



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**BOŞANMIŞ AİLE ÇOCUKLARININ SOSYAL
GELİŞİMLERİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİ**

Seher ŞATIR

DENİZLİ 2023

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**BOŞANMIŞ AİLE ÇOCUKLARININ SOSYAL GELİŞİMLERİNE
YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ**

Seher ŞATIR

Danışman

Prof. Dr. Vesile ALKAN

ETİK BEYANNAMESİ

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

Seher ŞATIR

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmanın yűrűtűlmesinde űncelikle tez danıőmanım Prof. Dr. Vesile Alkan'a, yol gűsterici, yűreklendiren desteklerini esirgemediėi teőekkűr ederim.

Eőime bűyűk desteėi için teőekkűr ederim.

Çalıőmam sırasında kűűk yaőlarına raėmen bűyűk sabır gűstererek destek olan yavrularım Hayat Bahar'a, Sare'ye ve Efe'ye teőekkűr ederim.

Evlatları olmaktan bűyűk gurur duyduėum, gű kaynaklarım anneme ve babama teőekkűr ederim.

Seher ŞATIR

ÖZET

Boşanmış Aile Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

ŞATIR, Seher

Temel Eğitim ABD. Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Proje Danışmanı: Prof. Dr. Vesile ALKAN

Haziran 2023, 52 sayfa

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Denizli ili Pamukkale ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan ve sınıfında boşanmış aile çocuğu olan öğretmenlere göre bu çocukların sosyal duygusal gelişimlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin araştırıldığı bu araştırma nitel ve durum çalışması olarak yapılmıştır. Söz konusu evrendeki 11 öğretmen ile görüşülerek araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile amaçlı örnekle seçimiyle veriler toplanmıştır.

Sınıflarında boşanmış aile çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik olarak en fazla dile getirilen hırçın ve kavgacı olduklarıdır. Bunun yanında alıngan ve kırılğan, ilgiye muhtaç ve içe kapanık olduklarına yönelik görüşlerinde ileri sürüldüğü tespit edilmiştir. Boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin en fazla bencil davranışlar sergiledikleri şeklinde yoğunlaşmıştır. Bunun yanında lider olmayı isteme, kırıcı olma ve çatışmacı davranışlar şeklinde oyun davranışlarının gözlemlendiği görülmüştür. Boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin kaybedince çok üzüldüğü kodunda yoğunlaşmaktadır. Bu çocukların empati kurabilmelerine yönelik öğretmen görüşleri büyük oranda empati kuramadıkları yönündedir. Sınıf öğretmenlerine göre boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerinin büyük oranda aşırı uçlarda olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu çocukların karar alma ve eylemde bulunmaları konusunda sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını bireysel davrandıklarını belirtmektedir. Yine bu çocukların özgüven ve kendilerini ifade etmelerine yönelik olarak özgüveni gelişmiş ve özgüveni düşük olarak farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Çocukların haklarını arama konusunda hırçın ve kırıcı biçimde haklarını aradıkları yönünde

büyük oranda görüş bildirdikleri görülürken normal ve olağan biçimde de haklarını arayanların olduğu ileri sürülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Parçalanmış aile, boşanmış aile, çocuk, sosyal duygusal, gelişim

İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ.....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM – GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
İKİNCİ BÖLÜM – KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	5
2.1. Aile	5
2.2. Ailenin Çocuğun Gelişimindeki Rolü.....	6
2.3. Çocuğun Sosyal Gelişiminde Aile Rolü	7
2.4. Sosyal Beceriler	9
2.5. Sosyal Gelişim	10
2.6. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler	10
2.7. Sosyal Duygusal Gelişim	12
2.7. Eğitimde Sosyal Duygusal Gelişim	14
2.9. İlgili Araştırmalar.....	15
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM – YÖNTEM	18
3.1. Araştırmanın Modeli.....	18
3.2. Evren ve Örneklem	18

3.3. Veri Toplama Aracı	18
3.4. Verilerin Toplanması.....	20
3.5. Verilerin Analizi.....	20
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - BULGULAR VE YORUM.....	21
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	21
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	21
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	23
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	24
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	26
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	27
4.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	28
4.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	29
4.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	30
BEŞİNCİ BÖLÜM - TARTIŞMA VE ÖNERİLER	32
5.1. Tartışma ve Sonuç	32
5.2. Öneriler.....	33
KAYNAKÇA	34
EKLER	39
ÖZGEÇMİŞ	41

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı.....	18
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarında Gözlemlendiği Tanışma, Konuşma Gibi Günlük Sosyal Etkileşime Yönelik Özel Durumlarına Yönelik Görüşleri.....	22
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Akranlarıyla Oyun Davranışlarına Yönelik Görüşleri.....	23
Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Yarışma Gibi Etkinliklerde Kazanma ve Kaybetme Durumu Tepkilerine Yönelik Görüşleri.....	24
Tablo 4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Empati Kurabilmelerine Yönelik Görüşleri	26
Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Öfke ve Sevinç Gösterilerine Yönelik Görüşleri.....	27
Tablo 4.6. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Karar Alma ve Eylemde Bulunmalarına Yönelik Görüşleri	28
Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Özgüven ve Kendilerini İfade Etmelerine Yönelik Görüşleri.....	29
Tablo 4.8. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Haklarını Arama Konusundaki Davranışlarına Yönelik Görüşleri.....	30

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Aile bütünlüğünün korunmasının çocukların sosyolojik ve psikolojik gelişimlerdeki olumlu etkisi yadsınamaz. Ancak çeşitli nedenlerle aileler parçalanabilmektedir. Parçalanmış ailelerde, eğer kontrollü olunmazsa, çocukların bu durumdan olumsuz etkilenmesi söz konusudur. Geniş, Toker ve Şakiroğlu'nun (2019) vurguladığı gibi aileler boşanınca toplum içerisinde boşanmış aile çocuğu olarak tanımlanan bu çocuklar, psikolojik, sosyal ve akademik başarı anlamında ciddi sorunlar yaşayabilmektedir. Bunların nedeni; çocuğun aile bütünlüğünden uzak kalmasıyla ortaya çıkan yoksunluklar, maddi ve manevi eksiklikler ve bunun sonucunda yaşanan olumsuz durumlar şeklinde sınıflanabilir.

Bu çalışmada ilkököl çağındaki boşanmış aile çocuklarının sosyal gelişimlerinin öğretmenlerin gözünden ortaya konulması amaçlanmıştır.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Boşanmış ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili ulusal ve uluslararası alanda çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Türkiye'deki boşanmaların yarısından fazlasının evlenmenin ilk on yılında olduğu görülmektedir (TÜİK, 2013). Bunun nedeni ilk başlarda uyum sorunları ve evliliğin gerektirdiği sorumlulukları taşıyamama olabilir. 2000 yılından sonra boşanmaları daha da arttığı ve hızlandığı görülmektedir. Boşanmaların artması bu alanda çalışmaların da yoğunlaşmasına neden olmuştur. Bu alanda yoğun çalışılan konulardan biri de boşanmış aile çocukları konusu olmuştur. Bunun nedeni boşanmış aile çocuklarının boşanmadan en fazla etkilenen olmasıdır.

Evli çiftlerin yaşadıkları sorunlar neticesinde gelişen boşanma süreci ve sonrasında sadece eşler değil çocuklar da etkilenmektedir. Yaşanan bu sürecin sonunda çok yönlü etkilenen çocuğun sosyal gelişimi ve becerileri de bundan fazlasıyla etkilenmektedir (Kabaoğlu, 2011). Bu sorunu gören ve bu konuda çalışma yapan (Aydın ve Baran; 2012; Gülay, 2010; Pırtık, 2013) gibi pek çok araştırmacılar boşanmış/boşanmamış ailelerin çocuklarının sosyal becerileri ve bu alandaki gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırmalar nicel araştırma deseninde yapılmıştır. Bu konuda ülkemizde yapılmış nitel araştırma desenine göre yürütülen bir çalışmaya ulaşamamıştır.

Çocuğun bütün gelişimlerinde (bilişsel, duyuşsal, sosyal, motor ve dil gelişimi) aile başta olmak üzere çevresi çok önemli etli yaratmaktadır (Aral, Kandır, Can-Yaşar, 2000). Bundan dolayı aile içi ilişkiler, aile bütünlüğü ve aile içi uyum çocukların bütün gelişimlerini etkilediği gibi sosyal duygusal gelişimlerini de yakından etkilemektedir. Yapılan araştırmalar, TÜİK ve diğer raporlar son yıllarda boşanmaların arttığını ve pek çok çocuğunun mahrumiyet yaşadığını göstermektedir (TÜİK, 2013). Bu nedenle aile içi ilişkilerin zayıflaması ve aile birliğinin bozulması ebeveyn ve çocuk ilişkisini olumsuz etkilemektedir (Fagan, Chirchill, 2012). Boşanmaların en fazla çocukları etkilediği ve çocukların gelişimlerinde de eksikliklerin ve geriliklerin yaşanmasına neden olduğu bilinmektedir. Yine boşanmış aile çocuklarının akademik başarısızlıklara, davranış problemlerine, depresyon, antisosyal davranışlar ve okuldaki sosyal uyumsuzluklarla disiplin sorunlarına neden olduğu da araştırmalarda belirtilmektedir (Amato, 2000).

İlkokul döneminin çocukların eğitim yaşamlarının temelini oluşturması bakımından son derece önemlidir. Bu dönem çocukların gelişimlerinin formal biçimde sürdürüldüğü bir dönemdir. Ancak boşanmış aile çocuklarının bu gelişim alanlarında bazen istenen gelişim düzeyine ulaşamadığı ve dezavantajlı durumlarla karşı karşıya kaldıkları bilinmektedir. Bu araştırma da boşanmış aile çocuklarının sosyal gelişimlerinin sınıf öğretmenleri gözünden değerlendirilmesine çalışılması planlanmaktadır. Bu alanda çalışmaların sınırlı olması ve Denizli ilinde de bu konuda yakın dönemde çalışmaya rastlanılmamış olması araştırmayı daha da önemli kılmaktadır.

1.1.1 Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Boşanmış aile çocuklarının sosyal gelişimlerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.1.2 Alt Problemler

Bu çerçevede aşağıdaki alt problemler ele alınmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendini ifade etmelerine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusundaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının sosyal gelişimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bunun için 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde devlet ilkokullarında çalışan ve sınıfında boşanmış aile çocuğu öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının sosyal gelişimlerine yönelik görüşleri dikkate alınmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal duygusal gelişim, insanın kendi ve diğer insanların duygularını anlama, kendi gereksinimlerine karşı duyarlı olma, insanlara karşı duygu ve düşüncelerini yönetme, kendini tanıma, insanlar ile iletişim içinde olup bunun devamlılığını sağlama ve sahip olduğu becerileri yerinde saymadan daima geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Elias, 2003). Aynı şekilde sosyal duygusal gelişim; hayat boyunca kişilerin akademik gelişimine, duygusal ve sosyal açıdan eksiksiz olarak gelişimine ve kişilerin beceri olarak kendilerini geliştirmesidir (Kabakçı ve Korkut - Owen, 2010). Sosyal duygusal gelişim, bireylerin diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurması, bilginin öğrenilmesi, hedefleri belirleyerek bu hedeflerin gerçekleşmesi için uğraşılması, karşılaşılan zorlukları pozitif bir ruh haliyle karşılayıp zorluklara çözüm üretme, duygularının farkında olunması ve yönetimi konusunda bilinçli olarak hareket etmesidir (Ji, DuBois, Flay, 2013; Zins, Payton, Weissberg, O'Brien., 2004).

Uşaklı (2015), sosyal-duygusal öğrenme için öğrencilerin akademik başarısının artmasında, öğrencilerin derse olan motivasyonunun artmasında ve kişilerin istenmeyen davranışlarını azaltılmasını sağlayan bir beceri eğitimi olduğunu belirtmiştir. Güvenin,

sevginin ve ilginin olduğu ortamda sosyal-duygusal gelişimin daha fazla olduğu görülmektedir (CASEL, 2019). Çocukların okulda mutlu olmasını, yaptığı işlerden zevk almasını ve verilen görevlere tam olarak hazır olmaları için sosyal duygusal öğrenmeye öncelik ve ağırlık verilmesi gerekmektedir. Sosyal-duygusal öğrenme öğrencilerde haz duygusunu arttırmakta ve öğrencilerin bireysel olarak iyi olmasına katkı sağlamaktadır.

Bu yüzden öğrencilerin gelişimlerinde son derece önemli olan sosyal gelişimin boşanmış aile çocuklarındaki durumunun ortaya çıkarılması önemlidir. Boşanmış aile çocuklarını gelişimlerinin diğer çocuklara göre dezavantajlı olduğu ve bazı gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği bilinmektedir. Bu çalışmayla bu durumun tespit edilmesi ve varsa gereken tedbirlerin alınması bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın varsayımları şunlardır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara samimi ve gerçek cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
2. Veri toplama aracının araştırmanın amacını ortaya çıkarabilecek ve alt problemlere yanıt verebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesinde devlet ilkokullarda çalışan ve sınıfında boşanmış aile çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

1. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır.
2. Araştırma, konuyla ilgili literatür taraması ve katılımcıların görüşme sırasında verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Duygusal Gelişim: Çocukların ve gençlerin yaşamlarında gerekli olan, hayat fonksiyonlarını başarıp yerine getirmelerini sağlayan, bireysel, akademik ve sosyal gereksinimleriyle başa çıkabilmeyi ve sosyal hayatta üretebilen bir fert olabilmek için duygu, düşünce ve sosyal ilişkilerin bir bütün haline getirilmesidir (Türnüklü, 2004).

Boşanmış Aile: Aile olarak eşlerin bir arada olmaması ve hukuki olarak ayrılması, karı koca birlikteliğinin bitmesidir.

Boşanmış aile Çocuğu: Ailede anne ve babanın birlikteliğinin bitmesi nedeniyle ebeveynlerden birinin yanında kalan ancak diğerinden mahrumiyet yaşıayan çocuktur.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Aile

Farklı disiplinler aileyi kendi bakış açılarına göre tanımlar, ancak bu tanımlara genel bir bakış, her disiplinin kendi araştırma alanını geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Üyelerinin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiği ve nasıl davrandığı açısından sosyal bir kurum olan bir aile; Nasıl gerçekleştirildiği açısından bir organizasyon olarak kabul edilebilir.(Güler Yıldız, 2014) Öte yandan Türk Dil Kurumu aileyi “karı, koca, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkilerden oluşan, evlilik ve akrabalık esasına dayanan toplumun en küçük birimi” olarak tanımlamaktadır.(TDK, 2022). Akademik olarak ilişki ağları ve ilişkiler önemli ama TDK bunları akrabalık ilişkileri üzerinden açıklamaktadır.

Eğitim şekli veya ilgili alanlar ne olursa olsun, sosyal ve teknolojik değişim, insanların içinde buldukları tüm durumları etkilemekte ve aile yapılarında değişikliklere yol açmaktadır. Tarımsal üretimden endüstriyel üretime geçiş, geçmişten günümüze aile kompozisyonunun değişmesine neden olan olaylardan biri olarak kabul edilir. Tarımsal üretimin yapıldığı dönemlerde çok çocuklu geniş aileler ve bir arada yaşayan yaşlılar vardı(Berk, 2006). Bu ailelerde, ailenin tüm üyelerinin aile içi üretime katkıda bulunduğu ve üretimi kontrol ettiği bilinmektedir. Bu hanelerde kadın ve çocukların üretime katkısı oldukça fazladır.

Sanayi devrimi sonraki süreçte, sanayileşmenin metropoliten merkezlerde yoğunlaşmasıyla, geniş aileler kırsal kesimde kalmış, çekirdek ailelerle birlikte babalar da kentlere yerleşerek çalışmışlardır (Güngör, 1993). Sanayileşme ve buna eşlik eden kentsel yaşam, herkesin aynı işi yapabileceği tarımsal üretime karşı, bireyselliği beraberinde getirerek, uzmanlaşma ihtiyacını yaratmıştır (Güler Yıldız, 2014). Ancak, kadın ve çocukların istihdamı azalırken, hane halkının ekonomik sorumluluğu babalara geçmiştir. Bu nedenle, aile kavramının sanayileşmesinin temel sonuçlarından biri, “geniş ailenin dağılmasıyla çekirdek aile kavramının oluşması” ve “aile içindeki görev ve rol dağılımının değişmesi” olarak açıklanabilir.

Geniş aile kültürleri, bireyleri kontrol etmeye yönelik mekanizmalar oluşturmuş ve bireylerin ortak edinim ve tüketim kalıplarına göre davranmalarını beklemiştir. Bu durum toplumsal ve siyasal alanda daha eşit yaşam alanlarının oluşmasına doğru evrilirken,

insanlar daha bireyselleşirken, erkeklerin evde geçim sağlamadaki rolünü ortadan kaldırmış ve kadınları iş hayatına çekmiştir. Çalışan anne kavramı böyle doğmuştur (Özyürek ve Tezel Şahin, 2014). Kadınların çalışma hayatına girmesiyle iş yükü artmıştır. İş hayatındaki çalışmalarının yanı sıra özel hayatındaki üretici rolü de devam etmiştir. Çekirdek ailede bireysel özgürlük ve bağımsızlığın sağlanması (Güngör, 1993), kadının çalışma hayatına aktif olarak katılmasını sağlamış ve hane içinde bireyciliği artırmıştır. Aile kompozisyonu değişmeye devam etti, yavaş yavaş tek ebeveynli aileler ve boşanmış aileler gibi çeşitli aile tiplerine dönüştü.

Aile sosyal bir birim olduğu ve aile üyeleri arasındaki etkileşimi gerektirdiği için aile içindeki bireylerin birbirlerini etkilemesi kaçınılmazdır. Çocuklarla açısından bakıldığında ailenin eğitim, kültürel aracılık, sosyalleşme ve bakım gibi işlevleri vardır (Güler Yıldız, 2014). Burada ailenin çocuğun hayatındaki rolünden bahsetmek faydalı görülmüştür.

2.2. Ailenin Çocuğun Gelişiminde Rolü

Aile ve anne-babanın çocuk gelişiminde birçok rol oynamasına rağmen bu roller nesilden nesile değişmektedir. Gelecekte bağımsız ve kendine güvenen bir insan yetiştirmede ailenin en önemli görevi çocuğa küçük yaşlardan itibaren güven ve sorumluluk aşılmasıdır. Aile, sevgi, ilgi, bakım gereksinimleri gibi hizmetlerle çocuğun bir birey olmasını sağlayan güven ortamını oluşturabilirler (Güngör, 1993).

Çocuğun doğduğu andan itibaren ilk ve en yakın iletişim kurduğu kişi annesidir. (Çağdaş ve Seçer, 2011). Bu nedenle annenin çocuğun hayatındaki yeri yadsınamaz. Çocuğun annesiyle kurduğu iletişimin niteliği, annenin güvenlik ihtiyacından duyduğu tatmin ve anne ile bebek arasındaki olumlu duygusal ilişki, bireylerin yaşam boyu sürecek ilişkilerinin temelini oluşturur ve dünya algılarını belirler. (Özyürek ve Tezer). Şahin, 2014). Geleneksel aile sisteminde çocuğu besleyen, temizleyen ve onunla ilgilenen ilk kişi anne olarak kabul edilir. Çoğu durumda, çocukla ilgili tüm işler annenin sorumluluğunda kabul edilirken, baba, ailenin maddi ihtiyaçlarını karşılayan kişi olarak görülmektedir. Farklı yaşam koşullarıyla birlikte kadınlar iş dünyasına girmiş (Salman ve Uzunboylu, 2011) ve 'çalışan anne' kavramı ortaya çıkmıştır. Gündüz çocuklarından ayrı kalan çalışan anneler eve döndüklerinde çocuklarına bakmak zorunda ve ev içi işlerini de devam ettirmektedirler (Seçer, 2010). Bu noktada çocuğunuzla geçirdiğiniz zamanın kalitesi önem kazanmaya başlar. Anne-çocuk ilişkisinin sağlıklı sürdürülmesinde çocuğa ayrılan

zamanın uygun şekilde kullanılması için işbirlikli etkinlikler önemlidir (Özyürek ve Tezel Şahin, 2014).

Toplumdaki değişimler ebeveyn-çocuk ilişkilerinde de değişimleri beraberinde getirmiştir. Bunlardan biri de babaların değişen rolüdür. Çocuklar aileye katıldıklarında baba rolünde erkeklere önemli sorumluluklar düşmektedir. Çocuk yetiştirmek genellikle annenin sorumluluğu olarak görülür. Anne karnındaki yaşamını tamamlayan çocuk, doğumla birlikte annesinden ayrılarak yeniden birleşir (Çağdaş ve Seçer, 2011). Ama baba ile ilişki böyle değildir. Daha sonra oluşan birliktelik söz konusudur. McBride (1990), babaların ebeveynlik rolüne yeterince hazır olmadıklarını ve onları "ebeveynlik" rolüne hazırlayacak sosyal ve kurumsal destekten yoksun olduklarını ileri sürmüş ve ebeveynlik rollerini sınırlayan konuları ele almıştır.

Ataerkil toplumlarda anneler çocuklarından sorumludur ancak son yıllarda anne ve babalar da bu sorumluluğu paylaşmaya başlamıştır. Baba aracılığıyla çocuk, diğer insanları tanımayı ve onlara uyum sağlamayı öğrenir. Babanın varlığı ve çocuğun onunla kurduğu ilişki, çocuğun hayatına yeni bir ilişki olarak girerken, babanın sürdürmekte olduğu işlevleri yerine getirmektedir. Anne babalarına sıkı sıkıya bağlı olan bebekler daha sosyaldir, yeni insanlarla daha kolay iletişim kurar, karmaşık ve kritik durumlarda daha sabırlı ve ilerlemeye isteklidir. (Özyürek ve Tezel Şahin, 2014).

Ailelerin çocuklara değerlilik, güvenilir bir çevre, yakınlık ve dayanışma, sorumluluk duygusu ve mücadele ederek zorlukların üstesinden gelebilme gibi temel ihtiyaçları sağlaması gerekir. Bu ihtiyaçları karşılamayan ev ortamlarında büyüyen bireyler olumsuz etkilenmektedir. Ayrıca araştırmalar, çocuklarını destekleyen ve akademik olarak büyümelerine yardımcı olan ebeveynlerin başarılarını ve özgüvenlerini artırdığını göstermektedir.

2.3. Çocuğun Sosyal Gelişiminde Aile Rolü

Ailenin bir diğer görevi de çocuğun sosyal gelişimini sağlamaktır. Ebeveynlerin, çocuklarının sosyalleşmesi için çevresel destek sağlamak, davranış sorunlarını fark edip çözüm önerileri getirmek, sosyal hayatın kuralları konusunda onları eğitmek gibi sorumlulukları vardır (Gülay ve Akman, 2009). Ebeveynler, çocuklarını sosyalleştirerek ve akran gruplarına doğrudan veya dolaylı olarak katılarak bu sorumluluğu yerine getirebilirler. Ebeveynlerin çocuklarının sosyalleşmesi üzerindeki doğrudan etkisi, çocukları ile karşılıklı olumlu etkileşimlerinden ve onlarla etkin zaman geçirmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu etkileşimler, çocukların öz düzenleme, işbirliği ve uzlaşma gibi

becerileri geliştirmelerini sağlar. Anne babaların çocuklarına karşı tutumları da onların olumlu ya da olumsuz davranış kalıpları edinmelerine katkı sağlayabilir. Ek olarak, çocukları için gayri resmi akran etkinlikleri dñzenleyen ebeveynler, dolaylı olarak çocuklarına akran ağları ve daha yñksek sosyal beceriler sağlayabilir. Akran oyunu için fırsatlar sunan ebeveynler, komşularla ilişkiler kurarak, onları oyun alanlarına, parklara ve hatta evlere gñtñrerek ve çocukları için uygun yuva ve anaokullarını seğerek çocuklarını akranlarıyla birlikte zaman geğirmesini sağlar. Ebeveynler sadece ortamı yaratmakla kalmaz, aynı zamanda çocuklarına akranlarıyla etkileşime girerken nasıl davranmaları gerektiğini de õęretir. Ayrıca çocukları, oyun arkadaşlarının evdeki ihtiyaçlarına yñnelik iyi bir 'ev sahibi' olmaya teşvik edebilmektedirler (Berk, 2002; Berk, 2006; Gñlay ve Akman, 2009).

Ebeveynler, tavsiye ve rehberlik sunarak ve başkalarına nasıl davranılacağına dair iyi örnekler oluşturarak çocuklarının akranlarıyla etkileşim kurma becerilerini dolaylı olarak etkiler. Aktif ve nazik bir şekilde talimat veren (“Lñtfen...” veya “Neden yapmıyorsun...” ya da “Yapma” veya “Yapamam”) ebeveynler arkadaşlarını etkilemede daha gñçlü çocuklara sahip olurlar (Berk, 2006). Aynı zamanda çocuklar ebeveynleriyle bağ kurabilir, sıcak ve olumsuz ruh hallerini dñzenleyebilir ve akranlarıyla sorunlarını çñzmek için faydalı tavsiyeler verebilir. Cinsiyet rollerinin anne ve babaya yñkledięi sorumluluklar bağlamında bakıldığında çocuklar üzerinde farklı etkiler yaratabilmekte, özellikle kız çocukları için etkili bir şekilde hizmet etmektedir. Araştırmacılar, babaların kendi çocuklarıyla oynadığı oyunlar aracılığıyla çocuklarının akran ilişkilerini etkilediklerini õne sñrñyorlar.

Ayrıca kardeş sayısı, cinsiyet, yaş farkı, ebeveyn tutumu, bağlanma vb. Kardeşler, kardeş ilişkilerinin oluşumunu etkiler doğrudan ve dolaylı etkiler yoluyla kardeşler de çocuk gelişimini ve akran ilişkilerini etkiler. Doğrudan etkileri ebeveynleri gibi model olmaları iken, dolaylı etkileri ise ev ortamındaki ilişkilerine yansır (Gass, Jenkins ve Dunn, 2007). Çocuğun kardeşlerle olan ilişkileri hem çocuğun sosyal becerilerini hem de akranlarıyla olan ilişkilerini etkiler. Bununla birlikte, kardeşlerle olan ilişkiler, aile içindeki diğer ilişkilerden ve akranlarla olan ilişkilerden õnemli õlçñde farklıdır. Çñnkñ kardeş, çocuk için pek çok sosyal rolñ yerine getiren bir kişi olabilir. Çocuklar kardeşleriyle olan ilişkisinde iyilikseverlik, koruma, yeterlilik ve sadakat örneklerini bulabilirler (Akman ve Gñlay, 2009).

2.4. Sosyal Beceriler

İnsan sosyal bir canlıdır. Yaşamının her evresinde sosyalleşmek için adımlar atar. Çevresini gözlemler, anne ve babasını rol model olarak taklit etmeye çalışır. Yaşı ilerledikçe bulunduğu yaşa uygun öğrenme, gelişme ve olgunlaşmayı başarır. Bu gelişim ve öğrenme sürecinde birey, çevre ile etkileşime girerek belirli ihtiyaçlarını karşılayabilir. Kişinin sosyal ortamı ve içinde yaşadığı çevre ile olan etkileşimi, esas olarak kişinin sosyal ve duygusal gelişimini ve dolayısıyla tüm gelişim alanlarını etkiler (Samancı ve Uçan 2017). Bu etki kişinin hayatını olumlu ya da olumsuz etkiler.

Kişinin bir Toplumda yer edinebilmesi bu toplumdaki kişilerin onu kabul etmesiyle mümkündür. Kişi, toplumun benimsediği ve onayladığı davranış kalıplarını ve normları öğrenerek ve uygulayarak toplumdaki yerini alabilir. Bu tutumların en mühim olanlarından biri de sosyal yeteneklerdir. Sosyal yetenekler, kişinin diğer insanlarla olumlu etkileşim kurabilmesi ve bu etkileşimi devam ettirebilmesi için önemlidir (Dalmış, 2018, s.9). Sosyal becerilerin gelişimi aile etkileşimi ile başlar ve eğitim hayatı ve sosyal çevresinde devam eder. Bu süreç yaşam boyu devam eder, böylece bireyin yaşadığı çevreye uyumu gerçekleşir. Sosyal gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdüren kişiler toplumda genel kabul görmüş davranış kalıplarını daha kolay benimseyebilmektedir (Samancı ve Uçan 2017).

Sosyal beceriler, öğrenilmiş davranış kalıplarından oluşur. Sözel veya sözel olmayan tutum ve davranışları kapsar. Kişi, çevresindeki insanlardan etkilenerek sosyal yetenekleri edinir. Sosyal yeteneklerin kazanılması, sosyal yeterliliğin kazanılmasına yönelik önemli bir adımdır. Gelişimlerine uygun sosyal beceriler geliştirmiş kişiler kendilerini tanıyabilir, çevrelerinde kendilerini ifade edebilir, duygu alışverişinde bulunabilir, empati kurabilir ve toplumda kolayca yer edinebilirler.

Sosyal yeterlilik, insanların çevreleriyle iletişim kurma ve etkileşim kurma şeklini olumlu yönde değiştirebilir. Sosyal beceriler, insanların içinde yaşadıkları toplumda kabul görmelerini ve olumlu kişilerarası ilişkiler kurmalarını sağlayan davranışları, tutumları, duygu ve düşünceleri etkiler. Sosyal becerileri olan kişiler daha etkili iletişim kurabilirler (Dalmış, 2018). Sosyal beceriler, bir kişinin olumlu ilişkiler kurmasını ve sürdürmesini sağlar. Bu sayede kişinin sosyalleşmesi sağlanmakta ve toplumun devamı sağlıklı bir şekilde gerçekleşmektedir. Kişilerarası ilişkilerin kalitesi, sosyal yapıların sağlamlığını etkiler. Sosyal yetkinlik eğitiminde çocuğun sosyal yapısı ve beklentileri, kültürel değerleri, gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu eğitim sürecinde aile bireyleri, çocuğun okuduğu eğitim ortamı, çocuğun ilişki içinde olduğu öğretmen ve sosyal çevresi

önemli arz etmektedir (Samancı ve Uçan 2017, s.3). Ebeveynler sosyal gelişime ağırlık vermeli, eğitim kurumları sosyal gelişimi oluşturunca ve arttırıcı ortamları ve eğitim programları oluşturmalıdır. Sosyal gelişimi desteklenen kişiler sosyal becerilerini daha etkin kullanırlar.

2.5. Sosyal Gelişim

İlerleme kişinin doğum öncesinden doğumuna, dünyaya gelmesinden ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Herkesin kendi gelişim süreci vardır (Aral ve Baran, 2011, s.18). İnsani gelişme süreci, hepsinin birbirini etkilediği ve etkilendiği çeşitli bileşenlerden oluşur. Gelişim sırasındaki bilişsel, duygusal, cinsel, sosyal, motor, fiziksel ve zihinsel gelişimin incelenmesi insanları tanımamızı sağlar. Çocukların, özellikle okul çağındaki öğrencilerin yaşa uygun gelişim özelliklerini bilmek, eğitimcilerin etkili öğretim ve eğitim ortamları oluşturmalarına yardımcı olur. Sosyal gelişimin temeli önce ev ortamında başlar. Çocukların bağlanma süreçleri, güvenlik duyguları ve ailelerin çocuklara yaklaşımı, bireyin sosyal gelişimini etkileyen faktörlerdir. Bu süreç okullarla entegrasyon yoluyla devam etmektedir.

Sosyal gelişim, bireylerin içinde yaşadıkları topluma uyum sağlamalarını ve çevreleriyle olumlu ilişkiler geliştirmelerini etkiler. Bu süreç insan yaşamını kuşatır ve tüm yaşamı boyunca devam eder. (Şahin ve Tortop, 2019, s.69)

2.6. Sosyal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Kişilerin sosyalleşmesi önce anne ile başlar. Anneye bağlanma ilk sosyal davranıştır. (Şahin ve Tortop, 2019, s.70). Bağlanma, insanların yaşadıkları çevreye uyum sağlamalarına ve çevreleriyle uyum içinde yaşamalarına yardımcı olur. Bireyler zamanla büyür ve anneleriyle olan bağları azalır. Çevresini merak eden bebekler çevrelerini keşfetme, inceleme ve sosyalleşmek için gayret gösterecektir.

Sosyal gelişim birçok faktörden etkilenir. Bunlar çevresel ve genetik faktörler olabilir. Aile, okullar, sosyal çevre, hedefler, medya, mizaç, cinsiyet ve yaş bu faktörlerden bazılarıdır. Özellikle erken çocukluk döneminde bireyin anne babasıyla kurduğu bağ ve ailenin çocuğa nasıl davrandığı, kişinin sosyal ilişkiler kurma, özgüven geliştirme ya da tam tersi antisosyal davranışlar sergileme becerisine, korkuya ve kaygıya işaret ediyor olabilir. Erken çocukluk döneminde insanların yaşına uygun sosyal gelişimi sağlamaları toplum ve bireyler için büyük önem taşımaktadır.

Yaşına göre sosyal olarak gelişmiş kişiler, toplumdaki diğer insanlarla rahatlıkla yaşayabilirler. Sosyal gelişimi zayıf olan kişilerin çevreleriyle olumlu ilişkiler kuramadıklarını, akranlarından dışlandıklarını ve okul hayatında başarılı olamadıklarını tespit edilmiştir (Şahin ve Tortop, 2019, s.71). Sosyal gelişim bozuklukları sergileyen kişiler, sosyal ve duygusal eksiklikleri nedeniyle yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde çeşitli sorunlar yaşayabilirler. Ayrıca insanların bir takım yeteneklerle doğdukları ve bunun gelişim sürecini hazırlayıcı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. (Şahin ve Tortop, 2019, s.69). Kişinin dünyaya gelirken sahip olduğu yetenekler, gelecekte çevreyi, eğitim tercihlerini, beslenme alışkanlıklarını, zihinsel, fiziksel ve kişilik yapılarını etkileyebilir. (Orhan ve Ayan, 2018, s.524).

Bireyin doğduğu andan itibaren geçirdiği süreçler, ileriki yaşlarda karşılaşılabileceği durumlara uyum sağlaması açısından çok önemlidir. Gelişimin her aşamasında bireyin yaşına ve gelişim seviyesine uygun sosyal ve çevresel faktörler bireysel gelişimine olumlu katkı sağlar. Çevre ile olumlu ve sağlıklı sosyal etkileşim sayesinde kişi özgüvenli, bağımsız karar verme ve hareket edebilme yeteneği gelişmiş ve girişimci bir kişiliğe sahip olur. Birey bilişsel, sosyal ve duygusal ilişkilerle gelişir ve olgunlaşır. Bu da bireyin sosyal gelişimini olumlu şekilde etkiler.

Yalnızlık, alan yazında yıllardır sadece çocuklar ve ergenler arasında değil, yetişkinler arasında da baş gösteren bir sorundur. Yalnızlık karmaşık, acı verici ve evrensel bir olgudur. İnsanların hissettiği yalnızlık şiddetli ve bireyseldir. Yalnızlık, insan eksikliği değil, aynı zamanda yalnızlık duygusu ve sosyal tatmin eksikliğidir. Yalnızlık, kişinin yalnızlık duygusu değil, ait olmak istediği bir sosyal gruba ait olamama durumu olarak da tanımlanabilir. Özellikle aynı yaş grubuna atıfta bulunulmaması insanları yalnız hissettirebilir. Uzun süreli yalnızlık duyguları ruh sağlığı sorunlarına, depresyona ve psikososyal sorunlara yol açabilir. Bu durum sosyal gelişimi olumsuz etkilemekte ve özgüven eksikliğine yol açmaktadır (Campbell, 2013, s.2).

Yalnızlık genel olarak toplumda fiziksel olarak yalnız olmayı ifade eder. alan yazına göre yalnızlık kavramı, kişinin oluşturduğu sosyal ilişkiler ile oluşturmaya çalıştığı sosyallik arasındaki fark nedeniyle rahatsız edici bir ruh halidir. Yani insan toplum içindeyken kendini yalnız hissedebilir. Kişinin geliştirdiği sosyal ilişkilerde doyumsuzluk, yalnızlık duygusu yaratabilir (Buluş, 1997, s. 83).

Yalnızlık, öğrencilerin sosyal gelişimlerini engelleyen, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini bozan duygusal bir durumdur (Krause-Parello, 2008, s.66). Kişilerin yaşadığı

yalnızlık duygusu, sosyal becerilerde başarısızlığa yol açabilmektedir. Aynı zamanda düşük benlik saygısına, sosyal kaygıya ve kişilerarası ilişkilerde zorluklara neden olabilir. (Inderbitzen-Pisaruk, Clark ve Solano, 1992, s.151). Ryan ve Shim (2006) yaptıkları çalışmada, çocukların okulda hissettikleri aidiyet duygusunun sosyal gelişimi olumlu, hissettikleri yalnızlık duygusunun ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. Yalnızlık ile sosyal problemler, depresif davranış ve dikkatsizlik arasında güçlü bir bağ olduğu iddia edilmektedir (Galanaki, Polychronopoulou ve Babalis, 2008, s.215).

2.7. Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyo-duygusal gelişim, kişinin kendisinin ve başkalarının duygularını anlaması, kendi ihtiyaçlarına duyarlı olması, insanlara karşı duygu ve düşüncelerini yönetmesi, kendini tanıması, insanlarla iletişimini sürdürmesi ve sürdürmesi ve becerilerini sürekli geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. Sosyo-duygusal gelişim; bireylerin yaşamları boyunca akademik, duygusal ve sosyal gelişimleri ve kendilerinin beceri olarak gelişmesidir (Kabakçı ve Korkut - Owen, 2010). Sosyo-duygusal gelişim, bireylerin diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurma, bilgileri öğrenme, hedefler belirleme ve bunlara ulaşmak için çabalama, zorluklarla olumlu bir tutumla yüzleşme ve zorluklara çözüm bulma, duygularının farkında olma ve başa çıkmada bilinçli hareket etme yeteneğidir (Ji vd., 2013).

Pasi (2001), sosyal-duygusal öğrenmenin, öğrencilerin okul hayatları boyunca veya okul dışında sosyal, duygusal ve akademik olarak gelişmelerini sağladığını bulmuştur. Bu şekilde bakıldığında, sosyal-duygusal gelişim öğrencilere birçok yeni beceri ve değer öğretir. Okullarda sosyo-duygusal öğrenme konusunda sık sık eğitim verilmesi sonucunda öğrenci motivasyonunun düşük olması nedeniyle kötü not alma, okul terki, sık devamsızlık ve dersten kaçma gibi olumsuz davranışların azaldığı ve bu durumların azaldığı gözlemlenmiştir ve bu tarz problemleri daha kolay aştığı gözlemlenmiştir (Elias&Moceri, 2012; CASEL, 2014).

Uşaklı (2015), sosyal-duygusal öğrenmenin, öğrencilerin akademik performansını artıran, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artıran ve insanların istenmeyen davranışlarını azaltan bir beceri eğitimi olduğunu bulmuştur. Sosyal-duygusal gelişimin güven, sevgi ve ilgi ortamlarında meydana gelme eğiliminde olduğunu bilinmektedir (CASEL, 2019). Zins, Payton, Weissberg ve UtneO'Brien (2007), çocukların okulda mutlu olmaları, yaptıkları işten zevk almaları ve verilen görevlere tam anlamıyla hazır olmaları için sosyal-duygusal öğrenmeye öncelik verilmesi ve vurgulanması gerektiğini

belirtmişlerdir. Sosyal-duygusal öğrenme, öğrencilerin neşesini artırır ve öğrencilerin bireysel iyilik hallerine katkıda bulunur (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger, 2011).

Ek olarak, Elias ve Mocerri (2012) sosyal-duygusal gelişimin beş temelden oluştuğunu belirtmektedir: öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz yönetim, sosyal yönetim ve sorumlu karar verme. Bu becerilere odaklanılmıştır. Bu arada, aynı doğrultuda, Eğitim ve Toplumda Değişim Hareketi (CASEL), öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki kurma ve karar verme becerilerini içeren sosyal-duygusal öğrenme yapıları olduğunu belirtir.



Şekil 1. 1. CASEL'e göre sosyal duygusal öğrenme becerileri (CASEL, 2013).

Şekil 1. 1'de görüldüğü üzere CASEL'e göre sosyal-duygusal öğrenme beş bileşenden oluşur: karar verme, öz yönetim, ilişki kurma, sosyal farkındalık ve öz farkındalık. Başka bir ifadeyle sosyo-duygusal öğrenme, bireyin duygu ve düşüncelerini anlaması olarak tanımlanan öz-farkındalık ve bireyin duygu ve düşüncelerini yönetebilme becerisi olarak ifade edilen öz-yönetim olarak tanımlanmaktadır. Farklı konumlardaki ve yeni bakış açılarındaki insanları görebilme ve onlarla empati kurabilme yeteneği olarak tanımlanan sosyal farkındalık, bireylerle olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme isteği olarak

tanımlanmakta, karar verme becerileri ve nezakete dayalı sosyal etkileşimlerden oluşmaktadır (CASEL, 2013).

Sosyal-duygusal gelişimin önemli bileşenlerinden biri prososyal davranıştır. Olumlu sosyal davranış, bireylerin sosyalleşme sürecinin temelini oluşturan faktörler arasında yer almaktadır (Yıldız, Boz ve Yıldırım, 2012). Prososyal davranış, bireyin yararına gönüllü olarak gerçekleştirilen olumlu davranışlar kümesidir. olumlu sosyal davranış; Başkalarına fayda sağlamak amacıyla gönüllü olarak gerçekleştirilen ve herhangi bir dış ödül almayan bir dizi iç süreç olarak tanımlanır. Ek olarak, özdenetim, sosyo-duygusal gelişimle doğrudan ilişkili özelliklerden biridir. Otokontrol, insanların diğer insanlarla uyumlu ilişkiler kurarken duygularını, fikirlerini, davranışlarını ve tepkilerini kontrol edebilmesi ve dürtülerini bastırarak istenmeyen davranış ve eğilimleri önlemesi olarak tanımlanmaktadır (Tangney vd., 2004). Muraven ve Baumeister (2000) öz denetimi, bireyin öz denetimi olarak tanımlamaktadır. Otokontrol, bireyin çevresiyle iyi bir ilişki kurmak için gelişme ve dönüşme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Duyan, Gülten ve Gelbal, 2012).

Ayrıca bireylerin kişilik gelişimi, sosyo-duygusal gelişimleri ile yakından ilişkilidir. Kişisel gelişim, bireylerin çocukluk dönemlerinde yapılandırılmış bir şekilde gelişmeye başlar ve bu gelişim sosyalleşme süreci ile devam eder (Kağıtçıbaşı, 2002). Çelebi'nin (2008) aktardığı gibi Kierkegaard, kişisel gelişimin aşama aşama gerçekleştiğini ve yaşamın amacının kendini geliştirmek olduğunu belirtmektedir. Mead (1934) kişisel gelişimin, bireylerin kendilerini dışarıdan görme, kendilerini nesne olarak görme yeteneğini kazanmalarına bağlı olduğunu ve bunun ancak dil becerileri ile sağlanabileceğini belirtmiştir. .

2.8. Eğitimde Sosyal Duygusal Gelişim

Sosyal-duygusal gelişim becerileri, kendinizi en uygun şekilde nasıl ifade edeceğinizi sosyal-duygusal öğrenmede ortaya çıkan sorunları çözmeye çok önemli bir rol oynar. CASEL (2013) sosyal-duygusal öğrenmenin okul boyutuna değinerek okullarda öğrencilerin güvenli bir şekilde okula gittiklerini, okulların öğrencinin ilgisini çektiğini, sosyal ve duygusal becerilerin çok yönlü bir ortamda geliştirildiğini belirtmiştir. Sosyal gelişim, bireyin ve çevresinin dışsal yeteneklerine odaklanırken, duygusal gelişim, bireyin içsel yeteneklerine ve bireyin kendisine odaklanır, bu nedenle sosyal-duygusal açıklamayı açıklayan kavramlardan ('Akademik başarı veya sosyal ilişkiler) sadece birinin gelişim için olduğu varsayılmaz. (Bozgün, 2021). Bu da bireysel başarı için her iki gelişmenin de

gerekli olduğunu göstermektedir (Goleman, 2006).Bilişsel gelişim ve fiziksel gelişimle ilgili sosyo-duygusal gelişim, bireylerin kişilik ve karakter oluşumunda önemli bir yer tutmaktadır, bu nedenle sosyo-duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren kazanılması gerekmektedir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). .sosyo-duygusal gelişim; Öğrencilerin okula mutlu bir şekilde gitmelerine, ödevlerini bilerek hazırlanmalarına, ödevlerini tamamlamak için kendilerini motive etmelerine, okullarda güvenli ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturmalarına, öğrencilerin notlarını yükseltmelerine ve insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olur (Durlak vd., 2011). Norris (2003), sosyal-duygusal gelişimin amacının, bireysel refahı ve akademik başarıyı geliştirmek için önce insanlarla iyi ilişkiler kurmak olduğunu açıklamıştır.

Okullar, bilişsel gelişim ve fiziksel gelişim açısından çocukların sağlıklı gelişiminde önemli bir yer tutarken, sosyal-duygusal gelişimde de önemli bir yere sahiptir (Santrock, 2018; Slavin, 2015). Gardner, Dewey ve Goleman gibi araştırmacılar, yüksek düzeyde sosyo-duygusal gelişime sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek akademik başarıya ve daha uzun süreli öğrenmeye sahip olduğunu doğrulamıştır (Elias, 2009). Eğitim kurumları öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini pozitif yönde destekler.

2.9. İlgili Araştırmalar

Aygün ve Taşkın (2017) yapılan çalışmalarda ilkokul öğrencilerinin sosyo-duygusal öğrenme becerilerini çeşitli değişkenler kullanarak incelemiştir. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu bir ilin ilçe ve köylerinden 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için parametrik olmayan testlerin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşadıkları bölgeler ile sosyo-duygusal öğrenme yetenekleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak sonuçlar derinlemesine incelendiğinde şehirde yaşayan öğrencilerin ortalama puanının ilçe ve köylerde yaşayanlara göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Candan ve Yalçın (2018) yaptıkları çalışmada ergenlerin sosyal-duygusal öğrenme yetenekleri ile sosyal ilişki ve umut unsurları arasındaki ilişkiyi incelemeye çalışmışlardır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini bir ilin merkez ilçelerinde bulunan üç farklı devlet okulunda öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 559 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırmada kullanılan anket araçları “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği”, “Sosyal İlişki Maddeleri Ölçeği”

ve “Çocuklar İçin Umut Ölçeği”dir. Araştırma sonucunda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile iyi bir ilişkiye sahip olduğu ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin tüm alt boyutları hakkında öngörülebilir bulunmuştur.

Kızıldaş, Ertör ve Karademir (2018), okul öncesi öğretmenlerinin aktivite planlarında öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişim alanlarına ne ölçüde önem verdiklerini araştırmışlardır. Çalışma nitel araştırma tekniklerinden biri olan durum çalışması yoluyla yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir ilin merkez ilçesindeki bağımsız anaokullarında görev yapan 38 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, öğretmenler tarafından doküman analizi yöntemi kullanılarak hazırlanan aktivite planından derlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin geliştirdikleri planlarda sosyal ve duygusal gelişime yer verdikleri ancak bu becerilere, kazanımlara ve etkinliklere çok farklı düzeylerde yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenler etkinlik programlarında daha çok Türkçe sosyal-duygusal gelişim ve sanatsal etkinliklere yer vermiştir. Çoğu öğretmenin aktivite planlarında sosyo-duygusal gelişime bütünlük bir etkinlik olarak yer verdiği görülmüştür.

Yılmaz Abalı (2019), yüksek lisans tezinde dinlediğini anlama ve sosyal-duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini bir ilde bulunan 9 farklı ortaokul okuyan 581 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgi formu, “Dinleme Becerisi Farkındalık Ölçeği” ve “Sosyo-Duygusal Öğrenme Becerisi Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, çalışma sorularına cevap bulmak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, dinleme becerisi ile sosyo-duygusal öğrenme becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Ağoğlu (2019), 60-66 aylık çocuklarda sosyal-duygusal öğrenme becerisi ile erken öğrenme becerisi arasındaki korelasyon incelemiştir. Çalışma korelasyon araştırması modeli ile yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini, bir ilin bir ilçesindeki resmi anaokullarında öğrenim gören 60-66 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmaya 100 öğrenci katıldı. Veri toplamak için demografik bilgi formu, “Erken Öğrenme Becerileri Değerlendirme Ölçeği”, “Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği”, “Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖÖD)”, “Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (OKPÇ)”, “Duygu Anlama Testi (DAT)” oldu. Çalışmanın sonucunda sosyal-duygusal öğrenme becerilerinden biri olan sosyal yeterliğin erken öğrenme becerilerini yansıtıcı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Aksoy (2020) araştırmasında gençlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, bir ilin bir ilçesinde yer alan iki resmi lise oluşturmaktadır. Çalışmaya 195 öğrenci katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Duygusal Öğrenme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmadı. Bunun yanı sıra cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Sosyal-duygusal öğrenme, gençlik gelişiminde önemli bir rol oynar, bu nedenle sosyal-duygusal öğrenme, gençlik geliştirme programlarında sıklıkla kullanılmalıdır.

Mutlu (2020) yüksek lisans tezinde saldırganlık seviyesi ile zorbalık arasındaki etkileşimde sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin düzenleyici rolünü araştırmıştır. Araştırma örneklemini, bir ilde dört farklı resmi lisede öğrenim gören 354 lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak için demografik bilgi formu, Zorbalık davranış Eğilim Ölçeği”, “Saldırganlık Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlara göre saldırganlık düzeyi ve zorbalık eğiliminin sosyal duygusal öğrenmeyi engellediği ortaya çıkmıştır. Düşük sosyal-duygusal öğrenme becerisine sahip öğrencilerin saldırganlık ve zorbalığını artırırken, yüksek sosyal-duygusal öğrenme becerisine sahip öğrencilerin saldırgan davranışlarını ve zorbalığını önemli ölçüde azalttığı bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenine uygun olarak durum çalışması yöntemine göre planlanmıştır. Durum çalışmaları ortada var olan durumların betimlenmesi ve ortaya konulmasına yönelik çalışmalardır. Durum çalışması; bir olay veya durumun derinlemesine, boylamsal incelenmesi, verilerin sistematik toplanması ve gerçek ortamda nelerin olduğunun ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bir yöntemdir (Subaşı ve Okumuş, 2017). Çalışmanın yapısına uygun olduğundan dolayı araştırma durum çalışması şeklindedir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 2022-2023 Eğitim yılında, Denizli ili Pamukkale ilçesinde devlet ilkokullarında görev yapan ve sınıfında boşanmış aile çocuğu olan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bunun için amaçlı örneklem belirleme yöntemine uygun olarak boşanmış aile çocuklarına öğretmenlik yapan sınıf öğretmenleri bu projenin çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu kriterleri taşıyan 11 öğretmen ile görüşülerek araştırmanın verileri toplanmıştır. Bu öğretmenlerin kişisel bilgileri ve dağılımları Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri Dağılımı

Kod	Cinsiyet	Yaş	Medeni durum	Öğrenim düzeyi	Kariyer düzeyi
1	Kadın	36	Evli	Lisansüstü	Uzman öğretmen
2	Kadın	34	Evli	Lisans	Uzman öğretmen
3	Kadın	48	Evli	Lisans	Uzman öğretmen
4	Kadın	48	Bekar	Lisans	Başöğretmen
5	Kadın	37	Evli	Lisans	Uzman öğretmen
6	Kadın	37	Evli	Lisansüstü	Uzman öğretmen
7	Erkek	40	Evli	Lisans	Başöğretmen
8	Kadın	30	Evli	Lisans	Öğretmen
9	Kadın	30	Bekar	Lisans	Öğretmen
10	Kadın	38	Evli	Lisans	Uzman öğretmen
11	Kadın	40	Evli	Lisans	Uzman öğretmen

Tablo 3.2. *Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerinin Kategorilere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	10	90,91
	Erkek	1	9,09
Yaş	30-37	6	54,55
	38-48	5	45,45
Medeni durum	Evli	9	81,82
	Bekar	2	18,18
Öğrenim Durumu	Lisans	9	81,82
	Lisansüstü	2	18,18
Kariyer düzeyi	Öğretmen	2	18,18
	Uzman Öğretmen	7	63,64
	Başöğretmen	2	18,18

Tablo 3.2’de araştırmanın çalışma grubunun % 90,91 oranla kadınlar olduğu görülmektedir. Yaş olarak orta yaş ve üzerinde oldukları % 54,55 30-37 yaşlarda ve % 45,45 38-48 yaşlardakilerden oluştuğu görülmektedir. Medeni durum olarak % 81,82 oranla bekar ve öğrenim düzeyi olarak % 81,82 oranla lisans mezunu oldukları görülmektedir. Kariyer durumu olarak her kariyer düzeyinden öğretmenin yer aldığı % 18,18’er dağılımlarla öğretmen ve başöğretmen unvanlıların yanında yoğun olarak % 63,64 oranla uzman öğretmenlerin olduğu görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Proje için veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formu uygularken sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim düzeyi, kariyer durumu gibi kişisel bilgileri de toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda 8 görüşme sorusu yer almıştır. Bu sorular şunlardır:

1. Boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiğiniz tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlar (örneğin çekinme, sert tepki, çok konuşma vs gibi) var mı?
 - a. Bu davranışlar neler örneklendirebilir misiniz?
 - b. Sizce neden böyle tepki gösteriyor?
2. Boşanmış aile çocukları, akranlarıyla oyun oynarken nasıl davranıyorlar?
3. Boşanmış aile çocukları yarışma gibi etkinlikler sırasında kazanma ve kaybetme durumu yaşandığında nasıl davranıyorlar?
 - a. Kendisi kazandığında? / Arkadaşları kazandığında?
 - b. Kendisi kaybettiğinde? / Arkadaşları kaybettiğinde?

4. Boşanmış aile çocukları sizce empati kurabiliyorlar mı?
 - a. Kuramıyorlarsa Neden?
 - b. Kurabiliyorlar ise Nasıl?
5. Boşanmış aile çocukları, öfke ve sevinçlerini nasıl sergiliyorlar?
6. Boşanmış aile çocukları karar alma ve eylemde bulunma konusunda nasıllar?
7. Boşanmış aile çocukları özgüven ve kendini ifade etme konusunda nasıl davranıyorlar?
8. Boşanmış aile çocukları haklarını arama konusunda nasıl davranıyorlar?

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma izni alınmasıyla ilgili resmi prosedür izlenmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Boşanmış aile çocuklarına öğretmenlik yapan ve Pamukkale ilçesinde devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden 11'i gönüllü olarak araştırmaya katılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Veriler, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz ve çözümlenmesinde, Corbin ve Strauss (1990) çalışmalarında belirttikleri 4 aşamalı yöntem izlenecektir.

1. "Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma"
2. "Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi"
3. "Bulguların tanımlanması"
4. "Bulguların yorumlanması"

Görüşmeciler 1, 2, 3..... şeklinde görüşme sırasına göre numara verilerek kodlanmıştır. Araştırmada katılımcıların kişisel bilgileri, okulları, ad ve soyadları, araştırma etiği ve kişisel verilerin güvenliği yasası gereğince paylaşılmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Bulgular

Araştırmanın “sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının sosyal gelişimlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarma” amacı doğrultusunda ve aşağıda verilen alt problemlere göre verilerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

1. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmalarına yönelik görüşleri nelerdir?
7. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendini ifade etmelerine yönelik görüşleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusundaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir? Şeklinde 8 alt probleme ilişkin çözümlenmeler yapılarak bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Boşanmış Aile Çocuklarında Tanışma, Konuşma Gibi Günlük Sosyal Etkileşim

Araştırmanın birinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel

durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarında Gözlemlendiği Tanışma, Konuşma Gibi Günlük Sosyal Etkileşime Yönelik Özel Durumlarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Günlük sosyal etkileşim	<i>Hırçın ve kavgacı</i>	6	2, 3, 5, 7, 8, 10
	<i>Alıngan ve kırılğan</i>	2	4, 11
	<i>İlgiye muhtaç</i>	2	1, 6
	<i>İçe kapanık</i>	2	5, 9

Tablo 4.1’de sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik görüşleri “*Hırçın ve kavgacı*”, “*Alıngan ve kırılğan*”, “*İlgiye muhtaç*” ve “*İçe kapanık*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun hırçın ve kavgacı olduğu görülmektedir. Bunun yanında alıngan ve kırılğan, ilgiye muhtaç ve içe kapanık şeklinde kodların da var olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik olarak “*Hırçın ve kavgacı*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Diğer çocuklara göre daha hırçın oluyorlar. (2)*
- Daha hırçın ve kavgaya meyilli(3)*
- Bir kısmı hırçın, aksi, kötü davranışlar sergilemekte. (5)*
- Daha agresif kavgaya meyilli. Daha sorumsuz. (7)*
- Hırçın, duygusal(8)*
- Hırçın ve kavgacı genellikle (10)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik olarak “*Alıngan ve kırılğan*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Alıngan ve kırılğan bazıları çok şımarık (4)*
- Fark ettiğim en büyük fark kolay kolay kimseye güvenmiyorlar. Daha duygusal ve kırılğanlar, arkadaşlarına göre sessizler farklı tepkiler verebiliyorlar, sevdiği arkadaşlıklarına aşırı derecede bağlanıyorlar.(11)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik olarak “*İlgiye muhtaç*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Derslerde daha ilgisiz ve ev çalışmalarında düzensiz (1)*
- Diğer çocuklardan farklı olarak ilgiye muhtaç öğretmenini anne baba yerine koyan çocuklar olabiliyor. (6)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik olarak “İçe kapanık” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

Bir kısmı sessiz, sakin, dalgın, düşünceli (5)

Daha içe kapanık ve sessiz (9)

4.1.2. Boşanmış Aile Çocuklarında Akranlarıyla Oyun Davranışları

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Akranlarıyla Oyun Davranışlarına Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Akranlarıyla oyun oynama	<i>Lider olma isteme</i>	3	4, 5, 11
	<i>Bencil davranışlar</i>	5	1, 2, 5, 6, 10
	<i>Kırıcı davranışlar</i>	3	3, 5, 9
	<i>Çatışmacı davranışlar</i>	2	7,8

Tablo 4.2’de sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik görüşleri “*Lider olma isteme*”, “*Bencil davranışlar*”, “*Kırıcı davranışlar*” ve “*Çatışmacı davranışlar*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun bencil davranışlar olduğu görülmektedir. Bunun yanında lider olma isteme, kırıcı olma ve çatışmacı davranışlar şeklinde kodların da var olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik olarak “*Lider olma isteme*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

Lider olmak istiyor ya da sessiz kalıyor (4)

Bir öğrencim sürekli başkalarını yönetmeye çalışır istenmedik arkadaşlarını rahatsız edici davranışlar sergiler, emir verir, ilk başlarda arkadaşlarının eşyalarını çalıyordu psikolojik destek sayesinde bıraktı. Bir başka öğrencim en ufak yenilgide sinir krizi geçirir bir ders boyunca ağlar. (5)

Kendini ait hissettiği belli bir ortamları olmadığı için olabilir, anne baba arasında gidiş geliş yaşadığı için olabilir; merkezde olmaya çalışıyorlar başaramayınca küsmeyi kabuğuna çekilmeyi seçebiliyorlar (11)

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik olarak “*Bencil davranışlar*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Hemen bencilce küsme davranışı sergiliyor. Aileden alışmış olabilir (1)*
Bencilce davrandıkları oluyor. (2)
Bir başka boşanmış aile çocuğu olan öğrencim çok alıngan en ufak şeyden etkilenir kafasında büyütür. (5)
Bir önceki sorudaki cevabım bu soru içinde geçerli aslında. Bu çocuklar bazen çok şımarık ya da bazen çok içe kapanık olabiliyor. Her istediği yapılan çocuk oyun sırasında da o ne derse o yapilsın isteyebiliyor. Bu da oyunun sağlıklı şekilde devamı için uygun olmuyor. Böyle olunca arkadaşları onunla oynamak istemiyor ya da aksi durumda o arkadaşlarıyla oynamak istemiyor ve yalnız kalabiliyor. (6)
Resesif davranıyor. (10)

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik olarak “*Kırtıcı davranışlar*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Acımasız oluyor. (3)*
Boşanmış aile çocuklarından bir öğrencim sürekli el hareketi ve küfür eder. Her gün geç gelir, yanlış davranış sonrası neden yaptığını sorduğumda tepkisiz kalır (5)
Oyun kuramıyor ve sürekli oyunlarda kavga çıkartıyor. (9)

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik olarak “*Çatışmacı davranışlar*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Çabuk sorun çıkartıyorlar. Tahammül sınırları çok kısıtlı oluyor. (7)*
Çatışma yaşayabiliyor konuşarak çözüme zayıf kaldığı için (8)

4.1.3. Boşanmış Aile Çocuklarında Yarışma Gibi Etkinliklerde Kazanma ve Kaybetme Durumu

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Yarışma Gibi Etkinliklerde Kazanma ve Kaybetme Durumu Tepkilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Yarışmalarda tepkiler	<i>Kazanınca mutlu olur</i>	4	1, 6, 8, 9
	<i>Kaybedince çok üzülür</i>	5	1, 5, 6, 8, 9,
	<i>Kaybedince hırçınlaşma</i>	3	2, 3, 4
	<i>Uçlarda yaşıyorlar</i>	2	7,10
	<i>Yenilgiyi başkalarına yükleme</i>	2	7, 11

Tablo 4.3’de sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik görüşleri “*Kazanınca mutlu olur*”, “*Kaybedince çok üzülür*”, “*Kaybedince hırçınlaşma*”, “*Uçlarda yaşıyorlar*” ve “*Yenilgiyi başkalarına yükleme*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun kaybedince çok üzüldüğü kodunda olduğu görülmektedir. Bunun yanında kazanınca mutlu olur, kaybedince hırçınlaşma, uçlarda yaşama ve yenilgiyi başkasına yükleme gibi davranışlar gözlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik olarak “*Kazanınca mutlu olur*”, “*Kaybedince çok üzülür*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Kendisi kazandığında çok mutlu olur (1)*
- Kendisi kazandığında çok mutlu (6)*
- Kendisi kazandığında aşırı mutlu oluyor (8)*
- Kendisi ve arkadaşları kazandığında çok mutlu oluyor. (9)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik olarak “*Kaybedince çok üzülür*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Kaybettiği zaman hemen küser (1)*
- Bir öğrencim kendi kaybettiğinde çok sinir olur oturur ağlar. Başkaları kaybettiğinde hoşuna gider güler. (5)*
- Fakat kaybettiğinde tabi ki bunu arkadaşlarına olumsuz şekilde yansıtıyor. (6)*
- Kaybettiğinde ise tepkisiz kalıyor ya da üzülüyor (8)*
- Kendisi ve arkadaşları kaybettiğinde üzülüyor ve teselli ediyor. (9)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik olarak “*Kaybedince hırçınlaşma*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Arkadaşları kazanınca hırçınlaşır ve yenilgiyi kabul etmez. (2)*
- Bencil çocuklar yetişiyor. Kazanınca iyi kaybedince hırçınlaşma görülüyor (3)*
- Hırçınlaşıyor kaybedince (4)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik olarak “*Uçlarda yaşıyorlar*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Başarıyı da başarısızlığı da uçlarda yaşıyorlar (7)*
- Kendisi kazandığında kendini ispatlama psikolojisiyle abartıyor. Kaybettiğinde ise savaş çıkarıyor (10)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik olarak “Yenilgiyi başkalarına yükleme” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

Mağlubiyetin sorumluluğunu yakındakilerden kaynaklandığını düşünüyorlar (7)
Kendisi kazandığında çok tepki vermiyor ya da sevincini daha sessiz yaşıyor ama kaybedince bahaneler uyduruyor takım arkadaşlarını suçlayabiliyorlar. (11)

4.1.4. Boşanmış Aile Çocuklarının Empati Kurabilme Durumu

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Empati Kurabilmelerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Empati Kurabilme	<i>Empati kurabiliyor</i>	4	4, 8, 10, 11
	<i>Empati kuramıyor</i>	7	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9

Tablo 4.4’te sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik görüşleri “*empati kurabiliyor*” ve “*Empati kuramıyor*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun empati kuramadıkları olduğu görülmektedir. Bunun yanında empati kurabildiğini belirtenlerinde olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik olarak “*Empati kurabiliyor*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

Evet kurabiliyor. (4)
Durumlara göre kurabiliyor hiç kuramıyor diyemem (8)
Bazı konularda daha empatik davranıyorlar(10)
Empati kurabiliyorlar. Daha merhametli olduklarını düşünüyorum(11)

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik olarak “*Empati kuramıyor*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

Kuramaz yaşı gereği 1. sınıf öğrencisi (1)
Kuramıyorlar çünkü aile çocuğa eksiklik yasadmamak adına her şeyi veriyor. (2)
Empati kurmuyor. Çünkü kendini yalnız hissediyorlar. (3)
Empati kuramıyorlar olaylara yapılan davranış sonucuna göre tepki veriyorlar. Çünkü küçükler somut işlem dönemindedir soyut düşünemiyorlar. Empati kuranlar ailenin eğitimi sayesinde öğretileni yapmaya karşısındakini anlamaya çalışıyor. (5)
Empati çok kurabildiklerini düşünmüyorum. Genelde bu çocuklar tek çocuk oluyor bu da onları bencil yapıyor. (6)
Zorlanıyorlar çünkü daha çok hayatı tek yaşamak zorunda kalınca empatiye ihtiyaçları yok (7)

Hayır, bence kuramıyorlar. Bu durum bazı olaylar için değişebiliyor ama. Bir arkadaşı üzülmediği zaman bazen şöyle söylemler oluyor: sana yapılırdı nolurdu diye. (9)

4.1.5. Boşanmış Aile Çocuklarının Öfke ve Sevinç Gösterileri

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerine yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Öfke ve Sevinç Gösterilerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Öfke ve Sevinç gösterileri	<i>Aşırı uçlarda oluyor</i>	8	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	<i>Normal</i>	3	3, 4, 11

Tablo 4.5’te sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerine yönelik görüşleri “*Aşırı uçlarda oluyor*” ve “*Normal*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun aşırı uçlarda olduğu yönündedir. Bunun yanında normal olarak görülen kodunda olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerine yönelik olarak “*Aşırı uçlarda oluyor*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Çok uç noktalarda (1)*
- Aşırı tepkiler veriyor. (2)*
- Öfke ve sevinçler genellikle uç noktalarda oluyor. Sevinçler en üst seviyede üzüntüler de en üst seviyede ortası yok (5)*
- Öfke kontrolü genelde olmuyor. Sevinçlerini mutluluklarını da çok fazlaca yaşıyorlar. (6)*
- Pek sevinmedikleri gibi her iki duyguyu da uçlarda yaşıyorlar. (7)*
- Uçlarda tepki verebiliyor (8)*
- Öfkesinde de sevincinde de çok hırçın (9)*
- Daha keskinler (10)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerine yönelik olarak “*Normal*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Normal bence (3)*
- Herkes gibi (4)*
- Tepkileri normal oluyor. (11)*

4.1.6. Boşanmış Aile Çocuklarının Karar Alma ve Eylemde Bulunmaları

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmalarına yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Karar Alma ve Eylemde Bulunmalarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Karar alma ve eylemde bulunma	<i>Bireysel davranma</i>	10	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
	<i>Daha dikkatli</i>	1	4

Tablo 4.6’da sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmalarına yönelik görüşleri “*Bireysel davranma*” ve “*Daha dikkatli*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun bireysel davranma olduğu görülmektedir. Bunun yanında daha dikkatli oldukları şeklinde kodda görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmalarına yönelik olarak “*Bireysel davranma*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Bireysel karar alır, arkadaşlarını dikkate almaz. Sebebi evde paylaşma duygusunun verilmemesinden kaynaklı bence. (1)*
- Bireysel davranıyor. Çünkü empati duygusu gelişmemiş. (2)*
- Sadece kendini düşünüyor. (3)*
- Genel olarak bireysel davranıyor. (5)*
- Genel olarak düzenli bir aile ilişkileri olmadığı için karar alırken de bireysel hareket ediyorlar. (6)*
- Bireysel davranıyorlar sebebi de hayatı çok az sayıda kişi ile yaşamasından kaynaklı olduğunu düşünüyorum. (7)*
- Bireysel (8)*
- Genelde bireysel davranıyor(9)*
- Genelde kendi görüşlerini önemsiyor. (10)*
- Daha bireysel davranabiliyorlar. (11)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmalarına yönelik olarak “*Daha dikkatli*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Daha dikkatlidir.(4)*

4.1.7. Boşanmış Aile Çocuklarının Özgüven ve Kendini İfade Etmeleri

Araştırmanın yedinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendini ifade etmelerine yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Özgüven ve Kendilerini İfade Etmelerine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Özgüven ve kendilerini ifade etme	Özgüveni gelişmiş	5	1, 2, 6, 9, 11
	Öğrenciye göre değişken	2	5, 7
	Özgüveni düşük	4	3, 4, 8, 10

Tablo 4.7’de sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendilerini ifade etmelerine yönelik görüşleri “Özgüveni gelişmiş”, “Öğrenciye göre değişken” ve “Özgüveni düşük” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun özgüveni gelişmiş olduğu görülmektedir. Bunun yanında özgüveni düşük ve öğrenciye göre değişken şeklinde kodların da var olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendilerini ifade etmelerine yönelik “Özgüveni gelişmiş” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Öz güvenli. Kendini ifade ederken bazen sorun yaşıyor. Evde kendini dinleyen birisi yok (1)*
- Sorun yaşamıyor. Özgüveni yüksek (2)*
- Şımarık şekilde yetiştirilmişse özgüveni çok yüksek olabiliyor. Çünkü anne ya da baba eksikliğini hissetmemesi için çok fazla sosyal ortamda bulunuyor.(Tabi bu durum biraz ekonomiyle ilgili). Bu da onu fazlaca özgüvenli hatta bazen mütevazilikten oldukça uzak yapabiliyor. Bu durumun tam tersi de yaşanabiliyor. (6)*
- Sorun yaşamıyor. Anne zaten onlara artık biz 4 kişiyiz kendimize yeteriz algısı yüklüyor(9)*
- Daha sessiz ve kendi halinde olmayı seviyorlar. Daha kırılğan oldukları için insanlara çok güvenmedikleri için böyle davranıyor olabilirler. Ancak sorun yok her şey normal(11)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendilerini ifade etmelerine yönelik “Öğrenciye göre değişken” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Bazılarının kendini ifade etme konusunda özgüveni çok yüksek bazıları sorun yaşıyor. Sorun yaşayanlar sorunlarını dile getirmekte zorlanıyor ya da gelip anlatmak yerine öfke patlaması yaşıyor. (5)*
- Kısa konuşup, kendisi ile ilgili fazla bilgi vermeden konuşmayı tamamlıyor ya da her şeyi anlatıyor. (7)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendilerini ifade etmelerine yönelik “Özgüveni düşük” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Özgüven duygusu gelişmemiş (3)*
- Özgüvenleri düşük (4)*
- Yaşadığı durumlardan kaynaklı belki de özgüvenleri zayıf oluyor (8)*
- Daha çok çekinken davranıyor (10)*

4.1.8. Boşanmış Aile Çocuklarının Haklarını Aramaları

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusundaki davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiştir. Problemin çözümlenmesine ilişkin sonuçlar Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Sınıf Öğretmenlerinin Boşanmış Aile Çocuklarının Haklarını Arama Konusundaki Davranışlarına Yönelik Görüşleri*

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Haklarını arama	<i>Hırçın ve kırıcı</i>	7	1, 2, 3, 6, 7, 8, 10
	<i>Olağan biçimde</i>	4	4, 5, 9, 11

Tablo 4.8’de sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusundaki davranışlarına yönelik görüşleri “*Hırçın ve kırıcı*” ve “*Olağan biçimde*” kodları altında toplandığı görülmektedir. En fazla tekrarlanan kodun hırçın ve kırıcı olduğu görülürken bunun yanında olağan biçimde kodun da var olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusundaki davranışlarına yönelik olarak “*Hırçın ve kırıcı*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Hakkını arar ama zarar vererek alır (1)*
- Hakkını kavga ile arıyor (2)*
- Hakkını arıyor ama acımasızca davranıyor. (3)*
- Hakkını ararken de zaman zaman hırçın bir yapıya bürünebiliyorlar. (6)*
- Genelde hak aramayı öfkeye dayalı yapıyorlar. Tahammül sınırları daralmış durumda olduklarını düşünüyorum. (7)*
- Kavga ya da ağlayarak arıyorlar. (8)*
- Şiddet ve baskı uyguluyor (10)*

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusundaki davranışlarına yönelik olarak “*Olağan biçimde*” şeklinde görüş bildiren katılımcılar şunları söylemiştir:

- Arayabiliyorlar (4)*
- Çoğunlukla haklarını arıyorlar (5)*
- Hakkını gayet güzel arıyor ve bazen zorba kısım devreye giriyor. Hırçın, agresif ve sinirli (9)*
- Derdini anlatmaya çalışıyor, anlatamayınca ağlıyorlar (11)*

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Sınıflarında boşanmış aile çocuğu olan sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiği tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlarına yönelik olarak en fazla dile getirilen hırçın ve kavgacı olduklarıdır. Bunun yanında alıngan ve kırılğan, ilgiye muhtaç ve içe kapanık olduklarına yönelik görüşlerinde ileri sürüldüğü tespit edilmiştir. Bunun nedeni ailenin parçalanmış olmasından kaynaklı eksiklik, sevgisizlik ve ilgisizlik olabilir. Çocukların sosyal duygusal gelişimlerini ailenin parçalanmasının olumsuz etkilediği çok açık biçimde görülmektedir.

Boşanmış aile çocuklarının akranlarıyla oyun davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinin en fazla bencil davranışlar sergiledikleri şeklinde yoğunlaşmıştır. Bunun yanında lider olmayı isteme, kırıcı olma ve çatışmacı davranışlar şeklinde oyun davranışlarının gözlemlendiği görülmüştür. Bu durum boşanmış aile çocuklarının oyun davranışlarında istenen davranışları çok gösteremedikleri şeklinde düşünülebilir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının yarışma gibi etkinliklerde kazanma ve kaybetme durumu tepkilerine yönelik görüşlerinin kaybedince çok üzüldüğü kodunda yoğunlaşmaktadır. Bunun yanında kazanınca mutlu olur, kaybedince hırçınlaşma, uçlarda yaşama ve yenilgiyi başkasına yükleme gibi davranışlarda buldukları soncuna ulaşmıştır.

Boşanmış aile çocuklarının empati kurabilmelerine yönelik öğretmen görüşlerinin büyük oranda empati kuramadıkları yönündedir. Bunun yanında empati kurabildikleri yönünde görüşler de vardır. Öğrencilerin empati kuramamaları sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu nedenler bu yeterliğe sahip olmaları gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre boşanmış aile çocuklarının öfke ve sevinç gösterilerinin büyük oranda aşırı uçlarda olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunun yanında normal olduğu yönünde de görüşler mevcuttur. Her şeyde olduğu gibi sevinç ve öfkede de aşırı ve uçlarda olması bireye zarar vermektedir. Ancak boşanmış aile çocuklarında fazla görülen bu durum acil tedbir almayı gerektirmektedir. Sosyo-duygusal gelişim, bireylerin kişilik ve karakter oluşumunda önemli bir yer tutmaktadır, bu nedenle sosyo-duygusal becerilerin erken yaşlardan itibaren kazanılması gerekmektedir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve

Nasıroğlu, 2012). Sosyo-duygusal gelişim; öğrencilerin okula mutlu bir şekilde gitmelerine, ödevlerini bilerek hazırlanmalarına, ödevlerini tamamlamak için kendilerini motive etmelerine, okullarda güvenli ve ilgi çekici öğrenme ortamları oluşturmalarına, öğrencilerin notlarını yükseltmelerine ve insanların kendilerini daha iyi hissetmelerine yardımcı olur (Durlak vd., 2011). Sosyal-duygusal gelişimde de önemli bir yere sahiptir (Santrock, 2018; Slavin, 2015). Gardner, Dewey ve Goleman gibi araştırmacılar, yüksek düzeyde sosyo-duygusal gelişime sahip öğrencilerin aynı zamanda yüksek akademik başarıya ve daha uzun süreli öğrenmeye sahip olduğunu doğrulamıştır (Elias, 2009).

Boşanmış aile çocuklarının karar alma ve eylemde bulunmaları konusunda sınıf öğretmenlerinin tamamına yakını bireysel davrandıklarını belirtmektedir. Sosyal yaşam içinde bireysel davranma ya da bencil davranma hoş karşılanan bir durum değildir. Ancak boşanmış aile çocuklarının yalnız kalmaları ve kendi başlarına bakmalarından kaynaklı olarak böyle bir tutum içine girdikleri düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin boşanmış aile çocuklarının özgüven ve kendilerini ifade etmelerine yönelik görüşlerinin birbirine yakın olarak özgüveni gelişmiş ve özgüveni düşük olarak farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Buradan hareketle özgüvenin boşanmış aile çocuğu olmadan çok sosyal ve psikolojik etkenlerden etkilendiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin boşanmış aile çocuklarının haklarını arama konusunda hırçın ve kırıcı biçimde haklarını aradıkları yönünde büyük oranda görüş bildirdikleri görülürken normal ve olağan biçimde de haklarını arayanların olduğu ileri sürülmektedir. Bulgulardan hareketle boşanmış aile çocuklarının haklarını aramada büyük oranda hırçın ve kırıcı davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

- Boşanmış aile çocuklarının hırçın ve kavgacı davranışlarıyla baş etmek için okul rehberlik servislerinin aktif çalışma yapması ve sınıf öğretmenlerine yardımcı olması sağlanabilir.
- Boşanmış aile çocuklarının oyunlarda bencil tavırlarının düzeltilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Boşanmış aile çocuklarının öfke ve duygu kontrollerini sağlamaları için gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Boşanmış aile çocukları başta olmak üzere çocukların empati ve sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar okullarda yapılabilir.

- Boşanmış aile çocukları başta olmak üzere haklarını arama konusunda duyarlık ve gelişimlerini desteklemek için çalışmalar yapılabilir.
- Boşanmış aile çocuklarının gelişimleri okul rehberlik servisleri tarafından ve sosyal hizmetler tarafından daha yakından izlenebilir ve gerekli çalışmalar tam ve zamanında daha yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, F. (2019). *Okul öncesi eğitime devam eden 60-66 aylık çocukların sosyal duygusal öğrenme becerileri ile erken öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*. 62(4), 1269-1287.
- Aral, N. ve Baran, G. (2011). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: YA-PA Yayın A.Ş.
- Aral, N., Kandır, A., & Can-Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Aydın, O., & Baran, G. (2012). Ebeveynleri boşanma sürecinde olan 9-12 yaş grubundaki çocukların boşanmaya uyum düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-52.
- Aygün, H. E., ve Taşkın, Ç. Ş. (2017). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 430-454.
- Berk, L. (2002). *Infant and Children Prenatal Through Middle Childhood*. Pearson Education. Seventh Edition. USA.
- Berk, L. (2006). *Child development* (Seventh Edition). Pearson Education, USA.
- Bozgün, K. (2021). *İlkokul öğrencilerinin okuma-yazma motivasyonunda sosyal-duygusal gelişim, azim ve okulda öznel iyi oluşun rolü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 82-90.
- Campbell, M. (2013). Loneliness, social anxiety and bullying victimization in young people: A literature review. *Psychology and Education*, 50(3-4), 1-10.
- Candan, K., ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 319-348.
- CASEL [Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning]. (2019). What is the social and emotional learning (SEL)? 11.03.2023 tarihinde http://www.casel.org/basics/definition.php_adresinden edinilmiştir.

- CASEL [Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning]. (2019). What is the social and emotional learning (SEL)? 11.03.2022 tarihinde <http://www.casel.org/basics/definition.php> adresinden edinilmiştir.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2014). Basics, definition. What is the social and emotional learning (SEL)? 18.03.2023 tarihinde <http://www.casel.org/basics/definition.php> adresinden edinilmiştir.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2013). 2013 CASEL GUIDE: Effective social and emotional programs preschool and primary school
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelebi, V. (2008). S. *Kierkegaard ve J.P. Sartre'in varoluşçuluk anlayışlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dalmış, A. (2018). *Okul Öncesi Çocuğu Olan Farklı Sosyoekonomik Düzeylerde Ailelerin Çocuklarının Sosyal Uyum Becerilerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi) <http://hdl.handle.net/11129/4815> veri tabanından erişildi.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432
- Duyan, V., Gülden, Ç., ve Gelbal, S. (2012). Öz-denetim ölçeği ödö: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Society & Social Work*, 23(1).
- Elias, M. J. (2003). Academic and social-emotional learning: Educational practices series, booklet# 11. Geneva, Switzerland: International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (IBE), UNESCO. 15.05.2022 tarihinde <http://www.ibe.unesco.org/en/document/academic-and-social-emotional-learning-educational-practices-11> adresinden edinilmiştir.
- Elias, M. J. (2009). Social-emotional and character development and academics as a dual focus of educational policy. *Educational Policy*, 23(6), 831-846.
- Elias, M.J. & Mocerri, D.C. (2012). Developing social and emotional aspects of learning: the American experience, *Research Papers in Education*, 27(4), 423-434.
- Fagan, F. P. & Churchill, A. (2012). The effects of divorce on children. *Marriage and Religion Research Institute*. 11.
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A. ve Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29(2), 214-229.
- Gass, K., Jenkins, J., & Dunn, J. (2007). Are sibling relationships protective? A longitudinal study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 48(2), 167-175.

- Geniş, M., Toker, B., Şakiroğlu, M. (2019). Boşanmanın Çocuklara Etkisi, Çocuğa Söylenmesi ve Ebeveyn Yabancılaşması: Derleme Çalışması, *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(3); 190-199
- Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of social relationships*. New York: Bantam Books.
- Gülay, H. (2010). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülay, H. Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güler Yıldız, T. (2014). *Ailenin tanımı, tarihsel gelişimi ve aile çeşitleri, Anne baba eğitimi*. (Edt. T. Güler Yıldız). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A., (1993). *Aile içi etkileşim*. Ankara: Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yayınları. No:7.
- Inderbitzen-Pisaruk, H., Clark, M. L. ve Solano, C. H. (1992). Correlates of loneliness in midadolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(2), 151-167.
- Ji, P., DuBois, D. L., & Flay, B. R. (2013). Social-emotional and character development scale. *Journal of Research in Character Education*, 9(2), 121-147.
- Kabakçı, Ö.F. ve Owen, F. K.(2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö.F. ve Owen, F. K.(2010). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ölçeği geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(157), 152-166.
- Kabaoğlu, F. (2011). *Anne ve babası evli ve boşanma sürecinde olan çocuk ve ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları kabul ya da red düzeyleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kağıtçıbaşı, C. (2002). Kültürel bağlamda bir aile değişimi modeli. *Psikoloji ve kültürde çevrimiçi okumalar*, 6 (3). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1059>
- Kızıldaş, E., Ertör, E. ve Karademir, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları etkinlik planlarında sosyal ve duygusal gelişim alanına yer verme düzeyi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 8(1), 247-257.
- Krause-Parello, C. A. (2008). Loneliness in the school setting. *The Journal of School Nursing*, 24(2), 66-70.
- Mutlu, Ü. (2020). *Saldırganlık Düzeyi ve Zorbalık Arasındaki İlişkide Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Düzenleyici Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Norris, J. A. (2003). Looking at classroom management through a social and emotional learning lens. *Theory into Practice*, 42(4), 313-318.
- Orhan R. ve Ayan S. (2018) Psiko-motor ve gelişim kuramları açısından spor pedagojisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 523-540.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özyürek, A., & Tezel, Ş. (2014). Anne-baba olmak ve anne- babaların çocuk yetiştirme tutumları. (Edt. T. Güler Yıldız). *Anne Baba Eğitimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pasi, R. J. (2001). *Higher expectations promoting social emotional learning and academic achievement in your school*. New York: Teacher College Press.
- Pırtık, Ş. (2013). *Boşanmış ve tam aileden gelen okul öncesi çocukların sosyal beceri ve akran tepkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Ryan, A. M., ve Shim, S. S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(9), 1246-1263.
- Salman, N., & Uzunboylu, H. (2011). *Eşlerin boşanma nedenleri ve eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda sosyal beceri eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 281-288.
- Santrock, J. W. (2018). *Life-span development* (17th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Seçer, Ş. (2010). *Çalışan anneler ve çalışan annelere yönelik ayrımcılık*. İzmir: Altın Nokta Yayınevi.
- Slavin, R. E. (2015). *Educational psychology: Theory and practice* (10th ed.). Boston: Pearson Education.
- Strauss, A.L., & Corbin, J. (2008). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Haziran, 21(2): 419-426
- Şahin, İ. K. ve Tortop, H. S. (2019). Gelişimsel oyun terapisinin okul öncesi dönemdeki çocukların dil ve sosyal gelişim düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 65-73.

- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72(2), 271-324.
- TÜİK. (2013). *Evlenme ve boşanma istatistikleri, (Marriage and divorce statistics)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(37), 136-152.
- Uşaklı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanıtmalarına ilişkin görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 19-31.
- Uşaklı, H. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkökul öğrencilerine sosyal duygusal öğrenme becerilerini tanıtmalarına ilişkin görüşleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 19-31.
- Yıldız, S., Boz, İ. T., ve Yıldırım, B. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: Marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.
- Yılmaz Abalı, B. (2019). *Dinleme becerisi ve sosyal duygusal öğrenme becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Zins, J. E., Payton, J. W., Weissberg, R. P., & O'Brien, M. U. (2007). Social and emotional learning for successful school performance. G. Matthews, M. Zeidner & R. D. Roberts (ed.). *In The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns* (ss. 376-395). Oxford University Press.

EKLER

Ek 1: Görüşme Formu

Görüşme Formu

Cinsiyet: Kadın () Erkek ()

Yaş:

Medeni Durum: Evli () Bekar ()

Öğrenim Düzeyi: Lisans () Lisansüstü ()

Kariyer durumu: Öğretmen () Uzman öğretmen () Başöğretmen ()

Görüşme Formu

1. Boşanmış aile çocuklarında gözlemlendiğiniz tanışma, konuşma gibi günlük sosyal etkileşime yönelik özel durumlar (örneğin çekinme, sert tepki, çok konuşma vs gibi) var mı?
 - a. Bu davranışlar neler örneklendirebilir misiniz?
 - b. Sizce neden böyle tepki gösteriyor?

2. Boşanmış aile çocukları, akranlarıyla oyun oynarken nasıl davranıyorlar?

3. Boşanmış aile çocukları yarışma gibi etkinlikler sırasında kazanma ve kaybetme durumu yaşandığında nasıl davranıyorlar?
 - a. Kendisi kazandığında? / Arkadaşları kazandığında?
 - b. Kendisi kaybettiğinde? / Arkadaşları kaybettiğinde?

4. Boşanmış aile çocukları sizce empati kurabiliyorlar mı?
 - a. Kuramıyorlarsa Neden?
 - b. Kurabiliyorlar ise Nasıl?

6. Boşanmış aile çocukları karar alma ve eylemde bulunma konusunda nasıllar?
7. Boşanmış aile çocukları özgüven ve kendini ifade etme konusunda nasıl davranıyorlar?
8. Boşanmış aile çocukları haklarını arama konusunda nasıl davranıyorlar?