (Rogers, 1970: 107). Goleman'a (2021: 389) göre ise empati; diğerlerinin endişe ve duygularını algılayıp, olaylara o kişilerin gözüyle bakmak ve farklı fikirlere özen göstermek olarak açıklanmaktadır. Bu iki tanımdan anlaşılacağı üzere, iletişimde empati, bireyin kendi kişiliğinden kopmadan diğerlerinin duygu ve düşüncelerini onun kadar hissedebilmeye ve anlamaya çabalamasıyla ilişkili bir kavramdır.

İnsanların birbirleriyle empati kurabilmeleri için üç temel unsurdan söz edilmektedir: İlk başta, bireyin diğerinin hislerine kulak vermesi ve olayları o kişinin duyguları açısından ele alması gerekmektedir. İngilizce'de "olaylara başkasının ayakkabılarını giyerek bakmak" deyişi, bu açıklamayı özetlemektedir. Yine empati; diğerleriyle özdeşim kurmak veya kişiye sempati duymak demek değildir. Empati; diğerlerinin rolüne kısa süreli girip, "o kişi imiş gibi" düşünmek ve hissetmeye çalışmaktır. Bu durumda diğerlerinin düşüncelerini ve duygularını bir arada doğru anlamak, empatinin bir diğer unsuru kabul edilmektedir (Dökmen, 2004: 135-136). Son unsur ise, empati ile yaklaşan kişinin zihnindeki empatik anlayışın diğer kişiye iletilmesi halidir. Bu durum, diğerinin duygu ve düşüncelerinden ne anlaşıldığıyla ilişkilidir ve onların doğru ifadesi empati sürecinin tamamlanmasını sağlamaktadır (A.g.e.:137).

Aile içi iletişimde empatik yaklaşım ise, aile bireylerini daha iyi anlayabilme ve sağlıklı ilişkiler kurabilmek açısından değerlidir. Örneğin Canel'e (2012: 15) göre; birbirlerinin duygularına duyarlı olan ve ne hissettiklerini anlamaya çabalayan aile bireyleri, birbirlerini daha fazla destekleyebilirler. Empatik ilişkiler kurabilen ailelerde, bireyler kendilerini yalnız ve çaresiz olarak görmezler. Çünkü anlaşılıyor olma duygusu, bireye

özgüven kazandırmakta ve kendini güvende hissettirmektedir. Böylelikle birbirlerine sıkıca bağlı olan ailelerde duygusal durumların aktarılmasının empati ile mümkün olduğu söylenebilmektedir.

Bununla birlikte empati yeteneğinin, çocukluk döneminde daha yüksek olabilirken gitgide kaybedildiği bilinmesine rağmen, ailede iletişim becerilerinin geliştirilmesiyle yeniden kazanıldığı belirtilmektedir (Karadağ, 2015: 42). Bu nedenle, aile içi iletişimde bireylerin birbirlerini daha iyi anlayabilmeleri için; kendilerini diğer aile üyelerinin yerine koymaları, onların neler hissettiklerini anlamaları ve ona göre davranmaları gerektiğini öğrenmeleri önerilmektedir (Baran, 2004: 40).

e- Ben Dili

İnsanlar günlük yaşamlarında diğerlerinin yaptığı rahatsız edici davranışlara karşı olumsuz duygu ve düşünceler içerisinde bulunabilirler. Önemli olan bu duygu ve düşünceleri uygun bir dille ifade edilebilmeyi öğrenmektir. Sağlıklı iletişim süreci içinde “uygun dil”, diğerlerini suçlamayacak ve yargılamayacak biçimde kendini doğru ifade edebilme becerisi olan ben diliyle iletişilemek demektir.

Öncelikle ben dili kavramını daha iyi anlayabilmek için “sen” dili ile arasındaki farklılıklara bakılabilir: Sen diliyle kurulmuş cümleler, diğerinin kişiliğini hedef alan ifadelerden oluşmaktadır. Canel (2012: 12) bu cümleleri; “Sen şöylesin”, “Böyle söyledin” şeklinde örneklendirmektedir. Ona göre; iletişimde sen mesajıyla cümleye başlamak, kişiyi suçlu ve değersiz hissettirmekte ve bu cümlelerle karşılaşan bireyler kendilerini savunma ihtiyacı duymaktadır. Karşılıklı suçlamalar ve anlayışsızlıkların devam ettiği bir iletişimde ise karşılıklı öfke uyanmaları meydana gelmekte, kişiler asıl sorunla ilgilenmeyip, problemi oluşturan olayı çözümleyemediği için tartışılan durum bitmeyen bir problem olmayı sürdürmektedir.

Ben dilinde ise, kişi “Kendimi kötü hissediyorum”, “Ben üzülüyorum” gibi ifadelerle cümle yükünü üzerine almaktadır. Bu durumda karşıdaki kişi, kendinde var olan durumu düzeltmek için sorumluluk hissetmeye başlamaktadır. Suçlamanın olmadığı bir iletişimde ise konudan uzaklaşmak yerine çözüme sağlıklı bir adım atılmaktadır (A.g.e.: 13). Ayrıca bu durum, kişilerarası ilişkilerde ben dili ile kurulan iletişimin empatik bir yönü olduğunu da belirtebilir. Çünkü insanların gerçek duygu ve düşüncelerini

karşısındaki incitmeden ifade edebilmesi, diğerinin duygularını önemsemesi ile ilişkili görülmektedir.

Aile içi iletişimde de ben dilini kullanmaya özen göstermek, ebeveyn ve çocukları arasında etkili iletişim ortamlarının oluşturulmasını sağlamaktadır. Gordon (2000: 129-132), ebeveynin çocuklarının kabul edilmeyen davranışlarını değiştirebilmeleri için, ben dili mesajlarında üç temel unsura dikkat etmelerini önermektedir. Bunlar; davranış, his ve etkidir:

1-“Kabul edilmeyen davranış tanımlanmalıdır”: Buradaki davranış, çocuğun söylediği ya da yaptığı bir şey olabilmektedir. Bu davranışı yargılamak ve etiketleyerek ifade etmek yerine, yalnızca tanımlamak ve basitçe açıklamak gerekmektedir. Örneğin; “Okuldan zamanında eve gelmedin ve geç kalacağını söylemedin” gibi...

2-“Kabul edilmeyen davranışın kişiye hissettirdiği duygular belirtilmelidir”: Sen dili mesajları, diğerlerinin davranışlarına karşı hissedilenleri tanımlamayı gerektirmez. Çünkü bu cümleler; diğerine karşı söylenmiş emir, tehdit ya da aşağılama ifadeleridir. Oysa ben dilinde, kişinin nasıl hissettiğini bilmesi gerekmektedir. “Okuldan eve zamanında gelmeyince endişelendim” gibi... Bu durumda ben dili becerisi, sadece çocuklarda bir değişim gerçekleştirmek için değil, ebeveynin de gerçek duygularıyla temasa geçmesi açısından değerli görülmektedir.

3-“Kabul edilmeyen davranışın kişiye etkisi açıklanmalıdır”: Çocukların davranışlarının neden bir sorun oluşturduğunu bilmeleri gerekmektedir. Bu durumda aileler, davranışların üzerlerindeki somut etkilerini açıkça belirtmelidir. “Okuldan eve zamanında gelmeyince endişelendim ve bu beni işimden uzaklaştırdı” gibi... Sonuç olarak, çocuklarda davranış değişikliği meydana getirmek için ben dili mesajlarında tüm unsurların eksiksiz kullanılması gerektiği söylenebilir.

Yukarıdaki üç temel unsur ele alındığında ben dilinin; bireyin kişiliğinin değil, davranışının kişi üzerindeki duygu ve etkisini açıkça vurgulamakla ilişkili bir iletişim becerisi olduğu görülmektedir. Aile içi iletişimde ise özellikle geliştirilmesi gerekli bir beceridir. Çünkü benlik gelişimi içerisinde olan çocuk veya ergenlerin kişiliğine vurgu yapan yanlış iletişim biçimleri, onların öz saygı ve öz güven duygularını yitirmelerine neden olabilir. Oysa aile üyeleri içinde doğru tartışma ve diyalog ortamlarının; çocuğun

sosyal çevresinde diğerleriyle nasıl etkili iletişim kurması gerektiğini öğrenmelerine katkı sağlayarak, duygusal açıdan sağlıklı bir kişilik gelişimine yardımcı olacağı söylenebilir.

f- Biz Bilinci Oluşturma

21. yüzyılın insanlar için en önemli bilinçlenmesi, yaşamın tümünde bireylerin birbirine nasıl bağlı ve sürekli etkileşim içinde olduğunu keşfetmek olacaktır. Bu bilinç ise, “içimizdeki biz” in farkına varmakla mümkündür (Cüceloğlu, 2004: 33). Öyle ise biz bilinci ne demektir?

İnsan iki temel ihtiyaçla doğmaktadır. İlki; bağımsız, güçlü bir birey olma ihtiyacıdır. İkincisi ise kendisinden daha anlamlı ve büyük olan bir şeye ait olma ihtiyacıdır. Bu iki ihtiyaç, ben ve biz olma gereksinimleridir. Bu gereksinimler denge içinde karşılandığında, kişilerde daha sağlıklı bir gelişim süreci meydana gelmektedir (A.g.e.: 36). Bu açıdan biz bilinci; kişinin bireysel anlamda bağımsız iken, sosyal çevresine ait olduğunun farkında olma halidir ve bu bilinçlilik, kaliteli yaşamın yolunu açmaktadır.

Aile yaşamındaki kalite ise, aile üyelerinin biz bilinciyle hem bireysel anlamda güçlü hem de aile bütününe ait olmasıyla gerçekleşmektedir. Bu iki ihtiyacın aynı anda karşılanması, aile ilişkilerinde denge olduğunu göstermektedir (A.g.e.: 38). Fakat aile içindeki bu denge sağlıklı kurulamadığında, ailede bağımlılık meydana geldiği ya da aile ilişkilerinin çözülmeye uğradığı söylenebilir. Bu açıdan bireylerde biz bilincini oluşturabilmek için, öncelikle aile içi ilişkilerde genellikle birbiri yerine kullanılan “bağımlılık” ve “bağlılık” kavramlarını ayırt edebilmek gerekmektedir. Dökmen’e (2004: 212) göre; bağımlılıkta bir mecburiyet, o kişi olmadan yapamama hali vardır. Bağlılıkta ise, o kişiyle birlikte olmayı tercih etme durumu söz konusudur. Ayrıca bağımlı ilişkide kişi bir araç olarak kullanılabilir, çıkarlar doğrultusunda istismar edilebilir. Fakat bağlı ilişkide kişiler birbirini istismar etmek yerine ortak bir faydayı paylaşmaktadırlar.

Bunlar dışında, ailede yetiştirme tarzından kaynaklı biz bilincinin gelişmesine engel olan iki tür anlayış biçimi vardır. Bunlar, sen ve ben anlayışlarıdır. Cüceloğlu’na (2004: 45-46) göre; sen anlayışı içerisinde olan birey, acizlik ve eksiklik duygusu içindedir. Günlük yaşamda yapacağı hiçbir işin, ilişkinin veya verdiği sözlerin sorumluluğunu

almamaktadır. Sürekli başkasının yardımını aramakta, denetlenmek ve yönetilmek istemektedir. Bu anlamda sen anlayışı, bireyin ait olma gereksinimini karşılamaktadır. Fakat bu anlayışta bireyin bağımsız ve güçlü olması beklenmemektedir. Ayrıca ben anlayışı baskın bir ailede yetişen birey, sen anlayışını yaşam biçimi haline getirmektedir. Ben anlayışı içinde olan birey ise, diğerlerine güvenmemekte, onlarla işbirliği içine girmemektedir. Onları yalnızca denetleme ve yönetme ihtiyacı içindedir. Çünkü diğerlerinin aciz olduklarını düşünmektedir. Bu düşünce biçimi ise, bireyin otonomi ihtiyacını karşılarken; özel bir şeye aidiyet hissetme ihtiyacını karşılayamamaktadır. Aslında ben anlayışı da sen anlayışı gibi içinde sürekli bir eksiklik duygusu taşımaktadır. Fakat bu anlayış içinde yetişen birey, onu model almakta ve ileride kendi yaşamına aktarmaktadır (A.g.e.).

İnsanın gelişim dönemleri içerisinde sen ve ben anlayışları ele alındığında, özellikle bebeklik ve erken çocukluk döneminde aileye bağımlılığın en fazla olduğu görülmektedir. Burada daha çok sen anlayışı hakimdir. Oysa ergenlik dönemini de içine alan daha sonraki dönemlerin; çocuğun bağımsızlık ihtiyacının arttığı, kendini keşfettiği bir süreci kapsadığı söylenebilir. Burada ise birey, daha çok ben anlayışı içerisindedir. Çocukların gelişim özelliklerinden dolayı, yetişkinlik dönemine kadar sırasıyla sen ve ben anlayışlarına hakim olmaları doğal bir süreçtir. Bu nedenle sağlıklı bir kişilik ve biz bilincinin gelişebilmesi için, ailelerin çocukluk ve ergenlik döneminin özelliklerine karşı bilinçli ve duyarlı olmaları gerekmektedir. Biz bilincinin oluştuğu sağlıklı aile içi iletişimde ise, ailelerin iki tür bilinçlilik hali içerisinde olmaları beklenmektedir:

1-Ben varım. Yalnızca bana ait olan sorumluluklar ve sınırlara sahibim. Sağlığım, tutumlarım, duygu ve düşüncelerim var. Bunların bilincine vardığım ölçüde olgunlaşır, kendime güven duyarım.

2-Sen varsın. Sana özel bir hayata, yükümlülüklere ve sınırlara sahipsin. Sağlığın, tutumların, duygu ve düşüncelerin var. Bunun bilincine vardığım an, olgunlaşma sürecine adım atmış olurum (Cüceloğlu, 2004: 51-53).

Kısaca, ilişkiler bütünü içinde yaşayan insan, sürekli olarak birbirini etkilemektedir. Bu durumda insanlar; kendisine ait her düşüncenin, duygunun ve davranışın diğerleri üzerindeki etkisini, ilişkilerinin bütünü içinde fark etme sorumluluğunu üstlenmelidir

(A.g.e.: 54). Aile içi iletişimde de bireylerin hem kendilerinin hem de aile üyelerinin sorumluk ve sınırlarının farkında olma halinin; ailenin bağımsız ve ait olma duygularının denge içinde kurulacağı bir biz bilincinin gelişmesine yardımcı olacağı söylenebilir.

2.3.3.2.Aile İçi İletişim Engelleri

Sağlıklı bir toplumun temel taşı olan ailede iletişim, bireyin ailesine ve sosyal yaşamına uyum sağlamasında son derece önemli olmasına rağmen, 21. yüzyılda boşanma istatistiklerinin yükselişe geçtiği, parçalanmış ailelerin, çocuğa ve kadına şiddetin artış gösterdiği görülmektedir (Karadağ, 2015: 44). Bu noktada ailede iletişim engellerine, onların olumsuz yönlerine değinmenin, sağlıklı bir aile ortamının yeniden yapılandırılması noktasında önemli olduğu düşünülmektedir. Başka ifadeyle, aile içerisindeki olumsuz ilişki biçimleri veya çatışmaların, iletişim kazaları olarak da belirtilebilecek iletişim engellerinden kaynaklandığı söylenebilir. İletişim engellerinin, duygu ve düşüncelerin açıkça ifade edilemediği ve bireylerin birbirlerini anlayamadıkları bir ortamda meydana geldiği düşünüldüğünde ise; aile içerisinde yanlış anlamalara, tartışmalara ve küslüklere yol açan pek çok iletişim engeli olduğu belirtilebilir.

Gordon (2000: 53-56), ailelerin çocuklarıyla kurdukları ilişkilerinde verdikleri tipik tepkileri, “temel on iki iletişim engeli” olarak belirlemiştir. Bunlar sırasıyla aşağıda verildiği gibidir:

1) Emir vermek, yönlendirmek: Bu iletişim engelinde ergen, diğer kişilerin isteğini yerine getirme zorunluluğu hissetmekte, duygularının önemsiz olduğunu düşünmektedir (Öztürk, 2006: 41). Çünkü emir verme ve yönlendirmede, diğerlerinin duygu ve düşüncelerinin hakim olduğu, ergenin ise iletişimde hiçbir söz hakkının olmadığı söylenebilir (Örneğin “Hemen odana git” vb.).

2) Uyarmak, gözdağı vermek: Gönderilen iletiler; uyarı ve tehdit dili içerdiği gibi ergenin vereceği cevabın karşılığı olacak ifadeleri de kapsamaktadır. Ergende öfke ve kızgınlık duygularına yol açmaktadır. Çünkü tercihlerine saygı duyulmadığı mesajı verilmektedir (A.g.e.). Bu durumda ergenin kendini değersiz hissettiği de söylenebilir (Örneğin: “Bu şekilde konuşmayı sürdürürsen, dışarı çıkamazsın” vb.).

3) Ahlak dersi vermek: Bu iletişim engeli, ailenin benimsediği ahlaki ve toplumsal kuralların bir mecburiyet olarak ergene sunulduğu, “toplum gibi düşünmek, topluma karşı gelmeme” mesajlarını içermektedir. Ahlak dersinin, ailenin kendi doğrularının mutlak doğrular olarak kabul edildiği iletişim biçimi olduğu da söylenebilmektedir (Örneğin; “Düzgün bir çocuk, böyle yapmamalı” vb.).

4) Öğüt ve çözüm önerisi getirmek: Bireyin kendisinin sorunlarıyla baş edebilecek becerisinin olmadığını belirten mesajları içermektedir (Canel, 2012: 14). Başka ifadeyle bu iletişim engelinde ailelerin; ergenin duygu ve düşüncelerini kendi başına ifade etmesine engel olduğu, onun yerine karar verdiği ve bu durumda ergenin kendini yetersiz hissettiği söylenebilir (Örneğin: “Bence telefonunla oynamayı bırakmalı ve odanda biraz ders çalışmalısın” vb.).

5) Öğretmek, belli fikirleri ortaya koymak: Bu iletişim engelinde aile, ergene sürekli bir şeyler öğretmeye ve davranışlarına müdahale etmeye çalışmaktadır. Bu durum, ergenin sorun yaşadığı anlarda aile ile daha fazla çatışmasına yol açmakta ve ona, mantıksız ve bilgisiz olduğunu düşündürmektedir (Karaköse, 2005: 29). Ayrıca iletişimdeki bu engelin, ergenin yönetilme ihtiyacı hissetmesine de neden olabileceği söylenebilir (Örneğin; “Ben senin yaşındayken...” vb.).

6) Yargılamak, tenkit etmek, sorumlu tutmak: Bu iletişim engeli, aynı görüşte olmama durumlarında ortaya çıkmakta ve ergen üzerinde daha fazla olumsuz etkiye sebep olmaktadır. Ayrıca benlik saygısını düşürmekte, bireyin kendisine karşı küçümseyici cümleler içerdiğinden, kendisini daima değersiz ve yetersiz hissetmesine yol açmaktadır (Öztürk, 2006: 42) (Örneğin; “Sana inanamıyorum, akıllı olsaydın bu notu almazdın” vb.).

7) Övmek, daima pozitif yorumlarda bulunmak: Çoğu kez aileler tarafından ergen için zararlı görülen bir iletişim engeli değildir. Fakat kurulan cümleler, ergenin kendilik algısıyla uyumsuzsa; ergen bu durumu bir çıkar ilişkisi olarak görebilmekte ve ailesine kızgınlığını belirtebilmektedir. Ayrıca övgü, diğerlerinin yanında iken yapılıyorsa, ergenin utanmasına neden olabilmekte; çok fazla övgü ise ergenin sürekli övülme ihtiyacı duymasına yol açabilmektedir (A.g.e.) (Örneğin: “Aslan kızım/oğlum, başaramadığın bir iş yok, sana daima katılıyorum” vb.).

8) Ad takmak, alay etmek: Bu iletişim engeli, birey üzerinde çok fazla olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Buna göre ergenin diğerleri tarafından rahatsız edici bir sıfatla nitelenmesi, benlik saygısı ve kendine güvenini zedelemekte, kendini değersiz hissetmesine yol açmaktadır (Canel, 2012: 14) (Örneğin: “Odanı hiç toplu görmedim, pasaklı” vb.).

9) Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak: Ergenin kendi hislerini ifade etmesini engelleyen, başkasının penceresinden onun adına yapılan yorumları içermektedir (Örneğin: “Beni üzmem için eve geç geldin” vb.).

10) Güven vermek, desteklemek, avutmak: Ailenin çocuğunun hislerini anlayamadığı, problemi görmezden gelen geçiştirici ifadelerini içermektedir. Bu durumda ergen, anlaşılmadığını ve sorununa önem verilmediğini hissetmektedir (Örneğin: “Takma kafana, unutursun” vb.).

11) “Soru sormak, sınamak, çapraz sorgulamak”: Ailenin ergene çok fazla soru iletmesi; onun sorgulandığını hissetmesine, güvensizlik ve şüphe duymasına sebep olmaktadır (Öztürk, 2006: 42). Ayrıca bu durumun, ergenin gerçekleri çarpıtarak söylemesine de yol açabileceği düşünülmektedir (Örneğin: “Okul çıkışı neredeydin, neden haber vermedin, yanında kim vardı” vb.).

12) Sözü tutmamak, atlatmak, eğlenmek: Aile için normal olan pek çok sorun ergen için çok önemlidir. Ailenin çocuğun sorunlarına özen göstermemesi; ergen için duygularına saygı gösterilmediği, dinlenilmediği, görmezden gelindiği ve sorunlarının dikkate değer olmadığı anlamını taşımaktadır. Ayrıca aile arasında güvensizliği ve incitici duyguları da açığa çıkarabilmektedir (A.g.e.: 43). (Örneğin: “Bırak aynada güzelliğine bakmayı da, bana yardım et” vb.).

Yukarıdaki 12 maddenin tümü, yıkıcı iletişim ifadelerini içermektedir. Bu nedenle özellikle çocuk veya ergenlerle çalışan danışmanlar; sağlıklı bir aile içi iletişimi için, aile üyelerinin bu ifade biçimlerini kullanmaktan kaçınmalarını önermelidir.

2.3.3.3.Aile İletişim Kalıpları

McLeod ve Chaffee'nin 1972 yılında aile normlarıyla ilgili algıları araştırmak için tasarladığı aile içi iletişim kalıpları ölçeğine göre, aileler benimsediği iletişim biçimlerine göre iki temel boyutta ele alınmaktadır. Bunlar, sosyo-yönelimli ve kavram yönelimli aile biçimleridir. Sosyo-yönelim, aile içindeki farklı fikirler yerine ailede uyumlu sosyal ilişkileri tercih etme olarak yorumlanırken; kavram yönelimi, aile içinde uyumlu sosyal ilişkiler yerine ailedeki farklı fikirlere özen gösterme şeklinde yorumlanmaktadır (Fitzpatrick and Ritchie, 1994: 278).

Chaffee ve McLeod'un çalışmaları öncülüğünde Ritchie ve Fitzpatrick de, 1994 yılında, aile iletişim kalıpları ölçeğinin metodolojik problemlerini belirterek, ölçeği revize etmişler ve ailedeki bireylerin bilgi alış verişi içinde olma ve bu alışverişi gizlemeye yönelik olan aile iletişim kalıplarını iki temel boyutta kavramsallaştırmışlardır. Bunlar, ailede uyum ve diyalog yönelimleridir (Erdoğan ve Anık, 2018: 24-25). Bu çalışmada kullanılan aile iletişim kalıpları ölçeğinin içeriği de, bu iki yönelimin niteliğine göre hazırlanmış soruları içermektedir.

a-Uyumluluk Odaklı Aile (Conformity Oriented Family)

Uyum yönelimi; aile iletişiminde değerlerin, inançların ve tutumların homojenliğini vurgulayan aile ortamını ifade etmektedir. Uyum yönelimi yüksek aileler, tutumların ve inançların tekdüzeliğini belirten etkileşimler içerisinde tanımlanırlar. Aile etkileşimleri, genel olarak çatışmadan kaçınmaya ve aile üyelerinin karşılıklı bağlılığı ve uyumuna odaklanır. Aile içindeki iletişim, ebeveyne veya diğer yetişkinlere boyun eğmeyi gerektirir. Bu ailelerin çocukları, diğerleriyle iletişim kurmaktan genellikle kaçınmakta ve duygularını dışa vurma noktasında çekingendirler (Koerner and Fitzpatrick, 2002a: 85-86). Uyum yönelimi düşük olan aileler ise; aile üyelerinin bağımsızlıkları, bireysellikleri, farklı inanç ve tutumlarına odaklanan etkileşimlerle tanımlanırlar. Ailedeki iletişim, tüm aile üyelerinin eşitliğini vurgular. Örneğin, bu ailelerde çocuklar da genel olarak karar alma sürecine dahil olabilirler (Ritchie, 1997: 176).

Yine uyum yönelimi yüksek ailelerin, geleneksel aile yapısını vurguladığı düşünülmektedir. Çünkü bu aileler birbirine çok bağlıdırlar. Aile üyeleri, ilişkilerini aile dışındaki bireylere tercih ederler ve bireysel çıkarlarını değil, ailenin çıkarını korurlar.

Ayrıca aile içindeki kararları anne-baba alır ve çocuklarının bu kararlara uymasını beklerler (A.g.e.). Düşük uyum odaklı aileler ise, geçmişteki aile biçimini desteklemezler. Birbirlerine daha az bağlı veya daha az örgütlenmiş aile biçimini benimserler. Aile dışındaki ilişkilere, aile içi ilişkiler kadar önem verirler. Bu durum; aile yapısının zayıflamasına sebep olabilse de, aile üyeleri kişisel açıdan büyümeyi teşvik ederler ve bağımsızlığa inanırlar. Aile çıkarları yerine kişisel alanı değerlendirirler (Koerner ve Fitzpatrick, 2002a: 86).

b-Diyalog Odaklı Aile (Conversation Oriented Family)

Diyalog yönelimli aileler, her bir aile üyesinin çok çeşitli konularda serbestçe etkileşime dahil edilmesinin teşvik edildiği bir ortamın oluşturulduğu aile biçimi şeklinde tanımlanmaktadır. Diyalog yönelimi yüksek olan ailelerde, aile bireyleri düzenli ve spontan olarak etkileşimde bulunurlar. Bu etkileşimde çok fazla vakit geçirirler ve kişisel aktivitelerini, duygu ve düşüncelerini diğerleriyle paylaşırlar (Ritchie, 1997: 176). Diyalog yönelimi düşük olan aileler ise, aile üyeleriyle daha az etkileşime girerler. Bütün aile üyeleri arasında açık olarak tartışılan az konu vardır. Özel duygu ve düşünce paylaşımı da azdır ve aile kararlarında herkesin görüşü alınmamaktadır (Koerner ve Fitzpatrick, 2002a: 85).

Yine diyalog yönelimi yüksek olan aileler, genel anlamda sık ve açık iletişimin tatmin edici ve eğlenceli bir yaşamı sunduğuna inanırlar. Çünkü fikir alışverişini önemserler. İletişimi, çocukları eğitmenin ve sosyalleştirmenin temel amacı olarak gördükleri için, onlarla sık sık iletişim kurarlar. Düşük diyalog odaklı aileler ise; ailenin fonksiyonu, bireylerin yetiştirilmesi ve toplumsallaşması için açık iletişimin, değer ve düşüncelerin paylaşımının önemli olmadığına inanırlar (A.g.e.).

2.3.3.4.Uyum ve Diyalog Yönelimi ile Oluşturulmuş Dört Aile Türü

Koerner ve Fitzpatrick'e (2002a: 86) göre uyum ve diyalog yönelimi, aile iletişimi üzerinde doğrudan etkilere sahip olmakla beraber, bu iki boyut birbiriyle etkileşim halindedir. Bu etkileşim ise, birbirinden farklı dört aile biçiminin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Fikir birliğine dayalı, çoğulcu, koruyucu ve serbesiyetçi aile biçimlerinden oluşan bu dört farklı aile biçimi, Chaffee ve McLeod (1972) aracılığıyla

türetilmiştir (Fitzpatrick and Ritchie, 1994: 278). Fitzpatrick ve Ritchie ise, çocukların hem belirli iletişimsel davranış geliştirmelerinde hem de sosyalleşmelerinde rol oynayan bu aile biçimlerini tanımlamak istemiş ve onları uyum ve diyalog yönelimleri bağlamında incelemiştir (Koerner and Fitzpatrick, 1997: 60):



Şekil 1.5: Kavramsal Çerçevde Oluşturulmuş Dört Aile Türü

Kaynak: Erdoğan ve Anık, 2018: 26

a-Fikir Birliğine Dayalı Aileler

Diyalog ve uyum yönelimi yüksek olan aile biçimleri, fikir birliğine dayalı olarak kavramsallaştırılmıştır. Aile içi etkileşim örüntüsü, var olan hiyerarşiyi kabul etmek ve korumak adına baskı kurma ile yeni fikirleri keşfetme ve açık iletişim kurma arasındaki gerilimi ifade etmektedir. Başka deyişle, bu ailelerde anne baba, çocuklarıyla ve onların söyledikleriyle ilgilenmelerine rağmen çocukları ve aileleri için karar vermesi gerektiğini düşünürler. Bu gerginliği ise, çocuklarını dinleyerek ve onlar adına aldıkları kararları onlara anlatarak çözerler (Fitzpatrick and Ritchie, 1994: 278). Bu durum, çocukların ebeveyninin kararlarının arkasındaki akıl yürütme, değer ve inançları anlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu ailede yetişen çocuklar, genel olarak aile görüşmelerini değerlendirerek, anne ve babasının inanç ve değerlerini benimsemeyi öğrenirler. Böylelikle fikir birliğine dayalı ailelerde çocuklar, ebeveyninin değer ve inançları ile tutarlı olan mesajlarla ikna olurlar. Aksi yöndeki mesajları ise genellikle reddetme eğilimindedirler (Koerner and Fitzpatrick, 2002b: 41-42).

b-Çoğulcu Aileler

Yüksek diyalog ve düşük uyumun görüldüğü aile biçimidir. Bu tip ailelerde etkileşim, açık iletişikle ayırt edilir ve iletişime bütün aile bireyleri katılır. Ebeveyn, çocukları adına kararlar vermeye veya onları kontrol altına almaya ihtiyaç duymamaktadır. Anne baba; aile bireylerinin fikirlerini hemen desteklemek yerine, o fikri savunan kişinin argümanlarını değerlendirmekte ve aile içi kararlar, hep birlikte alınmaktadır. Başka bir ifadeyle ebeveyn, çocuklarının fikirlerini kabul etme ya da onların karar verme sürecine eşit biçimde katılmaları konusunda isteklidir (Fitzpatrick ve Ritchie, 1994: 278-279). Çoğulcu ailelerde yetişen çocuklar; aile görüşmelerini değerlendirebilir, karar alma yeteneklerine ve kendi iletişim yetkinliklerine olan güveni teşvik eden tutumlarla bağımsız olmayı öğrenirler. Kısaca çoğulcu ailelerin, hem bilgi işleme hem de karar verme süreçlerinde çocuklarına verdikleri rasyonel argümanlara dayalı iletiler çok değerlidir (Koerner and Fitzpatrick, 2002b: 42).

c-Koruyucu Aileler

Düşük diyalog ve yüksek uyumun görüldüğü aile biçimidir. Bu tip aileler içerisinde etkileşim, ebeveyn otoritesi ve itaat üzerine kuruludur. Kavramsal konulara veya ailede açık iletişime çok az önem verilmektedir. Ebeveyn, çocukları ve aileleri hakkında karar vermeleri gerektiğini düşünmektedir. Çocuklarına kendi fikirlerinin sebeplerini açıklama konusunda çok istekli değildirler (Fitzpatrick and Ritchie, 1994: 279). Bu nedenle, koruyucu ailelerde yetişen çocuklar, aile görüşmelerinde söylediklerine çok az değer verildiğini görürler ve karar verme yeteneklerine güven duymamayı öğrenirler. Böylelikle argümanın kalitesinden bağımsız, dış çevreden kolayca etkilenir, ikna edilirler (Koerner ve Fitzpatrick, 2002b: 42).

d-Serbesiyetçi Aileler

Diyalog ve uyum yönelimi düşük olan aile biçimleri, serbesiyetçi aileler olarak kavramsallaştırılmıştır. Aile iletişimi genel olarak sınırlı miktardaki konuyla ilgilidir ve aile bireyleri arasında düşük düzeyde bir etkileşim vardır. Serbesiyetçi ailelerde ebeveyn, aile üyelerinin tümünün kendi kararlarını verebilmeleri gerektiğine inanırlar. Ayrıca çocuklarının tercihlerine fazla ilgi göstermez, onlarla etkileşim kurma yoluna girmez (Fitzpatrick and Ritchie, 1994: 281). Serbesiyetçi aile üyelerinin birçoğu

duygusal anlamda ailelerinden kopmuştur. Bu aile tipi içerisindeki çocuklar, aile görüşmelerinde değerli olmadıklarını ve kendi kararlarını kendilerinin vermesi gerektiğini öğrenirler. Ayrıca aileden yeterli destek alamamaları, onların karar verme yeteneklerini sorgulamalarına sebep olmaktadır. Bu durumda hem bilgi işleme hem de karar verme süreçlerinde genel olarak akranları ve diğer dış çevreden etkilenirler (Koerner and Fitzpatrick, 2002b: 42).

2.3.4.Ergenlikte Aile İçi İletişim ve Duygu

Ergenlik döneminde aile ile etkili duygusal iletişim kurabilmenin, sürecin sağlıklı bir şekilde atlatılabilmesinde kritik öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü alanda yapılan çalışmalar, ergenlik döneminin pek çok gelişim alanında hızlıca değişim gösteren özelliklerinin, ebeveynin duygusal desteği ve rehberliğinde daha kolay anlaşıldığını ve ergenin sağlıklı duygusal gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir.

Örneğin Cüceloğlu'na (2002: 108) göre; aile içi iletişimde bireyler, kendisini bütünü ayrılmaz bir parçası olarak gördüğünde değerli hissetmektedir. Bu nedenle sağlıklı bir gelişim için, ailelerin çocuklarına özel olduklarını hissettiren “sen değerlisin” mesajını mutlaka vermeleri gerekmektedir. Ayrıca bu mesaj, bireyi aşağılık duygusundan korumaktadır. Tezel'e (2004: 2) göre; çocuk veya ergenlerin düşünce ve duygularını ifade etmesi için onları cesaretlendiren, duygularından dolayı azarlamayan veya kınamayan anne babalar, kendine saygı duyan, güvenen, insan ilişkilerinde başarılı, girişken bireyler yetiştirebilmektedirler. Elkin'e (2016: 111) göre de, ergenlerin aile içi iletişimde fikirlerine önem verildiğini, dinlenildiklerini bilerek büyümeleri ve bu yolla kendilerini ifade edebilmeleri, gelişimlerini olumlu etkilemektedir.

Dökmen'e (2004: 156) göre, kişilerarası iletişimin türlerinden biri olan empatik iletişimde, karşılıklı bilgi aktarımı sağlanırken; kişiler kendini yalnız hissetmemektedir. Bu durumda, kişilerarası iletişimin en küçük birimi olan ailelerin, çocuklarının sağlıklı duygusal gelişimleri için onları dikkatle dinlemeleri ve söylediklerini onlara geri aktarmalarına yardımcı olacak empati becerilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Yine Şahin ve Aral (2012: 64), ailenin ergeni aktif bir biçimde dinlemesi, onlara karşı açık ve dürüst olmasının, ergenlerin duygularını etkin olarak ifade etmesinde etkili olduğunu

belirtmektedirler. Benzer şekilde Gordon da (2000: 82), ailelerin çocuklarıyla iletişimde aktif bir dinleyici olmasının, çocuğun duygusal problemlerinin çözümüne yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Çünkü etkin dinleyici olmak; çocuk veya ergenlerin problemlerine müdahale etmeyen, öğüt vermeyen anlayışlı bir tutumla yaklaşmak, onların duygularını tanınmasında sorumluluk üstlenmek, etkili iletişim kurmak demektir.

Bununla birlikte çocuk ve ergenlerin duygularını tanınması ve ifade edebilmesinde ebeveyn tutumlarının da etkili olduğu belirtilebilir. Örneğin demokratik özelliklerinin görüldüğü ailelerde, çocuklar kendileri olarak onaylanır. Ebeveyn, çocuğa rehber olur ve kararlarında onların özgür hissetmelerini sağlar. Aile içindeki sınırlar, aileyi ilgilendiren kararlar ise, herkes adına hep birlikte belirlenir (Şahin ve Aral, 2012: 55). Bu durumda, aileleriyle açıkça iletişim kurabilen, kendilerine söz hakkı tanınan ergenlerin, duygularını daha iyi tanıyabildiği, ailelerine daha kolay ifade edebildiği ve sorunlarıyla daha kolay mücadele edebildiği söylenebilir.

Ancak çoğu aile, ergenlik döneminde çocuğunun neler yapıp yapamayacağı konusunda çoğu zaman emin olmayabilir. Bu dönem ise; ergenin kimlik arama, bağımsızlık kazanma, kendini ispatlama evresidir ve ergen, ailesinden istediği gibi değer göremediği takdirde huzursuz olmaktadır. Bu durumda anne babanın ergene baskı yapması ve söz hakkı tanımaması, onun istenmeyen duygu birikimlerini ve bağımsızlık isteklerini artırmaktadır (Karaköse, 2005: 28). Oysa önceki bölümlerde görüldüğü gibi, ebeveynin ergenlik dönemine olumlu katkısı, ergenin duygusal bağımsızlığını diyalog odaklı iletişimle desteklemesini gerektirir. Bu da, ergenle kurulan duygusal yakınlık ile ilişkili görülmektedir. Böylelikle bilinçli aile ortamlarının; ergenlerin duygu ve düşüncelerini tanıma, onları ifade etme ve davranışlarını ortaya koyma gibi kişiliğe olumlu beceriler kazandıracağı söylenebilir.

Son olarak ergenlikte aile içi iletişim ve duygu üzerine yapılan çalışmalara göz atıldığında, Barbato, Graham ve Perse (2003: 136); aile içinde etkili bir iletişim için, anne-babanın çocuklarına karşı kontrolcü bir tavır yerine sevgi dolu, huzur verici bir aile ortamı tercih etmelerinin, çocukların duygusal gelişimlerini artıracaklarını belirtmişlerdir. Yine Garnefski ve Diekstra'nın (1996: 1657) yapmış olduğu çalışmada, olumsuz aile algısının, ergenler üzerinde duygusal ve davranışsal işlev bozukluğu ile güçlü anlamda

ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca Şahin ve Aral (2012: 57); ailede iletişime etkin dahil edilen çocuk veya ergenlerin geliştirdiği iletişim becerilerinin, onların duygusal zekalarını pozitif yönde etkilediğini ifade ederken; Öztürk'ün (2006: 98) çalışmasında, ebeveynle gerçekleştirilen “aile iletişim eğitimi”, ergen bireylerin duygusal gelişimi üzerinde etkili bulunmuştur.

2.4.Akran İlişkileri

Akran sözcüğü Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2021), yaş, statü, sosyal durum vb. açısından benzer özellikler gösteren bireyler şeklinde açıklanmaktadır. Benzer şekilde, Özön'ün (1988: 21) hazırlamış olduğu sözlükte akran; eşler, eşitler, yaşça, mevkiye eşit olanlar anlamlarını karşılamaktadır. Bu durumda bilinenin aksine akran kavramının, yalnızca aynı yaş gruplarını kapsayan bir anlamı içermediği, aynı faaliyet içerisinde olan birey topluluğunu da kapsadığı görülmektedir.

Akran ilişkileri Gülay'a (2009: 83) göre; belli hayat biçimini, deneyimi ve sosyal çevreyi paylaşan, benzer yaşta veya gelişim düzeyinde bulunan bireyler arasında süregelen iletişim çeşidi olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda akran ilişkileri; bireylerin yaşamlarının belirli anlarında veya farklı yaş dönemlerinde, toplumsal anlamda kabul görmeleri ya da kendilerini daha iyi tanıyabilmeleri için gereksinim duydukları uzun vadede önleyici etkilere sahip etkileşimleri içermektedir. Akran ilişkilerinin özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde, bireyin gelişimi üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Köknel, 1997: 265).

Konu üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, akran ilişkilerinin daha çok ergen bireylerle ilişkilendirildiği görülmektedir. Örneğin Kulaksızoğlu'na (2004: 29) göre, çocuğun okul ortamına girmesiyle birlikte arkadaşlık ilişkilerinin öneminin arttığı bilinmekle birlikte, ergenlik döneminde akran ilişkileri daha fazla önem arz etmektedir. Çünkü ona göre, ergenlik öncesi okul çocuklarının akran ilişkileri daha çok “oyun arkadaşlığı” üzerine kuruludur. Oysa ergenlik döneminde fiziksel, bilişsel, sosyal ve psikolojik anlamda değişen pek çok özellik vardır ve bu değişimler, ergenlerin akranlarından beklentilerine yansımaktadır. Örneğin; ergenlik geçiş dönemine bağlı olarak gençler, yaşadıkları değişimleri arkadaşlarıyla paylaşabilecek ve en özel hislerini

konusabilecekleri güveni onlardan beklemektedirler (Kagan ve Gall, 1998: 17). Bu bağlamda bu çalışmanın geri kalan kısmında akran ilişkileri konusu, ergenlerin duyuşsal becerileri ve arkadaşlık ilişkileri üzerinden devam edecektir.

2.4.1.Ergenlikte Akran Tipleri

Ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerinin niteliği çeşitlidir. Graham ve arkadaşlarına (2000: 2) göre çocuk veya ergenler, akranları arasında farklı statüleri sahiptir. Bu statüler; bireyin popüler olma, ilgi görmeme, reddedilme ve geçimsiz olmasıyla ilişkilidir ve gencin duyuğu, düşünce ve davranışlarını etkilemektedir. Bu çalışmada ise ergenin sahip olduğu statüler, literatürde genel kabul gören başlıklar altında ele alınacaktır. Bunlar sırasıyla; akran kabulü, akran reddi, akran ihmali ve akran şiddetidir:

2.4.1.1.Akran Kabulü

Akran kabulü; çocukların veya ergenlerin akranlarıyla ilişkileri sonucunda, akran grubunun onlara karşı hissettiği veya gösterdiği olumlu duyuğu, düşünce ve davranışlar olarak tanımlanabilir. Jaccard, Blanton ve Dodge'ye (2005: 135) göre, akran kabulünde yakın arkadaşlıklar söz konusudur. Bu yakın arkadaşlar, benzer özelliklere sahip olup birbirlerini daha çok etkileyebilmektedir. Hartup'a (1989: 120) göre işbirlikçi ve cana yakın olma, çocuğun veya ergenin akranları tarafından kabul edilmesinde önemli olan özelliklerdir. Graham ve arkadaşlarına (2000: 2) göre ise; akranları tarafından sevilen bireyler, reddedilen akranlara göre daha az yıkıcı duyuğu ve davranışlar içinde olup, daha fazla işbirlikçi olarak algılanmaktadır. Yine Vitaro, Boivin ve Bukowski'ye (2009: 568) göre akran kabulü, ergenin daha yüksek duyuğusal ve davranışsal uyumuyla ilişkili bulunmuştur.

Üstelik bu ilişki çift taraflıdır yani akranlara güvenli bağlanabilmek de, olumlu ergen gelişiminde rol oynamaktadır (Bayraktar, 2007: 160). Örneğin Rabaglietti ve Clairano (2008: 183), akran desteğinin; ergenin boş zamanlarını düzenlemesi, özerklik elde etmesi, akademik başarısı ve diğer cinsiyetle ilişki kurması gibi gelişimsel görevleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır. Onlara göre arkadaş desteği, akran

çatışmalarının etkisini azaltarak, ergenlerin gelişimsel görevleriyle baş etmelerine yardımcı olmaktadır. Yine Garnefski ve Diekstra (1996: 1657); akranlarıyla olumlu ilişkiler kurabilen ergenlerin, duygu-durum ve davranış sorunlarının daha az olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca akran grubuyla kurulan olumlu ilişkiler, samimi duygu ve sosyal becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Hartup, 1989: 120). Benzer şekilde Lansford ve arkadaşlarına (2003: 163) göre; akran grubuna aidiyet ve yakınlık hisseden veya akran grubundan destek gören ergenlerin, akranları arasında çatışma yaşayanlara göre daha düşük antisosyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

2.4.1.2.Akran Reddi

Akran reddi, belli bir akran veya akran grubu içerisinde çocuğun veya ergenin dışlanması anlamına gelmektedir. Coie, Dodge ve Coppotelli'ye (1982: 558) göre; akranlarınca reddedilen çocuk veya ergenler, onlar tarafından az sevilen veya hiç sevilmeyen bireylerdir. Benzer şekilde Graham (2000: 2); reddedilen çocukların akranlarınca daha az işbirlikçi, fiziksel anlamda daha saldırgan ve akran grubunu daha çok bozan bireyler olarak algılandıklarını belirtmektedir. Buna rağmen, yalnızca ergenin olumsuz davranışının akran reddine yol açtığını söylemek pek doğru olmayacaktır. Çünkü reddedilmiş çocuk veya ergenler; bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri açısından önemli ölçüde zarar görebilmektedirler. Örneğin Bierman'a (1987: 235) göre; akran reddine maruz kalan çocuklar, öz kontrol ve duygularını düzenlemede zorlanmaktadır. Kabul edilen akranlara göre daha az akran etkileşimi ve daha çok yalnız kalmaları nedeniyle, daha fazla rahatsız edici sosyal davranışlarda bulunmaktadır. Üstelik reddedilen çocukların sosyal zorluklarının akranları arasında oldukça yaygın olduğu görülmekle birlikte, bu çocukların evlerinde de davranış sorunları sergilemeleri muhtemel görülmektedir.

Nesdale ve Lambert'e göre (2007: 19) akran reddi, çocukların kaygılarında ciddi bir artışa yol açmakta, riskli davranışlar ise çocuğun yaşına bağlı olarak artış göstermektedir. Buna göre özellikle yaşı ilerleyen çocuklar, akran reddine karşı daha fazla risk alma davranışları sergilemektedirler. Bu durum, ergenlik dönemine geçişte risk unsurudur. Çünkü çatışmalı arkadaşlık ilişkisi veya akran reddinin neden olduğu

olumsuz sosyal davranışlar; ergenlerde risk alma, suça yönelme ve madde kullanımına yol açabilmektedir (Uludağlı ve Sayıl, 2009: 16). Ergenler üzerinde yapılan diğer araştırmalar ise akran reddini; akademik başarısızlık, antisosyal davranış, sosyal çekilme, şiddete maruz kalma, depresyon, öfke ve stres ile ilişkili bulmuşlardır (Dill, vd., 2004; French ve Conrad, 2001; Little ve Garber, 1995; Platt, Kadosh ve Lau, 2013).

2.4.1.3.Akran İhmali

Akran ihmali, çocuk veya ergenin belli bir akran veya akran grubu tarafından görmezden gelinmesine denir. Coie, Dodge ve Coppotelli'ye (1982: 558) göre ihmal edilen çocuk veya ergenler, akranları tarafından tercih edilmeyen bireylerdir. Başka ifadeyle bu bireyler, akranları tarafından ilgi görmezler. Arkadaş gruplarına dahil edilmediklerinden, kendilerinin arkadaşlarınca yok sayıldığını hissederler. Fakat onların akranlarınca ihmal edilmesi, arkadaş ortamında sevilmemeleri ile tam olarak ilişkili görülmemektedir.

Bierman'a (1987: 236) göre, akranları tarafından reddedilen çocuklara nazaran ihmal edilenlerin durumu daha değişebilir. Çünkü ihmal edilen çocukların akran grubundaki değişiklik, onların başka bir arkadaş grubuyla daha olumlu ilişkiler elde etmelerini sağlayabilir. Ancak ihmal edilen bireyler, sosyal anlamda daha az aktiftirler. Bu nedenle onların davranışları, arkadaşları tarafında kolaylıkla fark edilemez. Bu durumda sosyal geri çekilme, bireylerin gelişimi açısından olumsuz akran tepkileri ve reddinin bulunduğu durumlardan daha ciddi sonuçlara yol açabilir. Örneğin akran reddi veya şiddetine uğrayan ergenler, fiziksel veya psikolojik zararlarla karşı karşıyadırlar. Fakat kendilerine dönük her türlü rahatsız edici tutum, varlıklarının fark edildiğinin göstergesi olduğundan, akran ilişkilerinde yok sayılan bireylerin bu ilişki tipinden daha olumsuz anlamda etkilenebilecekleri söylenebilir.

Chapple, Tyler ve Bersani (2005: 39), çocukluk döneminde ihmale uğrayan bireylerin ergenlik dönemi üzerinde olumsuz etkileri olabileceğini araştırmışlardır. Buna göre ihmal edilen çocukların, ergenliğin erken dönemlerinde akranları tarafından reddedildiğini ve ergenliğin ilerleyen dönemlerinde ise şiddete başvurma olasılıklarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yine de Youniss ve Haynie'ye (1992: 59) göre sosyal bilimciler, yıllarca ihmal edildikten sonra ortaya çıkacak umut verici bir arkadaş

etkileşimini, ergenlerin psikolojik gelişimi için önemli bir teröpatik araç olarak görmektedirler.

2.4.1.4.Akran Şiddeti

Akran şiddeti, belirli bir akran veya akran grubu arasında şiddeti uygulayan veya şiddete maruz kalan bireyler olarak ikiye ayrılmaktadır. Rigby (1997: 28), akran şiddetinde, zorbanın şiddete maruz bıraktığı bireye karşı kötü muamelesini devamlı kılan daimi bir fiziksel ve psikolojik güç dengesizliği olduğunu belirtmektedir. Örneğin zorba bireyler, empatiden yoksun, dışa dönük ve baskın karakterde olabilirlerken; mağdur bireyler daha içine kapanık ve çekingen bireyler olabilmektedirler (Siyez ve Kaya, 2011: 23; Ögel, Tarı ve Yılmazçetin: 2006: 57).

Zorbalık; fiziksel, sözel, bilişsel, sosyal ve psikolojik özellikleri açısından ayrı ayrı ele alınabilmektedir. Buna göre fiziksel zorbalık; vurma, itme, dövme gibi bedene uygulanan saldırıları içermektedir. Olweus (1993), lakap takma ve alay etmenin, yaygın olan sözel zorbalık biçimleri olduğunu belirtmektedir (Akt. Rigby, 1997: 29). Bunlar dışında arkasından konuşma, hakaret veya tehdit etmenin, duygusal veya psikolojik zorbalığın ifade şekilleri olduğu söylenebilir.

Zorbalık davranışının gelişiminde etkili olan üç ortam; aile, akran ve okuldur (Spriggs, vd., 2007: 284). Örneğin okulda baskıcı tutumlarla karşılaşmak, bireyin psikolojisi açısından olumsuz etkilere sahiptir (Totan ve Yöndem, 2007: 55). Buna göre okulda sıkça şiddete maruz kalan ergenlerin, düşük düzeyde şiddet görenlere göre, kaygı, depresyon, öfke, travma sonrası stres ve çözülme gibi psikolojik belirtiler yaşama olasılıkları daha fazla görülmektedir (Flonery, Wester ve Singer: 2003: 561). Üstelik mağdur ergenler, başkaları tarafından desteklenmediklerini hissettiklerinde, onların zararların en büyüğüyle karşılaşmaları muhtemeldir. Zararların psikolojik boyutu; ergenin üzülmeye, depresyona girmeye ve hastalanmasından, intihara sürüklenmesine kadar yoğunluk kazanabilmektedir (Rigby, 1997: 34). Ayrıca Esen (2003: 80); ergenlik dönemindeki duygusal zorlanmalar ve akran baskısının, ergenlerin riskli davranışlara dahil olmalarında etkili olduğunu belirtmektedir. Bu durum ise, olumsuz akran niteliğinin bireye verdiği zararın sosyal boyutu olarak gösterilebilir.

2.4.2.Ergenlikte Akran İlişkisine Kuramsal Bakış

Ergenlik dönemi, gencin akranlarıyla duygusal bağ ve yakınlık kurmaya özen gösterdiği bir süreçtir (Derman, 2008: 20). Bu nedenle sürecin sağlıklı atlatılabilmesi, ergenin akranlarıyla ilişkilerinde doyum verici iletişim kurabilmesi, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılayabilmesi ile ilişkilendirilebilir. Ergenlik döneminde akran ilişkilerini psiko-sosyal gelişim ve tecrübeler açısından ele alan bazı önemli kuramlar bulunmaktadır. Bu çalışmada Sullivan'ın Kişilerarası Kuramı, Ericson'un Psikososyal Kişilik Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'na yer verilmektedir:

2.4.2.1.Harry Stack Sullivan-Kişilerarası Kuram

Psikiyatrist Sullivan (1953), psikanalitik kurama daha çok akran odaklı inceleme sunan teorisyenlerden bir tanesidir (Brown, 2004: 368). Geliştirmiş olduğu kişilerarası kuramda, psikanalitik teorinin cinselliğe ağırlık veren dürtü anlayışı yerine kişilerarası ihtiyaçların doyurulmasıyla ilgilenmektedir. Ona göre, insanlar hayatlarının her döneminde endişeden arınma ve güven duyma ihtiyacı içerisindedir. Ergenlik döneminde ise, kişilerarası ilişkilerde arkadaş grupları, karşı cinsle ilişkiler ve cinsellik gibi konular ön plana çıkmaktadır. Fakat bu dönemde ailelerin bu konular üzerindeki müdahalelerinin artması, ergenin duygu durumunu ve kişilerarası ilişkilerini etkilemektedir (Kulaksızoğlu, 2004: 25-27).

Sullivan, ergenlik dönemi akranlarla olan ilişkilerdeki değişiklikleri ve onların ilişkisine ebeveyn etkisini üç dönem halinde incelemektedir. Bunlar ön ergenlik, erken ergenlik ve geç ergenliktir:

1-Ön Ergenlik: Bu dönemde ergen, kendi cinsinden yakın bir sırdaşa ilgi duyar. Kendisini arkadaşının gözünden görme ve psikolojisi hakkında bilgi edinme becerisini akranları aracılığıyla kazanır. Başka ifadeyle ergen; kendisi ya da diğerleriyle ilgili gerçeğe uymayan düşüncelerini, nasıl görüldüğüyle ilgili görüşlerini akranlarıyla değerlendirilip düzenleyebilir. Arkadaşlar arasında gerçekleşen eleştiriler ise, ergen için daha az kırıcı ve daha çok kabul edilebilirdir. Bu durumda ergenler, olumsuz yönlerini fark edip değiştirebilme imkanı elde edebilirler (Özbay ve Öztürk, 1992: 18-19).

2-Erken Ergenlik: Bu dönem, cinsel ilginin ortaya çıkışıyla başlayarak cinsel davranışın biçimlenmesine dek devam eder. Fakat içinde bulunulan toplumun cinsellikle ilgili konular üzerindeki engelleyici tutumu veya ergenlere “cinsel ilgi” hakkında doğru rehberlik edememesi, ergenin hissettiği duyguyla sağlıklı olarak baş etmesini engelleyebilir. Bu durumda ergenin arkadaş ilişkileri anlamsızlaşabilir, yakınlık veya güvenlik ihtiyaçlarıyla bağdaşamayan duygular reddedilebilir ya da arzu duyulacak nesnelere, yalnız kalmamak için ihtiyaç duyulacaklar ayırt edilmeye başlanır (A.g.e.: 19).

3-Geç Ergenlik: Bu dönem, ergenin cinsel davranışıyla ilgili tercihini yaptığı ve bu tercihi, hayatının geri kalan bölümüne nasıl yerleştireceğini anladığı süreçtir. Ergen bu dönemde sadece akranlarına değil, diğer insanların hayata dair fikirlerine de önem verir, kişilerarası ilişkilerinde sorunları ele alış şekilleri değişir, hayattaki yolunu kendi çizebilir, sınırlarını diğerleriyle karşılaştırarak genişletebilir. Kısaca bu dönem, ergenin sadece arkadaşlarıyla değil, kendi kişisel tecrübeleriyle toplumun beklentilerini birleştirdiği ve topluma adapte olduğu bir süreçtir. Fakat toplum, reşit olan bireylerden kültürün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmesini beklediğinden, bu dönemdeki ergenler, kendini değerlendirmede zorlanabilir (A.g.e.: 19-20).

2.4.2.2.Erik Erikson-Psikososyal Kişilik Kuramı

Erikson, psikososyal kişilik kuramında ergenliğe büyük önem vermektedir. Ona göre ergenlik dönemi; diğer gelişim dönemlerinde olduğu gibi, psikoseksüel dürtülerin yanında sosyal çatışmaların da dikkate alınması gereken bir süreçtir. Ergenlik döneminin psikososyal çatışması “kimliğe karşılık kimlik karmaşası” nı içermektedir. Bu çatışmanın içeriğinde ise üç sorun bulunmaktadır. Bunlar; ergenin cinsel kimliğini tanımlama, toplumda bir yer edinme ve kendi ideolojik fikirlerini oluşturma çabasıdır. Bu çabalar ise, ergenin fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişiminden kaynaklanan kendini tanıma ihtiyacının bir sonucu olarak görülmektedir (Kulaksızoğlu, 2004: 30-32).

Bununla birlikte Erikson (1968), kişilerarası ilişkilerin ergenin kimlik gelişimine katkıda bulunduğunu ve kurduğu ilişkilerin yetişkinlik dönemindeki başarısını artıracaklarını belirtmektedir. Örneğin, akran ilişkilerinde edinilen sosyal destek ve iyi tecrübeler,

ergenin gelecek dönemlerdeki ilişkileri için faydalı bulunmuştur (Akt. Collins and Sprinthall, 1995: 174).

2.4.2.3. Albert Bandura-Sosyal Öğrenme Kuramı

Bu kuramın en önemli temsilcilerinden biri Bandura'dır. Ona göre davranışlar; erken dönemdeki taklit, model alma veya gözlemler aracılığıyla edinilmektedir (Yazgan, Kılıç ve Bilgin: 2020: 48). Bu açıdan bu kuram, kişilerarası ilişkilerde nasıl tepki verileceğini öğrenme açısından önemlidir. Örneğin Bandura için, ergenlik dönemi bunalımlı bir süreç değildir. Ergenin bunalım yaşaması, onun yeterince sosyalleşmemiş olduğunun göstergesidir yani bu dönemde ergenin saldırgan davranışları, ailenin yanlış eğitim vermesinden kaynaklanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2004: 25).

Benzer şekilde akran ilişkileri de sosyal öğrenme, model alma ve taklit yoluyla ergenin gelişimi üzerinde önemli etkilere sahiptir. Örneğin ergenler, önem verdikleri akranlarını taklit ederek bazı davranışlarda bulunurlar. Başka ifadeyle, akranların belirlediği ve onayladığı “uygun davranış şekilleri” ergenin tekrar etmek isteyeceği davranış modelleri şeklinde kendini göstermektedir. Bu durumda, akranlar aracılığıyla modellenen davranışların, ergenlerin olumlu veya olumsuz sosyal öğretiler kazanmalarında etkili olduğu söylenebilir (Burger, 2006).

Özetle, ergenlikte kişilerarası ilişkilere odaklanan üç kuramı incelediğimizde, ergenlikte akran ilişkilerinin önemli bir yere sahip olduğu ve onlarla gerçekleşen her türlü iletişimin, ergenlerin psikososyal gelişimleri üzerinde bir rolü olduğu belirtilebilir. Ayrıca ergenlerin akranlarıyla iletişimine ailenin öğrettiği sosyal becerilerin de etkisi olduğu görülmektedir. Özellikle anne ve babanın ergenlik dönemi üzerindeki müdahaleleri, ergende kaygı ve öfke gibi duygu durumlarını meydana getirip, onların sosyal anlamda içe kapanık olmalarına ya da negatif tutumlar sergilemelerine yol açabilmektedir (Kındap ve Sayıl, 2012: 121). Bu durumun ise, ergenin iletişim becerilerinin zayıflamasına ve dönemin bir diğer sosyal çevresi olan akranlarıyla ilişkilerinin bozulmasına neden olabileceği söylenebilmektedir.

2.4.3.Ergenlikte Akran İlişkileri ve Duygu

Ergenlik döneminde arkadaşlar, gencin hayatında ebeveyni kadar veya onlardan daha fazla yer almaktadır (Köse, 2015: 1). Atik ve arkadaşlarına (2014: 434) göre, bu dönemde fiziksel, hormonal, bilişsel, psikolojik veya sosyal anlamda meydana gelen değişimler, ergenleri aile denetimin uzaklaştırarak, onların ortak paylaşımların yapıldığı akran gruplarına yönelmelerini sağlamakta ve akranlarından onay alma ihtiyaçlarını artırmaktadır. Bu anlamda arkadaşlarla kurulan yakın ilişkilerin, ergenlerin hayatı daha yaşamaya değer görmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

Bayhan ve Işıtan ise, 2010 yılında yapmış oldukları çalışmalarında, ergenlik döneminde aile ile olan ilişkilerin önemini koruduğunu, akranların ise bu süreçte önem kazanan bir diğer ilişki grubu olduğunu belirtmektedir. Ona göre, bu dönemde meydana gelen hızlı değişimler, arkadaşlarla olan iletişimi çeşitlendirmektedir. Örneğin bu dönemde, bireyin çocukluktan farklı psikososyal ilişkiler kurma isteği bulunmaktadır (34). Başka ifadeyle, çocukluk döneminde yalnızca “oyun arkadaşlığı”nı içeren akran gruplarının, ergenlik döneminde; gencin duygusal ilişkileri, yakınlık kurma ve sır paylaşımı gibi daha içsel ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilmektedir.

Önceki bölümlerden bilineceği üzere ergenlik dönemi, hormonal ve psikolojik anlamda köklü değişimlerin yaşandığı hassas bir geçiş süreci olmasından dolayı; ergenler çevresiyle sorunlu ilişkileri, stresli, depresif, agresif tutum ve davranışlarıyla sıkça anılmaktadır. Buna rağmen Köse’ye (2015: 2) göre ergenlik dönemi, pek çok araştırmacı tarafından zor ve stresli bir dönem olarak tanımlanmasına rağmen; bu dönemi son derece üretken, mutlu ve anlamlı geçiren ergenler bulunmaktadır. Ayrıca bu dönemde bireyin psikolojik ve sosyal gelişimine kaynak sağlayan çevre, büyük oranda vakit geçirdikleri akranları olarak görülmektedir. Bu noktada akran grubunun niteliğinin veya bu grupta geliştirilen ilişkinin kalitesinin, ergenin olumlu psikososyal gelişim göstermesinde direkt etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Bayraktar da (2007: 163), ergenliğin kaçınılmaz bir şekilde problemlerle dolu bir dönem olmadığını, ergenin akranlarıyla olumlu ilişkilerinin bu geçiş sürecini başarılı bir şekilde atlattırma yardımcı olacağını belirtmektedir. Yine Köse’ye (2015: 2) göre; ergenin sosyal bir ilişkiyi başlatma, olumlu davranışları sürdürme ve olumsuz akran

etkilerini sınırlayabilme becerileri, onun ruhsal gelişimi üzerinde etkiliyken; olumlu akran ilişkileri de ergenin toplumsal hayatı öğrenme ve uygun davranış biçimleri geliştirmesinde yol göstericidir. Benzer şekilde Uludağlı ve Sayıl'a (2009: 15-16) göre akranlar, ergenler için duygusal ve sosyal destek, arkadaşlık, yakınlık sağlama gibi pek çok olumlu işleve hizmet etmektedir.

Ayrıca akran grubu, ergenin tutarlı ve sağlıklı bir kişilik geliştirmesine yardımcı olurken, istenmeyen olumsuz davranış ve tutumlar geliştirmesine de neden olabilmektedir. Örneğin ergenler, duygusal ve sosyal destek, arkadaşlık, sırdaşlık gibi sebeplerden dolayı akran gruplarına girmek istemektedir. Fakat bu gruplar, ergenin yaşamında sorunlu davranışlara da yol açabilmektedir. Okula gitmeme, ebeveyne başkaldırma, bağımlılıklar elde etme gibi konularda akran grubuyla ilişkinin etkisi büyüktür (Köse, 2015: 1). Benzer şekilde olumsuz akran ilişkileri; zorbalık, şiddet, öfke ve saldırganlık gibi duygu ve davranışlarla ilişkilendirilmektedir. Bununla birlikte ergenler; okulda veya okul dışında zamanlarının çoğunu akranlarıyla geçirdiklerinden, akranlarıyla beraber hareket etme, ortak davranışlar sergileme eğilimi göstermektedir. Böylelikle akranlarla olumlu ilişkilerin, gelişimi destekleyici (Totan ve Yöndem, 2007: 56), olumsuz ilişkilerin ise, gelişimi engelleyici işlevi olduğu söylenebilir.

Ergenlik döneminde olumlu akran ilişkileri, duygusal ve sosyal ilişkiler kurabilmek açısından önemli bir öğedir. Çünkü arkadaşı olmayan ergen, yalnızlık ve eksiklik duygusu yaşayabilmektedir. Oysa arkadaşlarıyla paylaşarak ve yardımlaşarak duygusal alışverişe girebilmektedir. Başka ifadeyle olumlu arkadaşlıklar, ergenin kişiliğini yansıtan bir ayna görevi görmektedir. Bu sayede ergen; kendi kişiliğini tanıyabilir, insanlarla iş birliği yapmayı ve geçinmeyi öğrenir. Toplumsal becerilerini geliştirir (Bayhan ve Işıtan, 2010: 41) ve ergenlikten yetişkinliğe doğru sağlıklı bir adım atabilir.

Görüldüğü gibi ergenlik dönemi, duygusal anlamda hassas bir süreç olduğundan, bu dönemde kurulan duygusal ve sosyal bağın niteliği önemlidir. Yapılan çalışmalar da, ergenlerin vakitlerinin çoğunu akranlarıyla geçirdiğini; farklı bir görüşe danışma, yoğun duyguları ifade etme veya özel yaşantıların paylaşılması gibi ihtiyaçların olumlu arkadaş ilişkileri içerisinde karşılandığını belirtmektedir. Ayrıca bu arkadaşların benzer yaş grubu olmaları ve fiziksel, bilişsel, duygusal veya sosyal açıdan benzer tecrübeleri

yaşamalarının, gençleri duygularını açma konusunda daha güvende hissettirebileceği de söylenebilir. Bu durumda, akranların eleştirmeden, alay etmeden, empati ile etkin bir dinleme gerçekleştirmesinin, ergenlere duygusal anlamda destek sağlayacağı ve dönemi sağlıklı atlatmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Vitaro, Boivin ve Bukowski'ye (2009: 568) göre olumlu akran ilişkileri; sosyal bağları ve sosyal etkileşimi kuvvetlendirmekte, duygusal sorunları önleyici özellikler göstermektedir. Garnefski ve Diekstra'ya (1999: 1657) göre ise, ergenlerde olumsuz okul algısının davranışsal problemlerle; olumsuz akran algısının ise, duygusal problemlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca başka bir çalışmada, ergenlik dönemi içsel duygu düzenleme stratejileri (işlevsel) ile akran sorunları arasında negatif ilişki tespit edilmiştir (Duy ve Yıldız, 2014: 29).

2.4.4.Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Becerileri Üzerinde Aile İçi İletişim ve Akran İlişkilerinin Rolü

Alanda yapılan tüm incelemelerin ardından ergenlik döneminin, yoğun duygu geçişlerinin yaşandığı gelişim süreci olduğu ve bu dönemde ergenin, yalnızlık ve bağımsızlaşma isteklerinin yanında; yakınlık, destek ve onay ihtiyaçlarının bir arada bulunduğu söylenebilmektedir. Üstelik bu ihtiyaçların duygusal beceriler bağlamında geliştirilmesinde ise, dönemin en yakın sosyal çevresi olan aile ve akranların önemli rolü olduğu görülmektedir. Çünkü yapılan çalışmalarda, bu süreci başarı ile atlatan ergenleri diğerlerinden ayıran en önemli özelliğin, onların ebeveyni ve akranlarıyla oluşturdukları ilişkinin niteliği (Bayraktar, 2007: 157; Cüceloğlu, 2018: 364) olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda aile ve akran ilişkilerinin, ergenin duygusal ve sosyal gelişimini destekleyerek, duygusal okuryazarlık becerilerine katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Öncelikle ebeveynin ve onunla kurulan iletişim şeklinin, ergenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesinde önemli bir role sahip olduğunu belirten birkaç çalışmaya değinilebilir. Örneğin Bocchino'ya (1999: 17) göre anne ve babalar; empatiyle dinleme, kendilerinin ya da diğerlerinin duygularını izleme, davranışlarını bilinçli olarak seçme, çocukların duygusal etkileşimlerini veya kararlarını destekleme gibi strateji ve modellemeler geliştirerek, çocuklarda duygusal okuryazarlığın

kişilerarası içsel becerilerini artırmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de, çocukların duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinde ebeveynin duygusal okuryazarlık düzeyinin rolünü inceleyen iki çalışmaya rastlanmıştır (Ateş, 2019; Bozkurt-Yükçü, 2017). Örneğin Bozkurt-Yükçü (2017: 62-63), duygusal okuryazarlığın ebeveynlik rolüne katkılarını şöyle sıralamaktadır: Duygusal okuryazar ebeveyn; kendisinin ve çocuklarının hissettiği duyguları tanır, anlar, kabul eder ve hatta düzenleyebilir. Çocuklarının duyguları hakkında konuşabilir. Kişilerarası sorunları etkili biçimde çözümleyebilir, açık kalpli, öz güvenli ve empatik iletişim kurabilir.

Çalışmalardan görüleceği üzere; duyguları ön plana çıkaran bir iletişim şekliyle, hem ebeveyn ve çocuk/ergen etkileşiminin gelişeceği hem de ebeveynin rol modelliğinde çocuğun/ergenin duygusal okuryazarlık becerisinin olumlu yönde destekleneceği söylenebilmektedir.

Bu çalışmada ikinci önemli konu ise, akran ilişkileri ve bu ilişkilerinin ergenin duygusal okuryazarlığı üzerindeki rolüdür. Akran kabülü konusunda belirtildiği üzere, olumlu akran grupları; duyguların paylaşıldığı, samimi etkileşimlerin kurulduğu ortamlar olarak ifade edilebilir. Duygusal okuryazarlık becerileri de bireyin hem kendisinin hem de diğerlerinin duygularını anlayıp, ifade edebilme ve diğerleriyle etkileşebilme potansiyelini içerdiğinden, akran duygudaşlığının ergenlerin duyuşsal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı düşünülmektedir.

Literatürde ele alınan çalışmalar incelendiğinde, onların daha çok bireylerin duygusal okuryazarlığının akran ilişkisi üzerindeki rolüne değindiği görülmektedir. Fakat her ergen, bir akran grubunun üyesi varsayıldığında; duygusal ve sosyal beceri elde etmiş akranların ve kurdukları olumlu ilişkilerin, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerine katkı sağlayacağı söylenebilmektedir. Bu bağlamda, duyuşsal beceriler ve olumlu akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi ele alan bazı çalışmalara değinilebilir:

Örneğin Kandemir ve Dündar’a (2008: 86-87) göre; bireylerin empati, sosyal beceri, kendini düzenleme, duygusal farkındalık, kendini motive etme, duyguları yönetebilme, problem çözebilme ve duygusal hasarı giderme gibi duyuşsal süreçlerin farkındalığını ve gelişmesini sağlayan duygusal okuryazarlık becerisi, çocuk veya ergenlerin arkadaşlık ilişkilerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Buna göre, duygusal okuryazarlık becerisi

bileşenlerinden biri olan empatik algının, çocuk veya ergenlerin zorbalık davranışlarını düşürdüğü; zorbaca davranışlar sergileyen ergenlerin ise, başkalarının duygu ve düşüncelerini fark edebilme yeteneklerinin düşük olduğu bulunmuştur (Baldry ve Farrington, 2000: 18).

Benzer şekilde Park (1999: 23); duygusal okuryazarlık becerisinin, duygusal gelişimi kolaylaştırdığı ve olumlu akran ilişkileriyle doğru orantılı olduğunu, yani duygusal okuryazarlık becerisi yüksek olan çocukların arkadaş ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmektedir. Balta-Özkan'a (2019: 33-34) göre de; duygusal okuryazarlık becerileri sayesinde duygularını tanıyarak, rahatlıkla ifade edebilen ve onlarla baş edebilen çocuk veya ergenler, daha sağlam bir benlik kazanarak akranlarıyla daha iyi geçinebilirler. Zorbalık ve şiddet davranışlarını azaltarak daha kuvvetli arkadaşlık bağları geliştirebilirler. Ayrıca olumlu davranışlarının faydalarını fark ettikçe, bu tutumu ev ortamına da yansıtabilirler. Bu durum ise ebeveyn ve çocuk arasında empatik bir ortamın gelişmesine yardımcı olabilmektedir.

Yine Kandemir ve Dündar'a (2008: 87) göre, duygusal okuryazarlığı hedefleyen bir okul ortamında akranlar arası zorbalık ve şiddet azalmakta, öğrencilerin okula devamlılığı ve uyumu artmaktadır. Üstelik okullarda verilen duygusal okuryazarlık eğitim programları da, öğrencilerin akranlarıyla duygusal tecrübeler yaşayabilme, onlarla işbirlikçi bir ilişki kurabilme ve aralarındaki sorunlar hakkında uygun bir dille iletişim kurabilmeyi öğretmektedir (Park, 2003; akt. Coşkun ve Öksüz, 2018: 1864). Araştırmalara paralel olarak, her ergen bir akran grubunun üyesi kabul edildiğinde; duyguları tanıma, fark etme veya düzenleme becerileri gelişmiş akranların, ergen bireylerin duygusal okuryazarlık düzeylerine katkı sağlayacağı ve olumlu ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olacağı belirtilebilir.

Özetle bu konuyla ilişkili araştırmalar gözden geçirildiğinde, aile ve akranların duyuşsal becerileri ön plana çıkaran bir iletişim ve etkileşim şekline özen göstermelerinin; ergenlerin duyguları fark edebilme, empati kurma, motive olma ve sosyal beceriler gibi duygusal okuryazarlık düzeylerinin gelişmesinde önemli rolleri olduğu söylenebilir.

2.5.İlgili Araştırmalar

2.5.1.Duygusal Okuryazarlık İle İlgili Araştırmalar

Alemdar'ın (2014: ii) çalışmasına göre, lise öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Bunun için Eskişehir'deki merkez ilçelere bağlı okullarda öğrenim gören 1103 öğrenci seçilmiş ve bu öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin genel anlamda duygusal okuryazarlık becerisi yüksek ve orta düzeyde bulunmuştur. Demografik değişkenler açısından ele alındığında ise; cinsiyet, son dönem not ortalaması ve okul türüne göre duygusal okuryazarlık toplam puanlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre kız öğrenciler, başarı notu yüksek öğrenciler ve anadolu ve meslek liselerindeki öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerisi açısından daha yüksek ortalamaya sahip oldukları bulunmuştur.

Kandemir ve DüNDAR'ın (2008: 83) literatüre dayalı derleme çalışmalarında; duygusal okuryazarlık kavramı açıklanmış, duygusal okuryazarlığın bileşenlerine değinilmiş, duygusal zeka ile arasındaki benzerlik ve farklılıklar ele alınmış, duygusal okuryazar bireyin özellikleri ve duygusal okuryazarlığın eğitim alanına yaptığı katkılar hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda ise, duygusal okuryazarlık becerisinin; öğrencilerin kişisel gelişimine, sosyal beceri kazanımına, kalıcı öğrenmelerine, akranlarıyla ilişkilerinde zorbalık ve şiddet gibi istenmeyen davranışların azalmasına katkı sağladığı belirtilmiştir. Ayrıca duygusal okuryazar bireylerin yetiştirilmesi için; empatik anlama, ben dili, etkin dinleme, özsaygıyı geliştirici dil, saygı, içtenlik, koşulsuz kabul ve dürüstlük gibi sınıf içi iletişim becerilerini geliştiren duyuşsal ortamların hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Bozkurt-Yükçü'nün (2017: vii) çalışmasına göre, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan anaokullarında öğrenim gören çocuk ve ebeveynlere ilgili ölçekler dağıtılarak anket çalışması uygulanmıştır. Buna göre, ebeveynlerin duygusal okuryazarlık düzeyi; onların yaşına, eğitimine ve gelir durumuna göre farklılık göstermemekle birlikte, çalışan ebeveynlerin çalışmayanlara göre daha yüksek duygusal okuryazarlık düzeyinde oldukları bulunmuştur. Ayrıca ailenin duygusal okuryazarlık seviyesi ile öğrencilerin

duygu düzenleme yetkinlikleri arasında ilişki görülürken; ailenin duygusal okuryazarlık seviyesi ile öğrencilerin sosyal problem çözme yetkinliği arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Coşkun ve Öksüz'ün (2018: 1864-1865) çalışmalarına göre, duygusal okuryazarlık eğitiminin, Artvin ili merkez ilçesinde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin duygusal zeka performanslarına etkisi cinsiyete göre incelenmiştir. Yapılan çalışma, deneysel modelde hazırlanmıştır. Araştırma grubu; 7 kız, 9 erkek olarak toplam 16 dördüncü sınıf öğrencisini kapsamaktadır. Buna göre, serbest faaliyetlerin yapıldığı bir derste toplam 31 saat, duygusal okuryazarlık eğitimi verilmiştir. Eğitimin içeriği; sosyal ve duygusal özelliklere göre belirlenmiş öz-yönetim, motivasyon, öz farkındalık, sosyal ilişki ve empati becerilerini geliştirecek 16 etkinlikten oluşmaktadır. Etkinliklerin öğrencilere katkısını test etmek için ise, duygusal zeka ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, eğitimin çocukların duygusal zeka performanslarına katkısının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Yazgılı'nın (2019: ii) çalışmasına göre, Çanakkale ili Merkez ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık beceri düzeyleri hem demografik değişkenler açısından hem de genel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Verilerin toplanması için öncelikle “Duygusal Okuryazarlık Ölçeği-İlköğretim II. Kademe Seviyesi” isimli ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik analizlerinden sonra esas uygulamaya geçilmiş ve çalışmaya, toplam 1600 ortaokul öğrencisi dahil olmuştur. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yüksek düzeyde duygusal okuryazar oldukları bulunmuştur.

Ateş'in (2019: viiii) çalışmasına göre; anasınıfı öğrencilerinin sosyal beceri seviyeleri ve ebeveynlerinin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki ile, bu değişkenleri etkileyen faktörler incelenmiştir. Bunun için, İstanbul ili Ataşehir ilçesindeki anasınıflarında okuyan 466 çocuk ve ebeveyne doldurmaları için ilgili ölçekler dağıtılmış ve ebeveynlerin duygusal okuryazarlığı ile çocukların sosyal beceri düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucuna göre, öğrencilerin sosyal beceri seviyeleri ve ailenin duygusal okuryazarlık düzeyi yüksek bulunmuştur. Yine ebeveynlerin gelir düzeyi, onların duygusal okuryazarlık düzeylerini farklılaştırırken; duygusal okuryazarlık

toplam puanlarının geri kalan değişkenlere göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin duygusal okuryazarlık toplam puanları ve çocukların sosyal beceri puanları arasında zayıf pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

O'Hara'nın (2011: 271) çalışmasına göre; deneysel model aracılığıyla, akran danışmanlığının 7 yaş grubu öğrencilerin duygusal okuryazarlık potansiyelleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, akran danışmanlığının duygusal okuryazarlık becerisi düşük veya orta olan öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin oturlara düzenli katılımı ile davranış sorunları arasında negatif korelasyon olduğu görülmüştür.

Knowler ve Frederickson'ın (2013: 862) çalışmalarına göre; 12 hafta süren duygusal okuryazarlık müdahale programının, okullardaki zorba davranışları azaltmadaki etkisi incelenmiştir. Çalışma grubu, akranları tarafından çevresine zorba davranışlarda bulunduğu belirlenen toplam 50 ilkokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, müdahale programının etkisinin öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna göre, duygusal okuryazarlık becerisi düşük olan öğrencilerin, müdahale sonrası zorba davranışlarında önemli ölçüde azalma görüldüğü belirtilmiştir.

Park'ın (1999: 19) "Duygusal Okuryazarlık: Anlam Eğitimi" isimli literatüre dayalı derleme çalışmasında; duygusal zeka kavramıyla benzer anlam taşıyan duygusal okuryazarlık kavramının, eğitimde önemli bir konu haline geldiği belirtilmiştir. Ayrıca gençlerin sosyal davranışlarını geliştirmek için, duygularını nasıl yöneteceklerini anlatmaya yönelik projeler ile gençlerin motivasyonlarını artırmayı ve duygusal anlayış düzeylerini geliştirmeyi amaçlayan projeler arasında ayırım yapılması gerektiğine değinilmiştir.

Liau ve arkadaşlarının (2003: 51) "Duygusal Okuryazarlık Örneği: Malezyalı Ortaokul Öğrencilerinde Duygusal Zekanın Problemleri Davranışlar Üzerindeki Etkisi" isimli çalışmalarına göre; duygusal okuryazarlığın, ortaokul öğrencilerinin problemleri davranışları üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; duygusal zeka açısından ölçümü yapılan duygusal okuryazarlığın, sorunlu davranışları içselleştirme ve dışsallaştırma ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal

okuryazarlığın, sorunlu davranışları dışı vurma ve ebeveyn izleme arasında düzenleyici bir etken olduğu da saptanmıştır.

Nemec ve Roffey'in (2005) çalışmalarında, duygusal okuryazarlık kavramı ve onun öğrenme ortamına katkıları derinlemesine incelenmiştir. İki yıllık proje sonuçlarına göre duygusal okuryazarlık; sınıf iklimi için olumlu olup, öğrenciler arasında bağlılık duygusu oluşturmaktadır. Özellikle öğrencilerin zorbalık düzeyleri, devamsızlık, kaliteli bir okul yaşamı vb. konulara duygusal açıdan değinebilmek için sağlıklı okul yaklaşımı (whole school) üzerinde durulması gerektiği de ifade edilmiştir.

Coppock'un (2007: 405) "Duygusal Okuryazarlık ve Sürdürülebilir Eğitim Değişimini Teşvik Etmek İçin Sağlıklı Okul Yaklaşımı (Whole School) Örneği" isimli çalışmasında, duygusal okuryazarlık projesi değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin amacı; projenin başarı derecesi, kimlerde, hangi bağlamda işe yaradığı ve çocuklar, gençler, aileler üzerindeki etkisi hakkında araştırma kanıtları bulmaktır. Bunun için bireylerin duygusal okuryazarlık projesi hakkındaki görüşleri nitel olarak incelenmiştir. Sonuç olarak bu projenin, çocukların ve gençlerin duygusal iyi oluşlarını teşvik etme konusunda yardımcı olduğu bulunmuştur.

Gillum (2010), "Bir Stajyer Eğitim Psikolojisinin Saha Deneyimine İlişkin Mesleki Uygulama Raporları" isimli doktora çalışmasında, duygusal zeka ve duygusal okuryazarlık kavramlarının öğretmenler tarafından benzer algılandığını belirtmiştir. Yine duygusal okuryazarlığın eğitim alanına dahil edilmesiyle, okul ortamı ve iklimi bağlamında olumlu etkiler sağladığı da ifade edilmiştir.

Son olarak, çocukların ve ergenlerin duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmeye yönelik ABD'de (CASEL ve PATHS) ve İngiltere'de (SEAL) duygusal okuryazarlık eğitim programlarına değinen çalışmalar bulunmaktadır (bknz. Bridgeland, Bruce ve Hariharan: 2013; Domitrovich, Cortes ve Greenberg: 2007; Hallam, 2009).

2.5.2.Aile İçi İletişim İle İlgili Araştırmalar

Şahin ve Aral'ın (2012: 55) "Aile İçi İletişim" isimli makalesinde, aile içi iletişimin çocuğun veya ergenin gelişimindeki rolü üzerine yapılan pek çok literatür çalışması

değerlendirilmiştir. Buna göre; ailenin ergeni etkin dinlemesi, onlara açık ve dürüst olması, ergenlerin duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ailenin ergeni birey olarak görmesinin, duygu ve düşüncelerin açıkça belirtilmesinin, kuşak çatışmalarından kaynaklı iletilerin farkında olunmasının, aile içi iletişimin olumlu yönlerinden olduğu açıklanmıştır. Özetle aile içi iletişimin, geleceğe sağlıklı bireyler kazandırmak için ele alınması gereken önemli bir konu olduğu ifade edilmiştir.

Öztürk'ün (2006: 103) “Aile İçi İletişimin Ergenin Duygusal Sağlığına Etkisi” isimli tez çalışmasında; ergenlerin duygusal sağlığı ile aile içi iletişimleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma; Ankara ili Keçiören ilçesinde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılmış, ön test ve son test modeli içeren deneysel bir araştırmadır. Buna göre; eğitim ve kontrol grubu şeklinde ayrılan iki ayrı sınıftan, eğitim grubundaki öğrencilerin ailelerine üç gün süren programlı aile içi iletişim eğitimi verilmiştir. Çalışma bulgularına göre, ergenlerin ailelerinin aldığı eğitim öncesi aile-ergen ilişkileri puanlarıyla, eğitimin ardından aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yine eğitim sonucunda ergenlerin duygusal iyilik hali puanları ile eğitim öncesinde aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Sonuç olarak “aile içi iletişim eğitimi”nin, ergen bireylerin duygusal ve ruhsal sağlıklarının gelişmesinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Canlı'nın (2019: iv) çalışmasında; öğrencilerin öğrenilmiş güçlülükleri, aile içi iletişimi ve aile bütünlük duygusu arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma, İstanbul ili Pendik ilçesindeki devlet liselerinde öğrenim gören öğrencilere uygulanan ilgili ölçekler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre; öğrencilerin bütünlük duygusu, aile iletişimleri ve güçlülük düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre, güçlülük düzeyi ile hem bütünlük duygusu hem de aile iletişimi arasındaki ilişki pozitif anlamlı düzeydedir. Yine yapılan çoklu regresyon analizine göre, aile içi iletişim ve aile bütünlük duygusunun birlikte öğrenilmiş güçlülüğü yüzde 13 açıkladığı görülmüştür.

Yüksel'in (2019: iv) çalışmasında; ergen yılmazlığı, aile fonksiyonu ve aile iletişimi değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İstanbul ili Esenyurt ilçesinde öğrenim gören 14-17 yaş aralığındaki 433 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışma, ilgili

ölçeklerin doldurulmasıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucuna göre, aile işlevleri ve aile iletişim kalıpları ile yılmazlık arasında pozitif anlamlı ilişki saptanmıştır. Üstelik uyum yönlü iletişim ve aile işlevleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunurken, diyalog yönlü iletişim ve aile işlevleri arasında negatif anlamlı ilişki bulunmuştur. Yine uyum yönlü iletişim ve yılmazlık arasında anlamsız ilişki olduğu, diyalog yönlü iletişim ve yılmazlık arasında ise pozitif ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Aile işlevleri ve yılmazlık arasında da negatif ilişki bulunmuştur. Ayrıca diyalog ve uyum yönelimli aile içi iletişim kalıpları ve aile işlevlerinin, ergenin yılmazlığı üzerindeki bir arada etkisinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Üstelik diyalog yönelimli iletişimin ve aile işlevlerinin ergen yılmazlığını yordadığı, ancak uyum yönelimli iletişimin yordamadığı saptanmıştır.

Erdoğan'ın (2021: 162) çalışmasında; aile iletişim yönelimi ve anne baba iletişim kaygısının, çocuklar veya ergenlerdeki iletişim kaygı düzeyini hangi ölçüde yordadığı ve aile türlerine göre, çocuk veya ergenlerin iletişim kaygısındaki farklılaşmalar incelenmiştir. Araştırma grubu Kastamonu Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler ve onların aileleriyle gerçekleşmiş olup toplam 712 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada bulunan çocukların yaşları en az 12'dir. Nicel veri toplama yöntemi ile gerçekleştirilen varyans analizi sonucuna göre, aile türü değişkeninin çocukların iletişim kaygısı ile anlamlı farklılaşmaya sebep olduğu bulunmuştur. Bu durumda çoğulcu aile türündeki katılımcılar, serbesiyetçi ve koruyucu ailelerden anlamlı olarak daha düşük seviyede iletişim kaygısı yaşamaktayken; fikir birliği aile türündeki katılımcılar, koruyucu ailelerden daha düşük iletişim kaygısı yaşamaktadır. Bununla birlikte serbesiyetçi aile türündeki katılımcılar, fikir birliğine dayalı ve koruyucu ailelerdeki katılımcılarla anlamlı farklılık göstermemektedir. Ayrıca diyalog yönelimi, iletişim kaygısının ortaya çıkmasında negatif yönde etkiliyken; uyum yöneliminin pozitif etki gösterdiği bulunmuştur.

Özyürek'in (2020: 641) çalışmasında gerçekleştirilen aile içi etkileşim programının, gençlerin fiziksel ve psikososyal gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eğitim programına 46 tek ebeveynli ve 46 tam aileye sahip toplam 92 ergen katılmıştır. "Aile içi etkileşim eğitim programı", 16 hafta süreyle haftada bir uygulanmakta olup, yarı deneysel düzeyde planlanmıştır. Veriler toplanırken ilgili ölçek, ön test ve son test şeklinde sunulmuştur. Çalışma sonucuna göre; ortaokul son sınıfların "olumlu duygular"

isimli alt boyut testinden aldıkları ortalamalar, ortaokul ilk sınıfların ortalama puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Yine ailesi birlikte olan ergenlerin bütün alt boyut testlerinden aldıkları puanlar, tek ebeveynli ailede yaşayan ergenlerin puanından yüksek bulunmuştur. Böylelikle, eğitim programının ergenin bireysel gelişimini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Karip, Kesen ve Daşbaş'ın (2020: 823) çalışmalarında, gençlerin duygu biçimleri ve aileye bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Konya ilindeki farklı üniversitelerde okumakta olan 1748 öğrenci katılmıştır. İlgili ölçeklerin doldurulmasıyla gerçekleşen araştırma sonucuna göre, erkeklerin aile aidiyeti kadınlara göre anlamlı olarak daha düşük bulunmuştur. Yine ailenin gençlere karşı tutumları ve eğitim düzeyiyle, aileye bağlılık arasında bir ilişki saptanmıştır. Aile durumunun ise, bireylerin hislerini açıkça belirtmelerinde değerli olduğu ve bunun gençlerin aile bağlılığıyla ilgili olduğu bulunmuştur. Böylelikle ebeveynin iletişimi güçlendirmesi veya çocuklarını duygularını ifade etmesi açısından desteklemesinin, aile aidiyetini artırabileceği düşünülmektedir.

Theiss'in (2018: 1479) "Aile İletişimi ve Dayanıklılık" isimli literatür derlemelerinden oluşan çalışmasına göre; aile içi iletişimin çocuk veya ergenlerin davranışsal ve duygusal anlamda uyumlu olmaları ve sosyalleşmeleri açısından önemli role sahip olduğu belirtilmektedir. Buna göre aileler; etkili duygu koçluk ve duyarlı ebeveynlik stilleri aracılığıyla, çocukların stresle başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir. Özellikle aile sistemleri, bir bütün olan aile birimi adına dayanıklılığı teşvik eden iletişim biçimleri kurabilmektedir. Bu iletişim biçimleri; anlamlandırma, anlatsal veya toplumsal başa çıkma yoluyla gerçekleşebilmekte ve aile üyelerinin zor durumlar hakkında ortak bir sorumluluk almalarını sağlayabilmektedir. Bu durumda aile iletişim süreçleri ve aile yapıları, zorluklara karşı başarıyla uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilmek için hayati görülmektedir.

Paclikova ve arkadaşlarının (2019: 209) çalışmalarında; aile yapısı, aile içi iletişim ve aile desteğinin ergenin duygusal ve davranışsal sorunları arasındaki ilişkisi ve cinsiyetin bu ilişkiler üzerindeki muhtemel düzenleyici etkisi incelenmiştir. Çalışmada; 2014 senesinde Slovakya'da gerçekleştirilen bir araştırmadan elde edilen veriler kullanılmış

olup, çalışmaya toplam 2908 ergen öğrenci katılmıştır. Genelleştirilmiş doğrusal modeller aracılığıyla, değişkenler arası ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçlarına göre; sağlıklı olmayan aile yapısının, ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarıyla daha yüksek puanlarla anlamlı biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna rağmen, aile desteği ve iletişiminin, ergenin duygusal ve davranışsal sorunlarıyla daha düşük puanla anlamlı biçimde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yine cinsiyet ve aile iletişimi, davranışsal ve duygusal problemlerle anlamlı etkileşimde olup, kızlarda sağlıklı aile iletişiminin duygusal ve davranışsal sorunları azalttığı saptanmıştır.

Papini ve arkadaşlarının (1990: 959) “Ebeveynlere ve Arkadaşlara Duygusal Kendini Açma Kalıplarında Erken Ergen Yaşı ve Cinsiyet Farklılıkları” isimli çalışmalarında; ergenlerin ailesine ve arkadaşlarına duygusal kendi açma kalıplarında yaş ve cinsiyet farklılıkları incelenmiştir. Çalışma grubu, 12-15 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma sonuçlarına göre, kızların duygusal anlamda ailelerine ve arkadaşlarına kendilerini daha fazla açtıkları bulunmuştur. Yine daha büyük ergenler arasında akranlarına duygusal kendini açma tutumlarının en yüksek olduğu görülürken; daha genç ergenlerin, duygusal durumlarını daha çok ailelerine açmayı tercih ettikleri gözlenmiştir. Çalışmanın hiyerarşik regresyon sonuçları ise, ergenlerin ebeveynlerine duygusal anlamda açılmasının; aile iletişimde açıklık, aile ilişkilerinden memnuniyet ve aile bütünlük algıları ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Xiao, Li ve Stanton’un (2011: 53) “Ailelerde Ebeveyn-Ergen İletişiminin Algılanması” isimli çalışmalarında; gençlerin ve ebeveynin ailede açık iletişime dair algılarının, ergenlerin psikososyal uyumuyla ilişkisi ele alınmıştır. Çalışmaya, ebeveyn ve gençlerden oluşan 336 kişi katılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, ebeveyn ve ergenlerin açık iletişim üzerindeki algıları orta düzeyde korelasyona sahip bulunmuştur. Psikososyal uyum düzeyi ise, ergenlerin cinsiyetine göre farklılık göstermekte olup; erkek ergenlerin ve onların ebeveyninin, kadınlara göre düşük düzeyde açık iletişim algılamakta oldukları saptanmıştır. Yine ergenlerin ebeveyninin algı seviyelerinden bağımsız olarak; hem kendileri hem de ebeveyni arasında düşük düzeyde açık iletişim algıladıklarında, daha zayıf psikososyal uyum sergiledikleri bulunmuştur. Ayrıca bulgular; gençlerin psikososyal uyumunda, aile içi açık iletişime dair algılarının önemli etkisi olduğu tespit etmiştir.

Freed ve arkadaşlarının (2006: 505) “Aile İşlevleri ile Ergenlik Döneminde Depresif Belirtiler Arasındaki İlişki: Duygusal Netliğin Rolü” isimli çalışmalarına göre; aile üyeleri, iletişimi ve duygusal anlayışı kolaylaştırmada önemli olarak görüldüğünden, aile işlevlerinin depresif belirtiler ve duygusal netlik (bireyin duygusal deneyimini tanıma yeteneği) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya 364 ergen ve onların anneleri katılmıştır. 2 yıldan uzun süre takip edilen ergenlerin depresif belirtileri, duygusal netliği ve anneleri ile birlikte değerlendirdikleri aile işlevleri raporlarından elde edilen sonuçlara göre; aile işlevleri, duygusal netlik ve depresif belirtilerin, ailenin müdahalesi açısından önemli etkilere sahip olan, ergenlik döneminde güçlü bir biçimde ilişkili olan yapılar olduğu saptanmıştır.

Stocker ve arkadaşlarının (2007: 310) çalışmalarında; ebeveynlerin duygusal dışavurumları ve duygu koçluğu ile ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma grubu, 16 yaşındaki 131 ergen ve onların ebeveynini içermektedir. Çalışmada, ergenlerle ebeveynin duygu koçluğu üzerine açık uçlu bir görüşme yapılmış olup, anne babaların olumsuz duygusal ifadeleri değerlendirilmiştir. Yine ergenler kendilerini, ebeveynleri ise çocuklarının uyum düzeyini belirtmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre anneler, ergenlerin olumsuz duygusal ifadelerini, babalara göre daha fazla kabul etmekte veya desteklemektedirler. Yine anne babanın duygu koçluğu, ergenlerin içselleştirme belirtileriyle daha az ilişkiliyken, dışavurumlarıyla ilişkisiz bulunmuştur. Ayrıca ebeveynin olumsuz duygusal dışavurma davranışları, ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma belirtileriyle pozitif ilişkili bulunmuştur. Üstelik anne babanın olumsuz duygusal dışavurumları ve duygu koçluğu, ergenlerin içselleştirme belirtilerindeki benzersiz varyansı açıklamıştır. Buna göre ergenlerin refahı için, aile içindeki duygusal iklimin önemli olduğu bulunmuştur.

2.5.3. Akran İlişkileri İle İlgili Araştırmalar

Updegraff ve arkadaşlarının (2002: 73) makalesine göre; yapısal aile kuramı ve sosyal öğrenme kuramından yararlanılarak, ergenlerin ebeveynleri ve en yakın arkadaşlarıyla deneyimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Başka ifadeyle, ergenlerin ebeveynleriyle arasındaki ilişkiden algıladıkları hiyerarşik yapı ve duygusal niteliğin, ergenin arkadaşlık

deneyimleri ile arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmaya yerel bir okulda öğrenim gören 143 ergen öğrenci katılmış ve bu öğrenciler; ebeveyn-ergen hiyerarşisinin doğasını, ebeveynleriyle ile ilişkilerinin duygusal niteliklerini ve en yakın arkadaşlarıyla olan tecrübelerini tanımlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre; ergenlerin aileleriyle aralarındaki ilişkiden algıladıkları hiyerarşik yapı ve duygusal nitelik, onların arkadaşlarıyla deneyimlerini yordamaktadır. Yine ailesini kabul edici ve yakın algılayan kızların, akranlarıyla daha samimi ilişkiler kurabildikleri görülmüştür. Erkeklerin ise, özellikle babalarından algıladıkları kabul edici ve yakın hisler ile akran ilişkilerinde algıladıkları samimiyet arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Son olarak da ebeveynlerini, bağımsızlıkları veya yeni fikirleri üzerinde destekleyici bulan ergenlerin, arkadaşlarıyla daha samimi ilişkiler kurabildikleri saptanmıştır.

Bayraktar'ın (2007: 157) “Olumlu Ergen Gelişiminde Ebeveyn/Akran İlişkilerinin Önemi” isimli literatür derlemelerinden oluşan makalesinde; psikoloji yazınındaki çoğu çalışmanın, ergenlik döneminde görülen olumsuz sosyal davranışlara odaklandığı, olumlu sosyal davranışlar ve onları ortaya çıkaran faktörleri ise ihmal ettiğini belirtmiştir. Bu çalışma ise; ergenlerin çoğunun bu geçiş sürecini huzur, mutluluk ve güven duyguları içerisinde geçirdiğini ve ergenlik sürecini zorlukla değil başarıyla atlattıklarında, ebeveyni ve akran gruplarıyla oluşturdukları ilişkinin niteliğinin önemli olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, ergenlik gelişimine katkı sağlayan etmenlere (ebeveyn ve akran ilişkileri) ve bu etmenler arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Böylelikle ergen ebeveyn-akran ilişkileri ve ergenlerin olumlu gelişimleri arasında ilişki, çok yönlü ve çok boyutlu olarak incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, ergenlerin olumlu gelişiminde güvenli anne baba ve akran ilişkilerinin önemli olduğu bulunmuştur.

Çiftçi'nin (2018: 1516) makalesine göre; ortaöğretim öğrencilerinin akran ilişkileri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmaya, Şanlıurfa ili Birecik ilçesinde bulunan bir meslek lisesinde okuyan 458 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri, “akran ilişkileri ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin sadakat ve güven-özdeşim alt boyut ortalama puanları, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Yine baba eğitim durumunun sadakat ve güven-özdeşim alt boyutlarında okuma yazma bilen babalar lehine anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Buna

rağmen; anne eğitim düzeyi ve ikamet yeri durumlarına göre, hiçbir alt boyut puanında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Oberle, Schonert ve Thomson'ın (2010: 1330) “Erken Ergenlik Döneminde Sosyal ve Duygusal İyi Oluş ile Akran İlişkileri Arasındaki Bağlantıyı Anlamak: Akran Kabulünün Cinsiyete Özgü Yordayıcıları” isimli makalelerine göre; erken ergenlik döneminde bulunan gençlerin duygusal empati, kaygı, iyimserlik, olumlu duygulanım düzeyleri ile akranlar tarafından belirtilen akran kabulü arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmaya, 9-14 yaş aralığında olan 4. ve 5. sınıf öğrencileri katılmıştır. Çalışmanın analizi, cinsiyete ilişkin örüntüleri ortaya çıkarmak istediğinden; akran kabulünün yordayıcılarını kızlar ve erkekler için ayrı ayrı incelemek adına hiyerarşik regresyon analizi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; kız ergenlerin akranlarını kabulü, daha yüksek iyimserlik ve empati düzeyi ve daha düşük olumlu sosyal etki ile anlamlı bir biçimde yordanmıştır. Erkek ergenler için ise, daha yüksek olumlu sosyal etki ve daha düşük kaygı ve empati, akran kabulünü önemli boyutlarda yordamıştır.

Moran ve Eckenrode'in (1991: 396) “Ergenlik Döneminde Akran İlişkilerinin Yarar ve Zararları Açısından Cinsiyet Farklılıkları” isimli makalesine göre; sosyal destek ve sosyal stresin, ergenlerin duygusal iyi oluşları üzerindeki etkisinde cinsiyet farklılıkları ele alınmıştır. Katılımcılar 7. ve 11. sınıflarda okuyan 48 erkek ve 70 kız öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada ergenlerin öz saygı, depresyon, sosyal stres ve sosyal destek durumlarını ölçen ölçekler kullanılmıştır. Sonuçlara göre kızlar; erkeklere göre daha fazla depresyon, problem odaklı destek ve daha düşük benlik saygısı bildirmişlerdir. Kızlar ve erkekler tarafından bildirilen duygusal destek veya sosyal stres miktarında ise önemli farklılıklar bulunmamıştır. Fakat sosyal stresin, erkeklere göre kızlarda daha düşük benlik saygısı ve daha yüksek depresyon puanları ile güçlü bir biçimde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Erkekler için sosyal destek ise, kızlara göre iyi düzeyde benlik saygısı ve düşük depresyon puanlarıyla ilişkili bulunmuştur.

Abraham ve Kern'in (2013: 399) makalesine göre; duyguların ve başa çıkmanın, anne ile çocuk bağlanması ve akranlarla olan etkileşim arasındaki ilişkide rolü olup olmadığı ele alınmıştır. Katılımcılar, 6 günlük yatılı bir kampa dahil olan dördüncü ve altıncı sınıf öğrencisi 106 kız çocuğundan oluşmaktadır. Çalışmada çocukların bağlanma stilleri,

olumlu veya olumsuz duygusal tecrübeleri, başa çıkma davranışları ve akran ilişkileri incelenmiştir. Akran ilişkileri haricinde ele alınan tüm durumlar, anneler ve kızların kamp öncesinde doldurduğu ilgili anketler aracılığıyla ölçülmüştür. Kampta ise; kızların en iyi arkadaşlarının kalitesi, danışmanlar tarafından değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre; anneye daha güvenli bağlanan kızların, daha olumlu duygular yaşadıkları, annelerin daha fazla sosyal desteğiyle, olaylara karşı daha fazla başa çıkma becerisi geliştirdikleri, kamptaki en yakın arkadaşlıkları hakkında ise daha olumlu nitelikler bildirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca olumlu duygular, sosyal destek ve problem çözmeyle başa çıkma deneyimlerinin, akran ilişkileri ve bağlanma arasındaki ilişkiye aracılık ettiği de bulunmuştur.

Daşçı'nın (2015: iv) çalışmasına göre; ergenlerin bilişsel duygu düzenleme biçimlerinin anne baba kontrolüyle arkadaş baskısı ve ilişkisi arasındaki ilişkide bulunan rolü ele alınmıştır. İlgili ölçeklerin doldurulması ile gerçekleştirilen araştırmaya, Ankara ilinde bulunan üç farklı ilçedeki 6 lisede öğrenim gören 576 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın hiyerarşik regresyon analizi sonucuna göre; negatif duygu düzenleme biçimlerinin, ebeveynin psikolojik kontrolüyle gencin arkadaş ilişkilerinde baskıya uğraması arasındaki ilişkide rolünün kısmi olduğu bulunurken; pozitif duygu düzenleme biçimlerinin, ebeveynin davranışsal kontrolüyle gencin olumlu arkadaş ilişkileri arasındaki ilişkideki rolünün tam olduğu bulunmuştur.

Kayhan'ın (2019: iv) çalışmasına göre; 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören ergen öğrencilerin akran ilişkileri, bağlanma stilleri ve öznel iyi oluşları arasındaki ilişki, bazı değişkenler açısından ele alınmıştır. İlgili ölçeklerin doldurulmasıyla gerçekleştirilen çalışmaya, Mersin ili Yenişehir ilçesinde bulunan 4 farklı lisedeki 388 öğrenci katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre; kızların akran ilişkileri ölçeğinde “kendini açma” ve “sadakat” boyutlarından aldıkları ortalamalar, erkeklere göre anlamlı biçimde daha yüksek bulunmuştur. Ek olarak, öznel iyi oluş ölçek puanlarıyla akran ilişkileri ölçeğinin alt boyutları olan “bağlılık” ile “güven ve özdeşim”den elde edilen puanlar arasında ilişki olduğu gözlenmiştir. Ayrıca güvenli bağlanma alt boyutundan elde edilen ortalamalar ile akran ilişkileri ölçeğinin “akran bağlılığı”, “kendini açma” ve “akran güveni” alt boyutları arasında pozitif ilişki olduğu bulunmuştur.

Köse'nin (2015: 1) "Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi" isimli makalesine göre; ergenlerin akran ilişkilerinin mutluluk düzeylerine etkisi incelenmiştir. Bunun için akran ilişkilerinin mutluluğa etkisi, hipotetik model (yapısal eşitlik modellenmesi) aracılığıyla test edilmiştir. Araştırmaya 84 kız, 78 erkek olmak üzere 162 ergen katılmıştır. Konuyla ilgili ölçeklerin kullanılmasıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; arkadaş ilişkilerinin mutluluk düzeyini pozitif olarak doğrudan yordadığı bulunmuştur. Böylelikle akran ilişkilerinin ergenlerin mutluluk düzeylerini arttıran bir etken olduğu saptanmıştır.

Totan ve Yöndem'in (2007: 53) makalesine göre; gençlerde ebeveyn ve akran ilişkilerinin zorbalık davranışları üzerindeki etkisi cinsiyet açısından ele alınmıştır. Araştırma regresyonel (çoklu sıralı lojistik regresyon) ve betimsel bir çalışmadır. Katılımcılar 595 ortaöğretim öğrencisidir. İlgili ölçek çalışmalarının kullanılmasıyla gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; sözel zorbalığın, sosyal veya fiziksel zorbalık türlerinden daha yaygın olduğu bulunmuştur. Yine ergenlerin ebeveyniyle etkileşimleri arttıkça, kurban olma ve saldırganlık ihtimalleri azalmaktadır. Arkadaş etkileşimlerinin artışı ise; gençlerde kurban olma ihtimalini azaltırken, saldırganlık ihtimalini artırmaktadır. Cinsiyete göre incelendiğinde ise, ergenlerin ebeveyniyle ilişkilerindeki artış, kızlara göre erkeklerde daha az saldırgan olma ihtimalini artırmakta iken; kız ergenlerde arkadaş etkileşimlerindeki artış, erkeklere göre daha fazla saldırgan ve mağdur olma olasılığıyla ilişkili bulunmuştur.

Boele ve arkadaşlarının (2019: 1033) "Ergenlikte Ebeveyn-Çocuk ve Akran İlişkisi Kalitesini Empatiyle İlişkilendirmek: Çok Düzeyli Bir Meta-Analiz" isimli araştırmalarına göre; ergenlerde empati yeteneğinin kaliteli ebeveyn ve akran ilişkileri içinde geliştiği ve olumlu ilişkileri kolaylaştırdığı düşünülerek, bu yeteneğin ebeveyn-ergen ve akran ilişkisi ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışmanın verileri, bu konuyu ele alan 70 araştırmanın meta-analiz incelemesinden oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre; empati ile kaliteli ebeveyn ilişkisi arasında pozitif yönde küçük bir korelasyon gözlenirken; empati ve kaliteli akran ilişkisi arasında pozitif yönde orta derecede bir korelasyon bulunmuştur. Buna göre; kaliteli akran ilişkileri olan ergenlerin, diğerlerinin duygularını daha iyi anlama ve onlara ilgi gösterme eğiliminde oldukları saptanmıştır.

Engels, Dekovic ve Meeus'un (2002: 3) makalesinde; ebeveynlerin çocuklarının arkadaş ilişkileri üzerindeki etkisinin çocukluk dönemiyle sınırlı kalmadığı, ergenlik dönemi boyunca da devam ettiği öne sürülmüştür. Bununla beraber ergen işlevlerini, ebeveyn ve akran yapılarında hangi mekanizmaların birbirine bağladığı konusunda çok az şey bilindiği ifade edilmiştir. Bu nedenle bu çalışma, ebeveyn-çocuk ilişkisinin özellikleri ve akran ilişkileri arasında aracı olarak sosyal becerileri ele almaktadır. Analizler için, 12-18 yaş aralığındaki 508 ergen arasında gerçekleştirilen kesitsel bir araştırmadan alınan veriler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçları, ergenlerin sosyal becerilerinin; özerklik, uyum ve tepki verme gibi bazı ebeveyn pratiklerine aracılık etmesinin yanı sıra, anne babaya bağlılığının; akranlara bağlanma, akranlardan algılanan destek ve akran etkinliğinin derecesi üzerindeki etkilerine kısmi aracılık ettiğini bulmuştur. Bununla beraber; sosyal becerilerin etkilerinin kontrolü sağlandıktan sonra, akran ilişkileri üzerindeki direkt anne baba etkisinin, belirgin olmayı sürdürdüğü görülmüştür. Sonuç olarak; ergenlerin sosyal becerilerinin yanında, ebeveynlik faktörleri, aile iklimi ve ebeveyne bağlanma, akran ilişkilerinin yoğunluğu ve kalitesiyle ilişkili bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1.Araştırmanın Modeli

Çalışmanın yöntem bölümünde, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin yordanmasında aile içi iletişim ve akran ilişkilerinin rolünü incelemek için “ilişkisel tarama modeli” ele alınmıştır. Bu model, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin miktarını tespit etmeyi hedefleyen bir tarama araştırmasıdır (Karasar, 2002: 81).

3.2.Araştırma Grubu

Bu çalışmanın katılımcıları, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, İstanbul Bahçelievler'deki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında (genel liseler ve meslek liseleri) öğrenim gören lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma grubu, farklı sınıf düzeylerinden katılmaya gönüllü olmuş toplamda 453 lise öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri, frekans (f) ve yüzdelik (%) değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Gruplar		Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Cinsiyet	Kız	334	73,7
	Erkek	119	26,3
Yaş	13-15	161	35,5
	16-17	246	54,3
	18 ve üzeri	46	10,2
Sınıf Düzeyi	9	144	31,8
	10	99	21,9

	11	140	30,9
	12	70	15,5
Okul Türü	Meslek Lisesi	135	29,8
	Genel Lise	318	70,2
Başarı Durumu	51 ve altı	14	3,1
	52-80	177	39,1
	81 ve üzeri	262	57,8
Anne-Baba Birliktelik	Beraber	416	91,8
	Ayrı	37	8,2
Anne Eğitim	İlk ve Orta	252	55,6
	Lise	115	25,4
	Lisans ve üzeri	86	19,0
Baba Eğitim	İlk ve Orta	221	48,8
	Lise	148	32,7
	Lisans ve üzeri	84	18,5
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	26	5,7
	1	170	37,5
	2-3	221	48,8
	4 ve üzeri	36	7,9
Gelir Durumu	1.500-3.000	98	21,6
	3.001-5.000	187	41,3
	5.000-10.000	127	28,0
	10.001 ve üzeri	41	9,1

Tablo 3.1'e göre, araştırmaya 334'ü (%73,7) kız, 119'u (%26,3) erkek, toplam 453 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Çalışmaya dahil olan öğrencilerin 161'i (%35,5) 13-15, 246'sı (%54,3) 16-17 ve 46'sı (%10,2) 18 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Sınıf düzeyine bakıldığında; öğrencilerin 114'ü (%31,8) 9., 99'u (%21,9) 10., 140'ı (%30,9) 11. ve 70'i (%15,5) 12. sınıfta iken; okul türüne göre, öğrencilerin 135'i (%29,8) meslek lisesi ve 318'i (%70,2) genel lisede öğrenim görmektedir. Başarı durumunda; öğrencilerin 14'ü (%3,1) 51 ve altı, 177'si (%39,1) 52-80 ve 262'si (%57,8) 81 ve üzeri aralığında başarı notuna sahiptir. Öğrencilerin anne babalarının 416'sı (%91,8) beraberken, 37'si (%8,2) ayrıdır. Anne eğitim düzeyine göre; annelerin 252'si (%55,6) ilk ve orta, 115'i (%25,4) lise ve 86'sı (%19,0) lisans ve üzeri eğitim

düzeyindedir. Baba eğitim düzeyinde ise; babaların 221'i (%48,8) ilk ve orta, 148'i (%32,7) lise ve 84'ü (%18,5) lisans ve üzeri eğitim düzeyindedir. Kardeş sayısına bakıldığında; öğrencilerin 26'sı (%5,7) tek kardeş, 170'i (%37,5) 1 kardeş, 221'i (%48,8) 2 veya 3 kardeş ve 36'sı (%7,9) 4 ve üzeri kardeştir. Son olarak da ailelerin 98'inin (%21,6) 1500-3000, 187'sinin (%41,3) 3001-5000, 127'sinin (%28,0) 5001-10000 ve 41'inin (%9,1) 10001 ve üzeri aralıkta gelir durumuna sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma verilerinin elde edilmesinde anket ve ölçme araçlarından faydalanılmıştır. Buna göre, çalışmada kullanılmış veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıdaki gibidir:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, lise öğrencilerinin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanmış 10 sorudan oluşmaktadır. Form içeriğindeki sorular sırasıyla; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü, başarı durumu, anne-baba birlikteliği, annenin eğitimi, babanın eğitimi, kardeş sayısı ve ailenin gelir durumunu içeren bilgilerden oluşmaktadır. Öğrencilere uygulanan bu forma EK2'den ulaşabilirsiniz.

3.3.2. Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

Alemdar (2014) tarafından geliştirilmiş duygusal okuryazarlık beceri ölçeğidir. Toplamda 21 maddeden oluşan ölçme aracı, ortaöğretim öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için kullanılmaktadır. Ölçek maddeleri özellikleri açısından sırasıyla 4 alt boyuttan oluşmaktadır [Motivasyon (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), Empati (8, 9, 10, 11, 12, 13), Duygusal Farkındalık (14, 15, 16, 17, 18) ve Toplumsal Beceriler (19, 20, 21)]. Ölçeğin değerlendirilmesi, derecelendirilmiş 4'lü likert seçeneklerinin (Bana Hiç Uygun Değil.....Bana Tamamen Uygun) yanıtlanması üzerinden yapılmaktadır. Maddeler, 18 olumlu, 3 olumsuz yargı cümlesini içermektedir. Belirlenen puan aralıklarından elde edilecek en düşük/yüksek ortalamalar, %27'lik gruplamaya

uyumlu biçimde hesap edilmiştir. Ölçeğin toplamından alınan; 21-42 aralığı düşük, 43-64 aralığı orta, 65-84 aralığı yüksek düzeyi belirtmektedir. Motivasyon alt boyutundan alınan 7-14 puan düşük, 15-21 orta, 22-28 yüksek düzeyi göstermektedir. Empati alt boyutunda; 6-12 puan düşük, 13-18 orta, 19-24 yüksek düzeyi belirtmektedir. Duygusal farkındalık boyutunda; 5-10 puan düşük, 11-15 orta; 16-20 yüksek düzeyi göstermektedir. Toplumsal beceriler alt boyutunda ise; 3-6 puan düşük, 7-9 orta, 10-12 yüksek düzeyi bildirmektedir. Maddelerle ilişkili faktör yük değerleri .40 üzerinde olup, maddeler tekrarlı olmadığından faktör yapıları uygun bulunmuştur. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha değeri ise $\alpha=.78$ 'dir (Alemdar, 2014: 47-53).

Cronbach Alpha değerinin geçerli olması için, katsayının $\alpha=0.70$ ve üstü olması beklenmektedir (Creswell, 2005). Bu çalışma için duygusal okuryazarlık ölçek puanlarının Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmış olup, elde edilen değer $\alpha=.79$ olarak ölçülmüştür. Bu ölçeğe EK3'ten ulaşabilirsiniz.

3.3.3.Aile İletişim Kalıpları Ölçeği

Ritchie ve Fitzpatrick tarafından 1990 yılında yeniden gözden geçirilmiş ve Erdoğan ve Anık (2018) aracılığıyla Türkçeye uyarlanmış aile iletişim biçimleri ölçeğidir. Toplamda 26 maddeden oluşan ölçme aracı, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin aile içi iletişim kalıplarını belirlemeye yönelik olarak kullanılmaktadır. Ölçek maddeleri özellikleri açısından sırasıyla 2 alt boyuttan oluşmaktadır [Diyalog Yönelimi (1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15) ve Uyum Yönelimi (16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26)]. Ölçeğin değerlendirilmesi derecelendirilmiş beşli likert seçeneklerinin (Kesinlikle Katılıyorum...Kesinlikle Katılmıyorum) yanıtlanması üzerinden yapılmaktadır. Diyalog yönelimi boyutunda alınabilecek puan aralıkları 15-75 iken, uyum yönelimi boyutunda 11-55'tir. Boyutların kendi içindeki ortalamaları, yönelimlerin yüksek veya düşük olduğunu belirtmektedir. Buna göre; her iki yönelim boyutunda yüksek grupta yer almak fikir birliğine dayalı aile, her iki yönelim boyutundan düşük puan almak serbesiyetçi aile, uyum yöneliminde yüksek, diyalog yöneliminde düşük puan almak koruyucu aile ve diyalog boyutunda yüksek, uyum boyutunda düşük grupta yer almak çoğulcu aile tipini bildirmektedir. Yapı geçerliliği, için doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmış

ve uyum iyiliği indeks değeri (0,93) iyi düzeyde bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlılık değeri belirlenmiş ve alt ölçeklerden diyalogun değeri $\alpha=0.88$ ve uyumun $\alpha=0.81$ olarak hesaplanmıştır (Erdoğan ve Anık, 2018: 30-39). Ayrıca “Ölçek maddelerinin ifade şekli ebeveynlerin mevcut ailelerinin iletişim kalıplarını belirlemeye yönelik olarak maddelerin içeriğini değiştirmeden uygun şekilde ifade edilmiştir” (Erdoğan, 2020: 58).

Bu çalışma için aile içi iletişim kalıpları ölçek puanlarının Cronbach Alpha değerleri yeniden hesaplanmış olup, uyum yönelimi alt ölçeğinin güvenilirlik değerinin $\alpha=.77$ ve diyalog yönelimi alt ölçeğinin güvenilirlik değerinin ise $\alpha=.72$ olduğu gözlenmiştir. Ölçeğe EK4'ten ulaşabilirsiniz.

3.3.4.Akran İlişkileri Ölçeği

Erkan-Atik ve arkadaşları (2014) aracılığıyla Türkçeye uyarlanmış olan akran ilişkileri ölçeği (AİÖ), ilk olarak Bukowski tarafından 1994 yılında geliştirilmiştir. Toplamda 22 maddeden oluşan ölçme aracı, ergenlerin akranlarıyla ilişki düzeylerinin belirlenmesi için kullanılmaktadır. Ölçek maddeleri özellikleri açısından sırasıyla 5 alt boyuttan oluşmaktadır [Birliktelik (1 2 3 4), Çatışma (5 6 7 8), Yardım (9 10 11 12 13), Koruma (14 15 16 17) ve Yakınlık (18 19 20 21 22)]. Çatışma boyutundaki tüm maddeler ters olarak kodlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi, derecelendirilmiş 5’li likert seçeneklerinin [Doğru Değil ve Tamamen Doğru (1 2 3 4 5)] yanıtlanması üzerinden yapılmaktadır. Ölçek, alt boyutlar bazında değerlendirilebildiği gibi, tüm puan alınarak da incelenebilmektedir. Ölçekle ilgili puanlar, ilişkili maddelere sunulan cevapların ortalama puanları aracılığıyla hesap edilmektedir. Ölçek ortalamalarının artışı, akranlarla olan ilişkinin kalitesinin arttığını belirtmektedir. Ayrıca yapı geçerliliği, doğrulayıcı faktör analiziyle hesaplanmış, uyum iyiliği indeks değeri (.88) yeterli düzeyde bulunmuştur. Güvenirliği belirlemek için ise Cronbach Alpha katsayısı test edilmiş ve alt ölçek değerleri $\alpha=.66-.86$ aralığında bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için bu değer, $\alpha=.85$ olarak hesaplanmıştır (Atik, vd., 2014: 3-6).

Bu çalışma için akran ilişkileri ölçek puanlarının Cronbach Alpha değeri yeniden hesaplanmış olup, elde edilen değer $\alpha=.75$ olarak ölçülmüştür (EK5).

3.4.Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Çalışmada kullanılan ölçeklerin izinleri, ölçek sahiplerinden mail yoluyla alınmıştır. Ölçek formlarının ortaöğretim kurumlarında uygulama izni ve şartları, ilgili makamlarla resmi yazışmalar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (EK1). Resmi izinlerin ardından çalışmanın veri toplama araçları (Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkileri Ölçeği), kişisel bilgi formuyla birlikte pandemi döneminde okulların kapalı olması nedeniyle Google Form üzerinden online forma dönüştürülmüş ve bu forma ilişkin bağlantılar öğrencilere uygulanması adına Bahçelievler'deki ortaöğretim okullarına iletilmiştir. Çalışmanın evren ve örneklem yerine çalışma grubundan oluşması da, pandemi dolayısıyla ilgili ölçeklerin Google Form aracılığıyla dağıtılmasından kaynaklanmaktadır. Yine verilerin uygulandığı süreç içerisinde çalışmaya dair yüzyüze bilgilendirme yapılamaması nedeniyle, çalışmanın ön bilgilendirme formu açık ve uzun bir şekilde ifade edilmiş; çalışmanın amacı, nasıl yanıtlandırılacağı, katılımın gönüllülüğü, verilerin akademik amaçlı kullanılacağı, kişisel verilerin gizli tutulacağı, soruların bireyi rahatsız edici maddeler içermediği ve sağlıklı bulgular elde edebilmek için samimi görüş ve duygulara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların çalışmaya ilişkin soruları olabileceği düşünülerek, kişisel bilgilerim ve mail adresim bu form içerisinde paylaşılmıştır (EK2). Anket formlarının dağıtımından yaklaşık 2 aylık bir süre sonunda ise hedeflenen anket sayısına ulaşılmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Verilerin analiz işlemi için SPSS 22 programından yararlanılmıştır. Veri analizine başlamadan önce ilk olarak çalışmanın veri seti düzenlenmiştir. Bu aşamada kayıp, uç değerler ve yeterli örneklem büyüklüğü gözden geçirilmiş, 10 katılımcıya ait veriler çalışmanın veri setinden çıkarılmıştır. Kalan 453 katılımcının verdiği cevaplar sonucunda oluşan yeni veri setinden elde edilen puanların normallik değerleri tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Değişkenlere Ait Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) Katsayıları

	N	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Okuryazarlık	453	.06	.14
Diyalog	453	-.12	.04
Uyum	453	.07	-.32
Akran İlişkileri	453	-.94	.68

Bachman (2004), çarpıklık ve basıklık katsayıları -2 ve +2 aralığında ise, normalliğin sağlandığını belirtmektedir. Böylelikle çalışmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen puanların normal dağıldıkları görülmektedir. Dağılım normallik gösterdiğinden, verilerin analizi için nicel araştırma yöntemlerinden parametrik testler uygulanmıştır. İlk olarak çalışmada kullanılan ölçeklerin betimsel istatistikleri hesaplanmıştır. Sonra çalışma sorularıyla paralel olacak biçimde, iki ve daha fazla gruptan elde edilen puanlar arasındaki anlamlı farklılıkların tespiti için t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), varyansların homojenliği koşulu için ise levene testi uygulanmıştır. Levene testinden alınan değer $p < .05$ olması varyansların eşit olmadığı; $p > .05$ olması ise varyansların eşit olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Bunların ardından iki değişken arasındaki ilişkinin yönünü ortaya koymak için pearson korelasyon analizi ve son olarak da çalışmadaki iki bağımsız değişkenin (aile içi iletişim ve akran ilişkileri) bağımlı değişken (duygusal okuryazarlık) üzerindeki yordama gücünü ortaya çıkarmak için çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Çalışmanın bu bölümünde, ölçeklerden alınan puanların incelenmesi için; betimsel istatistikler, tek yönlü varyans (ANOVA), t testi, korelasyon ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır.

4.1. Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkileri Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistiklerin İncelenmesi

Bu bölümde öncelikle çalışmada kullanılan ölçek puanlarının betimsel istatistiklerine yer verilmiş olup, ardından çalışmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen istatistiksel işlemlerin bulguları tablolar halinde paylaşılmıştır. Araştırmada kullanılan duygusal okuryazarlık, aile iletişim kalıpları (uyum ve diyalog) ve akran ilişkileri ölçeklerinin min-max değerleri, standart sapma ve ortalama bilgileri Tablo 4.1.'de verilmektedir.

Tablo 4.1: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkileri Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	\bar{x}	Sd
Duygusal Okuryazarlık	453	40.00	79.00	61.50	6.36
Diyalog	453	28.00	58.00	45.63	5.02
Uyum	453	11.00	55.00	33.75	8.91
Akran İlişkileri	453	41.00	108.00	88.10	12.10

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, duygusal okuryazarlık ölçek puanlarının aritmetik ortalaması 61.50, standart sapması 6,36'dır. Alınan en düşük puan 40 en yüksek puan 79 olarak ölçülmüştür. Aile iletişim kalıpları ölçeği diyalog alt boyut puanlarının aritmetik

ortalaması 45.63, standart sapması 5.02 olarak ölçülmüştür. Ölçekten alınan puanlar 28-58 aralığındadır. Uyum puanlarının ortalaması 33.75, standart sapması 8.91 olarak belirlenmiştir. Alınan puanlar 11-55 aralığında ölçülmüştür. Akran ilişkileri ölçek puanlarının ise aritmetik ortalaması 88.10, standart sapması 12.10'dur. Ölçekten alınan puanlar 41-108 aralığında bulunmuştur.

4.2.Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi

Ergenler tarafından algılanan duygusal okuryazarlık becerileri, aile iletişim kalıpları (diyalog ve uyum) ve akran ilişkilerinin sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılaşmalarını incelemek için bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Yapılan analiz sonuçları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.2: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi

	Cinsiyet	N	$\bar{X}\pm S$	Sd	t	p
Duygusal Okuryazarlık	Kız	334	61.88±6.37	451	2.18	.03*
	Erkek	119	60.48±6.23			
Diyalog	Kız	334	45.95±4.99	451	2.26	.02*
	Erkek	119	44.74±5.01			
Uyum	Kız	334	60.35±10.73	451	.17	.86
	Erkek	119	61.66±9.59			
Akran İlişkileri	Kız	334	89.66±11.50	451	4.69	.00*
	Erkek	119	83.74±12.72			

Tablo 4.2'de görüldüğü üzere; duygusal okuryazarlık ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır [$t(451)=2.18$, $p<.05$]. Bu durumda kızların duygusal okuryazarlık ortalamaları ($\bar{x}=61.88$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=60.48$) daha yüksek bulunmuştur. Aile iletişim kalıpları diyalog alt boyut puanları da cinsiyet

değişkenine göre farklılaşmaktadır [$t(451)=2.26, p<.05$]. Bu durumda kızların ($\bar{x}=45.95$) diyalog puanları erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=44.74$) yüksek bulunmuştur. Uyum puanları, cinsiyet değişkene göre farklılık göstermemektedir [$t(451)=.17, p>.05$]. Bununla birlikte akran ilişkilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur [$t(451)=4.69, p<.01$]. Bu durumda kızların akran ilişkileri ($\bar{x}=89.66$) erkek öğrencilere göre ($\bar{x}=83.74$) daha yüksektir.

Tablo 4.3: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Yaşa Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	Yaş	N	$\bar{X}\pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Okuryazarlık	13-15	161	61.94±6.36	G.A	48.512	2	24.256	.59	.55
	16-17	246	61.30±6.31	G.İ	18238.693	450	40.530		
	18 ve üzeri	46	61.10±6.65	Top.	18287.205				
Diyalog	13-15	161	45.85±5.00	G.A	14.854	2	7.42	.29	.74
	16-17	246	45.52±4.97	G.İ	11381.77	450	25.293		
	18 ve üzeri	46	45.39±5.54	Top.	11396.627				
Uyum	13-15	161	34.43±9.37	G.A	243.289	2	121.644	1.53	.21
	16-17	246	33.67±8.68	G.İ	35691.484	450	79.314		
	18 ve üzeri	46	31.84±8.34	Top.	35934.773				
Akran İlişkileri	13-15	161	87.00±13.20	G.A	454.248	2	227.124	1.55	.21
	16-17	246	88.40±11.54	G.İ	18078.670	450	146.275		
	18 ve üzeri	46	90.36±10.81	Top.	66278.124				

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde; duygusal okuryazarlık ortalamalarında, ergenlerin yaş gruplarına göre farklılaşma görülmemektedir [$F(2-450)=.59, p>.05$]. Diyalog [$F(2-450)=.29, p>.05$] ve uyum [$F(2-450)=1.53, p>.05$] puanları da öğrencilerin yaşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde akran ilişkileri ortalamaları, ergenlerin yaş grupları açısından bir farklılık ortaya koymamaktadır [$F(2-450)=1.55, p>.05$].

Tablo 4.4: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	Sınıf	N	$\bar{X}\pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
DOY	9.sınıf	144	61.09±5.74	G.A	208.535	3	69.512	1.72	.16
	10.sınıf	99	60.73±6.73	G.İ	18238.693	449	40.264		
	11.sınıf	140	62.43±6.62	Top.	18287.205				
	12.sınıf	70	61.65±6.36						
Diyalog	9.sınıf	144	45.33±4.64	G.A	145.842	3	48.614	1.99	.74
	10.sınıf	99	44.85±5.20	G.İ	11250.784	449	25.057		
	11.sınıf	140	46.29±5.13	Top.	11396.627				
	12.sınıf	70	46.05±5.17						
Uyum	9.sınıf	144	33.21±8.55	G.A	205.036	3	68.345	.85	.46
	10.sınıf	99	34.24±10.25	G.İ	35729.737	449	79.314		
	11.sınıf	140	34.47±8.80	Top.	35934.773				
	12.sınıf	70	33.77±8.21						
Akran İlişkileri	9.sınıf	144	88.08±12.03	G.A	498.328	3	166.109	1.13	.33
	10.sınıf	99	87.02±11.84	G.İ	65779.795	449	146.503		
	11.sınıf	140	87.75±13.10	Top.	66278.124				
	12.sınıf	70	90.83±13.16						

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere; duygusal okuryazarlık ortalamaları, sınıf seviyelerine göre bir farklılık ortaya koymamaktadır [F(3-449)=1.72, p>.05]. Diyalog [F(3-449)=1.99, p>.05] ve uyum [F(3-449)=.85, p>.05] puanları da sınıf seviyelerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde akran ilişkileri puan ortalamalarında sınıf seviyesi değişkenine göre farklılaşma görülmemektedir [F(3-449)=1.13, p>.05].

Tablo 4.5: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi

	Okul Türü	N	$\bar{X}\pm S$	Sd	t	p
Duygusal Okuryazarlık	Meslek Lisesi	135	61.77±6.02	451	1.00	.57
	Genel Lisesi	318	61.39±6.50			
Diyalog	Meslek Lisesi	135	45.82±4.73	451	.52	.59
	Genel Lise	318	45.55±5.14			
Uyum	Meslek Lisesi	135	34.08±8.20	451	.51	.60
	Genel Lise	318	33.61±9.20			
Akran İlişkileri	Meslek Lisesi	135	87.21±12.15	451	- 1.01	.30
	Genel Lisesi	318	88.48±12.08			

Tablo 4.5'teki verilere göre; duygusal okuryazarlık puanları, okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [$t(451)=1.00$, $p>.05$]. Aile iletişim kalıpları diyalog [$t(451)=.52$ $p<.05$] ve uyum alt boyut [$t(451)=.51$ $p>.05$] puanları da okul türüne göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Benzer şekilde akran ilişkileri puanları okul türüne göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [$t(451)=-1.01$, $p>.05$].

Tablo 4.6: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Başarı Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	Başarı	N	$\bar{X} \pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Okury.	51 ve altı	14	57.00±5.77	G.A	262.934	2	138.745	3.28	.03*
	52-80	177	61.31±5.94	G.İ	18024.271	450	146.668		
	81 ve üstü	262	61.85±5.59	Top.	18287.205				
Diyalog	51 ve altı	14	42.00±4.81	G.A	201.792	2	100.896	4.05	.01*
	52-80	177	45.56±4.70	G.İ	11194.835	450	24.877		
	81 ve üstü	262	45.88±5.17	Top.	11396.627				
Uyum	51 ve altı	14	36.78±6.98	G.A	159.581	2	79.790	1.00	.36
	52-80	177	33.96±8.88	G.İ	35775.192	450	79.500		
	81 ve üstü	262	33.45±9.02	Top.	35934.773				
Akran İlişkileri	51 ve altı	14	83.85±9.18	G.A	277.489	2	138.745	.94	.38
	52-80	177	88.00±11.48	G.İ	66000.634	450	146.668		
	81 ve üstü	262	88.40±12.64	Top.	66278.124				

Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde; duygusal okuryazarlık puanları, başarı durumuna göre anlamlı farklılıklar ortaya koymaktadır [$F(2-450)=3.28$, $p<.05$]. Farklılaşmanın gerçekleştiği grupları tespit etmek için post-hoc test sonuçlarına bakılmıştır (Bkz Tablo 4.7). Benzer şekilde diyalog puanları da başarı durumuna göre farklılıklar göstermektedir [$F(2-450)=4.05$, $p<.01$]. Yine farklılaşmanın gerçekleştiği grupları tespit etmek için post-hoc sonuçlarından faydalanılmıştır (Bkz Tablo 4.7). Uyum puanları incelendiğinde ise başarı durumuna göre farklılaşma görülmemektedir [$F(2-450)=1.00$, $p>.05$]. Akran ilişkileri puanları da başarı durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır [$F(2-450)=.94$ $p>.05$].

Tablo 4.7: Duygusal Okuryazarlık ve Diyalog Alt Boyutunun Başarı Durumuna Göre Farklılaşma Kaynağına İlişkin LSD Sonuçları

Değişken	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalama Farklılık (I-J)	Standart Hata	p
Duygusal Okuryazarlık	51 altı	52 -80	-3.81638(*)	1.75707	.030
		81 üzeri	-4.35496(*)	1.73605	.012
	52 -80	51 altı	3.81638(*)	1.75707	.030
		81 üzeri	-.53858	.61577	.382
	81 üzeri	51 altı	4.35496(*)	1.73605	.012
		52-80	.53858	.61577	.382
Diyalog	51 altı	52 -80	-3.56497(*)	1.38474	.010
		81 üzeri	-3.88168(*)	1.36818	.005
	52 -80	51 altı	3.56497(*)	1.38474	.010
		81 üzeri	-.31671	.48529	.514
	81 üzeri	51 altı	3.88168(*)	1.36818	.005
		52 -80	.31671	.48529	.514

Tablo 4.7’de, duygusal okuryazarlık ve aile iletişim kalıpları diyalog alt boyutu puanlarındaki farklılaşmanın doğasını tespit etmek amacıyla LSD testi sonuçlarından yararlanılmıştır. Tablo incelendiğinde, duygusal okuryazarlık puanları açısından; başarı notu 51 altı olanlar ile 52-80 arasında olanlar arasında ve yine başarı notu 51 altı olanlar ile 81 ve üzeri olanlar arasında farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda başarı durumuna göre farklılaşmada; başarı notu 51 altı olanlar ile 52-80 arasında olanlar arasında p:.03 düzeyinde, istatistiksel olarak başarı notu 52-80 arasında olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Başarı notu 51 altı olanlar ile 81 ve üzerinde olanlar arasında ise p:.01 düzeyinde, istatistiksel olarak başarı notu 81 ve üzerinde olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo incelendiğinde, aile iletişim kalıpları ölçeği diyalog alt boyut puanları açısından; başarı notu 51 ve altında olanlar ile 52-80 arasında olanlar arasında ve başarı notu 51 altı olanlar ile 81 ve üzeri olanlar arasında farklılaşmanın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda başarı durumuna göre farklılaşmada, başarı notu 51 altı olanlar ile 52-80

arasında olanlar arasında p:.01 düzeyinde, istatistiksel olarak başarı notu 52-80 arasında olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Başarı notu 51 altı olanlar ile 81 ve üzerinde olanlar arasında ise p:.00 düzeyinde, istatistiksel olarak başarı notu 81 ve üzerinde olanlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Tablo 4.8: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Anne-Baba Birliktelik Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin Bağımsız Örneklem t Testi ile İncelenmesi

		N	$\bar{X}\pm S$	Sd	t	p
Birliktelik						
Duygusal Okuryazarlık	Beraber	416	61.56±6.31	451	.61	.53
	Ayrı	37	61.39±6.50			
Diyalog	Beraber	416	45.71±5.01	451	.11	.26
	Ayrı	37	44.75±5.09			
Uyum	Beraber	416	33.74±8.85	451	-.15	.87
	Ayrı	37	33.97±9.73			
Akran İlişkileri	Beraber	416	88.05±12.25	451	-.29	.76
	Ayrı	37	88.67±10.44			

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere; duygusal okuryazarlık ortalamaları, ebeveynin birliktelik durumuna göre farklılaşmamaktadır [t(451)=.61, p>.05]. Aile iletişim kalıpları diyalog [t(451)=.11 p<.05] ve uyum alt boyut [t(451)=-.15, p>.05] puanları da ebeveynin birliktelik durumuna göre anlamlı farklılık ortaya koymamaktadır. Benzer şekilde akran ilişkileri, anne-baba birliktelik durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir [t(451)=-.29, p>.05].

Tablo 4.9: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	E.Düzeyi	N	$\bar{X}\pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Okuryazarlık	İlk-Ortaokul	252	61.54±6.36	G.A	39.780	2	19.89	.49	.61
	Lise	115	61.84±7.08	G.İ	18247.425	450	40.55		
	Lisans ve üzeri	86	60.95±5.26	Top.	18287.205				
Diyalog	İlk-Ortaokul	252	45.63±4.98	G.A	12.446	2	6.233	.24	.78
	Lise	115	45.85±5.50	G.İ	11384.161	450	25.298		
	Lisans ve üzeri	86	45.34±5.45	Top.	11396.627				
Uyum	İlk-Ortaokul	252	33.86±9.02	G.A	137.051	2	68.525	.86	.42
	Lise	115	34.33±9.12	G.İ	35729.722	450	79.550		
	Lisans ve üzeri	86	33.69±8.33	Top.	35934.773				
Akran İlişkileri	İlk-Ortaokul	252	88.73±11.98	G.A	612.929	2	306.464	2.10	.12
	Lise	115	88.50±11.79	G.İ	65665.195	450	145.923		
	Lisans ve üzeri	86	85.70±12.72	Top.	66278.124				

Tablo 4.9'da görüldüğü üzere; duygusal okuryazarlık ortalamaları, anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar ortaya koymamaktadır [$f(3-449)=.49$ $p>.05$]. Diyalog [$f(2-450)=.24$ $p>.05$] ve uyum [$f(2-450)=.86$ $p>.05$] puanları da anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde akran ilişkileri puanları, anne eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır [$f(2-450)=2.10$ $p>.05$].

Tablo 4.10: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	E.Düzeyi	N	$\bar{X} \pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Okuryazarlık	İlk-Ortaokul	221	61.71±6.46	G.A	28.033	2	14.01	.34	.70
	Lise	148	61.45±6.72	G.İ	18259.173	450	40.57		
	Lisans ve üzeri	84	61.04±5.39	Top.	18287.205				
Diyalog	İlk-Ortaokul	221	45.78±5.10	G.A	15.789	2	7.89	.31	.73
	Lise	148	45.62±5.17	G.İ	11380.838	450	25.29		
	Lisans ve üzeri	84	45.27±4.53	Top.	11396.627				
Uyum	İlk-Ortaokul	221	33.84±9.07	G.A	317.876	2	158.93	1.10	.33
	Lise	148	34.55±9.09	G.İ	35616.896	450	79.14		
	Lisans ve üzeri	84	32.13±8.01	Top.	35934.773				
Akran İlişkileri	İlk-Ortaokul	221	88.96±11.51	G.A	322.781	2	161.39	1.10	.33
	Lise	148	87.25±13.01	G.İ	65955.343	450	146.56		
	Lisans ve üzeri	84	87.32±11.96	Top.	66278.124				

Tablo 4.10'daki verilere göre; duygusal okuryazarlık puanlarında, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [F(2-450)=.34, p>.05]. Diyalog [F(2-450)=.31, p>.05] ve uyum [F(2-450)=1.10, p>.05] puanlarında da baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşma görülmemektedir. Benzer biçimde akran ilişkileri puanları baba eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [F(2-450)=1.10, p>.05].

Tablo 4.11: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Kardeş Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	K. Sayısı	N	$\bar{X}\pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Okuryazarlık	K. yok	26	61.96±8.10	G.A	35.242	2	11.74	.28	.83
	1	170	61.66±5.93	G.İ	18251.963	450	40.65		
	2-3	221	61.47±6.43	Top.	18287.205				
	4 ve üzeri	36	60.66±6.63						
Diyalog	K. yok	26	45.42±6.05	G.A	15.789	3	.85	.03	.99
	1	170	45.67±4.96	G.İ	11380.838	449	25.37		
	2-3	221	45.66±4.97	Top.	11396.627				
	4 ve üzeri	36	45.47±4.97						
Uyum	K. yok	26	32.15±10.23	G.A	279.390	3	93.13	1.17	.32
	1	170	33.10±8.74	G.İ	35655.382	449	79.41		
	2-3	221	34.52±9.05	Top.	35934.773				
	4 ve üzeri	36	33.30±7.68						
Akran İlişkileri	K. yok	26	88.00±11.82	G.A	87.967	3	29.32	.19	.89
	1	170	88.32±12.55	G.İ	66190.157	449	147.417		
	2-3	221	87.75±12.19	Top.	66278.124				
	4 ve üzeri	36	89.30±9.73						

Tablo 4.11’de, duygusal okuryazarlık puanları, kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [F(2-450)=.28 p>.05]. Diyalog [F(3-449)=.03 p>.05] ve uyum [F(3-449)=1.17,p>.05] puanlarında da kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır Benzer şekilde akran ilişkileri puanları kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [F(3-449)=.19, p>.05].

Tablo 4.12: Duygusal Okuryazarlık Becerileri, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkilerinin Ailenin Gelir Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Verilerin ANOVA ile İncelenmesi

Değişken	G. Durumu	N	$\bar{X}\pm S$	V.K.	K.T	Sd	K.O.	F	p
Duygusal Okuryazarlık	1500-3000	98	61.97±6.14	G.A	129.830	3	43.27	1.07	.36
	3001-5000	187	60.89±6.09	G.İ	18157.375	449	40.44		
	5001-10000	127	61.79±6.81	Top.	18287,205				
	10001 üstü	41	62.31±6.60						
Diyalog	1500-3000	98	45.86±4.84	G.A	74.352	3	24.78	.98	.40
	3001-5000	187	45.18±4.83	G.İ	11322.275	449	25.21		
	5001-10000	127	45.89±5.47	Top.	11396.627				
	10001 üstü	41	46.36±5.02						
Uyum	1500-3000	98	33.40±9,37	G.A	29.666	3	9.88	.12	.94
	3001-5000	187	33.98±8,84	G.İ	35905.107	449	79.96		
	5001-10000	127	33.81±9,14	Top.	35934.773				
	10001 üstü	41	33.26±7,56						
Akran İlişkileri	1500-3000	98	87.46±13,11	G.A	55.250	3	18.41	.12	.94
	3001-5000	187	88.39±11,33	G.İ	66222.873	449	147.490		
	5001-1000	127	88.14±12,73	Top.	66278.124				
	10001 üstü	41	88.17±11,38						

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere; duygusal okuryazarlık puanları, aile gelir durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır [F(3-449)=1.07, p>.05]. Diyalog [F(3-449)=.98 p>.05] ve uyum [F(3-449)=.12, p>.05] puanları da aile gelir durumuna göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Benzer şekilde akran ilişkileri puanları aile gelir durumuna göre farklılaşmamaktadır [F(3-449)=.12, p>.05].

4.3.Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Diyalog ve Uyum) ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 4.13: Duygusal Okuryazarlık, Aile İletişim Kalıpları (Uyum ve Diyalog) ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkilere Ait Pearson Momentler Korelasyon Katsayı Sonucu

	1.	2.	3.	4.
1.Duygusal Okuryazarlık	..	.11**	.93**	.22**
2.Uyum		..	-.13**	-.06
3.Diyalog			..	.26**
4.Akran				..

** p<.01

Tablo 4.13'teki veriler incelendiğinde, duygusal okuryazarlık ile aile iletişim kalıpları uyum alt ölçeği arasındaki ilişkinin korelasyon değeri, $r = -.11$ ($p < .01$) ve diyalog alt ölçeği ilişkisinin korelasyon değeri $r = .93$ ($p < .01$) olarak hesaplanmıştır. Aile iletişim kalıpları alt ölçekleri olan diyalog ve uyumun ilişkisini belirten korelasyon değeri $r = -.13$ ($p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Duygusal okuryazarlık ile akran ilişkileri ölçeği arasındaki ilişkinin korelasyon değeri ise $r = .22$ ($p < .01$) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca akran ilişkileri ile diyalog alt ölçeği ilişkisini belirten korelasyon değeri $r = .26$ ($p < .01$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş iken; uyum alt ölçeği ilişkisinin korelasyon değeri $r = -.06$ ($p > .05$) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.4.İki Bağımsız Değişkenin (Aile İçi İletişim ve Akran İlişkileri) Bağımlı Değişken (Duygusal Okuryazarlık) Üzerindeki Yordama Gücünün İncelenmesi

Tablo 4.14: Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkilerinin Duygusal Okuryazarlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Sta. H.	β	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit	33.31	2.876		11.584	.000		
A.İçi iletişim	.24	.028	.364	8.508	.000	.380	.372
A.İlişkileri	.10	.022	.197	4.611	.000	.227	.212

R=0.42 R²=0.18
F(2-450)=50.43 P=.00

Tablo 4.14'e göre; aile iletişim kalıpları ve akran ilişkileri birlikte duygusal okuryazarlığı anlamlı olarak yordamaktadır (R=0.42, R²=0.18, p<0.01). Değişkenler birlikte duygusal okuryazarlıktaki varyansın %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon değerine (β) göre, bağımsız değişkenlerin duygusal okuryazarlık üzerindeki önemi sırasıyla, aile içi iletişim ve akran ilişkileridir. Regresyon değerlerinin anlamlılığını belirten t testi sonuçları değerlendirildiğinde ise, aile iletişim kalıpları ve akran ilişkileri puanlarının duygusal okuryazarlık üzerinde önemli yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15: Aile İletişim Kalıpları (Uyum ve Diyalog) ve Akran İlişkilerinin Duygusal Okuryazarlığı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonucu

Değişken	B	Sta. H.	β	t	p	İkili R	Kısmi R
Sabit	7.745	1.197		6.472	.000		
Diyalog	1.19	.021	.947	56.083	.000	.939	.935
Uyum	.00	.012	.006	.383	.702	-.118	.018
A.İlişkileri	-.01	.009	-.024	-1.425	.155	.227	-.067

R=0.94 R²=0.88
F(3-449)=11.28 P=.00

Tablo 4.15'te, akran ilişkileri ölçeği ve aile iletişim kalıpları ölçeğinin alt boyutları olan diyalog ve uyum birlikte duygusal okuryazarlık puanlarındaki varyansın %88'ini açıklamaktadır ($R = .94$, $R^2 = .88$, $F_{(3,449)} = 11.28$ $p < .01$). Standardize beta katsayılarına bakıldığında ise, diyalog ($\beta = .94$; $p < .01$) alt boyutunun duygusal okuryazarlık üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olduğu görülürken; uyum alt boyutunun ($\beta = .00$; $p > .05$) ve akran ilişkilerinin ($\beta = -.02$; $p > .05$) duygusal okuryazarlık üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olmadığı bulunmuştur.



BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Tartışma ve Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda tartışılacak, sonuçlar var olan literatür desteğiyle yorumlanacak ve önerilerde bulunulacaktır.

5.1.1.Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Cinsiyet: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *cinsiyete göre* sonuçları incelendiğinde; anketin uygulandığı ortaöğretim kurumlarındaki ergenlerin duygusal okuryazarlık puanlarının, kızlar lehine anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu durumda; kızların ($\bar{x}=61.88$) duygusal okuryazarlık düzeyleri erkeklere ($\bar{x}=60.48$) göre yüksek bulunmuştur. Konuyla ilgili olarak Tarhan (2020: 32), erkeklerin beyinlerinin sol yarım küresini daha baskın olarak kullandıklarını ve bu yarım küreyi aktif olarak kullanan insanların daha sonuç odaklı olduğunu; sağ beyinini kullanan insanların ise daha yuvarlak düşündüklerini, sıcak ve yakın bir iletişimi daha çok tercih ettiklerini ve bu özelliklerin genellikle kızlarda görüldüğünü belirtmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de toplumsal cinsiyet rolleri açısından, erkeklerin “erkekler ağlamaz” gibi ifade biçimlerine sıkça maruz kaldığı ve duygularını açığa vurma veya duyuşsal özelliklerini kullanma konusunda daha çok baskılandıkları görülmektedir (Çelik, 2016: 2). Bu durumda öncelikle kız çocuklarına atfedilen duyuşsal özellikler (duygularını ifade edebilme, empati kurma veya içsel motivasyon sağlama vb.) açısından, cinsiyetler arasında bir farklılık olup olmadığına yönelik araştırma sonuçları incelenmiştir.

Duygusal okuryazarlığın toplam puanlar üzerinden cinsiyete göre farklılıklarını ele alan bazı literatür çalışmalarında; kız ve erkeklerin duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin Özden, Kana ve Uzan'ın (2018: 236) üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında, öğrencilerin cinsiyetine göre duygusal okuryazarlık ölçek puanları, anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alemdar'ın (2014: 108) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında ise, öğrencilerin cinsiyetine göre kız öğrenciler lehine istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmaktadır. Katyal ve Awasthi'ye (2005: 153) göre kızlar, erkeklere göre daha yüksek duygusal zekaya sahiptirler. Yine Balta-Özkan'ın (2019: 132) ilk ve ortaokul öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında, kızların duygusal okuryazarlık toplam puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna rağmen; Yazgılı'nın (2019: 102), ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmasında kız ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Coşkun ve Öksüz (2018: 1861) de, ilkokullarda uygulanan duygusal okuryazarlık eğitim programının, çocukların duygusal zeka performanslarına katkısının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini, yani erkek ve kız katılımcıların duygusal zeka puanlarında farklılaşma olmadığını bulmuşlardır. Çalışma gruplarına bakıldığında, duyuşsal becerilerde cinsiyete göre farklılaşmanın yaşla birlikte belirginleştiği ve duyguların ifade biçiminin kültürel öğrenmelerle içselleştirildiği veya biyolojik kaynaklı olduğu net olarak yorumlanamamaktadır.

Bununla birlikte duygusal okuryazarlık alt boyut puanlarını ele alan pek çok çalışma, kızların duyuşsal beceriler bağlamında erkeklerden daha iyi olduklarını ortaya koymaktadır. Örneğin duygusal okuryazarlığın alt boyutlarından empati, duygu düzenleme, duygusal farkındalık ve motivasyona dair çalışmalar incelendiğinde, Britner ve Pajares (2001: 271); kızların motivasyon düzeylerinin, erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu durum kızların kişisel veya kişilerarası iletişimlerinde daha fazla çaba gösterdikleri ve azimli olduklarını ortaya koyabilmektedir. Şenol, Akça ve Çümen (2012: 1), erkeklere göre kızların %69,1'inin kırdığı birinden özür dilediği yani diğerlerinin hissettiklerini fark edebildikleri, %60'ının eleştirileri dinleyip yorumlayabildiği ve %55,7'sinin diğerine anlatmak istediğini doğrudan iletebildiklerini belirtmişlerdir. Yine Özden, Kana ve Uzan'a (2018: 243) göre; kadın üniversite öğrencilerinin, erkeklere göre duygusal farkındalık becerileri daha

yüksek bulunmuştur. Buna rağmen duygusal okuryazarlık ölçeğinin toplumsal beceriler alt boyut puanlarında ortaya çıkan sonuç, erkekler lehinedir (Balta Özkan, 2019: 132). Bu durum da cinsiyet rolleri açısından erkeklerin daha dışa dönük, özgür yetiştirilmeleri ile ilişkilendirilebilir. Özetle; duygusal okuryazarlığın toplam ve alt boyut puanlarında anlamlı sonuçlara ulaşan çoğu çalışma, kızların doğuştan getirdiği özellikleri veya sonradan benimsedikleri cinsiyet rolleri nedeniyle duygusal okuryazarlık becerilerini kullanmada erkeklerden daha iyi oldukları sonucunu ortaya koymakta ve bu araştırmayla benzer bulguları paylaşmaktadır.

Yaş: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *yaşa göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu çalışmada ele alınan ergen yaş grupları sırasıyla; 13-15, 16-17 ve 18 ve üstü öğrencilerdir ve araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun orta ergenlik dönemi (15-17) içerisinde buldukları görülmektedir. Bu durumda çalışmada anlamlı bir farklılığın bulunmama sebebi, ergenlik döneminin göze çarpan en önemli özelliklerden birinin duygusal geçiş süreci olmasına ve özellikle ergenliğin ilk ve orta döneminde duygusal yoğunluğun ve sosyal ilişkilere dair sorunların, bu yaş grubunda görülen benzer duygusal gelişim evrelerine bağlanabilir. Çünkü ergenliğin son döneminde duygu yoğunluğun azaldığı veya duygusal farkındalığın arttığı bilinmektedir (Derman, 2008: 21). Yine Türkiye’de; 18 yaş aralığının en önemli gündemi olan sınav stresi, okulun bitişi ve meslek seçimi gibi bilişsel kaygıların ön planda olduğu bir dönem içerisinde, öğrencilerin duygusal becerini geliştiremedikleri ve gelişim itibarıyla ilk ve orta ergenlik dönemi özelliklerini sergilemeye devam ettikleri düşüncesi, sınıf düzeyi değişkeninin bir etkisi olarak görülebilir. Bununla birlikte bu çalışma lise dönemini kapsadığından, 18 yaş ve üzeri öğrencilerin diğer gruplara göre sayıca az olmaları da, ergenlik dönemi duygusal iniş çıkışlarından daha yoğun etkilenen diğer yaş gruplarıyla aralarında anlamlı farklılık gözlenmeme nedeni olarak gösterilebilir. Alandaki benzer çalışmalar incelendiğinde Atalay’a (2014: 56) göre; 11-16 yaş arasında bulunan öğrencilerin yaş değişkeni ile duygusal zeka puanları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Yazgılı (2019: 102) ise, motivasyon alt boyutunda yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulamazken; yaş itibarıyla arada olan ortaokul öğrencilerinin akademik stresten uzak oldukları, bir üst kademeye geçme veya yeni ortama katılma gibi sorunları olmadığı için,

empati ve toplumsal beceriler alt boyutlarında diğ er gruplarla anlamlı farklılıklar gösterdiklerini belirtmiştir. Fakat bu durumun daha çok sınıf düzeyiyle ilişkili olduğu ve bu çalışmalar haricinde yaş aralıkları az olan grupları karşılaştıran farklı çalışmalara rastlanmadığı söylenebilir.

Sınıf Düzeyi: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *sınıf düzeyine* göre sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Alemdar'a (2014: 109) göre, 9-10 ve 11-12. sınıflar arasında duygusal okuryazarlığın alt boyutları açısından anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre; liseye yeni başlayan sınıfların motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu, duygusal farkındalıklarının ise en yüksek olduğu; lise son sınıf öğrencilerinin empati düzeylerinin en düşük olduğu ve ara sınıfların ise empati kurmada diğ er sınıf düzeylerine göre daha başarılı oldukları bulunmuştur. Balta-Özkan'a (2019: 134) göre de, ilk ve orta okul öğrencilerinin empati ve duygusal farkındalık puanları, sınıf düzeyleri yükseldikçe azalmaktadır. Buna rağmen Yazgılı (2019: 105), ortaokul öğrencilerinin motivasyon ve duygu farkındalık boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermediğini bulmuştur. Fakat akademik baskı içinde olmayan ara sınıflar, empati ve toplumsal ilişkiler bağlamında diğ er gruplardan daha yüksek düzeyde duygusal okuryazar bulunmuştur. Durakoğ lu ve Gökçearsan'a (2010: 361) göre ise, lise öğrencilerinin empati becerileri ve sınıf düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan bazı çalışmalarda, farklı sınıf kademelerinin öğrencilerin okula, sınavlara veya sosyal çevreye ilişkin çeşitli algılar geliştirmelerine sebep olduğu görülmektedir. Buna rağmen bu çalışmada anlamlı bir farklılığın gözlenmemesi; her bir sınıf kademesindeki öğrencilerin, duygusal okuryazarlığın belirli alt boyutlarından (empati, öz farkındalık, motivasyon ve sosyal beceriler) benzer düzeylerde etkilenmeleri ile ilişkilendirilmiştir.

Okul Türü: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *okul türüne* göre sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmada, meslek liseleri ve genel liseler olmak üzere iki okul türü ele alınmıştır. Okul türleri arasında anlamlı farklılıkların olmaması, katılımcıların devlet okullarında öğrenim görmesi ve devlet okullarının duyuşsal becerilere benzer düzeylerde önem veren eğitim sistemiyle ilişkilendirilmiştir. Yazgılı'nın (2019: 105) özel ve devlet

okullarını duygusal okuryazarlık bağlamında karşılaştırdığı çalışmasında ise, ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerilerinin okul türüne göre farklılık göstermediği bulunmuştur ve bu durum, duyuşsal becerilere ağırlık veren eğitim sisteminin devlet okullarında da yaygınlaştığı sonucuyla açıklanmıştır. Ayrıca bu çalışmada anlamlı farklılığın ortaya çıkmaması; anketleri dolduran liselerin kız ve erkek sayısının birbirine yakın olduğu düşünüldüğünde, cinsiyetin okul türlerindeki farklılığa yol açan bir değişken olmamasıyla bağlantılı görülmüştür. Çünkü Alemdar'ın (2014: 110) yapmış olduğu çalışmada, meslek ve anadolu liselerinde duygusal okuryazarlık becerilerinin diğer okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermesi, bu okul türlerinde daha fazla kız öğrenci bulunmasıyla ilişkilendirilmiştir. Üstelik Alemdar, okul türleri arasındaki farklılığı başarı durumu ile de ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada ise, iki farklı okul türünde çalışmaya katılan öğrencilerin benzer başarı durumlarında oldukları düşünülmektedir.

Başarı Durumu: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *başarı durumuna göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Buna göre; yüksek başarı notuna ($\bar{x}=61.85$) sahip ergenlerin duygusal okuryazarlık puanları, orta ($\bar{x}=61.31$) veya düşük ($\bar{x}=57.00$) başarı notuna sahip ergenlerden yüksek bulunmuştur. Çalışmadaki bu sonucun, duygusal okuryazarlık becerisinin kişisel farkındalıkları destekleyen alt boyutlarıyla (motivasyon ve öz farkındalık) ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü kendi motive edebilen, duygu ve düşüncelerinin farkında olan bireylerin akademik anlamda azimli ve başarılı oldukları söylenebilir. Alemdar da (2014: 109), lise öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyi ve başarı durumlarını incelediği çalışmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Yine Demireğen'e (2019: iv) göre, ergen öğrencilerin akademik anlamda güdülenme ile duygu düzenleme yeterlilikleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde Gumora ve Arsenio'nun (2002: 395) öğrencilerin genel duyuşsal eğilimleri, duygu düzenleme ve akademik duygulanımları gibi sosyo-duygusal faktörler üzerinde yapmış oldukları çalışmaya göre; her bir değişkenin öğrencilerin genel not ortalamasını doğrudan etkilediği (artırdığı) saptanmıştır. Duygusal zeka düzeyi ve başarı durumu arasındaki ilişkiyi değerlendiren Erdoğan ve Kenarlı'nın (2008: 297) çalışmalarına göre de, duygusal zeka ölçeğinin duyguları anlama ve yönetme boyutlarından alınan

puanların, başarı durumu değişkeniyle pozitif ilişki gösterdiği bulunmuştur. Yine Parker ve arkadaşlarına (2004: 1327) göre, duygusal zeka ve akademik başarı arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bununla birlikte duygusal beceriler bağlamında; ergenlerde okul performansı ve duyuşsal beceriler arasında anlamlı ilişkiye ulaşamayan çalışmalara da rastlanmaktadır. Örneğin, ergenlerin motivasyonel ve duygusal öz düzenleme becerilerinin okul performansı üzerindeki rolünü inceleyen Vukman ve Licardo'ya (2010: 259) göre; üstbilişsel ve motivasyonel öz düzenleme, okul başarısı ve performansının önemli bir yordayıcısıyken, duyu düzenleme için benzer sonuçlara ulaşamamıştır. Yazgılı da (2019: 104) ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık becerileri ve başarı puanları arasında bir farklılık bulmamıştır. Böylelikle duyuşsal becerilerin bilişsel becerileri desteklediği çalışmaların yoğunlukta olduğu, yapılan literatür incelemeleri boyunca görüldüğü söylenebilir.

Anne-Baba Birlikteliği: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanlarının *anne-baba birlikteliği* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Literatür incelemelerinde Yazgılı (2019: 107) da orta-okul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum; 21. yüzyılda boşanmış ailelerin artmasıyla birlikte, toplumun “boşanma olayları” konusunda daha esnek bir bakış açısı geliştirmesi gerektiği, çünkü “boşanmış aile-sorunlu çocuk” ön yargısı yerine ayrı yaşayan ebeveynin en az birlikte olan aileler kadar çocuklarını duyuşsal anlamda destekleyebildiği yorumunu ortaya koymaktadır. Bunlar haricinde, birlikteliğin yalnızca mutlu aileyi yansıtmadığı yani aile içi iletişimdeki kopuşlar, aile biçimleri ve iletişim engellerinin de ergenin duygusal okuryazarlığında ailenin medeni durumuna göre farklılıkların ortaya çıkmaması nedeni olarak gösterilebilir. Yine Lekaviciene ve Antiniene'nin (2016: 609) çalışmasına göre, ailenin olumlu psikolojik iklimi ile ergenlerin duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu durumda aile birlikteliğinden ziyade aile içi ilişkilerin duyuşsal beceriler açısından daha önemli bir etken olduğu yorumu yapılabilir.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyi: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *anne ve baba eğitim düzeyi* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Yazgılı (2019: 108) da, anne ve babanın eğitim durumunun çocukların duygusal okuryazarlık düzeyleri arasında belirleyici bir farklılık

ortaya koymadığını bulmuştur. Yine Alemdar (2014: 110); lise öğrencilerinin anne baba eğitim durumuna göre duygusal okuryazarlık becerilerinin, yalnızca motivasyon alt boyutuyla anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre; öğrencilerin motivasyon seviyeleri, ebeveynin eğitim düzeyleri arttıkça düşmektedir. Benzer şekilde en yüksek empati becerisi, hiçbir eğitim durumu olmayan anneye sahip öğrencilerde görülerek, motivasyon ve empati ile duygusal okuryazarlık becerisi arasında ters orantılı bir sonuca ulaşılmıştır. Buna rağmen Balta-Özkan'a (2019: 134-135) göre, hiç okula gitmemiş ebeveynin çocuklarının öz farkındalık ve motivasyon düzeyleri gruplar arasında daha düşük bulunmuştur. Dereli ve Aypay'ın (2012: 1262) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada ise, annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile empatik tutum arasında pozitif yönlü bir ilişki gözlenirken, babanın eğitim düzeyiyle empatik tutum arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmada eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın görülmemesi; eğitim durumundan bağımsız olarak ailelerin, çocuklarının duyguları konusunda bilinçli olmaya başlamaları, özellikle ergenlik dönemini, duygusal geçiş süreci olarak kabul ederek, onların duyuşsal gelişimleri hakkında gerek okul rehberlik öğretmenleri gerekse psikologlarla iletişimde bulunmaları ile ilişkilendirilebilir. Bunlar haricinde, anne babanın eğitim seviyesi yükselse de, toplumsal cinsiyet rollerinin değişmezliği; annenin evdeki iş yükü, babanın çocuklarıyla duygusal ilgi ve iletişiminin daha az olması gibi sebeplerden dolayı, ergenin duyuşsal becerilerinin anne babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılığa yol açmadığı yorumunu ortaya koyabilmektedir.

Kardeş Sayısı: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *kardeş sayısı* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Literatür incelemelerinde ise çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Buna göre; ortaokul ve lise öğrencilerinin duygusal okuryazarlık toplam puanları arasında kardeş sayısına göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Alemdar, 2014: 40; Yazgılı, 2019: 106). Buna rağmen ilk ve ortaokul öğrencileriyle yapılmış olan bazı çalışmalarda, kardeş sayısı ve öğrencilerin duygusal okuryazarlık alt boyutları (motivasyon ve empati) arasında 1 veya 2 kardeş olanlar lehine anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır (Balta-Özkan, 2019: 139; Tönbül, 2020: 22). Görüldüğü gibi kardeşler arası yakın diyalog ve ikili ilişkilerin, çocukların duygusal veya sosyal gelişimini artırıcı bir etken olduğu

düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada da özellikle 1 ve 2-3 kardeşi olan öğrencilerin diğer gruplarla anlamlı farklılıklar göstermeleri beklenmekteydi. Gruplar arası anlamlı farklılıkların olmaması ise, öğrencilerinin çoğunun 1 veya 2-3 kardeşe sahip olmasıyla ilişkilendirilmektedir.

Ailenin Gelir Durumu: Ergenlerin duygusal okuryazarlık ölçeğinden aldıkları toplam puanların *ailenin gelir durumuna göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Harrod ve Scheer'in (2004: 503) çalışmasında da ailenin gelir düzeyi ve öğrencinin duygusal zeka toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yine literatürde incelenen bazı çalışmalarda ailenin gelir durumunun, lise ve üniversite öğrencilerinin duygusal zeka veya motivasyon düzeyiyle ilişkili olmadığı görülmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004: 136; Delikoyun, 2017: 74). Bununla birlikte lise öğrencilerinin duygusal zeka ve duygu düzenleme becerileri ile ailelerinin maddi durumlarını inceleyen bazı çalışmalarda, değişkenler arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır (Brieskorn ve Eker, 2019: 398; Lekaviciene ve Antiniene, 2016: 609). Ayrıca literatür incelendiğinde, duygusal okuryazarlık alt ölçeklerinin çeşitli sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Örneğin Alemdar'a (2014: 111) göre, yalnızca motivasyon alt boyutu gelir düzeyi düşük aileler lehine anlamlıdır. Balta-Özkan'a (2019: 139) göre ise sosyoekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarının empati ve toplumsal beceri düzeyleri daha yüksek bulunurken, motivasyon ve duygusal farkındalık düzeyleri gelir düzeyi yüksek olan ailelerde daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmada görülen sonuçlar ise, maddi olanaklara sahip olamayan ailelerin de çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleme yönünde çaba harcadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.Ergenlerin Aile İletişim Kalıplarının (Diyalog ve Uyum) Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Cinsiyet: Aile iletişim kalıpları ölçeği diyalog puan ortalamaları *cinsiyete değişkenine göre* farklılıklar göstermektedir. Bu durumda kızların ($\bar{x}=45.95$) aile içi iletişimde diyalog yönelimi puanları, erkek öğrencilere ($\bar{x}=44.74$) göre yüksek bulunmuştur. Bu sonuç; önceki tartışmada kızlara atfedilen biyolojik özelliklerin veya cinsiyet rollerinin,

ailenin diyalog yönelimli iletişim biçimiyle benzerlik göstermesi ile ilişkilendirilebilir. Çünkü diyalog yönelimli ailelerde yetişen bireylerin, duygu ve düşüncelerini birbirleriyle paylaşarak açık iletişim kurabildikleri, etkin dinleme, empati kurma ve biz dili gibi iletişim unsurları aracılığıyla, hem kendilerinin hem de aile bireylerinin duygularını daha iyi tanıma imkanına sahip oldukları bilinmektedir (Ritchie, 1997: 176). Yine duygusal okuryazarlığın cinsiyete göre karşılaştırmalarında, kızların doğuştan veya toplumsal cinsiyet rolleriyle edindikleri empati kurma yetenekleri, iç motivasyonel tutumları veya duyguları ifade edebilme (sözel dil becerileri) gibi duyuşsal beceriler bağlamında erkeklerden daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmişti. Bu noktada diyalog odaklı iletişim biçiminin, duygusal okuryazarlık becerisi ile bağlantılı olduğu ve her iki değişkenin özelliklerini başarıyla yerine getirme konusunda kızların erkeklerden daha iyi düzeyde oldukları söylenebilmektedir.

Literatür çalışmaları incelendiğinde; Eşkisu (2009: 149), aile değerlendirme ölçeğinin iletişim alt boyut puanlarının veya aile içi iletişim algılarının cinsiyete göre kızlar lehine anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Bireda ve Pillay'e (2018: 109) göre kız ergenler, erkeklere göre aile içi iletişimleri daha açık olarak algılamaktadır. Akyüz'e (2018: 129) göre ise; öğrencilerin aile içi iletişim algıları, cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna rağmen aile içi iletişim, aile işlevi ve aile bütünlük duygusu düzeyinin; cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Canlı, 2019: 86; Demir, 2018: xii; Doğan ve Ceyhan, 2008: 77).

Ayrıca bu çalışmada, aile içi uyum yönelimi puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Aslında Türkiye'de, kızların erkeklere oranla aileleri tarafından daha fazla kısıtlandıkları ve bu durumun toplumun cinsiyet algılarından kaynaklandığı söylenebilmektedir. Örneğin Özkurt'a (2018: 73) göre; ortaokul öğrencilerinin aile içi iletişimi algılayış biçimleri, cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Buna göre erkek çocukları, aileyle olan iletişimlerini daha destekleyici olarak algılamakta; kız çocukları ailelerini daha engelleyici olarak algılamaktadır. Fakat bazı çalışmalarda ailelerin erkek çocuklarının belli davranışlarına karşı daha olumsuz tutumlar sergiledikleri de görülmektedir. Örneğin Özmen (2007: 61) çalışmasında, erkek ergenlerin çoğunluğunun kızlara göre daha yüksek oranda aile otoritesini üzerlerinde

hissettiklerini, bu durumun ise kızlara göre başkaldırı ve şiddete daha fazla başvurmalarıyla ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Yine Demir (2018: iii), ailelerin ilgi gösterebilme boyutunu, erkeklerin kızlara göre daha işlevsiz algıladıklarını ifade etmiştir. Eşkisu (2009: 149) da, erkek ergenlerin ailelerini daha yüksek düzeyde işlevsiz algıladığı, bu durumu ise erkeklerin bu dönemde daha saldırgan olmaları ve aileleriyle daha fazla çatışmaya girmelerine bağlamıştır. Bu durumda algılanan cinsiyet özelliklerine göre, ailenin çocukları üzerinde farkı tutumlar sergilediği yorumu yapılabilir. Fakat bu çalışmada, katılımcıların ailede uyum yönelimli iletişim biçimine dair algılarında veya ailelerin toplumsal cinsiyet algılarına dair tutumlarında kız ya da erkek olmaya göre belirgin bir farklılığa rastlanmamıştır.

Yaş: Aile iletişim kalıpları ölçeğinin hem diyalog hem de uyum puanlarının ergenlerin *yaş grupları* açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu konuda yapılan çok fazla çalışmaya rastlanmamakla birlikte Eşkisu (2009: 149) da, aile değerlendirme ölçeği'nin iletişim alt boyutunun ergenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuç ise, katılımcıların yaş aralıklarının yalnızca orta ergenlik dönemini kapsaması ve bu dönemde hem ergenlerin hem de ailelerinin benzer algı ve tutum içerisinde bulunmaları ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü orta ergenlik döneminde; ergenin aileden bağımsızlaşma, bir gruba ait olma (çoğunlukla akran grubu) veya aile ile çekişmeler yaşama ihtiyaç ve tutumlarının sıklıkla artış gösterdiği, gençlerin aile içi iletişime karşı algılarının benzer olduğu belirtilmekle birlikte; ergenliğin ilerleyen dönemlerinde, gençlerin ailelerinin tutumları konusunda daha sağlıklı olmaya başladıkları veya ailelerin daha az müdahaleci davrandıkları ifade edilmektedir (Kulaksızoğlu, 2004: 131; Pawlowski ve Hamilton, 2008).

Sınıf Düzeyi: Aile iletişim kalıpları ölçeğinin hem diyalog hem de uyum puanlarının *sınıf düzeyi* değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu durum, farklı sınıf kademelerinin öğrencileri çeşitli şekillerde etkilemesine rağmen; bu etkilerin, aile iletişim biçimleriyle anlamlı bir farklılık ortaya koymadığını belirtmektedir. Benzer şekilde Canlı (2019: 83-86), lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında, ergenlerin aile iletişim düzeyi ve algılanan aile bütünlük duygusunun sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Akyüz'e (2018: 129) göre de, aile değerlendirme ölçeği alt boyutlarından ailenin duygusal tepki düzeyleri, üniversite

öğrencilerinin sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşırken; ailede iletişim, roller ve genel işlevler alt boyutlarında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Görüldüğü gibi, literatürde bu konuda çok az çalışmaya rastlanmakla birlikte, var olan araştırmaların bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilmektedir.

Okul Türü: Aile iletişim kalıpları ölçeğinin hem diyalog hem de uyum alt boyut puanlarının *okul türüne göre* anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Başka ifadeyle, meslek lisesi veya genel liselerde okuyan öğrencilerin, aile içi iletişim biçimleri arasında farklılık gözlenmemiştir. Bu durumun; çalışmanın yalnızca iki okul türünde ve devlet liselerinde gerçekleştirilmesinden dolayı, öğrencilerin ve ailelerinin benzer demografik özellikleri paylaşımlarıyla dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örneğin Canlı'nın (2019: 85) çalışmasında; ergen öğrencilerin aile içi iletişim seviyeleri ile ilgili değişkenler incelendiğinde, aile tipi ve lise türüne göre farklılaşmalar olduğu gözlenmiştir. Buna göre anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin aile içi iletişim seviyeleri, meslek lisesi ve imam hatip lisesi öğrencilerine göre anlamlı bir biçimde yüksek bulunmuştur. Farklılaşmanın sebebi ise, anadolu liselerindeki öğrencilerin daha üst akademik başarıya sahip olmalarına ve başarının, aile içi iletişimle ilişkisine bağlanmıştır. Bu çalışma dışında ise, aile iletişim biçimi ve okul türünü ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Başarı Durumu: Aile iletişim kalıpları ölçeğinin diyalog alt boyut puanlarının ergenlerin *başarı durumuna göre* anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Buna göre başarı notu 81 ve üzeri ($\bar{x}=45.88$) olan ergenlerin aile ile açık iletişim biçimleri, başarı notu 52-80 ($\bar{x}=45.56$) ve 51 ve altı ($\bar{x}=42.00$) olan öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumda çocuklarının kaygılarına kulak veren, onları motive eden ve her zaman destekleyen aileler içerisinde yetişen ergenlerin, diğerlerine göre daha başarılı oldukları söylenebilmektedir. Ayrıca literatür incelemelerinde de benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Buna göre Yılmaz (2001: 14), ailede uyumluluk ve ergene gösterilen ilgi arttıkça, ergenlerin akademik başarısının arttığını gözlemlemiştir. Yine Kumbas, Çam ve Keskin'in (2009: 36) çalışmasında, lise öğrencilerinin başarı düzeyleri ve aile içi iletişimleri arasında başarı düzeyleri yüksek bireyler lehine farklılıklar bulunmuştur. Başka çalışmalarda ise; aile değerlendirme ölçeğinin iletişim, duygusal tepki verebilme gibi bazı alt boyutlarının, başarı değişkeni bağlamında anlamlı şekilde farklılaştığı

görülmektedir. Buna göre ortalaması 80 ve üzeri olan öğrenciler, ailelerinin işlevlerini daha sağlıklı düzeyde yerine getirdiklerini belirtmektedirler (Eşkisu, 2009: 149; Demir, 2018: xii). Çünkü sağlıklı aile işlevlerinin; ailenin ilgisi, iletişimi, tutarlı ve açık aile tutumları, sorunları etkili çözebilme özellikleriyle ilişkili olmakla beraber, başarıyı destekleyici nitelikte olduğu düşünülmektedir (Eşkisu, 2009: 150). Dam'a (2008: 75) göre de, aile içi iletişimde problemler yaşayan öğrencilerin, diğerlerine göre akademik başarısının daha düşük olduğu bulunmuştur. Özkurt'a (2018: 76) göre ise, öğrencilerin destekleyici aile içi iletişim algıları, onların başarı durumları ile anlamlı bir farklılık gösterdiği; engelleyici iletişim boyutunda ise başarı seviyesi düşük öğrencilerin ailelerini daha fazla engelleyici algıladıkları belirtilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada uyum alt boyut puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmaması, ergenlerin başarı düzeyleri ve uyum yönelimli aile algıları arasında öne çıkan bir ayrımın gözlenmediği yani başarı düzeyleri düşük veya yüksek olan öğrencilerin, ailelerinin uyum yönelimli iletişim biçimlerinden çeşitli şekillerde etkilenebildiği yorumunu ortaya koymaktadır.

Anne-Baba Birliktelik: Aile iletişim kalıpları ölçeğinin hem diyalog hem de uyum puanlarında ergenlerin *anne-baba birliktelik* değişkenine göre bir farklılık bulunmamıştır. Literatür incelemelerine göre Eşkisu (2009: 150); anne babası ayrı olan ergenlerin ailelerini, rollerini yerine getirme ve gerekli ilgiyi gösterme konusunda daha yetersiz algıladıklarını belirtmiştir. Bu durum, anne ve baba birlikteliğinde olumlu ilişki ve işlevlerin; ailede demokratik tutumlar, kaliteli iletişim ve çocuk yetiştirme bağlamında daha sağlıklı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Doğan ve Ceyhan (2008: 77), ebeveyni arasında anlaşmazlık bulunan ergenlerin aile işlevlerini daha düşük düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur. Yine Rickardson ve McCabe'e (2001: 467) göre, anne ve babası ayrı olan çocukların aileleriyle ilişkilerinde sorunlar olduğunu belirtmiştir. Bu durumun ise (ebeveyn eksiği veya aile içinde bitmemiş tartışmalar) çocuğu psikolojik olarak yıpratacağı, özellikle ergenlik döneminde, ailelerle çekişmeler ve olumsuz diyalog biçimlerine yol açabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte Özkurt'un (2018: 75) çalışmasında, öğrencilerin aile içi iletişimlerinin anne baba birliktelik durumlarına göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu çalışmada da benzer sonucun ortaya çıkması; çoğulcu aile biçimlerinin yaygınlaşmasıyla, ailelerin

çocuklarının psikolojilerini, duyuşsal özelliklerini dikkate alan, boşanmanın olumsuz etkilerinden çocuğu sakınan, duyarlı ve diyaloga önem veren iletişim biçimleriyle ilişkilendirileceği gibi; aile birlikteliğinin, aile içi olumlu iletişim biçimleriyle doğrudan ilgili olmaması ile bağlantılı görölmektedir.

Anne ve Baba Eğitim Düzeyi: Aile iletişim kalıpları ölçeğinin hem diyalog hem de uyum puanlarının *anne ve babanın eğitim düzeyine göre* bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatürde bu konu üzerinde yapılmış farklı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Kumbas, Çam ve Keskin'in (2009: 29) araştırmasına göre, ergenin algıladığı aile işlevlerinin anne ve babanın eğitim durumuna göre farklılaştığı görölmektedir. Buna rağmen, ergenlerde aile içi iletişimin anne ve babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını bulan çalışmalar da mevcuttur (Doğan ve Ceyhan, 2008: 77; Özkurt, 2018: 74). Oysa Özel ve Zelyurt'a (2016: 9) göre; anne-baba eğitiminin, ailenin çocuklarıyla olan iletişimini daha sağlıklı ve etkili hale getirdiği, çocuklarını daha iyi tanımalarına fırsat sağladığını belirtmişlerdir. Canlı'ya (2019: 84-86) göre ise; lise öğrencilerinin aile iletişim düzeyinin, ebeveynin eğitim seviyesine göre farklılık göstermediği ancak annesi üniversite mezunu olan ergenlerin algıladıkları aile bütünlük duygusu, okuryazar olmayan annelerin çocuklarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yine Eşkisü'nün (2009: 150-151) lise öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmasında, babanın eğitim düzeyi arttıkça duygusal tepki verebilme boyutunun yükseldiği, annenin eğitimi yükseldikçe de ilgi boyutu haricindeki bütün alt boyutlarda (iletişim, anne baba rolleri vb.) yükselmeler olduğu görölmüştür. Ayrıca eğitim düzeyinin artmasının; ergenlerin anne baba işlevlerini daha sağlıklı algıladıklarını göstermekle birlikte, olumlu ve demokratik tutumlar, kaliteli iletişim, eşler arasındaki ilişkiler ve çocuk yetiştirme konularında, ailelerin daha bilinçli olmalarını sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu çalışmada ise, ergenlerin algıladıkları aile içi iletişimin her iki boyutunda da anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre farklılaşmaların olmaması; eğitim düzeyinden bağımsız olarak her ailenin, bireyin duygu ve düşüncelerinin farkındalığına önem veren açık iletişim konusunda bilinçlenmeye başlaması veya Türkiye'de ebeveyni otorite kabul eden geleneksel uyum yönelimli aile biçiminin sürdürölmeye devam etmesi ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca bu sonuç; ebeveynin toplumsal cinsiyet rollerinin değişime uğramaması bağlamında da değerlendirilebilmektedir. Buna göre, anne veya babanın

eğitim düzeyi yksetse de annenin ev içindeki sorumluluklarının değişmemesi, babanın ise ergenle diyalogunun anneye kıyasla ikinci planda kalmaya devam etmesi nedeniyle, ergenin aile içi iletişim algılarında farklılaşmaların meydana gelmediği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Kardeş Sayısı: Aile iletişim kalıpları leğinin hem diyalog hem de uyum alt boyut puanlarının ergenlerin *kardeş sayısına göre* anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Bu konuda yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamakla birlikte, birkaç çalışmanın aile işlevi veya iletişimi ile kardeş sayısı arasında anlamlı farklılıklar bulduğu gözlenmiştir. Örneğin Kumbas, am ve Keskin'e (2009: 29) göre; ergenin kardeş sayısı değişkeni, aile fonksiyonları ile anlamlı farklılıklar göstermektedir. Eşkisu'ya (2009: 150) göre de, kardeş sayısı değişkeni, aile değerlendirme leği iletişim alt boyutuyla anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, kardeş sayısı fazla olanların aileyi daha yetersiz algıladıkları bulunmuş ve ailedeki ocuk sayısındaki artışın; ocuk yetiştirme kalitesini düşürdüğü, çocuklara sınırlı düzeyde psikolojik, akademik, maddi ve sosyal imkanlara yol açtığı yönünde yorumlarda bulunulmuştur. Benzer şekilde bu çalışmada da, 1 ve 2-3 kardeşi olan ergenlerin algıladıkları aile iletişim kalıplarının diğer gruplarla anlamlı olarak farklılaşması beklenmekteydi. Çünkü tek ocuk olan ergenlerin ailelerinin daha koruyucu; 4 ve üzeri kardeşe sahip olanların ailelerinin ise ilgi ve imkanlarının azalması nedeniyle daha serbesiyetçi bir iletişim biçimi sergiledikleri dşnlmekteydi. Anlamlı farklılaşmanın gözlenmemesi ise, tek ve 4 ve üzeri kardeş olan ergenlerin diğer gruplara göre sayıca az olmalarıyla ilişkilendirilmektedir.

Ailenin Gelir Durumu: Aile iletişim kalıpları leğinin hem diyalog hem de uyum alt boyut puanlarının ergenlerin *aile gelir durumuna göre* anlamlı farklılıklar göstermediği bulunmuştur. Literatürde bu konu üzerinde farklı çalışmaların olduğu grlmektedir. Örneğin Eşkisu'ya (2009: 150) göre; ailede algılanan gelir düzeyi, aile değerlendirme leğinin iletişim alt boyutu ile anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre; gelir durumu düşük olan aileler, işlevsel açıdan daha yetersiz bulunmaktadır. Kumbas, am ve Keskin'e (2006) göre de, ergenin ailesinin gelir düzeyinin artması, aile işlevlerinin daha sağlıklı bir biçimde yerine getirilmesiyle ilişkili bulunmuştur. Canlı'ya (2019: 86) göre ise aile iletişim düzeyi, ailenin gelir durumu değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Bu alışma ile benzer leği kullanan Yüksel'e (2019: 91) göre de ergenin aile içi

iletişim biçimleri, ailenin sahip olduğu gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu çalışmada da benzer şekilde anlamlı farklılığın bulunmaması, ergenlerin aile gelir durumlarının düşük veya yüksek olmasına göre, ailenin kurmuş olduğu iletişim biçimlerinde belirgin bir ayrımın olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

5.1.3.Ergenlerin Akran İlişkilerinin Demografik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Cinsiyet: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *cinsiyete göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumda kızların ($\bar{x}=89.66$) akran ilişkileri erkeklere ($\bar{x}=83.74$) göre daha yüksektir. Önceki tartışmalardan hareketle; bu çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutlarının (çatışma, birliktelik, yardım, koruma, yakınlık), kızların toplumsal cinsiyet rolleri veya doğuştan getirdikleri bazı özellikleriyle (paylaşımında bulunma, duygularını daha rahat açma, empatik beceriler ve sözel iletişimi etkin bir şekilde kullanma vb.) ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan kızların erkeklerden daha iyi akran ilişkilerine sahip olmaları, bu çalışma için beklenen bir sonuçtur. Yapılan literatür incelemelerinde; bu çalışmayla benzer ölçeği kullanan Özcan'a (2019: 60) göre de, kız ve erkek ergenlerin akran ilişkileri arasında belirgin bir farklılık gözlenmiştir. Buna göre kızların; yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarının yanı sıra genel akran ilişki düzeylerinde erkeklere göre daha iyi oldukları tespit edilmiştir. Yine Doğan ve arkadaşlarının (2012: 852) çalışmalarına göre erkek ergenler, akran ilişkilerinde çatışmayı içeren tutumları daha fazla sergilerken; kız ergenler, yakınlık, yardım ve koruma davranışlarına önem vermektedir. Bu anlamda kız ergenlerin akran ilişkileri, erkek ergenlere göre yüksek bulunmuştur. Üstelik bazı çalışmalar, belli alt boyutlar açısından erkek ergenlerin akran ilişkilerini kızlara göre daha yüksek bulmasına rağmen (Erden ve Yılmaz, 2016: 390; Çiçek, 2018: 79; Doğruyol, 2018: 49), çoğu alt ve toplam puan ortalamalarının kızlar lehine sonuçlar ortaya koyduğu tespit edilmiştir (Kayhan, 2019: 52; Levpuscek, 2006: 238; Savcı, 2017: 181; Totan ve Yöndem, 2007; Yılmaz, 2016: 122). Bununla birlikte cinsiyetler arası anlamlı farklılığın olmadığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Bıçakçı ve

Gürsoy, 2007: 394; Moral, 2018: 68). Fakat bu çalışmaların görece daha az olduğu görülmektedir.

Yaş: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *yaşa göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu durumun, çalışmaya katılan öğrencilerin genel olarak 14-17 yaş aralığını kapsayan orta ergenlik dönemi içerisinde benzer özellikler sergilemeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü ergenliğin ilk ve orta döneminin genellikle son ergenlik dönemi içine giren 18 yaş ve üzeri bireyler ile farklı özellikler gösterdiği; buna göre ergenliğin ilk dönemlerinde akranlar hayatın merkezi kabul edilirken, son dönemde arkadaşların etkisinden bağımsızlaştığı ve bireysel kararlara daha çok önem verildiği görülmektedir (Cüceloğlu, 2018: 364). Bu durumda farklılaşmanın olmaması; çalışma grubunun lise öğrencilerinden oluşmasından dolayı, katılımcıların genel yaş aralıklarının veya dönemsel gelişim ve farklılıklarının sınırlı bir dönemi kapsamasıyla ilişkilendirilmektedir. Literatür incelemelerinde Delikara'ya (2000) göre, 17 yaş grubu ergenlerin daha küçük yaş grubundakilere kıyasla arkadaş ilişkilerinin daha kuvvetli olduğu saptanmıştır. Yine Günaydın ve Yöndem (2016: 136), ergen yaşının artmasıyla akran ilişkilerinin arttığını belirtirken; bu ilişkinin ters yönde olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Levpuscek, 2006: 256; Şanlı, 2018: 27). Ayrıca Özcan'ın (2019: 60) akran ilişkileri alt boyutlarını yaşa göre incelediği çalışmasında, özellikle 18 yaş ve üzeri grubun; yakınlık, çatışma, birliktelik ve genel akran düzeyi açısından 15-18 yaş grupları ile anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur.

Sınıf Düzeyi: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *sınıf düzeyine göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Farklı sınıf düzeylerinin; öğrencilerin dersler, sınavlar veya sosyal çevreden çeşitli şekillerde etkilenmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Örneğin Çiçek'e (2018: 81) göre, sınıf düzeyleri ve akran ilişkileri arasında anlamlı farklılığın olmaması, yalnızca 11. ve 12. sınıfların çalışmaya katılmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu çalışmada anlamlı farklılığın olmaması ise; ergenlerin farklı sınıf düzeylerinde tecrübe ettikleri okula uyum veya bilişsel kaygı gibi deneyimlerinin arkadaşlarıyla ilişkilerini etkileyecek düzeyde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, ergenlerin toplumsal becerileri, başarıya bakışı veya okul türü ile de dolaylı olarak ilişkilendirilmektedir.

Literatür incelendiğinde ise farklı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Özcan'a (2019: 61) göre akran ilişkileri ölçeğinin, çatışma alt boyutu dışındaki tüm alt boyutları ve toplam puanlarının sınıf düzeyleri ile anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu durumda sınıf düzeyinin yükselmesi, olumlu akran ilişkileri ile pozitif bir ilişki ortaya çıkarmaktadır. Yılmaz'ın (2016: 124) çalışmasına göre de öğrencilerin sınıf düzeyi ile akran ilişkilerinin bazı alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ve bu farklılıklar, liseye başlayan (güven ve özdeşim) ve liseden ayrılan (kendini açma) sınıflar lehine bulunmuştur.

Okul Türü: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *okul türüne göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu sonuç, çalışmanın yalnızca iki farklı lise türünde ve devlet liselerinde uygulanmasından dolayı, öğrencilerin veya okulların benzer özelliklere sahip olmalarıyla dolaylı olarak ilişkilendirilmiştir. Çünkü Çiçek'in (2018: 81) üç farklı (meslek, anadolu ve fen lisesi) lise türüne uyguladığı çalışmasına göre; fen lisesinde okuyan öğrencilerin, meslek lisesinde okuyan öğrencilere göre akran ilişkileri düşük bulunmuştur. Bu durum, fen lisesi öğrencilerinin başarı odaklı olmaları ve bu sebeple sosyal çevrelerinin daha az gelişmiş olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Yine Yavaş'a (2020: 62) göre ergenlerin akran ilişkileri, buldukları okul türüne (meslek, anadolu ve imamhatip) göre anlamlı olarak farklılaşmamıştır. Bu durum ise, bu çalışmayla benzer olarak farklılığın anadolu ve meslek liselerinde gözlenmediği yorumunu ortaya koymaktadır.

Başarı Durumu: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *başarı durumuna göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu çalışmayla aynı ölçeği kullanan Özcan'ın (2019: 61) çalışmasında ise, ergenlerde akran ilişkilerinin yakınlık ve yardım alt boyut puanları yüksek olanların, akademik başarı düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Fakat başarı notu değişkeni ile genel akran ilişkileri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Toplam puanlarla incelenen bu çalışmada da benzer sonuçların olması, başarı puanları düşük olan öğrencilerin arkadaş gruplarına ağırlık verirken; yüksek başarıya sahip öğrencilerin de sosyal ilişkilerini ihmal etmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte Bahçetepe ve Giorgetti'nin (2015: 83) ortaokul son sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları

çalışmalarında, başarı durumu ile okul iklimi ölçeğinin akran iletişimi alt boyutu arasında bir ilişki saptanmamıştır. Yine üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada, akran desteği ölçeğinin hem alt boyut hem de genel puanlarında, başarı notu değişkenine göre bir farklılık tespit edilmemiştir (Çırpan ve Çınar, 2015: 191). Bu durumda bu çalışmanın literatür incelemeleriyle benzer sonuçları ortaya koyduğu görülmektedir.

Anne-Baba Birlikteliği: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *anne-baba birlikteliğine göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Bu durum, çalışmaya katılan ergenlerin büyük bir çoğunluğunun ebeveyninin birlikte yaşamasıyla ilgili olduğunu düşündürmektedir (%91, 8 birlikte, %8,2 ayrı). Yine aile birlikteliği, aile ilişkilerine dair kesin bir bilgi içermediğinden, anne babanın medeni durumunun ergenin akran ilişkileri açısından anlamlı bir farklılığa yol açmadığı yorumunu ortaya koymaktadır. Örneğin ebeveyn birlikteliğini ailenin iyi ilişkilere sahip olması bağlamında değerlendirirsek, Levpuscek (2006: 238); ergenlerin anne ve babalarıyla kurduğu samimi ve etkin ilişkilerin, arkadaşlarıyla ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca ailenin birlikteliği ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi inceleyen yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Boşanmış ve birlikte olan ailelere sahip ergenlerin akran ilişkilerini karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmaya göre; akran sapma davranışı ile ebeveynin boşanmış olma durumu pozitif ilişkili bulunmuştur. Üstelik ebeveyni boşanmış ergenlerin akranlarıyla daha olumsuz ilişkiler içerisine girmelerinin ailesi boşanmamış ergenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Timur, 2019: iv).

Anne ve Baba Eğitim Düzeyi: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *anne ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında bir farklılık gözlenmemektedir. Bu konuda yapılan bazı çalışmalara göre, akran ilişkileri alt boyutlarından elde edilen puanların annenin eğitim durumuna göre yalnızca birliktelik alt boyutuyla farklılaştığı veya hiçbir alt boyutla anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır (Doğan, vd., 2012: 853; Kayhan, 2019: 53). Yücel (2009: 104), ergenlerin akran ilişkilerinin anne ve babanın sahip olduğu eğitim durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Çevik ve Çelikkaleli'ye (2010: 225) göre, annenin eğitim düzeyi açısından ergen öğrencilerin arkadaş bağlılığı ortalama puanları

farklılaşmazken; babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Şanlı'nın (2018: 28) çalışmasına göre ise, lisansüstü ve üzeri eğitime sahip annelerin çocuklarının akran ilişkileri daha yüksek bulunmuştur. Yılmaz'a (2016: 126) göre de akran ilişkileri, yalnızca sadakat alt boyutunda anne ve babanın eğitim durumuyla pozitif yönde anlamlı farklılıklar göstermektedir. Görüldüğü gibi, anne babanın eğitim düzeyi ve akran ilişkileri arasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmada anlamlı farklılıkların görülmemesi ise; ebeveynin farklı eğitim seviyelerinin, ergenin akran ilişkilerinin niteliği üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, ebeveynin çocuklarına olumlu akran ilişkileri konusunda rehber olma veya yönlendirme gibi tutumlarının eğitim düzeylerine göre değişmediği, yani düşük eğitime sahip anne babanın da bilinçli ebeveynlik stilleri geliştirebildiği veya yüksek eğitim seviyesi ve iş yükünün daha az iletişime yol açtığı gibi yorumlar ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca bu durum, ergenlik döneminde ilgi ve iletişimin akranlara kayması ve aileden bağımsızlaşma ile de ilgili görülebilmektedir.

Kardeş Sayısı: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *kardeş sayısı* değişkenine göre sonuçları ele alındığında, gruplar arasında bir farklılık gözlenmemektedir. Kardeşler arası etkili iletişim ve paylaşımın, bireyin sonraki çevresiyle ilişkilerine katkı sağladığı alanda yapılan bazı araştırmaların konusudur. Örneğin Atalay ve Özyürek'e (2020: 258) göre ergenlerin, kardeşleriyle ikili ilişkileri deneyimledikleri için arkadaş ilişkilerinin daha iyi olduğu belirtilmiştir. Bu noktada bu çalışmada hiç kardeşi olmayan veya çok kardeşe sahip olan ergenler ile 1 veya 2-3 kardeşe sahip olan ergenlerin akran ilişkileri arasında anlamlı farklılıklar beklenmekteydi. Sonuçların anlamsız çıkması ise, çalışmaya katılan ergenlerin daha çok 1 veya 2-3 kardeşe sahip olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Yılmaz'ın (2016: 125) çalışmasında da bu çalışmada beklenen sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Buna göre akran ilişkileri puanları bağlılık alt boyutunda kardeş sayısına (tek, 2, 3, 4 ve üzeri) göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu durumda 2 ve 3 kardeşe sahip öğrenciler arasında 3 kardeşi bulunan ergenlerin akran ilişkilerinin sevgi ve yakınlık bağlamında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yine Tozkoparan'a (2014: iii) göre, kardeşi olan ortaokul öğrencilerinin akran ilişkilerinin kardeşi olmayanlara göre daha iyi olduğu saptanmıştır.

Bununla birlikte bu çalışmayı destekleyen nitelikte anlamsız sonuçlar elde eden iki çalışmaya da rastlanmıştır (Atalay ve Özyürek, 2020: 249; Dinçer, 2008: 91).

Ailenin Gelir Durumu: Ergenlerin akran ilişkileri ölçeğinden aldıkları toplam puanların *aile gelir durumuna göre* sonuçları incelendiğinde, gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Bu durumda ailenin gelir düzeyinin düşük veya yüksek olmasının ergenlerin akran ilişkilerinin niteliği üzerinde farklılığa yol açmadığı söylenebilmektedir. Bu konuda yapılan çok fazla çalışmaya rastlanmamakla birlikte, var olan birkaç araştırmanın bu çalışmadan farklı sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Örneğin Şanlı'ya (2018: 28) göre iyi bir gelir düzeyine sahip ebeveynlerin çocuklarının akran ilişkileri yüksek bulunmuştur. Elbir'e (2000) göre ise, lise öğrencilerinin ailelerinin gelir durumu ile akranlarından algıladıkları sosyal destek arasındaki farklılıkların anlamlı olduğu gözlenmiştir.

5.1.4.Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri, Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkileri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri, aile iletişim kalıpları ve akran ilişkileri arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin yönlerini ve büyüklüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen pearson korelasyon analizi incelemesine göre, ergenlerin duygusal okuryazarlık becerileri ve aile iletişim kalıpları ölçeğinin diyalog yönelimi boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde (.93); uyum yönelimi boyutu arasında negatif yönde (-.11) ve akran ilişkileri arasında ise pozitif ilişki (.22) bulunmuştur. Ayrıca akran ilişkileri ve diyalog yönelimi arasındaki ilişki pozitif yönde (.26) görülürken; uyum yönelimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı (-.06) tespit edilmiştir. Bu ilişkilere göre, ailede duyguların paylaşıldığı, açık bir iletişimin tercih edildiği aile biçimlerinde, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu; duygu ve düşüncelere yer verilmeyen, açık iletişimin tercih edilmediği aile biçimlerinde ise, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin aileleriyle kurduğu kaliteli iletişim arttıkça, olumlu akran ilişkilerinin de arttığı görülmektedir.

Literatür çalışmaları incelendiğinde, bu ilişkilere benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Baxter ve Akkoor (2011: 14), ailenin ergenlerle yapmış olduğu iletişimde;

konuyu açıkça belirtip, samimi duygularla ifade etmesinin, ergenlerin duyuşsal becerileri ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Paclikova ve arkadaşlarına (2019: 209) göre; aile desteği ve iletişiminin, ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarıyla daha düşük puanla anlamlı biçimde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Papini ve arkadaşlarına (1990: 959) göre, ergenlerin ebeveynine duygusal anlamda açılmasının; aile iletişiminde açıklık, aile ilişkilerinden memnuniyet ve aile uyumu ile pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Türkiye’de yapılan çalışmalarda ise, çoğulcu aile biçimine sahip ergenlerin serbesiyetçi ve koruyucu ailelere sahip olanlardan anlamlı olarak daha düşük seviyede iletişim kaygısı yaşadıkları (Erdoğan, 2021: 168), iletişim becerileri yüksek olan çocukların ise duygusal zekalarının yüksek olduğu saptanmıştır (Kocaman, 2006: 96).

Akran ilişkileri ve duyuşsal gelişim üzerine yapılmış bazı çalışmalar incelendiğinde ise; Farmer ve Xie’ye (2007: 463) göre olumlu akran ilişkileri, ergenlerin duygusal anlamda kabul görme ve bir bütün olma ihtiyaçlarını yerine getirmeleri ile ilişkili bulunmuştur. Yine olumlu arkadaşlık ilişkileri, destekleyici, samimi duygularla ilişkiliyken; olumsuz ilişkiler, huysuz ve dengesiz duygularla ilişkili görülmüştür (Hartup ve Stevens, 1999: 76). Bu bağlamda olumlu akran ilişkilerinin, ergenlerin birbirlerini duygusal anlamda destekleyebilmeleri, etkin dinleyebilmeleri, ergenliğin zor zamanlarıyla kolayca baş etmeleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye’de yapılan bir çalışmaya göre ise; akran ilişkilerinin ergenlerin mutluluk duygularını pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Köse, 2015: 1).

Son olarak ailede duyguların ön planda tutulduğu, açık ve etkili bir iletişimi, olumlu akran ilişkileriyle ilişkilendiren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Updegraff ve arkadaşlarına (2002: 73) göre; ailesini kabul edici ve duygusal olarak yakın algılayan kızların, akranlarıyla daha samimi ilişkiler kurabildikleri görülmüştür. Erkeklerin ise, özellikle babalarından algıladıkları kabul edici ve yakın hisler ile akran ilişkilerinde algıladıkları samimiyet arasında pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca ebeveynini, bağımsızlıkları veya yeni fikirleri üzerinde destekleyici bulan ergenlerin, arkadaşlarıyla daha samimi ilişkiler kurabildikleri saptanmıştır. Yine Vernberg ve arkadaşlarına (1993: 356) göre ebeveynin, ergenlerle iletişim ve diyalog kurmak için geliştirdiği stratejilerinin, ergenlerin yeni arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler kurmalarına yardımcı

olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde anne babanın ocuk merkezli ebeveynlik stilleri ve sosyal desteğinin, ergenlerin akranları tarafından sevilmesi, akran ilişkilerinin yoğunluğu ve kalitesiyle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (Engels, Dekovic ve Meeus: 2002: 3; Feldman ve Wentzel, 1990: 439).

Türkiye’de yapılan bazı çalışmalara göre ise, anne-baba ile olumlu ilişkiler arttıa, ergenlerin akranları üzerindeki olumsuz davranışlarının azaldığı (Totan ve Yöndem, 2007: 53) ve yine aileleriyle yakın ilişkiler kuran ve onlar tarafından baskıcı tutumlara maruz kalmayan ergenlerin, riskli davranışlarının ve olumsuz akran ilişkilerinin azaldığı, yakın arkadaşlıklarının ise arttığı bulunmuştur (Uludağlı ve Sayıl, 2009: 23).

Böylelikle bu çalışmada; ergenlerin duygusal okuryazarlık becerileri, diyalog yönelimli aile biçimleri ve olumlu akran ilişkilerinin birbirleriyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki içerisinde bulunmasının, yapılan pek çok çalışma tarafından desteklendiği söylenebilmektedir.

5.1.5.Ergenlerin Aile İletişim Kalıpları ve Akran İlişkilerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerini Yordamasına İlişkin Değerlendirme

Ergenlerin aile iletişim kalıpları ile akran ilişki düzeylerinin duygusal okuryazarlık becerilerini anlamlı olarak yordama düzeyi çoklu regresyon analizi aracılığıyla incelenmiş ve aile iletişim kalıpları ve akran ilişkilerinin duygusal okuryazarlık düzeyini yordadığını ngren modelin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, aile iletişim kalıpları ve akran ilişkilerinin bir arada duygusal okuryazarlık puanlarındaki varyansın %18’ini açıkladığı bulunmuştur. Değerkenlerin yordama düzeyi sırasıyla, aile iletişim kalıpları ($\beta=.36$) ve akran ilişkileri ($\beta=.19$) şekindedir. Yine aile iletişim kalıpları leğinin alt boyutları olan diyalog ve uyum ve akran ilişkileri leğinin birlikte duygusal okuryazarlık puanlarındaki varyansın %88’ini açıkladığı bulunmuştur. Buna göre, diyalog alt boyutunun duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde yüksek düzeyde ($\beta=.94$) anlamlı yordayıcı etkisinin olduğu tespit edilirken; uyum alt boyutu ($\beta=.00$) ve akran ilişkilerinin ($\beta=-.02$) duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı düzeyde yordayıcı etkisinin olmadığı bulunmuştur.

Bu çalışmada yapılan iki farklı regresyon sonucunun bağımsız değişkenlere dair farklı yordayıcı etkiler ortaya koyduğu görülse de, genel olarak diyalog yönelimli aile biçiminin duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde yüksek, akran ilişkilerinin genel aile içi iletişim kalıplarına göre düşük bir yordayıcı etkisi bulunurken; uyum yöneliminin duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde anlamlı yordayıcı etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda duygu ve düşüncelere önem verilen, açık iletişimin kurulduğu diyalog yönelimli aile biçimlerinin, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu, buna karşın aile bireylerine söz hakkının tanınmadığı, anne babanın otorite kabul edildiği uyum yönelimli aile biçimlerinin, ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde bir ilişkisinin olmadığı ortaya koyulmuştur. Duyguların kolayca açıldığı, ifade edildiği, desteklendiği aile biçimlerinde duygusal okuryazarlığın gelişebilir olduğu düşünüldüğünde ise; duyguların ve sosyal ilişkilerin gelişiminde aile ile etkili iletişimin değerli olduğu söylenebilir. Özellikle ergenlik dönemi duygusal bir geçiş süreci (Derman, 2008: 20) olarak bilindiğinden; çoğulcu aile biçimlerinin ergenin duygusal okuryazarlığına yüksek düzeyde etkisinin, ergenin sağlıklı duyuşsal gelişimi açısından büyük önem arz ettiği belirtilebilir.

Bununla beraber, uyum yöneliminin duygusal okuryazarlık üzerinde anlamlı bir ilişkisi olmamasına rağmen regresyon analizinde pozitif yönlü bir sonucun çıkması, Türkiye’de ergenlerin ailenin otoritesini ve aileye saygıyı ön planda tutan koruyucu veya fikir birliğine dayalı iletişim biçimlerini olumlu algılamalarıyla ilişkilendirilmiştir. Yine akran ilişkilerinin ergenlerin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde genel aile iletişim kalıplarına göre düşük düzeyde anlamlı bir etkisinin bulunması; ergenlik döneminde bir gruba ait olma ve duygusal yakınlık ihtiyacının arkadaş ortamlarında karşılandığı (Pawlowski ve Hamilton, 2008) bilinmesine rağmen, bu çalışmada ailenin duygusal desteği ve açık iletişiminin, ergenin duygusal okuryazarlık düzeyleri üzerinde daha etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum ise ergenlik dönemi özelliklerinin, sosyokültürel açıdan farklılıklar gösterebildiği, bu döneme atfedilen ebeveynle sık çatışmaların aile içi iletişimsizlikten kaynaklandığı ve duygulardaki yoğunluğun aileyle kurulan etkili iletişim sayesinde daha iyi tolere edilebildiği şeklinde yorumlanabilir.

İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde; duygusal okuryazarlık, aile ve akran ilişkileri üzerinde sınırlı çalışmaya rastlanmış olsa da, var olan çalışmaların bu çalışmaya benzer

bulgu ve yorumlara sahip olduğu gör÷lmektedir. Örneğin Joseph, Strain ve Ostrosky'e (2005: 3) göre aileler, çocuklarının duygusal ifadelerini artırarak, duyguları üzerinde sıkça konuşarak, duygusal ifadeleri onlara geri ileterek, kendilerinin mücadele ettikleri duygular hakkında model olarak, çocuğun hissettiği her türlü duyguyu kabul ederek ergenlerin duygusal okuryazarlık becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilmektedirler. Yine Hromek ve Roffey (2009: 633), ailelerin kendilerinin ve başkalarının duygularını anlama ve empati kurma yetkinliklerini kullanma yoluyla, çocuklarının duygusal okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine rehber olduklarını belirtmektedirler. Ayrıca Türkiye'de yapılmış iki araştırmaya göre, ebeveynin duygusal okuryazarlığı ile çocuğun duygu düzenleme yetkinliği arasında anlamlı ilişki görülürken (Bozkurt-Yükçü, 2017: vii); ebeveynin duygusal okuryazarlık seviyelerinin çocuğun sosyal becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Ateş, 2019: 96).

Akran ilişkileri ve duygusal okuryazarlık konularının incelendiği çalışmalarda ise, daha çok duyuşsal becerilerin akran ilişkileri üzerindeki etkisine değinildiği gör÷lmektedir. Örneğin Nemec ve Roffey (2005), duygusal okuryazarlığın öğrenciler arasında bağlılık duygusu oluşturduğunu ve Knowler ve Frederickson (2013: 862), duygusal okuryazarlık müdahale programının, öğrencilerin akranlarına karşı zorba davranışlarında önemli ölçüde azalma sağladığını bulmuşlardır.

Bununla birlikte akran ilişkilerinin duyuşsal beceriler üzerindeki etkisini ele alan birkaç çalışmaya da rastlanmıştır. Örneğin Boele ve arkadaşlarına (2019: 1033) göre; kaliteli akran ilişkileri olan ergenlerin, diğerlerinin duygularını daha iyi anlama ve onlara ilgi gösterme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Benzer şekilde başka bir çalışmada, olumlu akran ilişkilerinin, ergenlerin mutluluk duygularını pozitif yönde, doğrudan ve anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir (Köse, 2015: 1). Bu çalışmada ise, olumlu akran ilişkilerinin ergenin duygusal okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi anlamlı olmasına rağmen, genel aile iletişim biçimlerine göre düşük düzeyde bulunmuştur. Özetle, Türkiye'de duyuşsal becerilerin daha çok ailede kazanıldığı, ergenlik döneminde akran etkisinin aile iletişiminin önüne geçemediği ve ailenin duyuşsal gelişime etkisinin yalnızca çocukluk dönemini değil, ergenlik dönemini de içine aldığı, bu çalışmanın en önemli sonucu olarak gör÷lmektedir.

5.2.Öneriler

1. Yaşam boyu geliştirilebilir bireysel ve sosyal bir beceri olan duygusal okuryazarlık konusunda yapılacak araştırmaların Türkiye’de artırılmasına ve özellikle doğuştan gelen kabiliyet ve bireysel özelliklere vurgu yapan duygusal zeka kavramı ile arasındaki farkların ayrılmasına yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
2. Türkiye’de ergenler üzerinde duygusal okuryazarlık çalışmalarının kısıtlı olduğu görölmektedir. Ergenlik dönemi ise, duygusal iniş çıkışların yoğunca yaşandığı, duyusıl anlamda bir geçiş süreci olduğundan; bu dönemde duygusal okuryazarlığı ele alan çalışmaların arttırılmasının, alana önemli katkı sağlayacağı düşünölmektedir.
3. Bu çalışmada, ailede etkili iletişim ve duygusal desteğin, ergenlerin duygusal okuryazarlık becerileri üzerinde önemli bir düzenleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylelikle Türkiye’de, ailenin ergenlik döneminde etkili duyusıl desteği üzerine yapılacak çalışmaların artırılmasının, sağlıklı bir aile iletişimi ve ergenin duygusal ve sosyal gelişimi açısından gerekli olduğu düşünölmektedir.
4. Bu çalışma nicel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Alanda yapılacak diğer çalışmalar, veri toplama araçları dışında davranışın izlenebileceği nitel verilerden yararlanabilirler.
5. Bu çalışma duygusal okuryazarlık becerisini toplam puanlar üzerinden incelemiştir. Gelecek çalışmalar, bu becerinin alt boyutlarına (duygusal farkındalık, empati, motivasyon, toplumsal beceriler) değinerek, alana katkıda bulunabilirler.
6. Bu çalışma yalnızca devlet okullarıyla sınırlıdır. Gelecek çalışmalar, hem devlet hem de özel okulları karşılıklı ele alan araştırmalar ile okulların birbirlerine rehber olmalarına yardımcı olabilir ve Türkiye’deki tüm çocukların duygusal ve sosyal gelişiminin desteklenmesine fayda sağlayabilirler.
7. Son olarak hem öğrenciler hem de veliler için, okullarda duyusıl gelişimini desteklemeye yardımcı duygusal okuryazarlık seminerlerinin oluşturulması, yetkililer için öneridir.

KAYNAKÇA

- Abraham, M. M. & Kerns, K. A. (2013). Positive and Negative Emotions and Coping as Mediators of Mother-Child Attachment and Peer Relationships. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(4), 399-425.
- Acat, M. B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13): 343-361.
- Akın, M. H. ve Aydemir, M. A. (2007). Üniversitede Okuyan Kız Öğrencilerin Cinsiyet Rolü Tutumları Bağlamında Aile ve Evlilik Kurumlarına Bakışları (Selçuk Üniversitesi Örneği). *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, (18): 43-60.
- Akyüz, A. (2018). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları ile Aile İçi İletişim ve Yalnızlık Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alemdar, M. (2014). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alemdar, M. (2019). *Sosyal Sermayenin Eğitim Öğretim Süreçlerine Yansımaları: Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Emek Bağlamı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alemdar, M. (2020). *Duygusal Okuryazarlık*. İstanbul: Paradigma Akademi.
- Alisinanoğlu, F. (2002). Gençlik Dönemi Özellikleri ve Genç Anne-Baba İletişimi. *Eğitim ve Bilim*, 27(123): 62-63.

- Aluş, Y. (2016). *Türk Ailesinde Eşler Arası Mutluluk Algısı ve Beklentileri: Sakarya İli Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- American Psychological Association. (2021). APA Dictionary of Psychology, *Adolescence*. <https://dictionary.apa.org/adolescence> [August, 12nd].
- Aristoteles. (2014). *Nichomakhos'a Etik* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality*. New York: Columbia University Press.
- Ashforth, B. E. & Humphrey, R. H. (1995). Emotion in The Workplace: A Reappraisal. *Human relations*, 48(2), 97-125.
- Aslan, K. (2002). Değişen Toplumda Aile ve Çocuk Eğitiminde Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 25-33.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atalay, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Atalay, D. ve Özyürek, A. (2020). Ergenlerde Arkadaşlık İlişkileri ve Akran Sapması. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10(2), 249-261.
- Ateş, S. (2019). *60-66 Ay Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Çocukların Sosyal Beceri Düzeyleri ile Ebeveynlerin Duygusal Okuryazarlığı Arasındaki İlişi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atik, Z. E., vd. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 433-446.
- Aysel, L. (2006). *Liderlik ve Duygusal Zekâ* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Aytaş, G. ve Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.

- Aziz, A. (2016). *İletişime Giriş*, (5. Basım). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Bahçetepe, Ü. ve Giorgetti, F. M. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83-101.
- Baldry A. C. & Farrington D. P. (2000). Bullies and Delinquents. Personal Characteristics and Parental Styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10(1): 17-18.
- Balta Özkan, A. (2019). *İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık ve Akademik Stres Düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Baran, A. G. (2004). Türkiye'de Aile İçi İletişim ve İlişkiler Üzerine Bir Model Denemesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1): 31-42.
- Barbato, C.A., Graham E.E. & Perse, E. M. (2003). Communicating in The Family: An Examination of The Relationship of Family Communication Climate and Interpersonal Communication Motives. *Journal of Family Communication*, 3(3): 123-14.
- Baxter, L. A. & Akkoor, C. (2011). Topic Expansiveness and Family Communication Patterns. *Journal of Family Communication*, 11(1): 1-20.
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010). Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran ve Romantik İlişkilere Genel Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(20): 33-44.
- Bayır, Ö. Ö. ve Aydın, A. (2019). Otantik Liderliğin Psikolojik Sermaye, İşe Kapılma ve Okul Başarısıyla İlişkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4): 1232-1254.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu Ergen Gelişiminde Ebeveyn/Akran İlişkilerinin Önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3): 157-166.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment Book*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bıçakçı İlker, C. (2006). *İletişim ve Halkla İlişkiler*, (7. Baskı). Ankara: MediaCat Yayınları.

- Bıçakçı, M. Y. ve Gürsoy, F. (2007). Adolescents Evaluation of Their Own Peer Relations. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(3), 392-395.
- Bierman, K. L. (1987). The Clinical Significance and Assessment of Poor Peer Relations: Peer Neglect vs. Peer Rejection. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 8(4): 233-240.
- Bireda, A. D. & Pillay, J. (2018). Perceived Parent–Child Communication and Well-Being Among Ethiopian Adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(1): 109-117.
- Brieskorn, D. ve Eker, E. (2019). Lise Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(98): 387-401.
- Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. (2013). *The Missing Piece: A National Teacher Survey on How Social and Emotional Learning Can Empower Children and Transform Schools. A Report for CASEL*. Washington: Civic Enterprises.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2001). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7(4): 271-285.
- Brown B. B. (2004). Adolescents' Relationships With Peers. In R. M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, (2nd Ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc, 363-394.
- Bruce C. (2010). *Emotional Literacy in the Early Years*, (1st Ed.). London: SAGE Publications.
- Bocchino, R. (1999). *Emotional Literacy: To Be Different Kind Of Smart*, (1st. Ed.). California: Corwin Press, Inc.
- Boele, S., vd. (2019). Linking Parent–Child and Peer Relationship Quality to Empathy in Adolescence: A Multilevel Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1033-1055.

- Bozkurt Yükçü, Ş. (2017). *Bağımsız Anaokullarına Devam Eden Çocukların Duygu Düzenleme ve Sosyal Problem Çözme Becerileri ile Ebeveynlerinin Duygusal Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik: Psikoloji Biliminin İnsan Doğasına Dair Söyledikleri*, (1. Baskı). (İ. D. Erguvan Sarıoğlu Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş.(2016). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Cambridge. (2021). The Definition of Emotion in The English Dictionary, *Emotion*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-turkish/emotion> [December, 7th].
- Canel, A. N. (2012). *Aile Yaşam Becerileri*, (1. Baskı). İstanbul: Nakış Yayınevi.
- Canlı, Ö. (2019). *Öğrenilmiş Güçlülük, Aile Bütünlük Duygusu ve Aile İçi İletişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Cannon, W. B. (1931). Again The James-Lange and The Thalamic Theories of Emotion. *Psychological Review*, 38(4), 281-295.
- Celkan, H. Y. (1991). *Beşeri Kültürün Temel Ögesi Aile. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 1(1): 1-4.
- Cevizci, A. (1999). *Felsefe Sözlüğü*, (3. Baskı). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chapple, C. L., Tyler, K. A. & Bersani, B. E. (2005). Child Neglect and Adolescent Violence: Examining The Effects of Self-Control and Peer Rejection. *Violence and Victims*, 20(1), 39-53.
- Cloutier, R. (1994). Ergenlik Psikolojisinde Kuramlar (B. Onur, Çev.). *Ankara: Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 27(2), 875-904.
- Coie, J. D., Dodge, K. A. & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and Types of Status: A Cross-Age Perspective. *Developmental Psychology*, 18(4): 557-570.

- Collins, A.W. & Sprinthall A. N. (1995). *Adolescent Psychology*. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Coppock, V. (2007). It's Good To Talk! A Multidimensional Qualitative Study of The Effectiveness of Emotional Literacy Work in Schools. *Children & Society*, 21(6), 405-419.
- Corbett, A. (2004). *What Is a Family?: And Why It Matters: Achieving a Workable Definition*, (1st Ed.), Australia: Tasmania Family Institute.
- Cornwell S. & Bundy, J. (2009). *The Emotional Curriculum: A Journey Towards Emotional Literacy*, (1.st Ed.) London: SAGE Publications.
- Coşkun, K. ve Öksüz, Y. (2018). Duygusal Okuryazarlık Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zeka Performansı Üzerindeki Etkisinin Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2): 1861-1874.
- Christie, D. & Viner, R. (2005). Adolescent Development. *Bmj Publishing Group*, 330(7486): 301–304.
- Creswell, J.W.(2005). *Araştırma Deseni* (S. B. Demir Çev.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İçimizdeki Çocuk*, (19. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2002). *'Keşke' siz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları*, (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2004). *İçimizdeki Biz*, (37. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2015). *İnsan İnsana*, (51. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- (2018). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları*, (36. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- (2021). *Var Mısın?* (10. Baskı). İstanbul: Kronik Kitabevi.
- Çalışkan, N. ve Aslander, M. (2014). Aile İçi İletişim ve Siber Yaşam: Teorik Bir Çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 263-277.

- Çeçen, A. R. (2002). Duygular İnsan Yaşamında Neden Vazgeçilmez ve Önemlidir? *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 164-170.
- Çelik, G. (2016). Erkekler De Ağlar!": Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Erkeklik İnşası ve Şiddet Döngüsü. *Fe Dergi*, 8(2), 1-12.
- Çevik, G. B. ve Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin Arkadaş Bağlılığı ve İnternet Bağımlılığının Cinsiyet Ebeveyn Tutumu ve Anne Baba Eğitim Düzeylerine Göre İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Çırpan, F. K. ve Çınar, S. (2013). Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinde Akran Desteği ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Clinical and Experimental Health Sciences*, 3(4), 191-199.
- Çiçek, İ. (2018). *Ergenlerin Kişilik Özellikleri İle Ayrışma Bireyleşme Arasındaki İlişkide Akran İlişkilerinin Aracı Etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi H. (2018). Akran İlişkileri Düzeylerinin Karşılaştırılması: Lise Öğrencileri Üzerine Bir İnceleme. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 7(3): 1516-1535.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5): 1-11.
- Çok, F. (2019). Ergen Kızlarda İlk Ayhali. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 21(1): 191-201.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Damasio, A. R. (2006). *Descartes'in Yanılgısı*, (3rd Ed.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of The Emotions in Man and Animals*. London: Jhon Murray Press.
- Daşçı, E. (2015). *Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ebeveyn Kontrolü İle Akran İlişkileri ve Akran Baskısı Arasındaki İlişkide Aracılık Rolünün İncelenmesi*

- (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Delikara, İ. (2000). *Ergenlerin Akran İlişkileri ile Suç Kabul Edilen Davranışlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Delikoyun, D. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Demir, M. T. (2018). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Eğitim Başarısına Aile İçi İletişimin Etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Demir, S. ve Çelikkaleli, Ö. (2019). Ergenlerde Öfkeyle Olumlu Baş Etme: Akran Baskısı, Arkadaş Bağlılığı, Algılanan Sosyal Destek ve Cinsiyetin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3): 647-661.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Duygu Düzenleme Becerileri ile Akademik Güdülenmeleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı.
- Dereli, E. ve Aypay, A. (2012). The Prediction of Empathetic Tendency and Characteristic Trait of Collaboration on Humane Values in Secondary Education Students and the Examining to Those Characteristics. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1262-1270.
- Derman, O. (2008). Ergenlerde Psikososyal Gelişim. *Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63(1), 19-21.
- DeVito, J. A. (2015). *Human Communication, The Basic Course*, (12th Ed.), New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Dill, E. J., vd. (2004). Negative Affect in Victimized Children: The Roles of Social Withdrawal, Peer Rejection, and Attitudes Toward Bullying. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(2), 159-173.

- Dinçer, B. (2008). *Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeyde Lise İkinci Sınıfa Devam Eden Ergenlerin Anne-Baba Tutumlarını Algulamaları ile Arkadaşlık İlişkilerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, İ. (2001). *Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. ve Ceyhan, E. (2008). Genel Lise Öğrencilerinin Aile İşlevlerinin ve Denetim Odaklarının İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(15), 67-82.
- Doğan, T., vd. (2012). Ergenlerde Arkadaşlık İlişkilerinin Yordayıcısı Olarak Cinsiyet ve Aileye İlişkin Değişkenler. *Elementary Education Online*, 11(3): 845-855.
- Doğruyol, S. (2018). *Algılanan Anne-Baba Tutumu ve Ebeveyne Bağlanma ile Akran İlişkileri Arasındaki İlişkide Benlik Saygısının Aracılık Rolü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C. & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trail of The Preschool PATHS Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91.
- Dökmen, Ü. (1987). Empati Kurma Becerisi İle Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1), 183-207.
- Dökmen, Ü. (2004). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, (31. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durakoğlu, A., ve Gökçearsan, Ş. (2010). Lise Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeyinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. *Education Sciences*, 5(3), 354-364.
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 23-35.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*, (1st Ed.). New York: Henry Holt & Company Inc.

- Ekman, P. (2012). Duygular Kontrolde Çıkmış Trenlerdir (1. Baskı), (E. Lakşe, Çev.). *Psikoloji Kitabı*, İstanbul: Alfa Yayınları, 196-197.
- Elbir, N. (2000), *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Elkin, N. (2016). Olumlu Ergen Gelişiminde Aile İçi İletişimin Önemi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 25(3): 110-118.
- Engels, R. C., Deković, M. & Meeus, W. (2002). Parenting Practices, Social Skills and Peer Relationships in Adolescence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(1): 3-17.
- Er, N. (2006). Duygu Durum Sifat Çiftleri Listesi. *Psikoloji Çalışmaları*, (26): 21-44.
- Erden, S. ve Yılmaz, S. (2016). İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin İnsanî Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 387-414.
- Erdoğan, M. Y. ve Kenarlı, Ö. (2008). Duygusal Zekâ ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim*, 37(178), 297-310.
- Erel, G. Ö. ve Beşbudak, M. (2018). Duygusal Okuryazarlık Temelli Eğitimlerin Ekonomik Değeri. *Humanities Sciences*, 13(1): 24-35.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi Anlamak*, (2. Baskı). Ankara: Pozitif Yayıncılık.
- Erdoğan, Ö. (2020). Aile Üyelerinin Aile İletişim Kalıpları Algıları Arasındaki İlişki. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1): 53-74.
- Erdoğan, Ö. (2021). Aile İletişim Kalıpları ve Ebeveyn Kaygısı Bağlamında Çocuklarda İletişim Kaygısı Üzerine Bir Araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(1): 162-173.
- Erdoğan, Ö. ve Anık, C. (2018). Aile İletişim Kalıpları Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, (29): 21-46.

- Ergun S. (2020). *Duygusal Okuryazarlık Eğitimlerinin Sosyal Zekâ Gelişimine Yansımaları: Arabulucular Üzerine Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve Motivasyon Teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14): 67-79.
- Esen, B. K. (2003). Akran Baskısı, Akademik Başarı ve Yaş Değişkenlerine Göre Lise Öğrencilerinin Risk Alma Davranışının Yordanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24): 79-85.
- Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (2003). Research on School Bullying and Victimization: What Have We Learned and Where Do We Go From Here? *School Psychology Review*, 32(3): 365-384.
- Eşkisü, M. (2009). *Liseli Öğrencilerin Zorbalık Düzeyleri ile Aile İşlevleri ve Algılanan Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Farmer, T. W. & Xie, H. (2007). Aggression and School Social Dynamics: The Good, The Bad, and The Ordinary. *Journal of School Psychology*, 45(5): 461-478.
- Feldman, S. S. & Wentzel, K. R. (1990). The Relationship Between Parenting Styles, Sons' Self-Restraint, and Peer Relations in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 10(4): 439-454.
- Feldman, R. (2009). *Essentials of Understanding Psychology*, (8th Ed.). New York: McGraw Hill.
- Freed, R. D. (2016). The Relationship Between Family Functioning and Adolescent Depressive Symptoms: The Role of Emotional Clarity. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(3): 505-519.
- French, D. C. & Conrad, J. (2001). School Dropout As Predicted By Peer Rejection and Antisocial Behavior. *Journal Of Research On Adolescence*, 11(3): 225-244.

- Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication Schemata Within The Family: Multiple Perspectives on Family İnteraction. *Human Communication Research*, 20(3): 275–301.
- Flonnery, D. J., Wester, K. L. ve Singer, M. I. (2003). Impact Of Exposure to Violence in School on Child and Adolescent Mental Health and Behaviour. *Journal of Community Psychology*. 32(5): 559-573.
- Garnefski, N. & Diekstra, R. (1996). Perceived Social Support From Family, School, and Peers: Relationship With Emotional and Behavioral Problems Among Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(12): 1657-1664.
- Gedizler, G. (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde ‘Duygusal Zeka’ölçüm ve Modelleri. *Journal of Yaşar University*, 5(18), 2970-2984.
- Gidden, A. (2013). *Sosyoloji*, (1. Baskı). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gillum, J. (2010). *Using Emotional Literacy to Facilitate Organisational Change in a Primary School: A Case Study* (Unpublished PhD Dissertation). The University of Birmingham, College of Social Sciences, United Kingdom.
- Goleman, D. (2021). *Duygusal Zeka: EQ Neden IQ’dan Önemlidir?* (54. Baskı), (B. S. Yüksel Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gordon, T. (2000). *Parent Effectiveness Training: The Proven Program For Raising Responsible Children*, (3rd Ed.). New York: Three River Press.
- Graham, J. A., vd. (2000, March). Relational Schemas in Children’s Friendship Dyads as a Function of Peer Group Status. *Eastern Psychological Association Conference*, Baltimore, Maryland.
- Gözcü, C. Ö. Y. (2017). Orta ve Geç Ergenlik Dönemindeki Ergenlerde Tutum ve Davranış Farklılıkları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2): 113-138.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık Sürecinde Aile Katılımının Rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01): 17-32.

- Gumora, G. & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, Emotion Regulation, and School Performance in Middle School Children. *Journal Of School Psychology, 40*(5), 395-413.
- Gülay, H. (2009). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(22): 82-93.
- Günaydın, B. ve Yöndem, Z. D. (2016). Ergenlerde Akran Bağlılığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1): 129-139.
- Güneş, F. (1994). Okur-Yazarlık Kavramı ve Düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27*(2): 499-507.
- Güngör, N. (2016). *İletişim: Kuramlar ve Yaklaşımlar*, (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gür, B. S. ve Kurt, T. (2011). Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları. *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi, 12*(7), 33-62.
- Gürüz, D. ve Eğinli A. T. (2008). *Kişilerarası İletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, A. (2013). *Çocukta Benlik Gelişiminde Aile İçi İletişimin Rolü: İslam Dini Açısından Bir İnceleme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallam, S. (2009). An Evaluation of The Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme: Promoting Positive Behaviour, Effective Learning and Well-Being in Primary School Children. *Oxford Review of Education, 35*(3), 313-330.
- Harrod, N. R. & Scheer, S. D. (2005). An Exploration of Adolescent Emotional Intelligence In Relation to Demographic Characteristics. *Adolescence, 40*(159), 503.
- Hartley, P. (2014). *Kişilerarası İletişim*, (2. Baskı), (Ü. Doğanay, M. Aktaş Yamanoğlu, B. Şimşek, P. Özdemir, H. Karaaslan Şanlı, İ. Özdemir Taştan, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.

- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Hartup, W. W. & Stevens, N. (1999). Friendships and Adaptation Across The Life Span. *Current Directions in Psychological Science*, 8(3), 76-79.
- Heather, R. & April S. (2008). Skipping Stones: Emotional Literacy, *Top 10 Benefits to Gaining Emotional Literacy*, 1(1): 1-2.
[http://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20\(emotional%20literacy\).pdf](http://empoweringinc.org/skippingStones/skipping%20stones%20(emotional%20literacy).pdf) [21 Eylül].
- Horwitz, S. (2007). *Markets, Maslow, and The Evolution of The Modern Family* (Unpublished Ms. Dissertation). St. Lawrence University, Department of Economics, New York.
- Hromek, R. & Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games: "It's Fun and We Learn Things". *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Hurlock, E. (1959). *Developmental Psychology*, (2nd Ed.). New York: Mc Hraw-Hill Book Comp.
- Işık, M. (2018). *İletişim Bilimine Giriş*, (2. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Jaccard, J., Blanton, H. & Dodge, T. (2005). Peer Influences on Risk Behavior: An Analysis of The Effects of A Close Friend. *Developmental Psychology*, 41(1), 135.
- James, W. (1884). What Is An Emotion? *Oxford: Oxford University Press*, 9(34): 188-205.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). What Makes Cooperative Learning Work. In D. Kluge, S. McGuire, D. Johnson and R. Johnson (Eds.). *Cooperative Learning*, Tokyo: Japan Association for Language Teaching, 23-36.
- Joseph, G., Strain, P. & Ostrosky, M. M. (2005, September). Fostering Emotional Literacy In Young Children: Labeling Emotions, *What Works Briefs*. New York: Department of Health and Human Services.
<http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwb21.pdf>. [August 6th].

- Kagan, J. & Gall, S. B. (Eds.) (1998). *The Gale Encyclopaedia of Childhood & Adolescence*. Detroit, MI: Gale Research.
- Kandemir, M. ve Dündar, H. (2008). Duygusal Okuryazarlık ve Duygusal Okuryazar Öğrenme Ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 83-90.
- Karadağ, Ş. (2015). *Evlilik Uyumu İlişkisinde Aile İçi İletişimin Rolü: Konya Örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karakaş, S. (2018). Prof. Dr. Sirel Karakaş Psikoloji Sözlüğü. *Emotion-Duygu*. <https://www.psikolojisozlugu.com/emotion-duygu> [5 Nisan 2021].
- Karakelle, S. (2014). *Psikolojiye Giriş II*. İstanbul: T.C. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Karaköse, R. (2005). *Ergenlerle Etkili İletişim*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karip, S., Kesen, N. F. ve Daşbaşı, S. (2020). Genç Yetişkinlerin Kullandıkları Duygu Stilleri ile Aile Aidiyetinin İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 31(3), 823-848.
- Katyal, S. & Awasthi, E. (2005). Gender Differences in Emotional İntelligence Among Adolescents of Chandigarh. *Journal of Human Ecology*, 17(2), 153-155.
- Kaya, A. (2019). *İnsan İlişkileri ve İletişim*, (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Kayhan, B. (2019). *Lise 9. ve 10. Sınıf Öğrençlerinin Bağlanma Stilleri, Akran İlişkilerinin ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin İli Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kellner, D. (2000). New Technologies/New Literacies: Reconstructing Education For The New Millennium. *Teaching Education*, 11(3): 245-265.
- Kındap Y. T. ve Sayıl, M. (2012). Ebeveyn Kontrolü ve Ergenin Sosyal İşlevselliği Arasındaki Bağlantıda İlişkisel Saldırganlığın Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*: 27(70), 119-132.

- Kır, İ. (2011). Toplumsal Bir Kurum olarak Ailenin İşlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36): 381-404.
- Killick, S. (2006). *Emotional Literacy at The Heart of The School Ethos*, (1st Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Knowler, C. & Frederickson, N. (2013). Effects of An Emotional Literacy İntervention For Students İdentified With Bullying Behaviour. *An International Journal of Experimental Educational Psychology* 33(7): 862-883.
- Kocaman, V. (2006). *Çocuklarda İletişim Becerilerini Artırma Yöntemleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, İ. (2014). Türkiye’de Aile Yapısının Değişimi: 1968-2011, (1. Baskı), M. Turğut, Feyzioğlu S. (Ed.), *Türkiye Aile Yapısı Araştırması: Tespitler, Öneriler*, İstanbul: Araştırma ve Sosyal Politika Serisi, 7: 24-55.
- Koç, M. (2004). Ergenlik Döneminde Dua ve İbadete Yönelik Tutum ve Davranışlar Üzerine Bir Saha Araştırması. *Journal of Divinity Faculty of Hitit University*, 3(6), 147-178.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (1997). Family Type and Conflict: The Impact of Conversation Orientation and Conformity Orientation on Conflict in The Family. *Communication Studies*, 48(1): 59–78.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002a). Toward a Theory of Family Communication. *Communication Theory*, 12(1), 70–91.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002b). Understanding Family Communication Patterns and Family Functioning: The Roles of Conversation Orientation and Conformity Orientation. *Communication Yearbook*, 26(1): 37–69.
- Köse, N. (2015). Ergenlerde Akran İlişkilerinin Mutluluk Düzeyine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 1-6.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak*, (6. Baskı). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kress, G. (2003). *Literacy in The New Media Age*, (1st Ed.). London: Routledge.

- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik Psikolojisi*, (6. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kumbas, H., Çam, O., Keskin, G. (2009). Bir Grup Ergenin Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 8(1), 29-39.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(28): 284-298.
- Lansford, J. E., vd. (2003). Friendship Quality, Peer Group Affiliation, and Peer Antisocial Behavior As Moderators of The Link Between Negative Parenting and Adolescent Externalizing Behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 13(2), 161-184.
- Lazarus, R. S. (1982). Thoughts on The Relations Between Emotion and Cognition. *American psychologist*, 37(9), 1019-1024.
- Lekaviciene, R. & Antiniene, D. (2016). High Emotional Intelligence: Family Psychosocial Factors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217: 609-617.
- Levpušček, M. P. (2006). Adolescent Individuation in Relation to Parents and Friends: Age and Gender Differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 238-264.
- Liau, A. K., vd. (2003). The Case for Emotional Literacy: The İnfluence of Emotional İnelligence on Problem Behaviours in Malaysian Secondary School Students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Little, S. A. & Garber, J. (1995). Aggression, Depression, and Stressful Life Events Predicting Peer Rejection in Children. *Development and Psychopathology*, 7(4), 845-856.
- Lopes, D. M. (2011). Empathy and Aesthetics: An Empathic Eye. In A. Coplan, P. Goldie, *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*, Oxford: Oxford University Press, 118-133.
- Mısırlı, İ. (2003). *Genel İletişim İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miser, R. (2002). "Küreselleşen" Dünyada Yetişkin Eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60.

- Moral, R. (2018). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığı: Anne Baba ve Akran İlişkileri Açısından Bir Değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Moran, P. B. & Eckenrode, J. (1991). Gender Differences in the Costs and Benefits of Peer Relationships During Adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 6(4), 396–409.
- Morgan, C. T. (2011). Dürtüler ve Güdülenme-Genel Uyarılmışlık Hâli, Duygu ve Heyecanlar, Farkındalık (A, Gülerce, S. Karakaş, Çev.) (19. Baskı). S. Karakaş, R. Eski, (Ed.), *Psikolojiye Giriş*, Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları, 171-205.
- Murdock G. (1958). *Social Structure*, (4th Ed.). New York: Macmillan Co. Publication.
- Nemec, M. & Roffey, S. (2005). Emotional Literacy and The Case For a Whole-School Approach to Promote Sustainable Educational Change. *Australian Association For Research in Education 2005 Conference Papers*. Western Sydney University, Australia.
- Nesdale, D. & Lambert, A. (2007). Effects of Experimentally Induced Peer-Group Rejection on Children's Risk-Taking Behaviour. *European Journal of Developmental Psychology*, 5(1): 19-38.
- O'Hara, D. (2011). The Impact of Peer Mentoring on Pupils' Emotional Literacy Competencies. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 271–291.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A. & Thomson, K. C. (2010). Understanding The Link Between Social and Emotional Well-Being and Peer Relations in Early Adolescence: Gender-Specific Predictors of Peer Acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11): 1330-1342.
- Online Etymology Dictionary. (2021). An Etymological Dictionary of Modern English. *Emotion*, <https://www.etymonline.com/search?q=emotion> [April 1st].
- Ortony, A. & Turner, T. J. (1990). What's Basic About Basic Emotions? *Psychological Review*, 97(3): 315-331.
- Oskay, Ü. (2011). *İletişimin ABC'si*, (6. Baskı). İstanbul: Der Yayınları.

- Oxford Wordpower Dictionary (2006). *Emotion*, (3rd Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Ozankaya Ö. (1975). *Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin Eke, C. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel Değişim Sürecinde Yaşam Boyu Öğrenme ve Okuryazarlık: Türkiye Deneyimi. *Bilgi dünyası*, 11(1): 101-121.
- Özbay, H. ve Öztürk, E. (1992). *Gençlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özcan, K. (2019). *Ergenlerde Akran İlişkileri ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özden, M., Kana, F., Uzan, M. F. (2016). Öğretmen Adaylarının Duygusal Okuryazarlık Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *International Journal of Language Academy*, 6(1): 236-249.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne Baba Eğitiminin Aile Çocuk İlişkilerine Etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 16 (36): 9-34.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Ailede İletişim ve Yaşam*. Ankara: PDREM Yayıncılık.
- Özkalp E. (2004). *Davranış Bilimlerine Giriş*. (3. Baskı). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Özkurt, Y. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinin Aile İçi İletişimlerinin ve Sosyal Uyum Durumlarının İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Özmen, F. (2007). *Algılanan Aile İçi İletişim Biçimlerinin Ergenlerin Benlik Saygısına Etkisi ve Bir Uygulama Örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özön, M. N. (1988). *Küçük Osmanlıca-Türkçe Sözlüğü*, (4. Baskı). İstanbul: İnkılap Kitabevi.

- Öztürk, S. (2006). *Aile İçi İletişimin Ergenin Duygusal Sağlığına Etkisi (Keçiören İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, A. (2020). Aile İçi Etkileşim Eğitim Programının Ergenlerin Öznel İyi Oluşlarına Etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(3), 641-650.
- Paclikova, K., vd. (2019). What Role Do Family Composition and Functioning Play in Emotional and Behavioural Problems among Adolescent Boys and Girls? *International Journal of Public Health*, 64(2), 209-217.
- Palancı, M., vd. (2014). Validity and Reliability Study of Emotional Literacy Scale. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 481-494.
- Papini, D. R., vd. (1990). Early Adolescent Age and Gender Differences in Patterns of Emotional Self-Disclosure to Parents and Friends. *Adolescence*, 25(100), 959-976.
- Park, J. (1999). Emotional Literacy: Education For Meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Parker, J. D., vd. (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter?. *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1321-1330.
- Parlaz, E. A., vd. (2012). Ergenlik Dönemi: Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Pawłowski W. & Hamilton, G. (2008). Stages of Adolescent Development. *Early, Middle and Late Adolescence*.
<https://www.caiglobal.org/tctp/Files/Stages%20of%20Adolescent%20Development.pdf> [July 7th].
- Pintrich P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, CA: Academic Press, 451-529.
- Platt, B., Kadosh, K. C. & Lau, J. Y. (2013). The Role of Peer Rejection in Adolescent Depression. *Depression and Anxiety*, 30(9), 809-821.

- Psenicka, C. & Rahim, A. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 4(10): 302-326.
- Psychologies Türkiye. (2021). Sekiz Temel Duygu. *Plutchik Duygu Çemberi*. <http://www.psychologies.com.tr/plutchik-duygu-cemberi/> [4 Mart].
- Rabaglietti, E. & Clairano, S. (2008). Quality of Friendship Relationships and Developmental Tasks in Adolescence. *Cognition, Brain, Behaviour*, 12(2), 183-203.
- Rae, T. (2012), Developing Emotional Literacy—Approaches for Staff and Students Developing an Approach in the SEBD School. In J. Visser, H. Daniels and T. Cole (Eds.), *Transforming Troubled Lives: Strategies and Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties*, Emerald Group Publishing Limited, 1-18.
- Richardson, S. & McCabe, M. (2001). Parental Divorce During Adolescence and Adjustment in Early Adulthood. *Adolescence*, 36(143), 467-489.
- Rigby, K. (1997). What Children Tell Us About Bullying. *Children Australia*, 22(2), 28-34.
- Ritche, L. D. (1997). Parents' Workplace Experiences and Family Communication Patterns. *Communication Research*, 24(2), 175-187.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir (Akkoyun, F. Çev.). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.
- Saatçi, E. (2013). Aile Hekimliği. *Türkiye Klinikleri*, 4(6), 19-22.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Araştırmalar Merkezi. (2016) *Türkiye Gençlik Raporu Gençliğin Özellikleri, Sorunları, Kimlikleri ve Beklentileri*. İstanbul: Sekam Yayınları.

- Selman, A. (2017). *Dindarlığın Aile Yaşam Döngüsü Süreçlerine Etkisi (Batı Akdeniz Örneği)* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Singer, S. & Schachter, S. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review*, 69(5): 379-399.
- Siyez, D. M. ve Kaya, A. (2011). Akran Zorbalığı Gruplarında Empatik Eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.
- Savcı, M. (2017). *Ergenlerin Sosyal Zekâ, Sosyal Kaygı, Akran İlişkileri, İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Snavey, L. & Cooper, N. (1997). The Information Literacy Debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-14.
- Spriggs A. L., vd. (2007). Adolescent Bullying Involvement and Perceived Family, Peer and School Relations: Commonalities and Differences across Race/Ethnicity. *The Journal of Adolescent Health*, 41(3), 283-293.
- Steiner C. (2020). *Akıllı Bir Kalple Duygusal Okuryazarlık*, (4. Baskı), (M. Şahin, F. Erden, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Stocker, C. M., vd. (2007). Family Emotional Processes and Adolescents' Adjustment. *Social Development*, 16(2), 310-325.
- Susman, E. J. & Rogol, A. (2004). Puberty and Psychological Development. In R.M. Lerner, L. Steinberg (Eds.), (2nd Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*, Hoboken, New Jersey: John Wiley&Sons, Inc, 15-44.
- Şahin, S. ve Aral, N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şanlı, M. E. (2018). Ergenlerin Akran İlişkilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Şenol, V., Akça, R. P. ve Çümen, H. (2012). Lise Öğrencilerinin Duygudaşlık (Empati Kurma) Düzeylerinin Belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31: 1-11.
- Tarhan, N. (2020). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zeka*, (26. Baskı). İstanbul: Timaş Yayın Grubu.
- Tezel, A. (2004). Aile İçi İletişim. *Journal of Human Sciences*, 8(1), 1-6.
- Theiss, J. A. (2018). Family Communication and Resilience. *Journal of Applied Communication Research*, 46(1), 10-13.
- Timur, Ç. (2019). *Boşanmış ve Boşanmamış Aileye Sahip Ergenlerin Akran İlişkilerinin Karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci Algısına Göre Aileden Alınan Sosyal Destek, Anne-Baba Tutumu ve Akran İlişkileri* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tönbül, Ö. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Algısı ile Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin Sosyodemografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(2), 22-47.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe Sözlük, *Duygu*. <https://sozluk.gov.tr/> [8 Ağustos].
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2016). İstatistiklerle Aile, 2015. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2015-21523> [16 Mayıs].
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M. (2009). Orta ve İleri Ergenlik Döneminde Risk Alma Davranışı: Ebeveyn ve Akranların Rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- United Nations International Children's Emergency Fund. (2011). *The State of the World's Children 2011: Adolescence An Age of Opportunity*. New York: UNICEF.

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Young People Today. Time to Act Now*. Paris: UNESCO Publications.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223447> [August 18th]
- Updegraff, K. A., vd. (2002). Young Adolescents' Experiences With Parents and Friends: Exploring The Connections. *Family Relations*, 51(1): 72-80.
- Tuna, Y. (2018). Duygular. S. Ünlü (Ed.). *Birey ve Davranış*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, 20-40.
- Üredi, İ. ve Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.
- Vernberg, E. M., vd. (1993). Parents' Use of Friendship Facilitation Strategies and The Formation of Friendships in Early Adolescence: A prospective study. *Journal of Family Psychology*, 7(3), 356-369.
- Vitaro, F., Boivin, M. & Bukowski, W. M. (2009). The Role of Friendship in Child and Adolescent Psychosocial Development. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York, London: The Guilford Press, 568–585.
- Vohs, K. D. & Baumeister, R. F. (2004). Understanding Self-Regulation: An Introduction. In K. D. Vohs, R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook Of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications*. New York, London: The Guilford Press, 1-13.
- Vukman, B. K. & Licardo, M. (2010). How Cognitive, Metacognitive, Motivational and Emotional Self-Regulation Influence School Performance in Adolescence and Early Adulthood. *Educational Studies*, 36(3), 259-268.
- Weare, K. (2004). *Developing The Emotionally Literate School*, (1st Ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Weinrich, J. D. (1980). Toward A Sociobiological Theory of The Emotions. In R. Plutchik, H. Kellerman (Eds.), *Theories of Emotion*, Cambridge: Academic Press, 113-138.

- World Family Organization. (2021). Introduction. *Family*.
<http://worldfamilyorganization.com/about/> [June 18th].
- World Health Organization. (2021). Adolescence: A Period Needing Special Attention. *Recognizing Adolescence*. <https://apps.who.int/adolescent/second-decade/section2/page1/recognizing-adolescence.html> [June, 5th].
- Xiao, Z., Li, X. & Stanton, B. (2011). Perceptions of Parent–Adolescent Communication Within Families: It Is A Matter of Perspective. *Psychology, Health & Medicine*, 16(1): 53-65.
- Yavaş, G. (2020). *Ergenlerin Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri, Oyun Bağımlılığı ve Akran İlişkilerinin, Öznel İyi Oluş ile İlişkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, K. F. (2009). *Duygusal Şemalar Ve Leahy Duygusal Şema Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması, Geçerlik ve Güvenirliği* (Uzmanlık Tezi). S.B. Ankara Dışkapı Yıldırım Beyazıt Eğitim ve Araştırma Hastanesi 2. Psikiyatri Kliniği, Ankara.
- Yazgan İnanç, B., Kılıç Atıcı M. ve Bilgin, M. (2020). *Gelişim Psikolojisi I: Bebeklik, Çocukluk ve Ergenlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yazgılı, İ. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Okuryazarlık Beceri Seviyelerinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(25), 139-146.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler Arasındaki Uyum, Anne-Baba Tutumu ve Benlik Algısı Arasındaki İlişkilerin Gelişimsel Olarak İncelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16 (47): 1-24.
- Yılmaz, S. (2016). *İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin Akran İlişkilerinin, İnsani Değerler ve Öznel İyi Oluş Düzeyleri Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Youniss, J. & Haynie, D. L. (1992). Friendship in Adolescence. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13(1), 59-66.
- Yücel, N. (2009). *Ergenlerin Akran İlişkileri ve Yalnızlık Düzeylerinde Evde İnternet Kullanımının Etkisinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, A. H. (1989). İletişim Süreci ve Sistem Yaklaşımı Açısından İletişim Sürecinin İncelenmesi. *Kurgu*, 6(2), 15-63.
- Yüksel, M. Y. (2019). *Ergenlerin Yalnızlık Düzeyleri İle Aile İşlevleri Ve Aile İletişim Kalıpları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. & Matthews, G. (2002). Can Emotional Intelligence Be Schooled? A Critical Review. *Educational Psychologist*, 37(4), 215-231.
- Zygouris-Coe, V. (2001). *Emergent Literacy*. Orlando, FL: Florida Literacy and Reading Excellence Center.

EKLER

EK1: Valilik Oluru

IZU Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 11.05.2021 - 2593

**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : E-59090411-44-25103623
Konu : Anket ve Araştırma İzni

07.05.2021

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)**

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.05.2021 tarihli ve 25093789 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru, anket izni uygun görülenlerin listesi, kullanılacağı uygun görülen öğretim araçlarının Müdürlüğünüzce kullanılmasına örnekleri ekte gönderilmiştir.

Olur gereğince işlem yapılması, araştırma sonuç raporunun, araştırma bitirildikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğünüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

**İrfan BALLI
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü**

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Ölçekler

Mevcut Elektronik İmzalar
HSP/2015/2544-LAC/2015/2544-Cad.102/4 Sultansahmet Fatih İstanbul
Adres : 0212 384 36 32
Telefon : 0212 384 36 32
Kop Adresi : istanbul@meb.gov.tr

HSP/2015/2544-LAC/2015/2544-Cad.102/4 Sultansahmet Fatih İstanbul
Adres : 0212 384 36 32
Telefon : 0212 384 36 32
Kop Adresi : istanbul@meb.gov.tr

HSP/2015/2544-LAC/2015/2544-Cad.102/4 Sultansahmet Fatih İstanbul
Adres : 0212 384 36 32
Telefon : 0212 384 36 32
Kop Adresi : istanbul@meb.gov.tr

Bu belge, 5078 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Görevli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması: VALI

**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : E-59090411-20-25093789
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi)

07/05/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.

Araştırmacı	Kurum	Kurum	Araştırma Konusu	Araştırma Yeri	Araştırma Kipleri
Seval Canus YURDADÖN	28.04.2021	6012	Ortaokul Matematik Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Örgütsel Adanma ile İly Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	İ Geneli	Resmî ve Özel Tüm Ortaokullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticiler
Benli ÖZET	30.04.2021	6105	Eğitimin Doğusal Okuryazarlık Düzeylerinin Yordanmasında Aile İly İletişim ve Akran İlişkilerinin Rolü	İ Geneli	Resmî ve Özel Lise Öğrencileri
Berat Şakir KAVAKLI	28.04.2021	6011	Ortaokul Türkçe Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Örgütsel Adanma ile İly Tatmin Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	İ Geneli	Resmî ve Özel Tüm Ortaokullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticiler
Saffet SÖZÜGÜZEL	27.04.2021	5973	Ortaokul Öğretmenlere Okul Bağlılığının Anne Baba Tutumu ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	İ Geneli	Resmî Ortaokul Öğrencileri
Tayfun İMREN	27.04.2021	5870	İmam Hatip Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Takım Çalışması Algıları ile Örgütsel Bağlılıkların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	İ Geneli	Resmî İmam Hatip Ortaokul ve Liselerde Görevli Öğretmen ve Yöneticiler
Fatma ÇETİNKAYA	05.05.2021	6209	Öğretmen ve Yöneticilerin ÖZ Liderlik Stillerinin Sınırm Üzerindeki Etkisi	İ Geneli	Resmî ve Özel Tüm Okullarda Görevli Öğretmen ve Yöneticiler
Rahma ÇETİNEL	12.05.2021	19967	Köyözel Öğretmen Önceliklerinin Mesleki Benlik, Sıkıyusu ve Okul İhtim Açısından İncelenmesi	İ Geneli	Resmî Tüm Okullarda Görevli Öğretmenler

Yukarıda bilgileri verilen araştırmaların, 6098 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri işlenmesi, öğrenci verilerinden açık rıza onayı alınması, yıla yıla eğitim geçimi olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerine alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir önceki Müdürlüğünüzde muhafaza edilen mihnetli ve inzali veri toplama araçlarının kurumunuza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmasına ve araştırma bitirildikten sonra 2(iki) hafta içerisinde Müdürlüğünüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında ilgili genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.

Makamunuza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/05/2021
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek: Yazılar ve Ekleri (36 Sayfa)

Bu belge görevli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Bahadırek Mah. İnanç Oktem Cad. No: 1 Sultansahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : istanbul@meb.gov.tr
Kop Adresi : istanbul@meb.gov.tr

Belge Değlendirme : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys
Bilgi İçin : Yavuz KILIÇ
Uyumu : Şef
İletişim Adresi : http://istanbul.meb.gov.tr/

Bu evrak görevli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrak.meb.gov.tr adresinden: 57e7-c15f-3b4d-8b33-3b21 koda ile teyit edilebilir.

EK2: Ön Bilgilendirme ve Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler;

Bu çalışma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Betül ÖZEY tarafından, Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezi için hazırlanmıştır. Tez başlığı: "Ergenlerin Duygusal Okuryazarlık Düzeylerinin Yordanmasında Aile İçi İletişim ve Akran İlişkilerinin Rolü" dür.

Çalışmanın amacı; lise öğrencilerinin duygu durumunu tanıma, onları ifade etme ve diğerleriyle sosyal ilişkilerinde uygun iletişim kurma becerisi olarak tanımlanan duygusal okuryazarlık düzeylerini ölçmek ve elde edilen bulguları, ergenlik dönemi duygusal gelişim süreciyle ilişkisi olduğu düşünülen değişkenler üzerinden yorumlamaktır.

Katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın içeriğini oluşturan anketler, kişisel rahatsızlık verecek maddeler içermemektedir. Sizden istenen, aşağıdaki her ifadeyi dikkatlice okumanız ve size en uygun seçeneği belirten kısımları eksiksiz doldurmanızdır. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup, kişisel bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmanın bulgularının sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için vereceğiniz yanıtların samimi görüş ve duygularınızı yansıttığını büyük önemi vardır.

Eğer çalışmanın amacı, bulguları veya çalışmaya dair sormak istediğiniz bir konu hakkında bilgi almak isterseniz, e-posta adresine mail gönderebilirsiniz.

İşbirliğiniz, duyarlılığınız ve ayırdığınız vakit için teşekkür ederim.

Betul ÖZEY

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Öğrencisi

CİNSİYET:	A- Kız	B- Erkek		
YAŞ:				
SINIF DÜZEYİ:	A- Lise 1	B- Lise 2	C- Lise 3	D- Lise 4
LİSE TÜRÜ:	A- Genel Lise	B- Meslek Lisesi		
BAŞARI PUANI:	A- 51 ve altı	B- 52-80	C- 81 ve üzeri	
ANNE BABA BİRLİKTELİĞİ:	A- Birlikte	B- Ayrı		
ANNE EĞİTİM DÜZEYİ:	A- İlkokul-Ortaokul	B- Lise	C- Lisans ve üzeri	
BABA EĞİTİM DÜZEYİ:	A- İlkokul-Ortaokul	B- Lise	C- Lisans ve üzeri	
KARDEŞ SAYISI:	A- Kardeşim yok	B- 1	C- 2-3	D- 4 ve üzeri
AİLENİZİN GELİR DÜZEYİ:	A- 1.500-3.000	B- 3.001-5.000	C- 5.001-10.000	D- 10.000 üzeri

EK3: Duygusal Okuryazarlık Ölçeği

DUYGUSAL OKURYAZARLIK ÖLÇEĞİ

Her bir cümleye 'katılma ya da katılmama' durumunuzu en iyi şekilde gösteren numarayı işaretleyiniz. Doğru ya da yanlış cevap olmadığını unutmayınız.	Bana Hiç Uygun Değil	Bana Uygun Değil	Bana Uygun	Bana Tamamen Uygun
1. Bana bir görev verildiğinde harfi harfine yerine getiririm.	1	2	3	4
2. Başarılı olmak adına kendime hedefler belirlerim.	1	2	3	4
3. Çok çalışmamın bana kaliteli bir yaşam sağlayacağına farkındayım.	1	2	3	4
4. Yaptığım her işi, bana bir katkısı olduğunu düşünerek yaparım.	1	2	3	4
5. Gelecekte yapacağım işlerde başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4
6. Bir işe odaklanmam gerektiğinde kendimi eğleneceye kaptırmam.	1	2	3	4
7. Bir iş zor gelse bile denemeye devam ederim.	1	2	3	4
8. Bir başkasının kalbini kırduğunda, hissettiğim üzüntüyü ifade edebilirim.	1	2	3	4
9. Sahip olduğum şeyleri arkadaşlarımla paylaşmak beni memnun eder.	1	2	3	4
10. Mutsuz olduklarında çevremdekilere yardım etmeye çalışırım.	1	2	3	4
11. Çevremdeki insanların herhangi bir konuda ne hissettiği beni hiç ilgilendirmez.	1	2	3	4
12. Şiddet gören birine yardım etmeye çalışırım.	1	2	3	4
13. Arkadaşlarımın sorunları beni kendi sorunlarım kadar ilgilendirir.	1	2	3	4
14. Duygularımı açıkça ifade edebilirim.	1	2	3	4
15. Duygularım ve davranışlarım arasındaki farkı bilirim.	1	2	3	4
16. Neden üzgün olduğumu açıkça söyleyebilirim.	1	2	3	4
17. Endişe duyduğum konuları sözcüklere dökebilirim.	1	2	3	4
18. Değişik duygusal durumları (sevinç, keder, sevgi, nefret, vb.) tanımlayabildiğim geniş bir kelime haznesine sahibim.	1	2	3	4
19. Vaktimin çoğunu yalnız geçiririm.	1	2	3	4
20. Kalabalık ortamlarda bulunmaktan keyif alırım.	1	2	3	4
21. Yeni arkadaşlıklar kurmakta zorlanırım.	1	2	3	4

Sayıyı Çeviriniz.

EK4: Aile İletişim Kalıpları Ölçeği

AİLE İLETİŞİM KALIPLARI ÖLÇEĞİ

Lütfen her maddeyi okuyunuz ve duygularınızı ifade eden en uygun seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 Niyaset ve din gibi bazı konuların görüş ayrılığına düştüğü konular hakkında ailemiz içinde sıklıkla konuşuruz.					
2 Ebeveynlerim sık sık "aile kararlarında aile üyelerinin her birinin söz sahibi olması gerektiğini" söylerler.					
3 Ailem bir konu hakkında konuşurken, ebeveynlerim sık sık benim fikrimi sorar.					
4 Ebeveynlerim onların düşüncelerine ve inançlarına meydan okumama teşvik ederler.					
5 Ebeveynlerim sık sık "Her zaman bir meselemin her iki tarafına da bakmam" gerektiğini söylerler.					
6 Ben genellikle ebeveynlerime olaylar hakkında ne düşündüğümü söylerim.					
7 Hemen hemen her şeyi ebeveynlerime anlatabilirim.					
8 Ailemizde sıklıkla duygularımız ve hislerimiz hakkında konuşuruz.					
9 Ebeveynlerimle sık sık önemli olmayan konularda uzun ve rahat sohbetler ederiz.					
10 Aynı görüşte olmadığımız zaman bile, ebeveynlerimle konuşmaktan gerçekten keyif alırım.					
11 Benimle aynı görüşte olmadıkları zaman bile, ebeveynlerim fikirlerimi dinlemekten hoşlanır.					
12 Ebeveynlerim, duygularımı ifade etmem için beni teşvik eder.					
13 Ebeveynlerim, kendi duyguları konusunda çok açık olma eğilimindedir.					

14 Gün boyunca yaptığımız şeyler hakkında ailecek sıklıkla konuşuruz.					
15 Ailemizde, gelecek planlarımız ve umutlarımız hakkında sıklıkla konuşuruz.					
16 Ebeveynlerim sık sık, "Büyüdüğün zaman daha iyi anlayacaksın" gibi şeyler söyler.					
17 Ebeveynlerim sık sık, "Benim fikirlerim doğru, onları sorgulamamalısn" gibi şeyler söyler.					
18 Ebeveynlerim genellikle "Bir çocuk yetmişkiler ile tartışmamalıdır." gibi şeyler söylerler.					
19 Ebeveynlerim sık sık, "Hakkında hiç konuşulmaması gereken şeyler vardır" gibi şeyler söyler.					
20 Ebeveynlerim sık sık, "İnsanları kızdırmaktansa tartışmalarda yenilgiyi kabullenmelisin" gibi bir şey söyler.					
21 Gerçekten önemli bir konu olduğunda, ebeveynlerim sorgulamadan itaat etmemi bekler.					
22 Evimizde, son sözü genellikle ebeveynlerim söyler.					
23 Ebeveynlerim, patron olmanın önemli olduğunu düşünür.					
24 Eğer görüşlerim ebeveynlerimin görüşünden farklı ise bazen kızarlar.					
25 Ebeveynlerim bir şeyi onaylamamışlarsa, o konu hakkında bir şey söylemek istemezler.					
26 Evde olduğum sürece, benden ailemin kurallarına itaat etmem beklenir.					

Sayfa 5 Ceviriniz.

EK5: Akran İlişkileri Ölçeği

AKRAN İLİŞKİLERİ ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve şu andaki en yakın arkadaşınızla olan ilişkinizi göz önüne alarak her bir ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu aşağıda yer alan derecelendirme ölçeğini kullanarak belirtiniz. Ölçek 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. "1" arkadaşlığınız için doğru değil, "2" doğru olabilir, "3" genellikle doğru, "4" çok doğru, "5" tamamen doğru, şeklinde düzenlenmiştir.

Teşekkürler

1-Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

2-Arkadaşım ikimizin birlikte yapabileceği eğlenceli şeyler düşünür.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

3-Arkadaşım ve ben okuldaki sorunları ve hafta sonları birbirimizin evine gideriz.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

4-Bazen arkadaşım ve ben boş boş oturur ve okul, spor gibi hoşlandığımız şeyler hakkında konuşuruz.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

5-Arkadaşımınla kavga edebilirim.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

6-Arkadaşıma yapmasını söylediğim halde beni kızdırabilir veya canımı sıkabilir.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

7-Arkadaşım ve ben çok tartışırız.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

8-Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında aynı fikirde değiliz.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

9-Eğer öğle yemeğimi unutursam veya biraz paraya ihtiyacım olursa arkadaşım ödünç verir.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

10-Bir konuda başım sıkıştığında arkadaşım bana yardım eder.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

11-İhtiyacım olduğunda arkadaşım yardım edecektir.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

12-Eğer diğer çocuklar beni rahatsız ederse arkadaşım bana yardım edecektir.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

13-Eğer bir çocuk, başımın derde girmesine sebep olursa arkadaşım beni savunacaktır.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

14-Eğer okulda veya evde bir problemim varsa, bu konuda arkadaşımınla konuşabilirim.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

15-Hiç kimseye söyleyemeyeceğim şeyleri bile arkadaşıma söyleyebilirim.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

16-Eğer arkadaşım ya da ben ikimizden birini rahatsız edecek bir şey yaparsak, bunun üstesinden kolayca gelebiliriz.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

17-Eğer arkadaşım ve ben kavga edersek ya da ağız dalaşı yaparsak "özür dilerim" deriz ve her şey yoluna girer.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

18-Eğer arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

19-Arkadaşımla birlikte olduğumda kendimi mutlu hissederim.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

20-Arkadaşım etrafımda olmasa bile onu düşünürüm.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

21-İyi bir iş yaptığımda arkadaşım benim için mutlu olur.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

22-Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissederim.

Doğru Değil Tamamen Doğru
1-----2-----3-----4-----5

Anketiniz bitmiştir. Teşekkür ederim.

EK6: Ölçek Kullanım İzinleri

Duygu Okuryazarlık Beceri Ölçeği Hakkında ➤ Gelen K



Betül Özey

Sayın Hocam; Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,



Melek Alemdar

Alıcı: ben ▾

Merhabalar Betül Hocam,

Duygusal Okuryazarlık Becerisi Ölçeği'ni çalışmanızda kullanmanız beni mutlu eder. Başarılar dilerim.

—
Melek Alemdar, Phd.
English Teacher, Eskişehir

Aile İletişim Kalıpları Ölçeği Hakkında ➤ Gelen Kutusu x



Betül Özey

Sayın Hocam; Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,



ÖMER ERDOĞAN

Alıcı: ben ▾

Betül çalışmanızda ölçeği tabi ki kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Ömer Erdoğan
Kastamonu Üniversitesi fen-Edebiyat fakültesi Psikoloji Bölümü

Akran İlişkileri Ölçeği Hakkında ➤ Gelen Kutusu x



Betül Özey

Sayın Hocam; Ben İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,



Zeynep Erkan Atik

Alıcı: ben ▾

Merhaba Betül
Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz. Elbette kullanabilirsiniz. Ekte ölçeği ve boyut bilgilerini bulabilirsiniz. Çalışmada kolaylıklar dilerim

Dr. Zeynep ERKAN ATİK
Başkent Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı

ÖZGEÇMİŞ

Betül Özey

A.EĞİTİM

Yüksek Lisans: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 2022, İstanbul

Lisans: Altınbaş Üniversitesi, Psikoloji (İngilizce), 2017, İstanbul

Lisans: Altınbaş Üniversitesi, Sosyoloji (İngilizce), 2017 İstanbul