

T.C.
İstanbul Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Doktora Tezi

140372

İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın
Okul Öncesi Dönem Çocuklarının
İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi

Hatice ERGİN
2502980092

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ
HATİCE ERGİN
2502980092

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Haluk YAVUZER

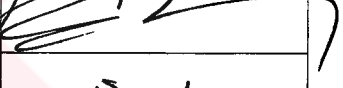
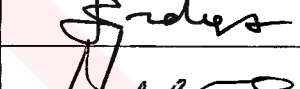
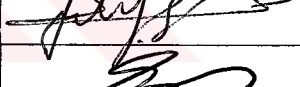
T 140372

İstanbul, 2003

Tez İ.Ü. Araştırma Fonu tarafından T-120 numaralı proje ile desteklenmiştir.

TEZ ONAYI

Enstitümüz EĞİTİM BİLİMLERİ Anabilim Dalında 9825020092 numaralı HATİCE ERGİN'İN hazırladığı “İLETİŞİM BECERİLERİ EĞİTİM PROGRAMI'NIN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ İLETİŞİM DÜZEYLERİNE ETKİSİ” konulu DOKTORA TEZİ ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI 08.03.2004 PAZARTESİ günü saat: 12.30'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **KABULÜ**.....'ne* **OYBİRLİĞİ / OYÇOKLUĞUYLA** karar verilmiştir.

JÜRİ ÜYESİ	KANAATİ(*)	İMZA
PROF.DR. HALUK YAVUZER	Kabulü	
PROF.DR. ADNAN KULAKSIZOĞLU	Kabul	
DOÇ.DR. İRFAN ERDOĞAN	Kabulü	
YRD.DOÇ.DR. FULYA YÜKSEL-ŞAHİN	Kabulü	
YRD.DOÇ.DR. ESRA İŞMEN	Kabulü	

ÖZ

Araştırmada, duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme olmak üzere dört iletişim beceri alanını içeren eğitim programının geliştirilmesi ve her bir iletişim alanı ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca zeka, yaş, cinsiyet değişkenlerinin çocuklara verilen eğitimin düzeyini etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Araştırmada “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kontakı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Andre Rey Resim Çizme Testi” ve “Stanford Binet Zeka Testi” çocuklara, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ise çocukların gelişim düzeylerini belirlemek üzere çocukların ailelerine uygulanmıştır. Araştırma yaşları 5yaş;6ay-6yaş;5 ay arasında değişen 32 çocuk üzerinde yürütülmüştür. Bu çocukların 16’sı deney, 16’sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda yer alan 16 çocuğa, 22 oturumdan oluşan “İletişim Becerileri Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara ise herhangi bir eğitim verilmemiştir.

Verilerin analizinde, İlişkili Grup t Testi, İlişkisiz Grup t Testi, Pearson Korelasyon Katsayısı ve Wilcoxon Testi kullanılmıştır. Sonuçlar SPSS Sosyal Bilimler istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre “İletişim Becerileri Eğitim Programı” uygulanan deney grubunun iletişim beceri düzeyleri, iletişim becerisi eğitimi verilmeyen kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca zeka, yaş ve cinsiyet değişkenleri ile iletişim beceri düzeyini ölçen testlerin son test puanları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

ABSTRACT

In this research an educational program on four communication skills – *understanding emotions, establishing eye contact, listening and expressing emotions* – was developed and then it was investigated whether the administration of this program aimed to train subjects on each of the communication skills was effective on preschool children. Besides these, it was also investigated whether each of the variable like IQ, age and gender had a significant effect on the quality of training benefitted from.

Several tests like *“Test on Differentiating Emotions”, “Test on Establishing Eye Contact”, “Listening Test”, “Expressing Emotions Test”, “Andre Rey Drawing Test”, and “Stanford Binet intelligence Test”* were administered to the subjects. In order to identify the developmental levels of subjects, *“Ankara Developmental Scanning Inventory”* was administered to the parents of the subjects. The subjects of this research are 32 children whose ages range between 5 years and 6 months to 6 years and 5 months. The 16 of these children make up the experimental group, whereas the other 16 children make up the control group. *“Communication Skills Education Program”* was administered to the experimental group in 22 sessions.

In the analyses of the data, *Paired Samples T-Test, Independent Samples T-Test, Pearson Correlation Coefficient and Wilcoxon Test* were used. The results have been evaluated by the *Social Sciences Statistical Program (SPSS)*.

According to the results of the research, the communication skill levels of the experiment group to whom the *“Communication Skills Education Program”* was administered, are significantly higher than those of the control group. Moreover, significant positive correlations were found between the post test scores of the tests that were used to measure communication skill levels and the variables like intelligence and age.

ÖNSÖZ

İnsanlar erken yaşlardan itibaren sağlıklı iletişim kurabilme becerisini geliştirebildiğinde, kişilerarası ilişkilerde yaşanan birçok sorunu daha kolay çözebilir. Aksi halde yaşamda, kişilerarası iletişim yolu ile çözümlenebilecek birçok problem bir çıkmaza dönüşebilir. İnsan yaşamı üzerinde bu kadar etkili olan iletişim becerilerinin yaşamın erken dönemlerinde geliştirilmesi son derece önemlidir.

Yaşamın erken dönemlerinin önemine dikkatimi çeken, bu konuda yorumları ile bakış açımı genişleten, çalışmamı sürdürürken hep çok önemli bir konu üzerinde çalıştığımı ifade ederek, çalışmamı daha titiz şekilde ele almamı sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Haluk Yavuzer'e emeklerinden dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Programın yapılandırılmasında, okul öncesi deneyimi ile her oturumun amaca uygun olması için verdiği emek ve destek için değerli hocam Doç. Dr. Oya Güngörmüş Özkardeş'e çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın başlangıcından itibaren verdiği destekten dolayı Yard. Doç. Dr. Fulya Yüksel-Şahin'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Çalışmamın her aşamasında eleştirel bakış açısı ve titiz yaklaşımı ile bu çalışmanın tamamlanmasını sağladığı için kendisine en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilgi ve deneyimleri ile araştırmamın daha nitelikli hale gelmesini sağlayan hocam Prof. Dr. Ümit Davaslıgil'e ve Prof. Dr. Adnan Kulaksızoğlu'na, görüşleri ile her zaman ufkumu genişleten hocam Doç. Dr. İrfan Erdoğan'a ve doktora derslerine kattığı zenginlikten dolayı hocam Dr. Nurgül Yavuzer'e çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamı tamamlamamda, manevi desteği ile beni sürekli yüreklendiren değerli arkadaşım Yard. Doç. Dr. Esra İşmen'e ve araştırmaya olan tüm katkılarından dolayı Yard. Doç. Dr. Hatice Günayer-Şenel'e çok teşekkür ediyorum.

Programın uygulama aşamasında her oturuma benimle birlikte katılan ve tüm ayrıntıları titizlikle kaydeden sevgili arkadaşım Estela Stamatı'ye ayırdığı zaman ve harcadığı emek için çok teşekkür ediyorum.

Destekleri ile tezimin şekillenmesinde önemli katkıları olan değerli arkadaşlarım Öğr. Gör. Lütü İlgar'a, Dr. Dilek İnal'a, Araş. Gör. Yasemin Derelioğlu'na ve her ihtiyaç hissettiğimde yanımda olan ve bu yardımı içtenlikle ve özveri ile yerine getiren sevgili Nurçin Eğercioğlu'na çok teşekkür ediyorum.

Araştırmada, Almanca kaynaklara ulaşmamı sağlayan ve bu kaynakların çevirisinde desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Araş. Gör. Buket Dilden, Dr. Birsen Sayınsoy ve Araş. Gör. Nazlı Cihan-Uz'a çok teşekkür ediyorum.

Kısıtlı mekanlarında bana geniş çalışma ortamları yarattıkları için uygulamalarımı yürüttüğüm tüm anaokulu yöneticilerine, öğretmenlerine ve araştırmaya katılan tüm çocuklara çok teşekkür ediyorum.

Araştırmamın en yoğun dönemlerinde kendi evlerini bırakıp yanıma gelen, hayatımda beni meşgul edecek tek şeyin tezim olmasını sağlayan değerli anneme ve babama, öğrenciliğimin bu döneminde de yanımda oldukları için çok teşekkür ediyorum. Sadece araştırmamı yaptığım dönemde değil, hayatımın her döneminde yanımda olan canım kardeşlerim Nuray, Filiz ve Ebru'ya içten destekleri için sonsuz teşekkürler ediyorum.

Aynı evde iki tez çalışmasını yürütmenin zorluklarını, yapıcı yaklaşımı ve olumlu iletişimi ile kolaylaştıran sevgili eşim Tamer Ergin'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Daha nice hedeflerde, birlikte yol almak dileğiyle...

Araştırmaya katılan çocuklarla aynı yaşta olan, bu nedenle de her bir alıştırma için bana deneyim imkanı sağlayan, "Başka ödevlerin varsa onları da yapabiliriz" diyerek her aşamaya keyifle katılan biricik kızım Ezgi'ye çok teşekkür ediyorum.

Hatice ERGİN, 2003

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZ	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	16
BÖLÜM 1	21
1.1 Amaç	21
1.2 Önem	21
1.3 Denenceler.....	23
1.4 Sayıtlar	26
1.5 Sınırlılıklar	27
BÖLÜM 2	28
İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR	28
2.1 İletişim.....	28
2.1.1 Sözel İletişim.....	31
2.1.2 Sözel Olmayan İletişim	31
2.1.2.1 Göz Kontağı	33
2.1.2.2 Yüz İfadeleri.....	34
2.2 Duygu Nedir?	36
2.2.1 Duygusal Gelişim Teorileri	37
2.2.1.1 Davranışçı Yaklaşım	37
2.2.1.2 Bilişsel Farklılık Teorisi.....	38
2.2.1.3 İşlevselci Yaklaşım	39
2.2.1.4 James-Lange Teorisi	40
2.2.1.5 Cannon-Bard Teorisi	40
2.2.1.6 Schachter-Singer Teorisi	41
2.2.2 Çocukluk Döneminde Duyguların Gelişimi.....	41

2.2.2.1 Çocukluk Döneminde Duyguları Anlama.....	41
2.2.2.2 Çocukluk Döneminde Duyguları İfade Etmenin Gelişimi	46
2.2.2.2.1 Mutluluk	48
2.2.2.2.2 Kızgınlık ve üzüntü	50
2.2.2.2.3 Şaşırma	55
2.2.2.2.4 Korku	56
2.2.2.2.5 Diğer duygular.....	58
2.2.2.3 Çocukluk Döneminde Empatinin Gelişimi	58
2.2.2.4 Duygusal Davranış Kurallarını Edinme	64
2.2.2.5 Sosyal Referans	65
2.1.3 Dinleme Becerileri	66
2.1.3.1 Dinlemeyi Engelleyen Faktörler	68
2.1.3.2 Çocuklarda Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi	69
2.1.4 İlgili Araştırmalar	72
BÖLÜM 3	90
YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Çalışma Grubu.....	91
3.3 Verilerin Toplanması.....	94
3.4 Veri Toplama Araçları	95
3.4.1. Yüz İfadelerini Tanıma Testi	96
3.4.2. Duyguları Tanıma Testi	104
3.4.3. Göz Kantağı Kurma Testi	110
3.4.4. Dinleme Testi	117
3.4.5 Duyguları İfade Etme Testi	124
3.4.6 Ankara Gelişim Tarama Envanteri.....	129
3.4.7 Stanford Binet Zeka Testi	130
3.4.8 Andre Rey Resim Çizme Testi.....	131
3.5 Verilerin Çözümü	131

3.6 İletişim Becerileri Eğitim Programı	132
3.6.1 İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Hazırlanması	132
3.6.2 İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Uygulanması	136
3.6.3 İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi	138
3.6.4 İletişim Becerileri Eğitim Programı	139
BÖLÜM 4	197
BULGULAR	197
BÖLÜM 5	217
TARTIŞMA	217
5.1 Bulguların Tartışılması.....	217
5.2 Öneriler.....	226
SONUÇ	227
KAYNAKÇA	229
EKLER	240
EK A: Duyguları Tanıma Testi Örnek Maddeleri.....	241
EK B: Göz Kantağı Kurma Testi Örnek Maddeleri.....	242
EK C: Dinleme Testi	243
EK D: Duyguları İfade Etme Testi.....	244
EK E: Cevap Anahtarı.....	245
EK F: İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri İzinleri.....	247
ÖZGEÇMİŞ	248

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

<i>Tablo 3.1:</i> Duygusal Gelişim	95
<i>Tablo 3.1:</i> Araştırma Modeli.....	90
<i>Tablo 3.2:</i> Deney ve Kontrol Gruplarının “Zeka Düzeyi” Değişkenine Göre Dağılımları	92
<i>Tablo 3.3:</i> Deney ve Kontrol Grupları’nın “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımları	93
<i>Tablo 3.4:</i> Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Dağılımları ...	93
<i>Tablo 3.5:</i> Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulmasında Ön Test İletişim Becerileri Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları	93
<i>Tablo 3.6:</i> Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulmasında Araştırmada Kullanılan Testlerin Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	94
<i>Tablo 3.7:</i> “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	97
<i>Tablo 3.8:</i> “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” İçin İç Tutarlılık Katsayıları	98
<i>Tablo 3.9:</i> “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları.....	99
<i>Tablo 3.10:</i> “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplam Puan ile Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler	100
<i>Tablo 3.11:</i> “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” ile “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Arasındaki İlişkiler	101
<i>Tablo 3.12:</i> “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri	102
<i>Tablo 3.13:</i> Araştırmada Kullanılan Testler ve Tam Puan Ait Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri	103
<i>Tablo 3.14:</i> “Duyguları Tanıma Testi”ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	105
<i>Tablo 3.15:</i> “Duyguları Tanıma Testi” İçin İç Tutarlılık Katsayıları.....	105

<i>Tablo 3.16: "Duyguları Tanıma Testi" için Madde Analiz İşlem Sonuçları</i>	106
<i>Tablo 3.17: "Yüz İfadelerini Tanıma Testi" ile "Duyguları Tanıma Testi" ve "Göz Kontağı Kurma Testi" Arasındaki İlişkiler</i>	107
<i>Tablo 3.18: "Duyguları Tanıma Testi" ile "Dinleme Testi" ve "Duyguları İfade Etme Testi" Arasındaki İlişkiler</i>	108
<i>Tablo 3.19: "Duyguları Tanıma Testi" Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri</i>	109
<i>Tablo 3.20: "Duyguları Tanıma Testi" Tam Puana Ait Standart Puanlar</i>	110
<i>Tablo 3.21: "Göz Kontağı Kurma Testi"ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	112
<i>Tablo 3.22: "Göz Kontağı Kurma Testi" İçin İç Tutarlılık Katsayıları</i>	112
<i>Tablo 3.23: "Göz Kontağı Kurma Testi" İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları</i>	113
<i>Tablo 3.24: "Göz Kontağı Kurma Testi" Puanı ile "Duyguları Tanıma Testi" ve "Yüz İfadelerini Tanıma Testi" Arasındaki İlişkiler</i>	114
<i>Tablo 3.25: "Göz Kontağı Kurma Testi" ile "Dinleme Testi" ve "Duyguları İfade Etme Testi" Arasındaki İlişki</i>	115
<i>Tablo 3.26: "Göz Kontağı Kurma Testi" Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri</i>	116
<i>Tablo 3.27: Araştırmada Kullanılan Ölçekler ve Tam Puana Ait Standart Puanlar</i>	117
<i>Tablo 3.28: "Dinleme Testi"ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	119
<i>Tablo 3.29: "Dinleme Testi" İçin İç Tutarlılık Katsayıları</i>	120
<i>Tablo 3.30: "Dinleme Testi" İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları</i>	120
<i>Tablo 3.31: "Dinleme Testi" ile "Yüz İfadelerini Tanıma Testi" Toplamı , "Duyguları Tanıma Testi", "Göz Kontağı Kurma Testi" ve "Duyguları İfade Etme Testi" Arasındaki İlişkiler</i>	121
<i>Tablo 3.32: "Dinleme Testi" İçin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri</i>	123
<i>Tablo 3.33: "Dinleme Testi" İçin Tam Puana Ait Standart Puanlar</i>	123
<i>Tablo 3.34: "Duyguları İfade Etme Testi"ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	125
<i>Tablo 3.35: "Duyguları İfade Etme Testi" İçin İç Tutarlılık Katsayıları</i>	125
<i>Tablo 3.36: "Duyguları İfade Etme Testi" için Madde Analiz İşlem Sonuçları</i>	126

Tablo 3.37: "Duyguları İfade Etme Testi" ile "Yüz İfadelerini Tanıma Testi"	
Toplamı, "Duyguları Tanıma Testi", "Göz Kantağı Kurma Testi" ve "Dinleme Testi" Arasındaki İlişkiler	127
Tablo 3.38: "Duyguları İfade Etme Testi" Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri..	128
Tablo 3.39: "Duyguları İfade Etme Testi" Tam Puana Ait Standart Puanlar	129
Tablo 3.40: 1.Oturumun Değerlendirilmesi	140
Tablo 3.41: 2.Oturumun Değerlendirilmesi	142
Tablo 3.42: 4.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi	147
Tablo 3.43: 4.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi	148
Tablo 3.44: 5.Oturumun Değerlendirilmesi	150
Tablo 3.45: 6.Oturumun Değerlendirilmesi	152
Tablo 3.46: 8.Oturumun Değerlendirilmesi	157
Tablo 3.47: 9.Oturumun Değerlendirilmesi	159
Tablo 3.48: 10.Oturumun Değerlendirilmesi	161
Tablo 3.49: 11.Oturumun Değerlendirilmesi	163
Tablo 3.50: 12.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi	165
Tablo 3.51: 12.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi	166
Tablo 3.52: 13.Oturumun Değerlendirilmesi	168
Tablo 3.53: 14.Oturumun Değerlendirilmesi	171
Tablo 3.54: 15.Oturumun Değerlendirilmesi	175
Tablo 3.55: 16.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi	177
Tablo 3.56: 16.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi	179
Tablo 3.57: 17.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi	181
Tablo 3.58: 17.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi	183
Tablo 3.59: 18.Oturumunun Değerlendirilmesi	185
Tablo 3.60: 19.Oturumun Değerlendirilmesi	187
Tablo 3.61: 20.Oturumun Değerlendirilmesi	189
Tablo 3.62: 21.Oturumun Değerlendirilmesi	191
Tablo 3.63: 22.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi	193
Tablo 3.64: 22.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi	194
Tablo 3.65: 22.Oturum 3. Uygulamanın Değerlendirilmesi	196

Tablo 4.1: "Duyguları Tanıma Testi" İçin Deney ve Kontrol Grubunun	
Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları	198
Tablo 4.2 "Göz Kantağı Kurma Testi" İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön	
Test- Son Test t Testi Sonuçları	199
Tablo 4.3 "Dinleme Testi" İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test	
t Testi Sonuçları	200
Tablo 4.4: "Duyguları İfade Etme Testi" İçin Deney ve Kontrol Grubunun	
Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları	201
Tablo 4.5: "Duyguları Tanıma Testi" Ön Test-Son Test Puanları ile Zeka	
Düzeyi Arasındaki İlişki.....	203
Tablo 4.6: "Göz Kantağı Kurma Testi" Ön Test-Son Test Puanları ile Zeka	
Düzeyi Arasındaki İlişki	203
Tablo 4.7: "Dinleme Testi" Ön Test-Son Test Puanları ile Zeka Düzeyi	
Arasındaki İlişki	204
Tablo 4.8: "Duyguları İfade Etme Testi" Ön Test-Son Test Puanları ile Zeka	
Düzeyi Arasındaki İlişki.....	205
Tablo 4.9: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun "Duyguları Tanıma	
Testi Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi	
Sonuçları	206
Tablo 4.10: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun"Göz Kantağı Kurma	
Testi" Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi	
Sonuçları.....	206
Tablo 4.11:5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun "Dinleme Testi"	
Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	207
Tablo 4.12: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun "Duyguları İfade	
Etme Testi" Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi	
Sonuçları.....	208
Tablo 4.13: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun "Duyguları Tanıma	
Testi" Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi	
Sonuçları.....	209

Tablo 4.14: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Göz Kontağı Kurma Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları.....	209
Tablo 4.15: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Dinleme Testi” Testi” Ön ve Son Test Puanları Wilcoxon Testi Sonuçları.....	210
Tablo 4.16: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları İfade Etme Testi” Ön ve Son Test Puanları Wilcoxon Testi Sonuçları.....	211
Tablo 4.17: Kız Çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	212
Tablo 4.18: Kız Çocuklarının “Göz Kontağı Kurma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	212
Tablo 4.19: Kız Çocuklarının “Dinleme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	213
Tablo 4.20: Kız Çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	214
Tablo 4.21: Erkek Çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	215
Tablo 4.22: Erkek Çocuklarının “Göz Kontağı Kurma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	215
Tablo 4.23: Erkek Çocuklarının “Dinleme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	216
Tablo 4.24: Erkek Çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları.....	216

KISALTMALAR LİSTESİ

DB: Dinleme Becerisi

DİE: Duyguları İfade Etme

DT: Duyguları Tanıma

GKK: Göz Konağı Kurma



GİRİŞ

Çocuklar, doğumdan itibaren bazen ağlayarak, bazen kollarını uzatarak, bazen yüz ifadelerini değiştirerek, daha sonra sözcükler aracılığı ile ve bunların dışında daha birçok yolu kullanarak iletişim kurmaya çalışırlar. Uzmanlara göre iletişim, kazanılmış bir davranış ve becerinin ürünüdür (Özer, 1995). Bu becerinin temeli, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi okul öncesi yıllarda atıldığında gelişimin çok daha hızlı olacağı bilinmektedir. Çünkü Yavuzer (1997)'in de belirttiği gibi 0-6 yaş arası, çocuk gelişiminin hızla yönlendiği kritik yıllardır. Bu erken gelişim yıllarında temeli atılan beden gelişimi, psiko-sosyal gelişim ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda yön değiştirmekten çok aynı yönde gelişme şansı daha yüksektir.

Bilir, Arı, Gönen, Üstün ve Pekçağlayan (1998)'a göre, çocuklar doğumdan itibaren çevrelerinde oluşan sesleri algılamaya ve içinde yaşadıkları toplumda konuşulan dilin temel yapısını kazanmaya başlamaktadırlar. Daha ileriki yaşlarda ise dili, kendilerine özgü bir biçimde kullanarak çevrelerindeki bireylerle iletişim kurmaya yönelmektedirler. Kurulacak bu iletişimin sağlıklı ve olumlu bir temele dayanması ise okul öncesi dönemde geçirilecek deneyimlere bağlıdır.

İletişim becerileri gelişmiş çocukların, yaşlıları tarafından daha kolay kabul edildiği, sosyal mesafeyi daha kolay ayarlayabildikleri tespit edilmiştir. Yine araştırma sonuçlarına göre bazı çocuklar arkadaşlarının niyetlerini yanlış anlayabildiği için saldırgan bir tutum sergileyebilmektedirler. Cole ve ark. (1994)'na göre duyguları sözle ifade edebilme, çocukların duygularını başarılı ve uygun bir şekilde düzenlemelerinin bir yolu olarak kabul edilmektedir. Çünkü araştırmalar daha fazla saldırganlık gösteren çocukların duyguları düzenlemede daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmalar saldırgan çocukların olmayanlara göre kızgınlık duygusunu sözel olarak daha az ifade ettiklerini, belirli bir duygunun nedenlerini tanımlamada daha az duyarlı olduklarını ve deneyimlerden daha az yararlandıklarını ortaya koymaktadır (Akt:Bohnert, Crnic ve Lim, 2003).

Turner (1991) okul öncesi dönem çocukları üzerinde yaptığı gözlemlerinin sonucunda akranları ile kurmuş oldukları iletişimde, kendini güvende hissetmeyen erkek çocuklarının daha kavgacı ve daha zorlayıcı olduklarını ortaya koymuştur (Akt:Çağdaş, 1997).

Sroufe, Cooper, Dehart ve Marshall (1996)'a göre okul öncesi dönemde, çocuklar duygularını yönetmeye ve kontrol etmeye başlarlar. Bu durum onların kırıklığa karşı toleransını arttırmaktadır. Duyguları düzenleme becerisi 2 yaş civarında gelişmeye başlamakta ve okul öncesi dönem boyunca artmaktadır. Duyguları anlama konusunda beceri sahibi olan çocuklar ise akranları tarafından daha sevimli olarak algılanabilmektedirler (Gander ve Gardiner 1998; Yıldırım-Doğru, 1999; Sayıl, 2001). Astrida ve Russ (1999) diğer insanların duygularını tam ve doğru tanımlamanın sosyal ilişkileri ve empatik duyarlılığı geliştirebildiğini ifade etmişlerdir. Sroufe ve ark. (1996) duygularını kontrol etme becerisini kazanan çocukların, engellenmelerine rağmen bağırma veya hiddet davranışları gösterme yerine daha yapıcı çözümler üretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu becerinin sadece arkadaş ilişkilerini değil aynı zamanda ebeveyn-çocuk iletişimini de olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

İletişimde, sözel iletişim kadar sözel olmayan iletişimde son derece önemlidir. Araştırmalara göre; sözsüz iletişimi anlayan ve kullanan çocuklar, kişilerarası iletişim ve ilişkileri, bu yeteneği gelişmemiş çocuklardan daha iyi anlarlar. Bu tür çocuklar okullarda daha uyumlu ve dikkatlidirler. Diğer çocuklar birçok problemlerin çözümleriyle uğraşırken, onlar saklı ipuçlarını daha iyi sezebilir ve diğer çocukları şaşırtabilecek durumları çabucak kavrayabilirler. Yine sözsüz iletişimde güçlük çeken kız ve erkek çocuklar, okulda ve arkadaş edinmede de zorluk yaşarlar (Greenspan ve Salmon, 1998). Ayrıca kişilerarası ilişkilerde beden duygusunun gelişmiş olması da önemlidir. Çünkü Haug-Schnabel (1997) göre, beden çocuğun kendini nasıl hissettiğini açık bir şekilde ifade eder (Omuzlar düşmüş mü?, Beden kaskatı kesilmiş mi?, Mutlu olunca bedenimde neler oluyor?). Çocuğun kendi içine dönüp "neler hissediyorum"u yaşaması, kendini aynada görmesi beden

duygusunu destekler. Beden duygusunun gelişmiş olması kendilik algısının gelişimi, zayıf yönlerin kabulü ve sağlıklı bir benlik değeri için önemlidir.

Bu araştırmada, iletişim becerileri kapsamında yer alan duyguları tanıma, duyguları ifade etme, göz kontağı kurma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü yapılan incelemeler; duygusal ifadelerin, kişilerarası iletişimde önemli yeri olduğunu göstermektedir. Örneğin; Mehrabian (1968) iletişimde sözlü kapsamın % 7, dil-ötesi öğelerin % 38, duygusal yüz ifadelerinin ise % 55 oranında paya sahip olduğunu belirtmektedir (Akt:Dökmen, 1995).

Son yıllarda “duygusal zeka” konusunda yayınlanan kitaplar, kişilerarası ilişkilerde ve sorun çözme sürecinde duyguların rolünü önemle vurgulamaktadır. İnsanlar kendi davranışları ile başkalarının duygularını etkileme potansiyeline sahiptir. Sorun çözme becerilerine sahip olan kişiler bu potansiyel güçlerini bilinçli olarak sorun çözme sürecinde kullanabilirler. Kendi duygularını da daha oluştururken yakalayabilirler ve başarıyla yönetebilirler (Öğülmüş, 2001).

Duyguları anlama ve duyguları ifade etmenin yanı sıra bir diğer iletişim becerisi de dinlemedir. Hagevik (1999)’e göre etkili dinleme; bilgiyi, verimliliği, karşılıklı güveni ve özgüveni elde etmenin en temel yoludur. Dinleme kişilerarası iletişimde konuşma kadar önemlidir. Çünkü yapılan araştırmaların sonucunda, insanların iletişim halinde iken zamanlarının % 40 veya % 45’ini dinleyerek geçirdikleri görülmektedir (Hagevik, 1999; Bookbinder, 2002). Okul öncesi yıllarda dinleme becerisinin geliştirilmesi çok önemlidir. Shaw (1998) konuşulanlara dikkatini verebilen, kitaplara bakarak zaman geçirebilen ve söylenenlerin çoğunu dinleyebilen bir çocuğun öğrenmeye hazır olduğu ve verilenleri öğrenebileceğini belirtmektedir. Rutherford, Chipman, DiGangi ve Anderson (1992) dinleme becerisine sahip olmayan çocukların, dinleme sırasında yaşına uygun olmayan davranışlarda bulunduklarını belirtmişlerdir. Örneğin; bu çocuklar hayal kurabilir, masasındaki ya da oyun alanındaki nesnelerle ilgilenabilir, materyallere bakabilir veya gruptakilerle konuşabilirler.

Kişilerarasında etkili iletişimin kurulabilmesi için gerekli olan bir diğer beceri de göz kontağıdır. Normal sosyal ilişki kurabilmek için uzun süreli göz kontağı çok önemlidir. Göz kontağını uzun süre canlı tutmak çocuğun mimikler ve yüz ifadeleri sayesinde konuşmaya konsantre olabilmesini kolaylaştırır. Bunun sonucunda da konuşmanın gelişmesi kolaylaşır (Vural-Kayaalp, 2000).

Etkili iletişim için gerekli olan göz kontağı becerisinin de, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve dinleme becerileri gibi erken yaşlarda geliştirilmesi oldukça önemlidir. Aksi halde yetişkinlik çağına geldiği halde, iletişim kurarken karşısının gözüne bakmakta zorlanan veya gözlerini hiç kaçırmadan hatta karşındakini rahatsız edecek kadar uzun süre karşındakinin gözlerine bakan bir kişi de olabilir (Cüceloğlu, 1984; Cooper, 1985; Baltaş ve Baltaş, 1992; Altıntaş ve Çamur, 2001).

Bireylere, iletişim becerilerini geliştirmek için verilen eğitimin etkili olduğuna ilişkin (Collingwood 1971; Sweeney 1977; Avery 1978 ; Engler ve Ark. 1981; Friedrich ve Ark. 1985; De Carlo ve Mann 1985; Allen ve Willett 1986; Marteau 1991; Moorhead ve Winefield 1991) çeşitli bilimsel yayınlar bulunmaktadır (Akt:Ersanlı ve Balcı, 1998). Coşkuner (1994)'e göre çatışmaları azaltma ya da önlemeye çalışmanın yolu, kişilere, kişilerarası iletişim becerisi kazandırmaktır.

Ülkemizde de iletişim becerilerini geliştirmek amacı ile verilen eğitimin etkili olduğuna ilişkin (Coşkuner, 1994; Abacı, 1995; Korkut, 1996; Çam, 1997; Yüksel-Şahin, 1997; Öner-Koruklu, 1998; Şahin, 1999) araştırmalar mevcuttur. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde çalışılan örneklem gruplarının ilköğretim öğrencileri, lise öğrencileri, üniversite öğrencileri ve yetişkinler olduğu dikkat çekmektedir. Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal becerilerini geliştirmek amacı ile hazırlanmış programlara rastlanmıştır (Çağdaş, 1997; Güven-Metin, 1999). Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik programlara rastlanılmamıştır.

Yurdişında yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönemde çocuklara verilen iletişim becerisi programlarının etkili olduğu görölmüştür (Taharally, 1991; Callaghan, 2000; Garton ve Pratt , 2001).

Bu durumda uygun bir eğitim programı ile çocuklara, iletişim becerileri ile ilgili davranışların kazandırılması onların kişilerarası ilişkilerde karşılaşacakları sorunlarla daha kolay başa çıkmalarını, daha olumlu ilişkiler kurmalarını ve kişilerarası ilişkilerde istenmeyen davranışlara daha az başvurmalarını sağlayabilir.



BÖLÜM 1

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları ve denenceleri hakkında bilgi verilmiştir.

1.1 Amaç

Araştırmanın temel amacı; duyguları tanıma, göz kontağı kurma, dinleme ve duyguları ifade etme olmak üzere dört iletişim beceri alanını içeren “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın geliştirilmesi ve her bir iletişim alanı ile ilgili verilen eğitimin okul öncesi dönem çocukları üzerinde etkili olup olmadığının saptanmasıdır. Ayrıca zeka, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin çocuklara verilen iletişim beceri eğitim düzeyini etkileyip etkilemediğinin belirlenmesidir.

1.2 Önem

Araştırmada, duyguları anlama, duyguları ifade etme, dinleme ve göz kontağı kurma olmak üzere dört alanda, çocukların iletişim becerilerinin gelişimini sağlamak hedeflenmiştir. Çünkü iletişim becerisi, sözel ve sözel olmayan birçok becerinin bir arada kullanılmasını gerektirmektedir.

Araştırmalar, çocukların basit duygusal yüz ifadelerini tanımlarının, okul öncesi ve okul yıllarında geliştiğini ortaya koymaktadır (Sayıl, 2001). Araştırma sonuçlarına göre 4 yaşından itibaren çocuklar davranışların nedenlerini, insanların ne hissettiklerini ve bir sorunu çözmenin birden fazla yolu olduğunu öğrenebilmektedirler. Üstelik herhangi bir fikrin iyi bir fikir mi yoksa kötü bir fikir mi olduğuna da karar verebilmektedir. Çocuğun arkadaşları ile sağlıklı bir iletişim kurması ve duygularını sözel olarak ifade edebilmesi onda saldırgan davranışları azaltır. Çocuğun arkadaş edinmesini ve arkadaş grubu tarafından kabul edilmesini

kolaylaştırır. Duygu ve düşüncelerini daha kolay ifade edebilmesini sağlar (Çağdaş, 1997; Öğülmüş, 2001).

Ülkemizde 2002-2003 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan “Okul Öncesi Eğitim Programı”nda yer alan sosyal-duygusal ve dil gelişim alanları incelendiğinde; 36-72 aylık çocukların duygularını ifade etme, sırasını bekleme, bir sorunu olduğu zaman yardım isteme, duygularını adlandırma; 60-72 aylık çocukların, kızgınlık, mutluluk, sevgi gibi duyguları belli etme, başkalarının duygularını anlama, duygusal durumunu ifade etmede dramatik oyunu ve çeşitli araçları kullanma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Oktay, Gürkan, Zembat ve Polat-Unutkan, 2003).

Ancak literatür incelendiğinde ülkemizde, okul öncesi dönemdeki çocukların iletişim becerilerini geliştirmeye ilişkin yapılandırılmış programlara rastlanılmamıştır. İletişim becerilerinin genellikle sosyal beceri eğitim programlarının kapsamında bir veya iki oturum şeklinde yer aldığı görülmektedir. Yurtdışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde ise iletişim becerilerinin farklı boyutlarının, okul öncesi dönemden başlamak üzere eğitim programları yolu ile çocuklara kazandırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Ancak iletişim becerilerinin birden fazla boyutunu kapsayan eğitim programlarına yurtdışında da rastlanılmamıştır (Sneddon ve Kent 1996; Smith ve Walden 1998; Güven-Metin 1999; Astrida ve Russ 1999; Allen 2000; Bruce, Campbell, Sneddon, Import, Langton, Auley ve Wright, 2000; Sneddon, Auley, Bruce, Langton, Blokland ve Anderson 2000; Garton ve Pratt 2001; Sayıl 2001).

Çocuklara iletişim becerilerinin, bir eğitim ortamında verilebilmesi için bu becerileri kapsayan yapılandırılmış eğitim programlarına ihtiyaç vardır. Aksi halde çocukların bu becerileri kazanmaları tesadüflere veya yaşamın sonraki yıllarına bırakılmış olacaktır.

Oysa, 0-6 yaşlar arasını kapsayan okul öncesi yıllar kişiliğin oluşumu ve şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazanılması ve geliştirilmesinde

ileri yıllara olan etkisi nedeniyle, yaşamın en kritik dönemlerinden biridir. Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun daha sonraki yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi, bilimsel ve sistematik bir organizasyon ile yönlendirilmesi gereken okul öncesi eğitim hizmeti, tüm eğitim sisteminin en can alıcı basamağıdır (Arı, 2003).

Okul öncesi dönemde çocukların, iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi amacı ile bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programın anne-babalara, eğitimcilere, okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere, çocukların iletişim becerilerini geliştirme konusunda kaynak teşkil edebilecektir. Bu program tamamlandığında, çocukların kişilerarası ilişkilerde istenmeyen davranışlara daha az başvuracakları ve daha doyumlu ilişkiler geliştirebilecekleri; ana babalara ve öğretmenlere verilmekte olan iletişim becerisi eğitiminin, benzer bir şekilde çocuğa da verilerek etkileşimin daha etkili hale getirilebileceği; sosyal beceri ile ilgili eğitim programlarının kapsamında yer alan iletişim ile ilgili becerilerin kazandırılmasında etkili olacağı; erken yaşlarda alınan iletişim becerisi eğitiminin, sonraki yıllarda ortaya çıkabilecek iletişim sorunlarını önlemede etkili olacağı; okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmek üzere yapılacak çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. En önemlisi, okul öncesi dönemde geliştirilen bu becerilerin, ilköğretim döneminde ve yaşamın ileri yıllarında da etkisini sürdürebileceği ve daha kalıcı olabileceği söylenebilir.

1.3 Denenceler

1. İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun "Duyguları Tanıma Testi" son test puan ortalamaları, kontrol grubunun "Duyguları Tanıma Testi" son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.
2. İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubunun "Göz Kantağı Kurma Testi" son test puan ortalamaları, kontrol grubunun "Göz Kantağı

3. İletişim Becerileri Eğitim Programı” nın uygulandığı deney grubunun “Dinleme Testi” son test puan ortalamaları, kontrol grubunun “Dinleme Testi” son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.
4. İletişim Becerileri Eğitim Programı” nın uygulandığı deney grubunun “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamaları, kontrol grubunun “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.
5. “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Duyguları Tanıma Testi” son test ve “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
6. “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Göz Kantağı Kurma Testi” son test ve “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puanları “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
7. “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Dinleme Testi” son test ve “Dinleme Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Dinleme Testi” son test puanları “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
8. “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Duyguları İfade Etme Testi” son test ve “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
9. 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

10. 5 yaşı;6 ay-5 yaşı;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Göz Kontağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kontağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
11. 5 yaşı;6 ay-5 yaşı;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
12. 5 yaşı;6 ay-5 yaşı;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
13. 6 yaşı;0 ay-6 yaşı;6 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
14. 6 yaşı;0 ay-6 yaşı;6 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Göz Kontağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kontağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
15. 6 yaşı;0 ay-6 yaşı;6 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
16. 6 yaşı;0 ay-6 yaşı;6 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
17. Kız çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

18. Kız çocuklarının “Göz Kontağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kontağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
19. Kız çocuklarının “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
20. Kız çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
21. Erkek çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
22. Erkek çocuklarının “Göz Kontağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kontağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
23. Erkek çocuklarının “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.
24. Erkek çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

1.4 Sayıtlar

1. Okul öncesi dönem çocuklarının, iletişim becerisi eğitimi alabilecek gelişim düzeyinde oldukları varsayılmıştır.
2. “Ankara Gelişim Envanteri”ni ailelerin içtenlikle ve doğru olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

3. “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Konağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” nin okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini ölçebileceği varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

- 1.Bu araştırma , araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İletişim Becerileri Eğitimi Programı” duyguları tanıma, duyguları ifade etme, göz konağı kurma ve dinleme becerileri ile sınırlıdır.
- 2.Duygular “Mutlu, kızgın, şaşırılmış ve üzgün” olmak üzere dört duygu ile sınırlıdır.
- 3.Pazartesi, çarşamba ve cuma günleri uygulanmak üzere hazırlanan eğitim programı toplam 22 oturum ile sınırlıdır.
- 4.Araştırma, 5 yaş;6 ay - 6 yaş;5 ay arasındaki okul öncesi dönem çocukları ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2.1 İletişim

İletişim hayatımızın her anını kaplayan bir olgudur. Uyku dışındaki zamanımızın 3/4'ünü başkaları ile iletişim kurarak geçirmekte olduğumuz söylenmektedir (Tevrüz, 1989). Yaşamın her alanında gerek duyulan iletişim, birçok uzman tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Çilenti (1984)'ye göre iletişim, davranış değişikliği meydana getirmek üzere fikir, bilgi, tutum, duygu ve becerilerin paylaşılması sürecidir. Benzer bir tanımlamayla Cüceloğlu (1984) iletişimi, kişiler arasında yer alan düşünce ve duygu alışverişini dile getiren bir terim olarak ele almaktadır. Baltaş ve Baltaş (1992) ise iletişimi, duygu, düşünce veya bilgilerin her türlü yolla başkalarına aktarılması olarak tanımlamışlardır. Bir başka tanımda ise iletişim; bireyler, gruplar ya da toplumlar arasında söz, mimik, jest, yazı, görüntü vb. yollarla bilgi, düşünce, duygu ve inanç alışverişini sağlayan etkileşim süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Demiray, 1994). Planalp (1999) iletişimin, hem iletişim kuran kişinin duygularını hem de iletiyi alan kişinin duygularını şekillendiren bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

İletişim ile ilgili verilen tanımlar daha da çoğaltılabilir. Ancak yukarıdaki tanımlar içerik olarak incelendiğinde; bir çoğunda iletişimin, duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşıldığı süreç olarak tanımlandığı görülmektedir. Duygu ve düşüncelerin karşılıklı paylaşılabilmesi ise, kişilerin öncelikle birbirlerinin duygularını anlamasına, bu duyguları uygun şekilde ifade edebilmesine, birbirlerini anlamak için etkili dinleme ve karşısındakinin beden dilini doğru yorumlayabilme becerisine ve aynı zamanda kişinin kendi beden dilini de uygun şekilde kullanabilmesine bağlıdır.

Bu durumda iletişimin birçok ögeyi içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Bu ögeler birçok kaynakta beş başlık altında incelenmektedir (Deryakulu, 1992; Ergin, 1995; Özen, 2001) Bunlar:

1.Kaynak:Alıcıda davranış değişikliği oluşturmak amacıyla mesajı göndererek iletişimi başlatan kişidir.

2.Mesaj:Kaynağın alıcıda davranış değişikliği oluşturmak amacıyla gönderdiği sözel ifadeler, yazılı ifadeler, resimler, işaretler, yüz ifadeleri, hareketler, jestler ve mimikler olarak tanımlanmaktadır.

3.Kanal:Mesajı iletmekte kullanılan ortam (araç, gereç, personel, organizasyon), yöntem ve teknikler olarak kabul edilmektedir.

4.Alıcı:Kaynağın, davranış değişikliği oluşturmak istediği kişi ya da gruptur.

5.Geribildirim:Alıcının, mesajı kaynaktan aldıktan sonra gösterdiği tepkidir. Böylece kaynak mesajın alınıp alınmadığını, ne oranda alındığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını bu tepkilere bakarak anlayacaktır.

İletişim sürecinin bu beş temel ögesinin yanında süreci etkileyen iki öğeden daha söz edilmektedir.

1.Gürültü:Kaynak kişinin gönderdiği mesajın alıcı tarafından alınmasında olumsuz etkisi olan dikkat dağıtıcı uyarılardır.

2.Etkileyici Dürtü:Bu kavram ise, kaynak kişinin iletişim sürecini başlatmadan, alıcıya mesajı yollamadan önce alıcı kişi ile ilgili gerekli bilgileri toplaması anlamını ifade etmektedir.

Kişilerarası iletişimin ise üç ögesi vardır. Bunlar; sözcükler, ses tonu ve beden dilidir. İletişimin önemli bir bölümünü sözsüz iletişim oluşturur (Altıntaş ve Çamur, 2001).

Healy (1997)'e göre, İnsanlarda iletişim becerileri doğum öncesi dönemde gelişmeye başlamaktadır. Healy, çocuklarda iletişim becerilerinin gelişimini, iletişimde kilometre taşları başlığı altında yaşlara göre şu şekilde ele almıştır.

- 1.Doğumdan önce:Annenin sesindeki ses perdesi değişikliklerini fark eder.
- 2.İkinci ayda (hatta muhtemelen doğum sırasında):Annenin konuşmasına tepki verir.
- 3.Doğumdan sonra dokuzuncu aya kadar:Ağlar, gülümser, ünlü sesler çıkarır, güler, elini uzatır, verme, işaret etme ve gösterme hareketleri yapar.
- 4.İki ile üç yaş arasında:İletişimde işbirliği yapabilir. Soru sorulmasını ve cevap beklenmesini anlar, sohbette sırasını bekler. Dili farklı amaçlar için kullanabilir (bir şey elde etmek, bir şeyi aktarmak, başka şeylerle bağlantılandırmak). Olumlu tarzda söylenen basit emirlere itaat eder.
- 5.Üç yaşında:Soruyla ilgisi olan cevabı verir. Konuşurken konuları çabucak değiştirebilir.
- 6.Dört yaşında:Oyuncak telefonla konuşur gibi yapar ve cevap verilmesini bekler.
- 7.Üç ile beş yaş arasında:Davranışlarını kontrol etmek ya da sorun çözmek için kendi kendine konuşur.
- 8.Beş ile altı yaş arasında:Sözleri anlaşılmadığında hala dinleyene kızmaktadır.
- 9.On yaşında:Bir konuya yoğunlaşabilir. Sohbeti dinleyene göre değiştirir.

Çocukların iletişim becerilerinin gelişimi ile ilgili verilen bu genel bilginin ardından, çocuklarda iletişim becerilerinin gelişimi sözel, sözel olmayan iletişim ve dinleme becerisi başlıkları altında daha detaylı olarak incelenmiştir.

2.1.1 Sözel İletişim

Sözel iletişim, konuşma yolu ile gerçekleşir. Ergin ve Birol (2000)'a göre konuşma; duygu, düşünce ve dileklerimizi görsel ve işitsel öğeler aracılığıyla karşımızdakine iletmektir.

İnsanlar iletişim kurmak için dil kullanırlar ve bu sadece insana özgüdür (Turan, 2000). Çünkü dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerine ve duygularını ifade edebilmelerine de olanak hazırlar (Yavuzer, 1998).

Ancak dil aracılığı ile söylenenlerin, iletişim olabilmesi için bilgi akışının iki yönlü olması gerekir. Çünkü bilgi kaynağından tek yönlü bilgi üretimine “enformasyon”, karşılıklı olarak yapılan bilgi alışverişine ise “iletişim” denir. Bu ayrım dikkate alındığında insanlar arasında geçen tüm konuşmalar, iletişim olarak kabul edilemez. İletişim için iki birim arasında söz, jest, mimik vb. ile mesaj alışverişi gerekir (Çağdaş, 2002).

Yukarıda ifade edilenlerden yola çıkarak etkili iletişimin, hem sözel hem de sözel olmayan iletilerin bir arada kullanıldığı durumlarda gerçekleşebileceğini söyleyebiliriz. Bu nedenle de sözel olmayan iletişim detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

2.1.2 Sözel Olmayan İletişim

Sözel olmayan mesajlar, jestler, mimikler, yüz ifadeleri, vücut hareketleri, göz kontağı, mesafe ve ses ile ilgili olgular şeklinde sıralanmaktadır (Cüceloğlu, 1984; Cooper, 1985; Baltas ve Baltas, 1992; Altıntaş ve Çamur, 2001).

Karşı karşıya gelerek kurulan kişilerarası iletişimlerde hem sözlü, hem de sözsüz mesajlar aynı anda kullanılır. Bu konuşmalarda bütün mesaj alış-verişinin ancak küçük bir bölümünü sözlü mesaj oluşturur; yüz ifadeleri, el kol hareketleri,

bedenin konumları ve sesin yükselip alçalmasıyla gönderilen sözsüz mesajlar, iletişimde kullanılan mesajların daha büyük bir bölümünü kapsar (Cüceloğlu, 1984). Sosyal psikologların yaptığı araştırmalara göre, ortalama bir iletişimde, sözcüklerin önemi % 10, ses tonunun önemi % 30, beden dilinin önemi ise % 60 olarak bulunmuştur (Altıntaş ve Çamur, 2001).

Sözsüz iletişim teknikleri, konuşmanın eksikliğini gidermek için kullanıldığı kadar, anlatılan konunun anlaşılabilirliğini desteklemek için de kullanılır (Turan, 2000). Sözsüz mesajlar duyguları, sözlü mesajlar ise düşünceleri daha kolay aktarır. Bu nedenle insanların yüz ifadelerine, bedenlerinin ortaya çıkarmış olduğu belirtilere bakarak o anda nasıl bir duygu içinde olduklarını anlamak mümkündür. Bedensel belirtileri anlayabilmek için bu belirtilere duyarlılık kazanmak gerekir (Cüceloğlu, 1984). Yetişkinler gibi çocuklar da pek çok sessiz iletişim biçimini kullanırlar. Özellikle hayatlarının ilk dönemlerinde bu kullanımlar daha yoğundur. Bebekler gülümser, istediklerini parmaklarıyla işaret eder ve el sallarlar (Turan, 2000).

Çocuklar sözel olmayan mesajlara karşı çok duyarlıdır. Araştırmalar göstermiştir ki; sözel olmayan mesajların boyutu, kişinin hoşlanıp hoşlanmama, ilgili olup olmama ve kendini diğerlerine göre aşağıda görüp görmeme derecesine göre değişiklik gösterir. Örneğin; hoşlanmama duygusu saklanmaya çalışılsa bile, sözel olmayan ifadelerle karşı duyarlı olan bir kişi bunu kolayca anlayabilir. Sözel ve sözel olmayan mesajlar çeliştiği zaman genellikle ön plana çıkan sözel olmayan mesajlardır (Lawrence, 1996). Çünkü Demorest ve ark. (1984)'na göre, insanlar sözel olan mesajın değil de sözel olmayan mesajın göndericinin asıl niyetini ortaya koyduğunu ileri sürmektedirler (Akt:Eskritt ve Lee, 2003). Tutarsız olan iletişimlerde alıcı için mesajlar arasındaki farklılığı ayırt etmek önemlidir. Bunun için sözel ve sözel olmayan mesajları bir arada yorumlamak gerekir. Sözel ve sözel olmayan mesajlar arasındaki tutarsızlığı anlamak, başarılı sosyal iletişim için çok önemlidir (Eskritt ve Lee, 2003).

Skolove, Sadker ve Sadker (1986) iletişimi etkileyen dört sözsüz mesaj göstergesi tanımlamışlardır. Aşağıda ifade edilen bu göstergelere, özel bir dikkat gösterilerek iletişimin geliştirilebileceğini belirtmişlerdir (Akt:Moore, t.y.).

1. Göz kontağı
2. Yüz ifadeleri
3. Bedenin durumu
4. Fiziksel çevre

2.1.2.1 Göz Konağı

Göz konağı iletişimin başlangıcıdır (Turan, 2000). Çünkü göz konağı kurma, iletişimi başlatmada ve iletişimin etkililiğini artırmada önemli rol oynar (Dökmen, 1995).

Cüceloğlu (1984)'na göre, gözün kendisi başlı başına bir mesaj kaynağıdır. Bir kimse gözünüzü bakıyorsa size ilgi duyuyor demektir, öte yandan bir kimsenin gözünüzden gözünü kaçırmasıysa onun sizden bir şey saklamak durumunda olduğunu ifade eder. Güneysu (1992) iletişimde, konuşan kişinin düşüncelerini toparlayabilmek için göz konağını çok kısa bir süre için kesebileceğini ancak dinleyen kişinin göz konağını kesmesinin, konuşan kişi tarafından ilgisizlik olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Çağdaş, 2002).

Gözle iletişim kurma, karşıdaki kişiye ilgi ile dinlendiğı, saygı duyulduğı ve önemsendiğı mesajını iletir. Ancak dinleyen kişinin sabit bakışlarla karşıındaki kişinin gözlerine bakması onda rahatsızlık uyandırır (Çağdaş, 1997).

Normal sosyal ilişki kurabilmek için uzun süreli göz konağı çok önemlidir. Göz konağını uzun süre canlı tutmak, çocuğun mimikler ve yüz ifadeleri sayesinde konuşmaya konsantre olabilmesini kolaylaştırır. Bunun sonucunda da konuşmanın gelişmesi kolaylaşır (Vural-Kayaalp, 2000).

Okul yaşına gelen her çocuk, kalabalıktaki göz kontağı kuralını öğrenir. Örneğin; “Kimsenin yüzüne dik dik bakılmaz” gibi. Bu kuralı daha sonra diğerleri izler. “Gözlerini o adama dikme” gibi. Bu kural, bakışı bir andan fazla uzatmama alışkanlığını kazandırır. Bu süre, toplumdan topluma ve durumdan duruma değişmesine rağmen genellikle bir saniyedir. Özel bakış süresi, kalabalıktaki bakış süresinden çok farklıdır. Çünkü konuştuğumuz insanın bize yakınlık derecesine göre bu süre artar. Bir görüşme esnasında göz kontağı kiminle konuştuğumuza bağlı olarak toplam sürenin yüzde 25’i ile yüzde 100’ü arasında değişir. Göz kontağı süresi biz konuşurken azalır, dinlerken yükselir. Normal olarak konuşurken yüzde 40-60 arası olan göz kontağı, dinlerken yüzde 80’e çıkar (Cooper, 1985). Göz kontağı kurma becerisinin gelişmiş olması, bireylerin dinleme becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir.

2.1.2.2 Yüz İfadeleri

Yukarıda sıralanan dört göstergeden biri olan yüz ifadeleri daha detaylı olarak açıklanacaktır. Çünkü yapılan incelemeler, duygusal yüz ifadelerinin, kişilerarası iletişimde önemli yeri olduğunu göstermektedir. Örneğin; Mehrabian (1968), iletişimde sözlü kapsamın % 7, dil-ötesi öğelerin % 38, duygusal yüz ifadelerinin ise % 55 oranında paya sahip olduğunu belirtmektedir (Akt: Dökmen, 1995).

Miller (1981)’e göre, yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır. Miller, yüz ifadelerinin bilinçli olarak veya istenmeden, kolayca izlenebileceğini belirtmektedir. Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesaj göndermek veya gerçek duyguları gizlemek amacı ile kullanılır. Bilinçsiz yüz ifadeleri, genellikle korku, kızgınlık, mutluluk ve hayret gibi duyguların şiddetli olarak hissedilmesi ile ortaya çıkar ve kısa sürelidir (Akt:Moore, t.y.).

Darwin, bazı yüz ifadelerinin evrensel olduğunu gözlemlemiştir. Bu duygu ifadelerinin biyolojik olarak var olduğunu, bir kuşaktan diğerine genetik olarak aktarıldığını iddia etmiştir (Bernstein ve ark., 1991). Darwin, bu ifadelerin

başlangıçta istemli olarak sergilendiğini, zamanla öğrenilerek alışkanlık haline geldiğini ve doğal seçimle kalıtımsallaştığını ve gelecek nesillere geçtiğini söyler (Akt:Korkmaz, 2000). Bunun en önemli kanıtlarından biri bebeklerin tepkileridir. Bebekler, acıyı yüz ekşitme ile, hazı gülümseme ile ifade etmek için öğrenmeye ihtiyaç duymazlar. Bir diğer kanıt ise Ekman (1984); Ekman ve Friesen (1986)'e göre temel duygu ifadeleri söz konusu olduğunda, bütün kültürlerdeki insanların aynı duygu durumu için aynı yüz ifadelerini göstermeleridir. Örneğin; gülümseme olarak adlandırdığımız yüz ifadesi, evrensel olarak pozitif duygularla ilişkilidir. Ama alaylı bir durumda gülümsemeden gülümsemeye fark vardır. Ekman ve ark. yaptıkları incelemelerde, 16 tip gülümseme olduğunu tespit etmişlerdir (Akt:Bernstein ve ark., 1991). Yapılan araştırmalar sonucunda, gerçekten birbirinden ayırt edilebilen sekiz alın ve kaş, bir o kadar göz ve gözkapakları ve on ağız ve dudakların ifade durumu olduğu saptanmıştır. İfade durumu adı verilen yüz yapılarına bir de ifade tonları (memnun, neşeli, coşkulu gibi) ve değişik türden duygusal içerikleri belirten mimikler katılacak olursa, ne kadar farklı türden ve değişik niteliklerde yüz ifadesi yapılabileceği anlaşılmış olur (Cüceloğlu, 1984). Bu konuda Izard (1971) insan yüzünün 6-7 bin değişik ifadeye bürünebileceğini belirtmektedir (Akt:Bernstein ve ark., 1991). Birdwhistell ise yaklaşık 250. 000 çeşit yüz ifadesi yapabileceğimizi ve ifadelerin anlamlarını tanıyabileceğimizi tahmin etmektedir (Akt:Cooper,1985).

Yüz ifadeleri ile ilgili bilinmesi gereken bir diğer nokta da farklı kültürlerdeki insanların, bazı duygular için farklı yüz ifadelerini kullanmalarıdır. İnsanlar belli duyguları kültürel kurallarla özelleştirilmiş belli yollarla ifade etmeyi öğrenirler. Ayrıca istemli yüz ifadeleri ve istemsiz yüz ifadeleri beynin farklı kısımları tarafından kontrol edilmektedir. Sağ ve sol serebral yarımküreler duyguları ifadede farklı roller üstlenirler. Sağ frontal bölge olumsuz duygularda faaliyete geçerken, sol frontal bölge olumlu duygularda harekete geçmektedir. Ancak sağ yarımküre hem duygunun yüzle ifade edilmesi hem de duyguları anlamada baskın rol oynamaktadır. Bu nedenle yetişkinlerde yüzün sol tarafı daha fazla ifade edici özellik gösterir (Bernstein ve ark., 1991).

Yüz ifadeleri aynı zamanda öğrenilebilir. Bunun en önemli kanıtı bebeklerin yüz ifadesi repertuarının büyüldükçe genişlemesidir. Bebekler yeni doğduklarında sınırlı sayıda yüz ifadesi ile tepki verirler. Ancak yüz ifadelerini taklit etmeyi ve çok fazla duyguyu sembolize etmek üzere yüz ifadelerini kullanmayı sonradan öğrenirler. Büyüdüklerinde bu ifadeler daha da kesinleşir ve kişiselleşir (Moore, t.y.).

Bu nedenle bebeklikten itibaren duygusal yüz ifadelerini anlama ve duyguları ifade etme ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Ancak duyguları anlama konusuna geçmeden önce duygunun ne olduğu ve duygusal gelişim teorileri incelenmiştir. Bu teorilerin incelenmesi okul öncesi dönem çocuklarının duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerilerinin daha iyi anlaşılması için bir alt yapı oluşturacaktır.

2.2 Duygu nedir?

Campos, Mumme, Kermoian ve Campos (1994) duyguları, birey ile çevresi arasında ilişki kurmak, ilişkileri değiştirmek ve ilişkileri ortadan kaldırmak için bir çaba olarak görmektedir (Akt:Bohnert, Crnic ve Lim, 2003). Duygu, belli bir durumla buna yanıt arasındaki ilişkidir; dolayısıyla bir niteliktir. Mevcut durum bir algıdır, geçmiş durum bir bellektir ve duruma yanıtın içeriği duygu içeriğidir. Duygu, organizmanın temel ve/veya o andaki ilgileriyle ilişkili olarak dışsal ve içsel bir uyarının değerlendirilmesiyle açığa çıkan bir yanıtıdır (Korkmaz, 2000).

Sonuç olarak duygular istek, haz ve acı bileşenlerine sahiptir. Düşünceler, duyguları doğurabilir; duygular düşünceleri ve eylemi kolaylaştırabilir, zorlaştırabilir veya bozabilir. Duyguların toplumsal bir doğası vardır ve duygular öğrenilir. Duygu biyolojik ile sosyolojik olanın arasında temel köprü görevi görecek bir süreçtir (Korkmaz, 2000)

Duygularla ilgili birçok araştırmacı tarafından farklı sınıflamalar yapılmıştır. Ancak bu sınıflamalar tek tek açıklanmamış sadece genel bir sınıflama olduğu için Başal (2003), tarafından ele alınan ve insanın duygularını üç bölüm altında inceleyen sınıflama aşağıda verilmiştir.

1-İnsanı saldırgan davranışlara yönelten duygular: Öfke, nefret, kıskançlık, düşmanlık, kızgınlık gibi.

2-İnsanı yasaklayıcı ve savunucu davranışlara yönelten duygular: Korku, sıkıntı, üzüntü, keder, bıkkınlık, hüzn gibi.

3-İnsanı sevindirici davranışlara yönelten duygular: Haz, sevgi, mutluluk, merak gibi.

2.2.1 Duygusal Gelişim Teorileri

Duygusal gelişimi inceleyen birçok teori vardır. Bu bölümde Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Teorisi, Bilişsel Farklılık Teorisi, İşlevselci Yaklaşım, James-Lange Teorisi, Cannon-Bard Teorisi ve Schachter-Singer Teorisi incelenmiştir.

2.2.1.1 Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Teorisi

Davranışçılar duygusal tepkilerin çocuğun gelişiminde önemli bir rolünün olduğu konusunda görüş birliğindedir. Watson'a göre, doğuştan itibaren insanda üç duygu bulunmaktadır. Bunlar; yüksek sesle veya bir desteğin kaybıyla ortaya çıkan korku, vücut hareketlerinin kısıtlanmasıyla ortaya çıkan hırs, dokunma ve okşamayla ortaya çıkan sevgi. Watson'un ileri sürdüğü görüşlerden biri yeni bir uyarıcıya gösterilen duygusal tepkilerin klasik koşullanmayla öğrenilebileceğidir (11 yaşındaki Albert'in tüylü beyaz bir fareye korku dolu tepkisi gibi). Watson, nesnelere ve insanlara karşı gösterilen bütün bu duygusal tepkilerin klasik koşullama yolu ile öğrenilebileceği sonucuna ulaşmıştır. 1960'larda ise birçok araştırmanın (Ettel ve Gewirtz, 1967; Rheingold, Gewirtz ve Ross, 1959) bebeğin gülmesinin, çıkardığı seslerin ve ağlamasının bebeğe bakan kişinin koşullanma ve cezayı kullanmasıyla değiştirilebileceğini ortaya koyması, edimsel koşullanmanın çocukların duygularını tanımlamada ön plana çıkmasını sağlamıştır. Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre, çocuklar önce diğer insanların belli durumlarda gösterdikleri duygu ile o duygunun ortaya çıkmasına yol açan durum arasında ilişki kurarlar. Sonra da bu yolla başkalarının duygusal tepkilerini model alarak duyguları öğrenirler (Akt:Berk, 1997). Bandura'nın üç grup çocuk üzerinde yaptığı bir deneysel çalışmada; çocukların

çevrelerinde gördükleri saldırgan davranışları model olarak aldıkları ve model çerçevesinde hareket ettikleri görülmüştür. Bu çalışmada birinci gruptaki çocuklar, doldurulmuş oldukça büyük bir oyuncak bebeğe bir çocuğun gösterdiği saldırgan davranışı gösteren bir film seyretmişlerdir. İkinci gruptaki çocuklar, bir yetişkinin bebeğe yaptığı saldırgan davranışları seyretmişlerdir. Üçüncü gruptaki çocuklar ise, çocuk ve yetişkinin saldırgan davranışta bulunmadığı filmi seyretmişlerdir. Çocuklar daha sonra gözlem odasına alınmışlar ve filmde saldırgan davranışa maruz kalan bebeğe benzer bir bebekle baş başa bırakılmışlar ve davranışları gözlenmiştir. Bir çocuğun veya bir yetişkinin saldırgan davranışını gözleyen gruplardaki çocuklar; bebeğe, tıpkı seyrettikleri filmdeki bebeğe gösterilen tekme ve tokat atma gibi saldırgan davranışları göstermişlerdir. Saldırgan davranışların yer almadığı filmi izleyen çocuklar ise böyle bir saldırgan davranışta bulunmamışlardır (Başal, 2003).

Çocuklar, yetişkinleri şaşırtabilecek nitelikte birçok duygusal tepkiyi ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle çocukların duyguları nasıl anladığını ve nasıl ifade edebildiğini anlayabilmemiz için Davranışçı Yaklaşım ve Sosyal Öğrenme Teorisi'nin yanı sıra diğer teorilerin de incelenmesi yararlı olacaktır.

2.2.1.2 Bilişsel Farklılık Teorisi

Bilişsel gelişim teoricipleri, duyguları bilişsel işlemin ürünleri olarak görmektedirler. Bu görüşü ilk defa 1949 yılında Hebb ortaya atmıştır. Hebb'e göre, çocuklar yeni bir uyarıcıyla karşılaştıkları zaman bu uyarıcıyı bir şemaya veya bildikleri bir objenin içsel temsiline benzetiyorlar. Bu yeni uyarıcıyla çocuktaki şema arasındaki benzerlik ise duygusal tepkiyi belirliyor. İlgi ve mutluluk gibi olumlu duyguların; var olan şemalarla, yeni olay arasındaki farklılığın fazla olması durumunda ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu teoriye göre, uyarıcı ile şemalar arasındaki fark ne kadar az ise çocuğun tepkisi de o kadar çok korku ve endişeye dönüşmektedir. Farklılık Teorisi'ne göre, küçük çocuklar yeni oyuncaklarla oynamaktan mutlu olmakta ve bildikleri oyuncakları geri plana atmaktadırlar. Benzer şekilde birçok ebeveyn ve öğretmen de nesnelere olan ilgiyi arttırmak için, oyuncakları çocukların oyun alanına dönüşümlü olarak koymayı tercih etmektedirler. Ancak Farklılık Teorisi çocukların bazı tepkilerini açıklamakta

yetersiz kalmaktadır. Örneğin; bu teori bebeklerin, bakıcıları için bir şema oluşturduktan sonra yabancıardan (bu şemadan ayrı olanlardan) neden korkmaya başladıklarını, çocukların neden bazı durumlarda, tanıdık deneyimlere sıkıntıdan çok ilgiyle ve heyecanla tepki verdiklerini açıklayamamaktadır. Örneğin, okul öncesi dönem çocukları ezberlemiş olsalar bile kendilerine aynı hikayenin tekrar tekrar okunmasını isteyebilirler. Görüldüğü gibi, çocuklar bazı durumlarda tamamen bildikleri olaylara karşı da çok büyük bir ilgi göstermektedirler (Berk, 1997).

2.2.1.3 İşlevselci Yaklaşım

İşlevselci yaklaşımın altında toplanan teoriler duyguların; bilişsel işlem, sosyal davranış ve fiziksel sağlık üzerinde merkezi ve uyum sağlayıcı bir gücü olduğunu vurgulamaktadır. Campos ve ark. (1983)'na göre duygusal tepkiler, yaşam için hayati önemi olan bilgilerin öğrenilmesine yol açabilirler. Örneğin; yeni yürümeye başlayan çocuğun tehlikeli durumlardan kaçınmayı öğrenmek için mutlaka elektrik çarpmasını yaşamasına veya merdivenden düşmesine gerek yoktur. Bunun yerine, annenin veya çocuğa bakan kişinin ikazları, çocuğun kendini koruma davranışlarını kazanmasını sağlayabilir. İşlevselci yaklaşımı savunanlar, duygu ve biliş arasındaki ilişkinin iki yönlü olduğuna inanmaktadırlar. Bu yaklaşıma göre duygular; hem bir şeyi yapabilmenin sonuçları ile hem de bir sonraki öğrenme sürecine yaklaşım için bir yapı olarak bilişsel işlemlerle tamamen iç içedir. Bu yaklaşımda; duyguların, bilişsel işlemlerin yanı sıra sosyal davranışlar üzerinde de belirleyici bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır. Tronick ve Cohn (1989)'a göre, çocukların gülmek, ağlamak ve yoğun ilgi gibi duygusal davranışları diğer insanların davranışlarını birçok açıdan etkilemektedir. Benzer şekilde diğerlerinin de duygusal tepkileri çocukların sosyal davranışlarını etkilemektedir. Örneğin, anne ve bebek arasındaki yüz yüze ilişkinin ayrıntılı olarak incelendiği bir araştırmada, üç ay boyunca her bireyin, diğerinin hareketlerine uygun bir şekilde cevap verdiği ortaya konmuştur. Ellsworth, Muir ve Hains, (1993); Segal ve ark., (1995) tarafından yapılan araştırmalarda anne-bebek arasındaki duygu alış-verişinin annenin ifadesi değiştiğinde bozulduğu belirlenmiştir. Örneğin; annenin yüz ifadesi nötr olduğunda, annenin bedeni tepkisiz bir duruş pozisyonu aldığı anda veya anne üzüntülü bir yüz

ifadesi gösterdiğinde bebeklerin annelerinden tekrar tepki almak için yüz ifadelerini, seslerini ve vücut hareketlerini değiştirmeyi denedikleri gözlenmiştir. Bu çabaları bir işe yaramayınca da annelerinin üzgün ve boş bakışına başka tarafa dönerek, kaşlarını çatarak veya ağlayarak tepki de bulundukları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, duyguların çocukların fiziksel yapısını etkilediğini de ortaya koymuştur. Bebeklikten yetişkinliğe kadar olan dönemde yaşanan birçok sağlık probleminin, sevilen birinden geçici veya devamlı olarak ayrı kalma ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Akt:Berk, 1997).

2.2.1.4 James-Lange Teorisi

James-Lange Teorisi'ne göre dış tepkiler duygunun başlıca kaynağını, bu tepkilerin gözlenmesi ise duygusal deneyimi oluşturur (Bernstein ve ark., 1991). Bu teoriye göre, vücuttaki çevresel fizyolojik değişiklikler neokorteksteki duysal ve motor alanları etkileyerek duygusal yaşantıyı yaratırlar (Korkmaz, 2000). Yani bedenimiz, çevrenin belirli özelliklerine tepkide bulunur ve bedenimizin bu tepkisinin farkına vardığımız zaman heyecan duyarız (Cüceloğlu, 1998). Örneğin; ormanda ağaçların arasında yürüdüğünüzü ve bir ayının size baktığını ve sonra da canınızı kurtarmak için koşmaya başladığınızı düşünün. Bu teori, kaçtığınız için korktuğunuzu iddia etmektedir (Bernstein ve ark., 1991).

2.2.1.5 Cannon-Bard Teorisi

Cannon-Bard Teorisi, duygusal deneyimlerin dış etkilere bağımsız olduğunu ileri sürmektedir. Cannon-Bard Teorisi'ne göre beyin duygusal bir durumu önce hipotalamusta yorumlar. Hipotalamus otonom sinir sistemine ve beyin kabuğuna eşzamanlı olarak mesajlar gönderir. Beyin kabuğunda, duygular bilinçli hale gelir. Yani hipotalamus iki görevi aynı anda yapar. (1) Fizyolojik değişiklikleri ortaya çıkararak sinir sistemini uyarır ve (2) beyin kabuğuna sinirsel akımlar göndererek heyecan yaşantısının farkına varmamızı sağlar. Bu teoriye göre, ağaçların arasında bir ayı gördüğünüz zaman, beyin duyumsal mesajları alır, bunun bir ayı olduğu bilgisini yorumlar ve dolaysız olarak korku deneyimi yaratır. Aynı zamanda kalbe, akciğere ve bacaklara hızlanmaları için mesajlar gönderir. Sonuç olarak bir

adım atmadan da ayıdan korkabilirsiniz. Bu teoride, duyguların merkezi bir temeli olduğu vurgulanmaktadır (Bernstein ve ark., 1991; Cüceloğlu, 1998; Atkinson ve ark. 1999; Korkmaz, 2000).

2.2.1.6 Schachter-Singer Teorisi

Schachter-Singer Teorisi, dış etkilerin duygunun ana kaynağı olduğunu ve duruma ilişkin bilişsel yorumların duyguyu tanımlamak için gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Çevreyi algılayışımız ve anlamlandırışımız, içimizde meydana gelen fizyolojik oluşumlara yol açan duygunun adını vermemize yol açar. Bu teoride 1. basamak durumun algılanmasıdır. Ardından beden tepkisi gelir. James-Lange beynin geribildirim bedenden gelen tepkiden aldığını, Schachter ise beynin geribildirimleri birkaç yoldan aldığını ve yorumladığını iddia eder (Bernstein ve ark., 1991).

2.2.2 Çocukluk Döneminde Duyguların Gelişimi

Bu başlık altında çocuklarda duyguları anlama, duyguları ifade etme bu iki beceriye bağlı olarak gelişen empati, duyguları kontrol etme, duyguları düzenleme ile ilgili bilgiler detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Çünkü çocukların heyecanları konusunda yapılan çalışmalar, onlardaki duygusal gelişimin hem olgunlaşma, hem de öğrenme sonucu oluştuğunu, bunlardan hiç birinin tek başına etkili olmadığını ortaya koymaktadır (Yavuzer, 1998).

2.2.2.1 Çocukluk Döneminde Duyguları Anlamanın Gelişimi

Başkasının ne hissettiğini sezebilmenin anahtarı, ses tonu, mimikler, jestler, yüz ifadesi ve benzeri türden sözsüz ifadeleri okuyabilmektir (Goleman, 1998).

Bebeklerin yüz yüze iletişimde, annenin yüz ifadesi ile sevgi dolu ses tonunu eşleştirerek ilk birkaç ayda duygusal sinyalleri fark ettikleri görülmüştür. Yani bebeklik döneminde duygusal durumlar ayırt edilmeye başlar. 7 ile 10 ay arasındaki bebekler yüze tepki gösterirler. Ayrıca, 3 aylıkken bebekler ses tonu ile iletilen farklı

duygusal mesajlara farklı şekilde karşılık vermektedirler. 7 ay civarında ise seslerini ve yüz ifadelerini koordineli olarak kullanabilmektedirler (Berk, 1997). Bornstein ve Lamb (1992)'a göre 8 ila 9 ay civarında bebekler duygusal ifadenin, belli bir olaya veya nesneye karşı anlamlı bir tepki olduğunu fark etmeye başlarlar. Bu beceri geliştiğinde bebekler, kendilerine bakan güvendikleri kişilerden duygusal bir bilgi almanın yollarını ararlar sonra da bu bilgiyi kendi davranışlarını yönlendirmek için kullanırlar (Akt:Berk, 1997).

Okul öncesi döneme kadar çocuklar, duygu ve duygusal ifadeye ilişkin birçok şeyi öğrenmişlerdir. Okul öncesi dönem çocukları, diğerlerinin ifade ettiği olumsuz duyguları çok iyi olmasa da olumlu duyguları kolayca anlayabilirler (Sroufe ve ark., 1996). Çocukların konuşmalarını inceleyen uzmanlar iki yaşındaki çocukların diğerlerinin duyguları hakkında olduğu kadar kendi duyguları hakkında da konuştuklarını bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar hangi yüz ifadesinin hangi duyguya ait olduğunu ayırt edebildiklerini belirlemişlerdir (Gosselin, Werren ve Diotte, 2002).

Okul öncesi dönemdeki çocuklar, insanların gerçek duyguları ile ifade ettikleri duyguyu ayırt etmede sorun yaşarlar. Aslında görünen ile gerçek duygu arasındaki farkı ayırt etmek için oldukça fazla çaba harcadıkları da gözlenebilir. Küçük çocuklar mutlu ve üzgün duygularını ayırt etmede zorlanmazlar. Ancak üzgün olan bir insanın mutluymuş gibi davranmasını anlamakta zorlanırlar. Üzgün bir insanın bu duygusunu üzgün olduğu halde nasıl göstermediğini de (sakladığını) anlayamazlar (Sroufe ve ark., 1996).

Bazı araştırmalar ise, çocukların gerçek duygular ile ifade edilen duyguları ayırt edebildiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin; yapılan bir araştırmada, çocukların gerçek duygu ile ifade edilen duygu arasındaki farkı ne derece ayırt edebildiklerini belirlemek için 6-7 ve 10-11 yaş arasındaki çocuklara hikayeler okumuşlardır. Ancak hikayeyi okuyan kişi, yüz ifadesini hikayede anlatılanlardan farklı yapmıştır.

Araştırmanın sonucunda, çocuklara hikayedeki kahramanın gerçek duygusunun ne olduğu sorulduğunda çocukların gerçek duyguları anlamada başarılı oldukları bulunmuştur. Hikayedeki baş kahramanın, neden gerçek duygularını sakladığı sorulduğunda, 6 yaşındaki çocukların, her ne kadar 10 yaşındaki çocuklar kadar olmasa da yine de uygun gerekçeler ileri sürebildikleri görülmüştür. Josephs (1994) 4-5 yaşlarındaki çocukların, gerçek duygu ile ifade edilen duygu arasındaki farkı gerçek duygu olumlu olduğunda daha kolay ayırt edebildiklerini ifade etmiştir. Benzer sonuçlar Banerjee (1997) tarafından da elde edilmiştir. Banerjee, çocukların 3 yaşında bu farkı görebildiğini ancak 5-6 yaşları arasında sözel olarak bunu ifade edebildiklerini ortaya koymuştur (Akt:Gosselin, Werren ve Diotte, 2002).

Harris (1994) okul öncesi dönemde çocukların, duyguların nedenlerini anlayabildiğini ifade etmektedir. Harris (2000)'e göre, 3 yaşındaki çocuklar, duygular ile bu duygulara sebep olan durumlar arasındaki ilişkinin apaçık olmadığını, bunu başka faktörlerin etkilediğini anlayabilirler. Ayrıca bu yaş çocukları, amaçların ve isteklerin de bu ilişkiye yön verdiğini bilirler. Başka bir deyişle, 3 yaşındaki bir çocuk aynı durumun farklı insanlarda aynı duyguya sebep olmayacağı bilgisine sahip olabilir. Bunun amaçlara ve tercihlere bağlı olduğunu bilir. Çocuklardaki bu beceriler, zihinsel olarak duyguyu anlamanın başlangıcı olarak gösterilir. Yine Harris (1994)'e göre dört yaşındaki çocuklar, duyguların sadece o anda yaşanan olaylarla ya da durumlarla ilgili olmadığını bilirler. Aynı zamanda duyguların, gelecekte olmasını beklediğimiz olaylarla veya geçmişte yaşadığımız olaylarla da ilişkili olarak ortaya çıkabileceğini bilirler. Örneğin dört yaşındaki bir çocuk, başka bir çocuğun istediği bir şeyi alamayacağını düşündüğünde üzülebileceğini anlayabilir. Ancak bu çocuk üzgün değilmiş gibi davrandığında dört yaşındaki çocuk bu durum karşısında şaşkınlığa düşecektir (Sroufe ve ark. 1996; Gosselin, Werren ve Diotte, 2002).

Berk (1997)'e göre okul öncesi dönemde, çocukların duyguları anlamaları duygular hakkında günlük konuşmaları ortaya çıktıkça hızlıca gelişir. Okul öncesi dönemin başlarında çocuklar nedenlere, sonuçlara ve duygunun davranışsal işaretlerine önem vermektedirler. Ama duyguları anlama zamanla daha doğru ve

karmaşık bir hal alır. 4-5 yaşla birlikte çocuklar birçok temel duygu tepkisinin nedenlerini doğru bir şekilde tahmin edebilmektedirler. 4-5 yaşlarındaki çocuklara, yanındaki oyun arkadaşının ne zaman veya neden üzgün, mutlu veya kızgın olduğu sorulduğunda yetişkinler tarafından tarif edilen olaylara benzer şekilde olayları ifade ettikleri belirlenmiştir. Okul öncesi dönem çocukları, belli bir duyguyu ifade eden oyun arkadaşlarının bir sonraki adımda ne yapacağını tahmin edebilirler. Örneğin, okul öncesindeki çocuklar kızgın bir çocuğun başka birisine vurabileceğini veya ellerindeki bir oyuncak alabileceğini, mutlu bir çocuğun ise paylaşmaya daha açık olacağını bilir (Akt:Berk, 1997).

4 ve 5 yaşta kazanılan iki yeni bilişsel becerinin çocuklarda duyguları anlama becerisini güçlendirdiğini ifade etmişlerdir. Harris ve ark. (1989); Wellman ve Banerjee (1991)'ye göre, 1. bilişsel kazanım; çocukların, genel olarak inançların ve beklentilerin duyguları belirlemede çok önemli rol oynadığını fark etmeleridir. Örneğin; çocuklar bir hikayedeki baş kahramanın inançlarını ve beklentilerini dikkate alarak sorulan sorulara cevap verebilir. Gardner ve ark.(1988) ve Josephs (1994)'e göre, 2. bilişsel kazanım ise 4 ve 5 yaş çocuklarının, duygusal ifadenin kontrol edilebileceğini ve diğer insanların gösterdikleri duyguların her zaman onların gerçek duygularının yansıması olmadığını anlamalarıdır (Akt:Gosselin, Werren ve Diotte, 2002)

Carroll ve Steward (1984); Harris ve ark. (1981) erken okul yılları boyunca çocukların; duyguları anlamak için, duygu ile ilgili yüz ifadesi veya durum açıkça belli ise duygunun gözlemlenebilir unsurlarına odaklandıklarını ifade etmişlerdir (Akt: Bohnert, Crnic ve Lim, 2003). 5-8 yaş arasındaki döneme kadar çocuklar, bireyin yaşadığı olay ile göstereceği beden dilini ilişkilendirerek, bireyin ne hissettiğini anlayamazlar (Sroufe ve ark. 1996).

Çocuklarda duyguları anlamanın tanımlanmış üç ögesi vardır (Astrida ve Russ, 1999). Bunlar:

1. Çocukların kişisel duygu deneyimlerini hatırlayıp tarif edebilme becerileri
2. Çocukların kendi hissettikleri duyguları tanımlayabilme becerileri
3. Çocukların başkalarının duygularını tanımlayabilme becerileri

Çocukların kişisel duygu deneyimlerini hatırlayıp tarif edebilme becerileri, klinik çalışmalar için oldukça önemlidir. Çünkü terapi çoğunlukla çocukların kendi deneyimleri ile ilgili yaptıkları tanımlamalara dayanır. Kendi duygusal deneyimlerini tartışabilmeleri için çocukların psikolojik ve bilişsel sinyalleri yorumlayabilmeleri gerekir. Çocukların hissettikleri duyguları tanımlama becerisi hem dış durumları hem iç deneyimler hakkındaki bilgileri hem de bedensel uyarıcıları yorumlayabilmeyi gerektirir. Çocukların diğer insanların duygularını tanımlayabilmeleri hem söylenenleri hem de beden dilini yorumlayabilmelerine dayanır. Sözel ve beden diline ilişkin uyarıcıların yokluğunda ise çocukların diğer insanların zihinsel durumlarını ve deneyimlerini yorumlamaları gerekmektedir (Astrida ve Russ, 1999).

Diğerlerinin duygularını açıklarken bilginin farklı kaynaklarını düşünebilme yeteneği ise orta çocuklukta gelişir. Gnepp (1983) tarafından yapılan bir çalışmada çocuklara bir kişinin duyguları hakkında çelişkili durumlar sunulmuştur. Bir tanesi durumla ilgili ve diğeri bir yüz ifadesi şeklindedir. Örneğin; çocuklara bisikleti kırılmış mutlu yüz ifadesi olan bir çocuk resmi gösterildiğinde ve resimdeki çocuğun nasıl hissettiği sorulduğunda okul öncesi dönem çocuklarının tamamen yüz ifadesine dayanarak cevap verdikleri, 8 ile 9 yaş arasındaki çocukların ise içinde bulunulan durumu daha fazla dikkate aldıkları ancak cevap verirken iki ipucunu birleştirerek cevap verdikleri görülmüştür. Yani kırılmış bir bisikleti olan çocuğun babası, bisikleti tamir edeceğini söylediği için çocuğun mutlu olduğunu söyleyebilirler. Arseno ve Kramer (1992) ise okul öncesi dönemdeki çocuklarda iki duygunun bir arada olamayacağını iddia ederler. Örneğin; kendisi binmek için arkadaşını salıncaktan indiren bir çocuğun duyguları sorulduğunda, 4 yaşındaki çocuklar mutlu, iyi gibi olumlu duyguları belirtmişlerdir. Çünkü bu çocuk istediğini elde etmiştir.

Ama 8 yaşındaki çocuklar iyi hissetmenin yanında, yaramaz çocuğun kendisini “üzgün”, “kötü” veya “kızgın” hissedeceğini belirtmişlerdir. Çünkü başka birine zarar vermiştir (Akt:Berk, 1997).

Carroll ve Steward (1984) ve Harris ve ark. (1981)’na göre, orta çocukluk döneminde çocuklar, duyguları anlamak için zihinsel süreçlerini harekete geçirerek, daha fazla faktöre (yüz ifadesi, ses tonu vb.) bakarlar. Casey (1996) ve Cook ve ark. (1994) yüksek derecede dışa vurum tepkileri gösteren okul çağı çocuklarının, duyguları anlamak için birden çok faktörü incelemek yerine tek faktöre dayandıklarını ifade etmektedirler. Bu yüzden yüksek derecede dışa vurum tepkileri gösteren okul çağı çocuklarının, duyguları anlamada daha geç olgunlaştıkları belirtilmektedir (Akt.: Bohnert, Crnic ve Lim 2003).

Dunn ve ark. (1991); Denham, Zoller ve Couchoud (1994)’da benzer şekilde duyguları anlama ve yorumlamanın bilişsel gelişim ile ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal deneyimin de duyguları anlamaya katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Örneğin; duygular hakkında konuşulan ailelerde büyüyen okul öncesi dönem çocukları, duyguları tahmin etmede diğerlerinden daha başarılıdır. Youngblade ve Dunn (1995)’a göre duygu durumları hakkında aile üyelerinin birbirine katılmadığı tartışmalar bu süreci daha da hızlandırır. Kardeş ilişkisinin yoğun yapısı, duyguları erken öğrenme için çok verimli bir ortam oluşturur (Akt:Berk, 1997).

2.2.2.2 Çocukluk Döneminde Duyguları İfade Etmenin Gelişimi

Saarni (1999)’ye göre çocukların duygularını ifade edebilme becerisi, çocuğun kendi duygularını fark etmesine bağlıdır. Harris (1993) ise duyguları ifade etme becerisinin; duyguları anlama, duygusal durumları tanıma ve duygusal

durumların nedenlerini ve karşılıklı ilişkileri tanımlama becerisini içerdiğini belirtmektedir (Akt:Bohnert, Crnic ve Lim 2003).

Ekman ve Friesen (1972)'e göre, bebekler kendi duygularını ifade edemedikleri için araştırmacılar onların hangi duyguları yaşadıklarını belirlemek gibi zor bir görevle karşı karşıyadırlar. Her ne kadar çıkardıkları sesler ve vücut hareketleri bize bazı bilgiler verse de en güvenilir ip uçlarını yüz ifadeleri yoluyla edindiğimiz bir gerçektir. Bir kültürden diğer kültüre değişmeyen ortak kanıtların bulunması dünyanın her yerinde insanların farklı yüz ifadelerinin fotoğraflarını duygularla aynı şekilde ilişkilendirdiğini gösterir. Sosyal sinyallerin duygusal ifadelerin bir parçası olduğunu ortaya koyan bu bulgular, araştırmacıları farklı yaşlarda bebeklerin gösterdikleri duyguları belirlemek için onların yüz ifadelerini dikkatli bir şekilde incelemeye itmiştir. Birçok araştırmacı (Sroufe, 1979; Malatesta-Magai, Izard ve Camras, 1991; Izard ve ark., 1995) ise neredeyse bütün temel duyguların işaretlerinin bebeklik döneminde bulunduğu konusunda görüş birliğindedir. Weinberg ve Tronick, (1994) bebeklerin altı ay civarında, sosyal olaylarla değişen farklı ve tutarlı davranış kalıplarını yüz, bakış, ses ve duruş yoluyla oluşturduklarını ifade etmektedirler. Örneğin; bebekler genellikle annelerinin oyun dolu etkileşimlerine neşeli bir surat, olumlu sesler ve konuşur gibi dudaklarını oynatarak cevap verirler. Bunun aksine, tepkisiz bir anneye karşı da üzgün bir yüz ve endişe dolu sesler çıkararak (ben üzülüyorum mesajları yollayan sesler) veya kızgın bir ses, ağlama ve “beni kucağına al” mimikleri gibi (Akt:Berk, 1997).

Eisenberg (1996); Eisenberg ve ark. (1994)'na göre, duyguları ifade etme, kontrol etme, yönetme ve değiştirme davranışları varsa duygusal yeterlilikten söz edebiliriz. Davranışlar ve duygular arasındaki karşılıklı etkileşim, çocukların duyguları yönetmekte başarılı oldukları zaman olmadıklarına oranla saldırgan davranışlara daha az eğilimli olduklarını ortaya koymaktadırlar. Shields ve Cicchetti (1998) ise okul çağı çocuklarını inceledikleri araştırmalarında; saldırgan tepkilerin, sözel olarak olumsuz duyguları ifade etmedeki ve diğerlerine karşı empati göstermedeki yetersizlikle ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Akt:Bohnert, Crnic ve Lim

2003). Selman (1981); Trabasso, Stein ve Johnson (1981) ilkököl yıllarında çocukların duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilmenin yanında, duygularla ilişkili durumlar hakkında da yorum yapma becerilerinin arttığını belirtmişlerdir (Akt:Bohnert, Crnic ve Lim, 2003)

Yapılan araştırmalar bazı nedenlerden dolayı insanların duygularını ifade etmek yerine saklama ihtiyacı hissettiğini ortaya koymaktadır. Gnepp ve Hess (1986) ve Josephs (1994) yaptıkları araştırmaların sonucunda, insanların duygularını saklama nedenlerini iki kavrama dayandırmışlardır. Bunlardan birincisi toplum merkezli davranma, diğeri ise kendini koruma davranışıdır. Bireyler, toplum merkezli olma davranışını diğeri insanların duygularını anlamak ve olumlu ilişkilerini devam ettirmek için, kendini koruma davranışını ise olumsuz sonuçlardan kaçınmak, kişilerarası ilişkilerde avantaj kazanmak ve benlik saygısını korumak için kullanırlar. Toplum merkezli olma davranışı, kendini koruma davranışına göre sosyalleşme açısından daha kolay öğrenilir. Kendini koruma davranışı yaşam boyunca kendiliğinden öğrenilecek bir davranıştır (Akt:Gosselin, Werren ve Diotte, 2002).

Duygularla ilgili birçok araştırmada; mutluluk, kızgınlık, üzüntü, şaşırma ve korku duygularının incelendiği görülmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde bu beş duygunun öğretimi ile ilgili eğitim verilebileceği vurgulanmaktadır (Smith ve Walden 1998; Yıldırım- Doğru, 1999; Öğülmüş, 2001; Sayıl, 2001). Aşağıda bu duyguların yaşlara göre gelişimi tek tek ele alınmıştır.

2.2.2.2.1 Mutluluk.

İlk önce huzurlu gülümsemeler sonra da neşeli gülmeler şeklinde kendini gösteren mutluluk gelişimin birçok aşamasına katkıda bulunmaktadır. Bebekler yeni becerileri öğrendiklerinde motor ve bilişsel anlamda bir şeyi yapabilmenin zevkini gülümseyerek ve gülerek gösterirler. Bu gülümseme bebeğe bakan kişileri teşvik edici olmak kadar sevgi dolu olmaya da iter ve böylece bebek daha da çok güler. Mutluluk ebeveyn ve bebeği sıcak, destekleyici bir ilişkiye sokar ki bu bebeğin

gelişmekte olan yeteneğini hızlandırır. İlk haftalarda, yeni doğan bebek tok olduğunda, REM uykusunda; teni okşandığında, sallandığında ve annenin yumuşak tondaki sesi gibi yumuşak dokunuşlara ve seslere karşılık olarak gülümser. Bu gülümsemede küçültmüş gözler köşeleri yukarıda genişlemiş bir ağız gözlemlenir. Her ne kadar sonraki gülümsemeler daha yoğun olsa ve diğer unsurları içerse de bu aynı özellikler yaşça büyük olan bebeklerin gülümsemelerinde de görülür. Gülmeyle gerginliği azaltma arasındaki ilişki bilinmektedir. Sroufe ve Waters (1976) bu erken gülümsemelerin limbik sistemdeki (limbik sistem duygusal davranışın düzenlenmesinde rol oynayan beyin bölgesi) nöral boşalmayla ilişkili olduğunu ifade etmektedirler (Berk 1997; Sullivan ve Lewis, 2003).

Sroufe ve Waters (1976)'a göre, ilk ayın sonunda, bebekler ilginç görüntülere gülmeye başlarlar ama bunlar bebeğin görüş alanında bir anda zıplayan parlak bir nesne gibi dinamik ve göz alıcı olaylar olmalıdır. 6 ile 10 hafta arasında insan yüzüne sürekli bir gülümseme ile karşılık verir. Ayrıca bu sosyal gülümsemeye zevk dolu cıvıldaama sesleri de eşlik eder. Belki gülmedeki erken değişimlerin, bebeğin algısal kapasitelerindeki gelişime özellikle de bebeklerin insan yüzünü de içeren görsel davranış kalıplarına artan duyarlılığı ile paralel olduğu da söylenebilir (Akt:Berk, 1997). 6 ile 8 hafta arasında gülümsemenin hem görsel hem de işitsel bir uyarıcıya tepki olarak ortaya çıktığı gözlemlenebilir. Görsel uyarıcı tek başına bebeklerde, gülümsemeye neden olabilir. Ancak bu uyarıcının yüze benzer bir özelliğe sahip olması gerekir. Örneğin; insan yüzünü andıran sürekli hareket eden bir ovalle iki küçük siyah nokta 2-3 aylık bir bebeğin gülümsemesi için yeterlidir 8 haftalık bir bebekte, yumuşak dokunma da mutluluğa sebep olabilmektedir (Sullivan ve Lewis, 2003).

Ellsworth, Muir ve Hains (1993)'a göre, 3 aylık oluncaya kadar bebekler, çoğunlukla insanlarla iletişim halindeyken gülümserler. Bir çalışmada bebeklere, tanımadıkları bir yetişkin ve insan yüzüne benzer üç değişik el kuklası sunulur. Her ne kadar bebekler hareket eden “konuşan” kuklalara kendilerine tepki veren yetişkin kadar bakmış olsalar da kukla uyarıcısına çok az gülümsemişlerdir. Bunun aksine,

yetişkine bakarak sık sık gülümsemişlerdir. Bu araştırma çocukların, insanları sosyal niteliklere sahip tek varlıklar olarak gördüklerini gösterir (Akt:Berk, 1997).

Sosyal uyarılma ile ortaya çıkan mutluluk ifadeleri 16 haftada artar. Sosyal gülümseme batı kültüründe evde büyümüş bebeklerde 3 ile 4. ayda doruğa ulaşır. Bu yaştaki çocuklar insanlardan hoşlanmaya başlarlar ve onlarla iletişim kuran hemen hemen her yetişkine gülümserler. Sroufe ve Wunsch, (1972) 3 ile 4. ay arasında ortaya çıkan gülmelerde, gülümsemeden daha fazla bilginin hızla işlendiği düşünülmektedir. İlk gülmeler daha çok annenin “senin yakalayacağım” demesi gibi oyun dolu bir seslenişi ve bebeğin göbeğini öpmesi gibi çok aktif bir uyarıcıya tepki olarak yapılır. Bebekler artık dünyayı anladıkları için çok da ortada olmayan ama normalde bildiklerinden farklı olan şeylere de gülerler. Örneğin; kendine bakan kişinin suratını örterek yanına gelmesi gibi. Ama 4. aydan sonra birçok bebek kimlere gülecekleri konusunda daha seçici olmaya başlar. İletişime girdikleri bireyin tanıdık olması ve davranış şekli önemli olmaya başlar. Bebeğin, kimlere güleceğini ayırt etmeye başlaması onun sosyal-bilişsel alandaki gelişimini göstermektedir (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003).

Jones ve Raag (1989)’a göre, ilk yılın ortasında mutluluk ifadeleri daha seçici olur. Bebekler daha çok bildikleri insanlarla iletişim içindeyken gülümser ve gülerler ki bu tercih ebeveyn ve çocuk arasındaki bağı destekler ve güçlendirir. Sözel olmayan ifadeler geliştikçe gülümseme kasıtlı bir sosyal sinyal halini alır (Akt: Berk,1997).

2.2.2.2.2 Kızgınlık ve üzüntü.

Kızgınlık ve üzüntü, literatürde birlikte yer aldığı için burada da aynı başlık altında ele alınmıştır. Stenberg ve Campos (1990); Camras ve Ark., (1992)’na göre, yeni doğan bebekler, açlık, acı veren tedaviler, vücut ısısındaki değişimler ve çok az veya çok fazla uyarılma gibi birçok hoş olmayan duruma genel bir huzursuzluk ile tepki gösterirler. İlk iki ay boyunca bebek ağladıkça kızgınlığa benzer çok geçici yüz ifadeleri gözlemlenebilir. Bu yüz ifadesi genellikle 4 ile 6

aydan iki yaşa doğru sıklık ve yoğunluk bakımından artar. Aynı zamanda bebekler birçok duruma karşı kızgınlık gösterebilirler. Örneğin; bebeklerde kızgınlık tepkileri, çok ilginç bir obje veya olay kendinden uzaklaştırıldığında, kolları bağlandığında (yani kol hareketleri sınırlandırıldığında) kendilerine bakan kişi kısa süreli olarak bir yere gittiğinde veya uyumaları için yatırıldıklarında ortaya çıkabilmektedir (Akt: Berk, 1997). Çocuk ne kadar küçükse, fiziksel ihtiyaç ve eylemlerine karışılması da o kadar büyük bir öfkeye yol açacaktır (Başal, 2003). Kızgınlık duygusu yoğun olduğunda bebeklerde, hemen her zaman şiddetli bir ağlama kızgınlık duygusuna eşlik eder (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003).

Kızgınlık tepkileri neden yaşla birlikte artmaktadır? Alessandri, Sullivan ve Lewis (1990)'a göre, bunda bilişsel gelişim çok önemli bir rol oynar. Bebekler kasıtlı davranış için gerekli kapasiteye sahip olduklarında kendi hareketleri üzerindeki kontrollerini ve ortaya çıkardıkları etkileri değerlendirmeye başlarlar (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003). Stenberg, Campos ve Emde (1983) yaşça daha büyük olan bebeklerin, istemedikleri bir uyarıcıyı veya isteklerini engelleyen kişiyi tanımlamada çok daha başarılı olduklarını ifade etmektedirler. Barrett, Campos (1997) ve Levine (1995)'e göre, kızgınlık amaca ulaşmak istendiğinde, istenmeyen bir durumla karşılaşınca, engeli kaldırma durumunda yaşanır. Çocuklar, kızgınlığı hem hoşlanmadıkları bir sonuç hem de bir amaca tekrar ulaşmak istedikleri zaman gösterirler (Akt:Berk, 1997). İlk yılın ortasında kızgınlık çocuğun uyum sürecini kolaylaştırır. Örneğin; bebekler yeni kazandıkları motor becerileri kullanarak, kendilerini korumaya veya engelleri aşmaya çalışırlar. Böylece kızgınlıkla harekete geçen enerjiyi kullanma, yeni motor becerilerin gelişimini sağlamış olur. Aynı zamanda kızgınlık bebeğe bakan kişinin bebeğin huzursuzluğunu gidermesi için motive eden sosyal bir sinyal ve ayrılma durumunda kızgınlık onları tekrar ayrılmamaya ikna eden bir güç olur (Berk,1997).

Crick ve Dodge (1994) ise, kızgınlığın saldırgan davranışla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Özellikle saldırganlık davranışı olan çocukların, kızgınlığa yol açabilecek durumları (istenmeyen bir sonuç gibi) daha kolay ayırt edebildikleri belirlenmiştir (Akt:Bohnert ve Ark., 2003).

Izard ve ark. (1995) bebeklerde, kızgınlık ve üzüntü duygusunun birleşmiş halinin yaygın olarak gözlenebileceğini belirtmektedirler. Kızgınlık ve üzüntünün bir arada olduğu yüz ifadesinde, birleşik düşük kaşlar ve yüzün üst bölgesinde küçülmüş gözler ve yüzün alt kısmında dışarıya doğru uzanan dudaklar görülmektedir. Bu özel birleşim (üst kısım kızgınlık alt kısım üzüntü) anneyle sosyal iletişim sırasında sık sık gözlemlenir ve bu ifade yaşla birlikte azalmaktadır. Peter ve Czapinski (1990)'ye göre, bu durum kızgın ifadelerin olabileceği her durumda oluşmayabilir. İlk aylarda birçok olumsuz duygunun aynı anda yaşanması, merkezi sinir sisteminin (CNS) olumlu uyarıcıdan çok olumsuz uyarıcıya daha yoğun tepki vermesiyle açıklanabilir. Her ne kadar merkezi sinir sistemi olumlu bir duygu durumunda çalışsada, tehdit edici bir uyarıcıyla karşılaşıldığında güçlü olumsuz bir tepki ile yanıt vermektedir. Bu durum kontrol becerisi sınırlı olduğu için bebeklerde daha çok görülür. Papousek (1989)'e göre, ağlama ve mızımlanma, bebeklerdeki olumsuz duygunun en belirgin sessel işaretleridir. Ama hiçbir nitelik veya ağlama “üzgün yüze” veya diğer bir olumsuz duygu ifadesine özgü değildir. Olumsuz duygu ifadeleri olumsuz ses davranışından önce gelebilir ki bu da sesli ağlama için daha büyük veya yüksek bir çıkışın gerekli olduğunu göstermektedir. Ağlamalar sıklık ve ton kalitesi bakımından ayırt edilebilir (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003). Karşısındakinden olumsuz yanıt aldığına çocuklar duygusunu, küçülmüş gözler üzerinde açılışturan kalkık kaşlar ve alt dudağın öne doğru çıkmasıyla birlikte oluşan şişmiş bir yüz ifadesi (pout face) ile gösterebilirler. Bu ifade de bazen ağız açık olabilir. Ancak genellikle ağız kapalıdır. Bu ifade bazen kızgınlık duygusu ile birleşebilmektedir. Ancak her durumda bu tarz karışımlar hoşlanmamanın veya mutsuzluğun işaretleri olarak yorumlanmaktadır (Sullivan ve Lewis, 2003).

Üzüntü bebeğe bakan ile bebek arasındaki iletişim ciddi anlamda kesilmişse yaygın olarak görülür. Ciddi anlamda depresyonda olan annelerin duygusuz ve ilgisiz bir şekilde bebeğine isteksiz bakması, erken yaşlarda bebeklerin üzüntüyü ifade etme kapasitelerini gösterir. Aşırı üzüntü uzun süreli olarak annelerinden ayrılmış olan ve duyarlı bir yetişkin tarafından bakılmamış bebeklerde görülebilir (Berk, 1997).

Çocuklara üzülmeye ve kızgınlık duygularını hissetmenin doğal olduğu ancak kişilerarası iletişimde bu duygunun nasıl ifade edilmesi gerektiği, özellikle kızgınlık duygusunu nasıl kontrol edebilecekleri öğretilmelidir. Bunun için de çocuklarda duyguların kontrolünün nasıl bir gelişim izlediğinin bilinmesi gerekir.

Einsberg ve ark. (1995) ve Thompson (1994)'a göre, duyguları kontrol etme; duygusal durumu daha rahat bir yoğunluk seviyesine düşürmek için kullanılan stratejileri ifade eder. Bu durum davranışı sınırlandırmak kadar dikkati yoğunlaştırma ve dikkatin yönünü değiştirmeyi de içerir (Akt:Berk, 1997). Yaşamın ilk yıllarında bebekler duygusal durumlarını düzenlemek için çok sınırlı bir kapasiteye sahiptir. Her ne kadar çok rahatsız olduklarında hoşlanmadıkları bir uyarıcıdan kaçabilseler de iç ve dış bir uyarıcıdan hemen etkilenirler (Berk, 1997).

Bebeklerin ve küçük çocukların duygularını kontrol etmede neden zorlandıklarını bazı araştırmacılar beyindeki gelişime bağlı olarak açıklamaktadırlar. Örneğin; Davidson (1984) iki hemisfer arasındaki iletişimin, duyguların kontrolünün gelişiminde önemli olabileceğini iddia etmektedir. Davidson bu görüşünü bebekleri gözlemleyerek ortaya atmıştır. Bebeklerin, özellikle olumsuz duygularını baskılamadıkları bilinmektedir (Akt:Bernstein, 1991). Rakic ve Yaklovlev (1968) bu durumu şöyle açıklamaktadır: Bebeklerin hemisferler arası bağlantıları az gelişmiştir. 13 yaş civarına kadar Korpus Kollozum (Hemisferler arası bağlantı) tamamen miyelinleşmemiştir. Yani zihinsel aktivitenin hızlanmasını sağlayan tabakayla kaplanmamıştır. Korpus Kollozum liflerinin gelişmesi, iki hemisfer arasındaki iletişimi ve işbirliğini hızlandırarak, çocukların negatif duygularının baskılanmasında etkili olmaktadır. Sonuç olarak, onlar duygusal tepkilerini ayarlamak için her zaman kendilerine bakan kişinin rahatlatıcı müdahalelerine gereksinim duymaktadırlar. Bu müdahaleler huzursuz bebeği kucağa almak, sallamak ve yumuşak bir ses tonuyla onunla konuşmak şeklinde olabilir (Akt:Bernstein, 1991).

Korteksin hızlı gelişimi bebeğin, duygusal uyarılmalara karşı toleransı artırır. Ancak beyin gelişiminin yanı sıra yetişkinlerin çocukla karşılıklı oyun oynarken de duyguları kontrol etme becerisini geliştirmeleri gerekir. Ayrıca emekleme ve yürüme ile birlikte farklı uyarıcılara yaklaşma ve uzaklaşmada bebeklerin duygularını düzenlemelerini sağlayabilmektedir. 2 yaştan sonra, çocuklar sık sık kendi duyguları hakkında konuşur ve onları kontrol etmek için çaba sarf ederler. Örneğin, duyu girdisini sınırlayarak (gözleri ve kulakları tıkayarak) veya kendi kendilerine konuşarak (annem dedi ki yakında gelecekmiş) veya amaçlarını değiştirmeye (oyundan dışlandıktan sonra oynamak istemeyeceğine karar vermek) duygusal çıkışları azaltabilirler (Berk, 1997).

Okul öncesi dönemde çocukların duygularını yönetmeye ve kontrol etmeye başlamaları onların kırıklığa karşı toleransını artırmaktadır. Duyguları kontrol etme 2 yaş civarında başlamakta ve okul öncesi yıllar boyunca artmaktadır. Çocuk engellenebileceği bir durumla karşılaştığında, örneğin; bir oyuncak ulaşamayacağı yerde olduğunda, yaşça büyük olan okul öncesi çocuklar daha küçük olanlara göre bağırma ve hiddet davranışını daha az göstermektedirler. Bu çocuklar engellenmelerine rağmen problemle daha çok ilgilenirler ve daha yapıcı çözümler üretebilirler. Örneğin; doğrudan yardım aramak gibi (Sroufe ve ark., 1996).

Bu durumda çocuklara duygularını kontrol edebilme becerisinin kazandırılması, onların kızgınlıklarını uygun yollarla ifade edebilmelerini sağlayacaktır. Rutherford ve ark. (1992) öncelikle çocuğun kendi kızgınlığını etkili bir şekilde kontrol etmesini engelleyen çevresel etmenlerin düzenlenmesi gerektiğini ardından da çocuğun kızgınlıkla başa çıkıp çıkamadığının veya etkili bir tepkiyi seçip seçemediğinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Alsthuler ve Ruble (1989); Band ve Weisz (1988)'e göre, orta çocukluktan ergenliğe kadar olan dönemde çocuklar, duygusal olarak kendilerini etkileyen durumlarla baş etmede yeni yollar bulabilmektedirler. Bazı çalışmalarda 5-11 yaş arasındaki çocuklara olumlu ve olumsuz durumlar verildiğinde (sınavdan kötü bir not almak veya güzel bir ödül için beklemek zorunda kalmak gibi) ve sonra da çocuklara

duygularını kontrol etmek için ne yapılabilecekleri sorulduğunda, yaş arttıkça çocukların ortamı terk etmek ve gidip hemen uyumak gibi uzaklaşmalardan daha az söz ettikleri görülmüştür. Yine kendilerini okuma, televizyon seyretme gibi alternatif başka davranışlarla oyalayabileceklerini bildikleri halde yaşça büyük olan çocukların duygularını kontrol etmek için bunların yerine bilişsel stratejileri kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca yaşça büyük olan çocuklar, olay değiştirilemediği zaman o anki koşulları kabullenmelerini sağlayacak şekilde olayı yeniden yorumlayabilmektedirler (Akt:Berk, 1997).

2.2.2.2.3 Şaşırma.

Sullivan ve Lewis (2003) şaşkınlık duygusunu şöyle tanımlamaktadır: Şaşkınlık ifadesinde kaşlar kalkık ve çok belirgin şekilde kavis şeklindedir. Gözler genişlemiştir. Gevşemiş bir çeneyle ağız “o” şeklinde açılmıştır. Ayrıca bu yüz ifadesine eşlik eden, bir davranışın ani ve kısa süren durgunlaşması söz konusudur. Şaşırma ani ve beklenmedik görsel-işitsel olaylarda ortaya çıkan bir ifadedir. Ancak araştırmacılar (Camras, 1992; Bennett, Bendersky ve Lewis, 2002) şaşırmaı incelemede zorlanmışlardır. Çünkü şaşırma yetişkinlerin bebeklerin şaşıracağını düşündükleri durumlarda genellikle gerçekleşmemektedir. Yani bebekler yetişkinlerin şaşıracaklarını düşündükleri olaylara şaşırmamışlardır (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003). Şaşırma duygusu mutluluk veya üzüntü gibi bir duygudan önce kısa bir süre için ortaya çıkmaktadır. Ardından mutluluk veya üzüntü gibi diğer bir duyguya dönüşmektedir. Charlesworth ve Kreutzer (1973); Bennett ve ark., (2002) bebeklerin 6 aya kadar olan dönemde, yeni olaylara azda olsa bir şaşkınlık ifadesi gösterdiklerini ve bazılarının da daha erken bir zamanda bunu yapabildiklerini kabul etmektedirler. Ama bebeklerin bu ifadeyi standart laboratuvar ortamında gösterip gösteremeyeceğine dair yapılan araştırmalarda, bu duygunun ortaya çıkmasında birçok bireysel farklılığın etkili olduğu belirlenmiştir. Uyarının başlangıcının aniliği ve yoğunluğunun yanında şaşkınlıktaki kilit nokta uyarıcı olayın beklenip beklenmediğidir. Örneğin, bir ipi çekmenin müzikli bir slaytı başlatacağını öğrenmiş bebekler bu olaya şaşkınlık tepkisini sadece ilk öğrenme tepkisinde vereceklerdir. Bir kez öğrenme gerçekleşti mi şaşkınlık ifadeleri artık gözlenmez ki bu da bebeklerin

artık ipi çektiklerinde bir şeyi beklediklerini göstermektedir (Sullivan ve Lewis, 1989). Küçük çocuklardaki şaşkınlık ifadeleri ilk birkaç tekrarlı ve ani uyarıyla daha da artmaktadır. Bu ise yetişkinlerdeki şaşkınlıkta çok sık karşılaşılan bir durum değildir. Yetişkinler bir uyarıcıyla birden fazla şaşırtılmışlarsa giderek bu duruma daha az tepki gösterirler (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003).

Okul öncesi dönem çocukları ve zihinsel engelli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda; şaşırma duygusunun, çocuklar tarafından en zor tanınan ve tanımlanan duygu olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar, şaşırma duygusunun mutluluk duygusu ile karıştırıldığını ifade edilmiştir (Smith ve Walden, 1998; Yıldırım-Doğru, 1999; Sayıl, 2001).

2.2.2.2.4 Korku.

Korku tepkileri erken bebeklik döneminde çok nadir olarak görülür. Bennett ve ark. (2002); Camras (1992); Izard ve ark.(1995); Lewis ve Michalson (1983)'a göre, korku ifadeleri bebeklerde gözlenmesi zor ifadelerdir. Yetişkinlerde ve çocuklarda bu ifade kalkmış ve düzleşmiş kaşlar, gergin düşük göz kapaklarıyla büyümüş gözler ve geri çekilmiş dudakları içermektedir. Daha az yoğun olan şekilleri ise sadece kaş hareketlerini veya kaş hareketleri ile birlikte yüzün alt kısmındaki kızgınlık veya üzüntü gibi diğer yüz hareketleri ile karışmış ifadeleri içermektedir (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003).

Kızgınlık gibi korku da ilk yılın ikinci yarısında ortaya çıkar. Yaşça büyük olan bebekler ellerine alacakları yeni bir oyuncakla oynamadan önce çekinirler. Bu korkunun belirtilerinden biridir. Ama korkunun en sık ifadesi tanımadıkları yetişkenlere gösterilir ki bu yabancı endişesi olarak adlandırılır. Her ne kadar yabancı endişesi her zaman olmasa da birçok bebek ve çocuk yabancılardan uzak durur. Thompson ve Limber (1991)'e göre bu birçok faktöre bağlıdır: Bebeğin mizacına (bazı bebekler daha korkaktır), bebeğin yabancılarla olan deneyimlerine ve bebek ile yabancının karşılaştığı ortam ve duruma bağlıdır. Bebeğe tanımadığı bir

yabancı yaklaştığında ve bebeği farklı bir durumda kaldırdığında yabancı endişesi görülebilir (Akt:Berk, 1997).

LeDoux ve Phelps (2000)'e göre, beyindeki korku sistemleri elastike bir yapıya (yani kolay şekil alabilir) sahiptir. Bu da öğrenme ve deneyimin bu duygu için çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003). Korkunun bilişsel becerilere ve çevredeki tehlikenin farkına varmaya bağlı olması birçok bebeğin korkuyu öğrenebileceği anlamına gelebilir. Böylece korku ifadeleri büyük ölçüde bireyden bireye değişecektir (Sullivan ve Lewis, 2003).

2-6 yaş arasındaki çocuklardaki korkuların sayısı artmaktadır. 2-3 yaş arasındaki çocuklar, yüksek seslerden, elektrikli süpürGESİNDEN, gök gürültüsünden, hatta tuvalet sifonundan korkabilir. Üç yaşından itibaren somut olayların yanı sıra düşler ve hayal edilen şeyler de korku kaynağı olmaya başlar. Genellikle 3-6 yaş arasındaki çocuklar karanlıktan, yalnız kalmaktan, anneden ayrı kalmaktan, dilenciden, hayaletlerden, devlerden, cinlerden ve öcüklerden korkarlar (Başal, 2003).

Korkuyu oluşturan bütün uyarımlardaki ortak özellik, ani ve birdenbire oluş, bunun sonucunda da çocuğun yeni duruma uyum gösterememesidir. Bir çocuğun ne zaman ve neden korkacağını saptamak oldukça zordur. Korkunun oluşumu, çevredeki koşullara, uyarının veriliş biçimine, geçmiş yaşantılarla, o andaki fizyolojik ve psikolojik duruma bağlıdır (Yavuzer, 1998). Nefrette olduğu gibi, çok belirli ve yoğun bir uyarılma korku ifadelerini ortaya çıkarmak için gerekli olabilir. Büyük ve belirsiz gözüken objeler, çok yüksek sesler ve desteğin kaybı bunun için güzel örneklerdir. Yine de, bunların bazılarının etik nedenlerden dolayı deneysel olarak incelenmesi imkansızdır (Sullivan ve Lewis, 2003). Korku durumundaki tepkiler, o objeden uzaklaşma isteği, ağlama, nefes tutma gibi farklı davranış biçimleri şeklinde görülür (Yavuzer, 1998).

2.2.2.2.5 Diğer duygular.

Campos ve ark. (1983)'na göre, temel duyguların yanında insanlar utanç, mahcup olma, suçluluk, kıskançlık ve gurur gibi bazı ikincil duygulara da sahiptir. Bunların her biri, benlik algımızın olumlu olması veya olumsuz olmasını içerdiği için kendimize yönelik duygular olarak adlandırılır (Akt:Berk, 1997).

Okul öncesi dönemde, utanç, mahcup olma, suçluluk, kıskançlık ve gurur duygusunun yanı sıra endişe, haz gibi duygularında ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Yavuzer, 1998; Başal, 2003). Kendimize yönelik duygular, ilk defa ikinci yılın sonunda benlik algısının oluşmasıyla ortaya çıkar. 18 ile 24. aylar arasında; utanma, mahcup hissetme ve gurur, 3 yaşına doğru ise kıskançlık ve suçluluk duyguları çocukta oluşmaya başlar. Bu duyguların oluşumunda, yetişkinin ne zaman gururlu, ne zaman utangaç ve ne zaman suçlu olması gerektiğine dair düşünceleri önemli rol oynar. Bunun yanı sıra çocukların kendilerine yönelik duyguları, yaşadıkları koşullar ve yaşla birlikte de değişmektedir. Örneğin; Graham, Doubleday ve Guarino (1984)'a göre, 6 yaşındaki çocuklar hatalı olarak tanımlanabilecek her davranış için suçluluk hissedebilirler, bu kazara olsa bile. Bunun aksine yaşça büyük olan çocuklar, sorumlulukları reddetmek, kopya çekme veya yalan söyleme gibi kasıtlı yapılan herhangi bir yanlış davranış için de suçluluk duyabilirler (Akt:Berk, 1997).

2.2.2.3 Çocukluk Döneminde Empatinin Gelişimi

Zahn-Waxler ve Radke-Yarrow (1990) empatide duyguları anlama ve duyguları ifade etmenin iç içe geçtiğini, çünkü hem diğerlerinin duygularının farkında olmak hem de o duyguları anladığına yönelik cevaplar vermenin empati için gerekli olduğunu ifade etmektedirler. Empatik bir cevap için 1)farklı duyguları belirleme yeteneği, 2)başka bir insanın duygusal durumunu anlamak için onun bakış açısını kazanabilme yeteneği ve 3)kişinin içinde oluşan duygular birleşmekte ve böylece kişi empatik cevap verebilmektedir (Akt:Berk, 1997).

Eisenberg ve ark. (1989)'na göre, empati diğerlerinin duygusal durumlarını anlamak ve duygusal durumun eşlemesini yapmak (yaşanan duygunun aynısını bulma) olmak üzere iki unsuru içermektedir (Akt:Bee,1995).

Kehret (2001)'e göre, empati bir insanın diğerine sevgi ve şevkatle yaklaşması için gerekli bir elemandır. Empati eksikliği ise basit bir hırsızlıktan, okuldaki yaralanmalara ve binalardaki bombalamalar gibi çeşitli suçların temel nedeni olabilir. Kehret, çocukların kendilerini başka birinin yerine koymayı öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Çocuklar bir hırsızın kişisel eşyalarını çalmasının ya da korkutulmanın ne kadar acı verici olduğunu veya ihtiyacı olan birine yardım etmenin ne kadar tatmin edici olduğunu öğrenmelidirler.

Empatinin gelişimi üzerine en detaylı çalışma Martin Hoffman (1982; 1988) tarafından yapılmıştır. Hoffman, bebeklikten itibaren empatinin doğal bir ilerleyişi olduğunu fark etmiştir. Yenidoğan bebekler başka bir bebeğin ağlamasına tepki olarak ağlamaktadırlar. Bu tepki empatik cevabın ilk başlangıcı sayılabilir. Bir yaşındaki bir çocuk bir başkasının düşüp ağlamaya başladığını gördüğünde kendisi de o sıkıntıyı hisseder. Duygu birliği o kadar güçlü ve doğrudandır ki, sanki acı çeken kendisiymiş gibi baş parmağını ağzına götürür, başını annesinin kucağına gömer. Kendine yönelik duygular gibi doğru empati için çocukların benliklerinin diğerlerinden farklı olduğunu anlamaları gerekir. Kişisel farkındalık geliştikçe bir yaşındaki çocuklar ilk defa empati gösterirler. Diğer insanın huzursuzluğuna karşı ne ağlar ne de rahatı ararlar. Bunun yerine diğer insanın mutsuzluğunu yaşla değişen metotlar kullanarak rahatlatmaya çalışırlar. Örneğin; 21 aylık bir çocuk annesini üzgünmüş gibi görünce rahatlatıcı sözler söylemiş, ona sarılmış, onun dikkatini bir kuklayla dağıtmaya çalışmış ve deneyi yapan kişiden yardım istemiştir. İki yaşındaki çocuklar ise başkalarının hislerini gösteren işaretlere karşı daha da hassaslaşırlar. Hissettiği huzursuzluğun kendisinin değil bir başkasının huzursuzluğu olduğunu bilirler. Ama bu yine de, diğerlerinin mutsuzluğuna (huzursuzluğuna) çözümü egosantrik olabilir. Mesela üzgün kişiye bir oyuncak ayı vermek gibi. Yine bu dönemde ağlayan bir çocuğa, gururunu incitmeden yardımcı olmanın en iyi yolunun

dikkati onun üstüne fazla çekmemek olduğunu anlayabilirler (Goleman, 1998; Bee, 1995; Berk, 1997).

Çocukların empatik tepkileri, okul öncesi dönemde diğerlerinin duygularını daha iyi anlamaya başladıkça en ileri aşamasına ulaşır (Bee, 1995). Bu dönemde çocuklar o anki durumun ötesindeki sıkıntıları anlayabilir, birinin koşullarının ya da hayattaki konumunun kronik bir sıkıntının kaynağı olabileceğini görürler (Goleman, 1998). Breherton ve ark. (1986)'na göre dil geliştikçe, çocuklar diğerlerini rahatlatmak için kelimeleri daha çok kullanmakta ve böylece empati daha üst seviyeye çıkmaktadır. Örneğin, 6 yaşındaki bir çocuk uzun bir yolculuktan sonra otel bulamadığı için mutsuz olan annesine şunları söylemiştir “Çok mutsuzsun değil mi anne? Biliyorum çok mutsuzsun. Bence bu problemi çözeceğiz. Bence çok güzel bir yer bulacağız ve her şey yoluna girecek”.

Richard ve Kamberk-Kilicci (1995)'e göre, empatik cevap verme ilkokul yıllarında daha da artar. Yaşça büyük olan çocukların duyguları anlaması ve diğerlerinin duygularını değerlendirirken birkaç faktörü hesaba katma yetenekleri bu değişimde rol oynamaktadır (Akt: Berk, 1997). Bu dönemdeki çocuklar aynı anda birkaç farklı duyguyu empatik olarak algılayabilir. Örneğin; ilkokul dönemindeki birçok çocuk, başka bir çocuğun oyunda hata yaptığını ve elendiğini gördüğünde, elenen çocuğun hem incindiğini hem de utandığını ve mahçubiyet duygusunu hissettiğini görebilir ve empati kurabilir. Aynı zamanda oyundan elenen çocuğun yardım istemediğini de fark edebilir. Ergenlikte, çocuğun o anki durumun ötesine geçmesi ve karşısındaki insanın genel olarak kötü durumuyla empati kurmasıyla, empati daha soyut, durağan (statik) bir düzeye ulaşılır (Bee, 1995). Son çocuklukta ve ergenlikte başkasının bakış açısıyla bakabilmekteki ilerlemeler, yalnızca insanların ani huzursuzluklarına değilde onların genel yaşam koşullarına olan empatik cevaba da yol açacaktır (Berk, 1997). Hoffman (1984)'a göre yoksul, aşağılanmış ve hasta insanlarla empati kurabilme yeteneği, empatik üzüntünün en olgun şeklidir. Bu çocukların insanların şu anki durumun ötesinde devamlı duygusal yaşamlara neden olabileceğini anladıkları ileri derecede bir bakış açısı kazanmayı gerektirir (Akt: Berk, 1997).

Hoffman empatinin dört gelişim aşaması olduğunu ortaya koymuştur (Bee,1995).

- Aşama 1:Global empati; ilk yılda gözlemlenir. Eğer bebek duygusunu ifade eden birisinin etrafındaysa o duyguyu yaşayabilir. Örneğin; başka bir bebeğin ağladığını duyduğunda ağlamaya başlayabilir.
- Aşama 2: Egosantrik empati; 12 ila 18 ay civarında çocuk kendi benliğinden haberdar olduğunda başlamaktadır. Çocuklar başkalarının mutsuzluğuna üzülerek cevap verirler. Ama üzgün kişinin bu sorununu kendileri için rahatlatıcı olan (kendilerini teselli eden veya mutlu eden) bir şeyi üzgün kişiye vererek “çözmeye” çalışırlar. Örneğin; başka bir çocuğun canının acıdığını gördüklerinde üzülebilirler. Ama kendi annelerinden de ona yardımcı olmasını isteyebilirler.
- Aşama 3: Diğerlerinin duygularına karşı duyulan empati; 2 veya 3 yaş civarında başlar ve ilkokul boyunca devam eder. Çocuklar bu aşamada diğerlerinin duygularına önem verirler. Kısım de olsa o duyguları yaşarlar ve diğerlerinin üzüntüsüne egosantrik olmayan şekillerde karşılık verirler. Bu yıllar boyunca çocuklar duyguları gittikçe artan bir şekilde ayırt ederler.
- Aşama 4 :Diğerlerinin yaşam koşullarına duyulan empati; son çocukluk veya ergenlik döneminde bazı çocuklar diğerlerinin duygularına ilişkin çok genel bir düşünce geliştirirler ve sadece o anki duruma değil de diğerlerinin genel durumuna veya kötü durumuna tepki verirler (cevap verirler). Bu aşamadaki genç insanlar, başka bir insanın üzüntüsüne o üzüntünün kronik olduğunu veya kişinin genel durumunun trajik olduğunu biliyorlarsa, bu duruma geçici bir duruma üzüldüklerinden çok daha fazla üzülmürler.

Kestenbaum, Farber ve Sroufe (1989) göre, her çocuk yukarıda ifade edilen empatik tepkileri eşit derecede göstermemektedir. Bu tür farklılıkların neden

kaynaklandığına ilişkin çok az şey bilinmektedir. Ama güvenli bağıllık yaşayan çocukların diğerlerine oranla daha fazla empatik tepki gösterdiği bilinmektedir (Bee, 1995).

Astrida ve Russ (1999) hayal gücü ürünü olan oyunların çocukların kendilerini diğer çocukların yerine koyma becerisini artırma konusunda olumlu sonuçlar doğurduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü oyunlarda duygularını ifade edebilen çocuklar, aynı zamanda ipuçlarını kavrayabilen, kendilerini başkaları ile özdeşleştirebilen çocuklardır. Oyun duygu durumlarının açığa çıkarılması için büyük bir fırsattır.

Radke-Yarrow ve Zahn-Waxler (1984)'e göre; sevgi dolu, destekleyici ve çocuklarına duyarlı, empatik ilgi gösteren ebeveynler diğerlerinin üzüntüsüne ilgisiz kalmayan çocuklar yetiştirirler (Akt:Berk, 1997).

Kehret (2001)'e göre hikayeler duygusallığın başlamasında doğal bir yol olması nedeni ile empatiyi kazandırmada bir öğretim aracı olabilir. Sosyal beceriler nasıl ki deneyim ve sık tekrar ile alışkanlık haline geliyorsa, empati deneyimi de sık tekrarlandığında bir alışkanlık haline gelir. Eğer okuma yoluyla çocuklar başka birinin bakış açısından bakmayı ve başkaları için duygu sahibi olmayı öğrenirse kendi çevresindeki gerçek insanlar için de düşünmeye hazırlıklı olur. Kehret "Hayvanlara şevkat insanlara empatiyi getirir" görüşünü savunmaktadır ve çocuklara empatiyi öğretmede hayvanların da bir öğretim aracı olabileceğini ifade etmektedir.

Çocuklarda duygusal gelişim, duyguları anlama ve duyguları ifade etme başlıkları altında Tablo 2.1’de yaşlara göre özetlenmiştir (Berk, 1997).

Tablo 2.1: Duygusal Gelişim

Yaş	Duyguları İfade Etme	Duyguları Anlama
Doğum-6 ay	Bütün temel duyguların işaretleri bulunur. Sosyal gülümseme ortaya çıkar. Gülme ortaya çıkar. Mutluluk ifadeleri tanıdık insanlarla birlikteyken daha fazladır Yüz, bakış, ses ve duruş sosyal olaylarda anlamlı olarak değişen farklı, tutarlı duygusal davranışları oluşturmak için birleşir.	Yetişkinlerin duygusal ifadelerini yüz yüze iletişim sırasında eşleştirmek
7- 12 ay	Öfke ve korku artar.Güven kaynağı olarak kendine bakını kullanma ortaya çıkar. Emekleme ve yürüme uyarıcıdan uzaklaşma ve onlara yaklaşmayı sağladığı için duyguları kontrol etme gelişir.	Diğerlerinin duygusal ifadelerini belirleme yeteneği oluşur. Sosyal referans gelişir.
1-2 yaş	Kendine yönelik duygular ortaya çıkar ama diğerlerinin varlığına bağlıdır.	Duygular hakkında konuşmak için kelime hazinesi gelişir Empatik cevap verme ortaya çıkar.
3-6 yaş	Kendini ifade etme ve dil geliştikçe duyguları kontrol etmek için aktif davranış stratejileri ve biliş stratejileri gelişir. Bir insanın hissetmediği olumlu bir duyguyu göstermesiyle davranış kurallarına uyma ortaya çıkar.	Duygunun nedenlerini ve sonuçlarını ve davranışsa işaretlerini anlama doğruluk ve karışıklık açısından gelişir. Dil geliştikçe empatik cevap verme daha çok gelişir.
7- 11 yaş	Duyguları kontrol etme stratejileri çeşitlenir, daha bilişsel bir hal alır ve durumsal isteklere uydurulur. Duygusal davranış kurallarının bilinçli farkındalığı ve onlara uyma gelişir.	Diğerlerinin duygularını açıklarken bilginin farklı kaynaklarını düşünme yeteneği ortaya çıkar. Aynı anda insanların birden fazla duyguyu yaşayabileceğini fark ederler. Duygusal anlama arttıkça empatik cevap verme de gelişecektir.

2.2.2.4 Duygusal Davranış Kurallarını Edinme

Malatesta ve ark. (1986); Malatesta ve Haviland (1982)'a göre, içsel duygu durumlarını düzenlemek kadar yani duyguları kontrol etmek kadar çocukların kendi kültürlerinde duyguları ifade etmenin ne zaman, nerede ve nasıl uygun olduğunu belirten duygusal davranış kurallarını kazanmalarını sağlamak da o kadar gereklidir. Yapılan çalışmalar, çocukların erken yaşlardan itibaren bu kuralları edinmeye başladıklarını göstermektedir (Akt: Berk, 1997).

Genel olarak çocuklar tarafından öğrenilmekte olan kural “Sevdiğin birini üzeceğini hissettiğin zaman gerçek duygularını sakla, yapay olsa da daha az incitecek bir duyguyu onun yerine koy” şeklindedir. Örneğin; bir çocuğa, dedesi iyi niyetli ancak çocuğun beğenmediği bir doğum günü armağanı verdiğinde çocuğa, hayal kırıklığına uğramış gözükmeyip gülümseyerek “teşekkür ederim” demesi söylendiğinde, duyguları ifade etme kuralları konusunda bir eğitim verilmiş olur. (Goleman, 1998).

Lewis, Sullivan ve Vasen (1987)'e göre çocuklar ancak üç yaşından sonra hissetmedikleri bir duygunun ifadesini gösterebilirler. Duygusal “maskeler” genellikle mutluluk ve şaşkınlık duyguları ile sınırlıdır. Çocuklar hangi yaşta olursa olsun onlar için kızgın, üzgün veya endişeli bir ifadeyi canlandırmak, memnun bir ifadeyi canlandırmaktan çok daha zordur. Çocukların yaşları biraz ilerlediğinde, ebeveynlerin çocuklara duygusal davranış kurallarına ilişkin doğrudan yönerge verdikleri belirlenmiştir (Akt:Sullivan ve Lewis, 2003). Saarni (1989)'ye göre, davranış kurallarına uymanın yanında onların farkında olmak ve onları anlama orta çocuklukta ortaya çıkar. Çocuklara varsayımsal (gerçek olmayan) stresli bir durum verdiğimizde (mesela arkadaşına çok iyi kayıyorum diye hava atıp da biraz sonra düşen bir çocuk) 10 yaşındaki bir çocuk 6 ya da 8 yaşındaki bir çocuktan çok daha fazla bu durumun içinden çıkmak için davranış kuralı düşünecektir. Ayrıca, yaşça büyük olan çocuklar sosyal normlardan yola çıkarak davranış kurallarını savunurken (“O şekilde hissettiğini göstermen bir kabalık bence” gibi) yaşça daha küçük olan çocuklar bunları azarlanmak veya kötü duruma düşmekten kaçınmanın gerekliliği

olarak savunurlar. Bu bulgular çocukların ilk önce, cezadan kaçınmak ve diğerlerinin onayını almak için davranış kurallarına uyduklarını göstermektedir. Sonra zamanla çocuklar her kurala kültürdeki insanların uyduğunu görecektir ve ifadesel davranışın kültürel olarak kabul edilmiş standardı olarak onun değerini anlamaya başlayacaklardır (Akt:Berk, 1997).

Duyguları ifade etmenin bu tarz kuralları, duygularımızın başkaları üzerinde nasıl bir etkisi olacağını belirler. Bu kurallara tam uymak en elverişli durumu yaratır; bunu yapmamak ise duygusal kargaşaya neden olur (Goleman, 1998). Çocuklar büyüdükçe kendi kültürlerine uygun olan duygusal ifade kurallarını öğrenirler. Bu kurallar ise bireyin duygu kültürü olarak adlandırılır (Bernstein ve ark., 1991).

2.2.2.5 Sosyal Referans

Rosen, Adamson ve Bakeman (1992); Sorce ve ark. (1985) ;Walden ve Ogan (1988) sosyal referansı belli belirsiz bir durumu değerlendirmek için başka bir insanın duygusal tepkisine güvenme olarak tanımlamışlardır. Camras ve Sachs (1991)'a göre anne-babalar, bebeklerin duygusal bilgi kaynaklarıdır. Bebekler ve iki yaşındaki çocuklar ebeveyni olmadığı zaman güvendikleri diğer tanıdık yetişkinlere dönmektedirler. Bebeklikten sonraki dönemlerde sosyal referansı ele alan çok az araştırma olmasına rağmen diğerlerinin duygu değerlendirmelerine olan duyarlılığın, bilişsel gelişim ve dil gelişimi ilerledikçe ve çocuklar duygu bilgisi için daha geniş kaynaklara ulaştıkça çok daha fazla gelişeceğini ifade etmektedir (Berk, 1997).

Yukarıda ifade edilenler, çocukların belirsiz durumlarda güven duydukları yetişkinlerin yüz ifadelerini veya diğer iletişime dayalı tepkilerini dikkate alarak hareket ettiklerini göstermektedir. Bernstein ve ark. (1991)'na göre, duygularla ilgili birçok ifade öğrenilir. Aynı duygu farklı kültürlerde farklı şekillerde yüzsel olarak ifade edilebilir.

2.1.3 Dinleme Becerileri

Dinleme kanalı öğrenmede en etkili yollardan biridir. Eğitim yolu ile insanlar etkili dinleme becerisini kazanabilir. Araştırmalara göre uykuda olmadığımız zamanın % 40'ını dinleyerek, % 35'ini konuşarak, % 16'sını okuyarak ve sadece % 9'unu yatarak geçirmemize rağmen çoğumuz dinleme üzerine eğitim almamıştır (Hagevik 1999). Bookbinder (2002) çoğu insanın, bir gntn % 70'ini iletişim kurarak, % 45'lik zamanını da dinleyerek geçirdiğini ifade etmektedir.

Yukarıdaki görüşler dikkate alındığında, insanların iletişim halinde iken zamanlarının % 40 veya 45'ini dinleyerek geçirdikleri görülmektedir. Karşılıklı iletişimin yarısına yakın bölümünü dinleme oluşturmaktadır. Bu durumda nasıl konuştuğumuz kadar nasıl dinlediğimizde oldukça önem kazanmaktadır.

Dinleme aktif bir süreç olup birbirine bağlı üç basamaktan meydana gelir. Bu basamaklar "dikkat", "anlama" ve "değerlendirmedir". Friedman (1983)'a göre, dinleme süreci; konuşan kişiye ve gönderilen mesaja odaklanmayı içerir (Akt: Moore, t.y.). Dinlemek bazı etkinlikleri durdurmaktır. Konuşmayı durdurmak. Kıpırdanmayı durdurmak, çeşitli konularda dolaşan zihni durdurarak konuşanın söylediklerine kilitlenmek (Moore, t.y.). Friedman (1983)'a göre anlama süreci, bilginin mantıksal işleme tabi tutulmasını içerir. Bu aşamada dinleyen, bilgiyi değerine ve kendisi ile ilgili olmasına göre yargılayarak seçer ve organize eder (Akt: Moore, t.y.). Dinleme sürecinin son aşaması olan değerlendirmede ise dinleyen; mesajı inançlarına göre ölçer, konuşanın güdülerini ve mesajın geçerliliğini sorgular, sunulan fikirlere yönelik şüphelerini ortaya çıkarır, söz edilmeyen hususları ve mesajın nasıl geliştirileceğini düşünür, kısaca söylenenleri değerlendirir (Moore, t.y.).

Hagevik (1999) dinleme ile ilgili bilinmesi gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

*Dinleme pasif değil, aktif bir yöntemdir.

*Dinleme, insan ilişkilerinde önemli bir unsurdur. Etkili bir şekilde dinlediğiniz zaman, karşınızdaki insanı onayladığınızı belirterek onun benlik saygısını geliştirebilirsiniz. şüphesiz herkes onaylanmaya ihtiyaç duyar.

*Dinleme, stres ve gerilimi azaltmada önemli bir unsurdur. Konuşmacıların heyecanını azaltıp, onlara problem hakkında kendi başlarına düşünme imkanı verir.

*Dinleme, iletişimde bireylerin etkili olmasını geliştirir. Çünkü etkileşim içerisinde olumlu ve karşılıklı olarak ödüllendirici bir durum yaratır. Bu da dürüstlüğü, anlamayı ve güvende hissetmeyi beraberinde getirir.

Dinlemenin üç türünden söz edilmektedir. Ancak bireylerin dinleme becerilerinin konunun ne olduğuna, iletişim kurulan kişinin kim olduğuna, iletişimin nerede gerçekleştiğine ve diğer birçok tesadüfi olaylara bağlı olarak geliştiği ifade edilmektedir. Dolayısı ile aşağıda belirtilen dinleme çeşitleri bazen birbirine karışabilir.

1. Empatik Dinleme: Dinleyen kişi konuşanın iletişimine bütün olarak dikkat eder; jestler, duygular, temel düşünceler ve motivasyon. Dinleyen kişi konuşan kişiyi bütün olarak anlayabilmek için “an içinde kalmaya” çalışır. Konuşmayı kesmekten, arada öneriler sunmaktan, telaşlı gözükmekten ve kendi yanıtlarına odaklanmaktan kaçınır. İçtenlikle dinler ve doğru anlamaya çalışır.

2. Kelimeleri Duyma: Bu dinleyiciler yüzeysel iletişim halindedir. Söylenenlerin derin anlamlarını gerçekten anlamayabilirler. Duygulardan çok içerikle ilgilenir ve duyma işlemini “mantığa uygun” olarak gerçekleştirirler. Duygusal açıdan sohbetin dışında kaldıkları için, konuşmacının amacını ters yorumlayabilir ve yanlış bir izlenime kapılabilirler. Bu tür dinlemeler, karşılıklı anlayışı gerektirmeyen, “bilgi alma” gibi durumlar için uygundur.

3. Benmerkezci Dinleme: Bu dinleyiciler ise kendilerine odaklandıklarından ancak konuşulan konu kendileri ile ilgili olduğu zaman dinlerler. Aslında kafaları ilgisiz konular ile meşgul, sessiz sakin oturup dinler gibi yaparlar. Genellikle yargılar, yalanlar ya da tavsiyeler verirler, cevaplar hazırlarlar. Dinlemekten çok konuşmaya meraklıdırlar.

Etkili dinleme; bilgiyi, verimliliği, karşılıklı güveni ve özgüveni elde etmenin

en temel yoludur. Buna rağmen, dinleme becerilerini geliştirmek üzere yapılan çalışmalar çok azdır. İletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için alıcının da aktif duruma geçmesi, notlar alması, sorular sorması, yüzeysel anlamların derinine inmesi gerekir. Bu nedenle dinleme sadece işitme düzeyinde kalmamalıdır. Çünkü algılama olmadan iletişim gerçekleşmeyecek, mesaj yerine ulaşmayacaktır (Hagevik, 1999).

2.1.3.1 Dinlemeyi Engelleyen Faktörler

İnsanlar dinlemeyi engelleyen faktörlerin farkına vardıklarında bu engellerden kaçınarak dinlemenin etkililiğini artırabilir. Dinlemeyi engelleyen faktörler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Cüceloğlu, 1984; Ergin, 1995; Bookbinder 2002; Moore, t.y.)

- Kişinin kendisini sürekli konuşan kişiyle kıyaslaması (“Kim daha şık” gibi düşünceleri akıldan geçirmek).
- Dinleyen kişinin, konuşanın gerçek hayatında ne düşünebileceğine odaklanması (Gerçekten eşini seviyor mu?).
- Dinleyen kişinin sıra kendisine geldiğinde hangi konuyu anlatacağını planlaması, düşünmesi
- Konuşan kişiyi, bir ifadeyi daha tamamlamadan “saçma, çılginca, sıkıcı” gibi ifadeler kullanarak yargılaması
- Konuşmacıyı dinlemek yerine kendi kişisel tecrübelerini hatırlaması
- Konuşmacı sorunlarını anlatmayı bitirmeden, konuşmacıya ileteceği öğütleri tasarlaması
- Karşısındakini küçümsemek amacı ile her konuşmayı entelektüel bir tartışma gibi düşünmesi
- Kendisinin daima haklı olduğuna inanıp, dinlemeye gerek olmadığını düşünmesi
- Dikkat taklidi yapması, dinliyor gibi görünmesi
- Zorluklardan kaçınması, söylenenleri anlamak için gerekli olan zihinsel gayreti göstermemesi

- Konuyu ilginç bulmaması, mesaj ilgisini çekmediğinin dinlemeyi bırakması
- Mesaja değil konuşan kişinin sunumuna veya fiziksel görünümüne odaklanması
- Dikkat dağıtıcılara boyun eğmesi, dikkat dağıtıcılara zihinsel olarak kapanma yerine bu durumu sürdürmesi
- Ezberci dinlemesi söylenenlerin içeriğini anlamak yerine yüzeysel olarak dinlemesi
- Düşünce hızından gereğince yararlanmaması. Dinleyen kişiler gelen bilgiyi konuşandan daha hızlı işleme tabi tutarlar. Bunun bir sonucu olarak, dinleyen, sık sık dinlemeyi keserek ilgisiz konulara dalebilir. Çeşitli kaynaklara göre normal bir konuşmada insanlar dakikada ortalama 150 sözcük çıkarmaktadırlar. Aynı anda insanın zihninden geçen sözcük sayısının ise 600-750 arasında olduğu belirtilmektedir.
- Konuşmadaki bazı noktalara aşırı duyarlılık göstermesi
- Savunucu bir şekilde dinlemesi, her söyleneni kendisine yönelmiş bir saldırı sayması ve savunmaya geçmesi şeklinde sıralanmaktadır.

2.1.3.2 Çocuklarda Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi

Shaw (1998)'a göre, ilkokula başlayan bir çocuk kendisine okunan yaşına uygun uzunlukta bir hikayeyi dinleyebilir ve öğretmene dikkatini verebilir. Shaw, konuşulanlara dikkatini verebilen, kitaplara bakarak zaman geçirebilen ve söylenenlerin çoğunu dinleyebilen bir çocuğun öğrenmeye hazır olduğu ve verilenleri öğrenebileceği belirtmektedir. Ancak bir oyuncaktan başka bir oyuncığa atlayan, bir hikayenin bir sayfasından sonra oturduğu yerde kıpırdamaya başlayan bir çocuğun konsantre olabilmesi için yardıma ihtiyacı olduğunu söylemektedir.

Çünkü dinleme becerisine sahip olmayan çocuklar, dinleme sırasında yaşına uygun olmayan davranışlarda bulunur. Örneğin; hayal kurabilir, masasındaki ya da

oyun alanındaki nesnelerle ilgilenebilir, materyallere bakabilir veya gruptakilerle konuşuyor olabilir (Rutherford ve ark.1992).

Çocuklar arasındaki çatışmaların çözümünde de dinleme, kazanılması gereken önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir. Örneğin; Palmer (2001)'a göre, birçok tartışma çocukların söylenenleri yanlış anlamaya başlamasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenler, öğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirerek, çocuklara sorunlarına çözüm getirmeyi öğretebilirler. Dinleme becerisini kazanan çocuklar, karşılıklı düşüncelerini paylaşarak işbirliği yapmayı ve böylece sorunlarını çözmeyi öğrenebilirler.

Benzer şekilde Eigan'da çatışmaların çözülmesinde dinlemenin önemine değinmiş ve çatışmaların çözümlenebilmesi için çocuklara üç becerinin öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt:Carr ve Isaacs, 1994). Bunlar;

- 1.Çocukların nasıl hissettiklerini tanımlamaları ve dışa vurmaları
2. Diğerlerini dinlemeyi öğrenip, duygularını anlamaya çalışmaları
- 3.Sorun çözme ve bunu nasıl yapacaklarını öğrenmeleri şeklinde sıralanmaktadır.

Bu nedenle okula başlamadan önce çocuklara dinleme becerilerinin kazandırılması önemlidir. Aksi halde çocuk, ilkokula başladığında hem öğrenme hem de sınıf içi davranışlar açısından birtakım sorunlarla karşılaşabilecektir. Bu sorunlar çocuğun yanı sıra öğretmenini, arkadaşlarını ve ailesini de olumsuz yönde etkileyebilecektir.

Dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi için öncelikle bu becerinin doğumdan itibaren çocuklarda nasıl geliştiğinin bilinmesi gerekir (Shaw, 1998).

1.Üç Yaşın Altındaki Çocuklarda Dinleme Becerilerinin Gelişimi: 1-2 yaş arasında çocuk bir oyuncak ile ilgileniyorsa onun dikkatini başka bir yere çevirmek neredeyse imkansızdır. Çocuk o anda bir şey ile meşgulken, sizi dinleyip

dinlemediğini fark edemezsiniz. Hatta duyup duymadığından bile emin olamazsınız. Konuşmadan önce her defasında çocuğun dikkatini çekmek gerekir. Çünkü bu yaşlarda çocuklar hem karşısındakini dinleyip hem de aktivite ile meşgul olamayacaktır.

Genellikle 2-3 yaş arasında çocukların dikkati daha esnektir. Çocuğun dikkatini aktiviteden kendinize veya tekrar aktiviteye kolayca yönleltebilirsiniz. Konuşmadan önce yine çocuğun dikkatini çekmek gerekecektir. Çocuk böylece yaptığı işi bırakacak ve karşısındakini dinlemeye hazır olacaktır. Ancak yine de yaşına uygun bir hikayeyi dinleme süresi oldukça sınırlıdır.

2.Üç-Dört Yaş Arası Çocuklarda Dinleme Becerilerinin Gelişimi: Bu yaşlardaki çocuklar, dikkatlerini daha kolay yönlendirebilecek ve karşısındakini daha kolay dinleyebilecektir. Bir oyuncaktan diğerine atlama aşamasını geçmiş olacaktır. Artık anlamlı ve daha uzun oyunlara katılabilir. Eğer aktivite ilgisini çekiyorsa, daha uzun süre konsantre olabilir. Bu durumda yetişkin söylediklerinin ilginç olmasına dikkat etmelidir. Çünkü o zaman çocuk yetişkini daha uzun süre dinleyebilecektir. Ancak çok uzun ve karmaşık olan hikaye ve tv. programlarında dikkati kolayca dağılabilir ve dinleme davranışı ortadan kalkabilir. Ayrıca bu dönemde çocuktan çocuğa da farklılıklar bulunmaktadır. Bazı çocukların konsantrasyon süresi daha kısa olabilir. Bu nedenle de bir işi tamamlamada veya birden fazla kısa hikayeyi dinlemede zorlanabilir. Bu özellikteki çocukların dinleme becerilerini geliştirebilmeleri için yardıma ve desteğe ihtiyaçları vardır.

3.Dört-Altı Yaş Arası Çocuklarda Dinleme Becerilerinin Gelişimi: Dört-altı yaş arasındaki çocuklar sözel olarak yönerge verildiğinde, yaptıkları faaliyete daha kolay konsantre olabilir ve aynı anda iki şeyi yapabilir. Ancak bazı çocuklar, karşısındaki kişiyi dinleyip yönergeyi yerine getirmede zorlanabilir veya yönerge verildiğinde başka bir şey ile ilgilenebilirler. Bu durumdaki çocukların bakma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

Rutherford ve ark. (1992) çocuklara dinleme becerileri ile ilgili eğitim verilmeden önce çocuğun dinleme becerisine sahip olmadığı için mi yoksa dinleme becerisine sahip olduğu halde bu becerisini kullanamadığı için mi dinleme davranışını gösteremediğinin araştırılması gerektiğini belirtmektedirler. Bu durumda dinleme becerilerinin kazandırılmasında iki çeşit müdahaleden söz edilmektedir.

1.Çocuk yapamıyorsa: Eğer çocuk önceden gerekli olan beceri ve stratejilere sahip olmadığı için dinlemiyorsa, yapılacak müdahale çocuklara dinleme stratejilerini öğretmek olmalıdır.

2.Çocuk Yapmıyorsa: Eğer öğrenci yeterli etkili dinleme stratejilerine ve yetisine sahipse ama bunları yapmıyorsa, müdahale öğrenciyi motive etmek üzerine olmalıdır.

2.1.4 İlgili Araştırmalar

Duchenne (1800'lü yıllar) tarafından yapılan araştırma yüz ifadeleri ile ilgili bilinen ilk araştırma olduğu için önemlidir. Duchenne'ın araştırmasında önce deneklerin yüzlerindeki değişik duygusal ifadelerin fotoğrafları çekilmiş, sonra bu fotoğraflar incelenmiş ve her bir duygusal ifade de yüzdeki hangi kasların hareket ettiği saptanmış ve her bir ifade için ayrı ayrı olmak üzere yüzdeki ilgili kaslara elektrik uyarıcısı verilerek yeniden fotoğrafları çekilmiştir. Daha sonra ilk çekilen fotoğraflar son çekilenler ile karşılaştırılmış ve aralarında fark olduğu görülmüştür (Akt:Dökmen, 1986).

Duchenne (1800'lü yıllar) ayrıca ilk kez mutluluk gülümsemesi ile diğer gülümsemeler (şaşkınlık, alaylı) arasındaki farkı ortaya koyduğu için, mutluluk gülümsemesine Duchenne gülümsemesi adı verilmiştir. Duchenne gülümsemesi sırasında dudak ve yanak kasları göz çevresine doğru çekilir ve göz çevresinde kaslar kırışıklıklar oluşturacak şekilde büzülür. Duchenne, çok az insanın sahte bir gülümseme sırasında göz çevresindeki kasları kasabileceğini ifade etmiştir. Ekman

ve ark., 1988 yılında “Duchenne gülümsemesi” ni de içeren 16 gülümseme çeşidi tespit etmişlerdir (Bernstein ve ark., 1991).

Darwin (1872-1877) ise Duchenne’ın çalışmasının sonucunda elde edilen fotoğrafları çeşitli kişilere göstererek, fotoğraflardaki duyguya ilişkin yargıları belirlemiştir (Akt:Yıldırım-Doğru, 1999). Daha sonraki yıllarda Ekman, Friesen ve Tomkins (1978) dünyanın değişik bölgelerinde (ABD, Brezilye, Japonya, Yeni Gine, Borneo) yüz ifadelerini tanıma durumlarını değerlendiren çalışmalar yapmışlar ve sonuçta altı evrensel yüz ifadesi olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlar, mutluluk, kızgınlık, korku, tiksinti, üzüntü ve şaşkınlık ifadeleridir. Bu araştırmanın sonucunda yüz ifadeleri atlası niteliğinde bir katalog ortaya çıkmıştır. Bu katalog daha sonra çeşitli kültürlerin ortak ve farklı yönlerini saptamak için kullanılan bir araştırma metodu olmuştur (Akt: Baltaş ve Baltaş, 1992; Yıldırım-Doğru, 1999).

Ülkemizde ise modern psikolojinin öncülerinden Turhan 1938-1966 yılları arasında bu konuda araştırmalar yapmıştır. Turhan, yüz ifadelerinin içinde yer aldığı sosyal ortama önem vermekte ve sosyal ortam içerisinde yüzün önem kazandığını ileri sürmektedir. Turhan 1941, 1961, 1966 yıllarında film ve fotoğraflar kullanarak yüz ifadelerinin sosyal ortam içerisinde algılanma durumunu değerlendirmiştir. Araştırmalarının sonucunda, yüz ifadesinin kendi başına bir anlam ifade etmediğini, deneklerin sosyal ortama uygun düşen ifadeleri yüzlerine yansıttıklarını ifade etmiştir (Baltaş ve Baltaş, 1992; Yıldırım-Doğru, 1999).

Cüceloğlu (1968) tarafından şematik çizimlerle oluşan yüz ifadelerinin nasıl algılandığını tespit etmek için Türkiye, Japonya ve Amerika Birleşik Devletleri’nde üniversite öğrencilerine şematik çizimlerle oluşan yüz ifadeleri gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin bu ifadeleri neşe-hüzün, kızgınlık-durgunluk ve açıklık-kapalılık olmak üzere üç boyutta algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca aynı şematik çizimlerin kullanıldığı ikinci araştırmasında Cüceloğlu, neşeli, mutlu ifadelerin en iyi ağız ve gözle, kızgın ifadelerin kaş ve dudak biçimleriyle, hayret, sürpriz gibi dışarıya açık ifadelerle, anılara dalma gibi içe dönük ifadelerin, en iyi gözle belirtildiğini ortaya çıkarmıştır.

Dökmen (1986) araştırmasında, yüz ifadelerini geliştirmek amacı ile üniversite öğrencilerinden oluşan deney grubuna sekiz oturumdan oluşan yüz ifadelerini tanıma eğitimi vermiştir. Araştırmada kontrol grubunda yer alan deneklere böyle bir eğitim verilmemiştir. Araştırmada hem deney hem de kontrol grubundaki deneklere “Yüz İfadelerini Teşhis Testi” ve “Çatışma Eğilimi Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deney grubundaki deneklerin yüz ifadelerini teşhis becerisinde yükselme olduğu, kontrol grubunda bu yükselmenin gerçekleşmediği belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki deneklerin kişilerarası iletişim çatışmalarına girme eğilimlerinde de azalma olduğu saptanmıştır.

Voltan-Acar (1994) tarafından hazırlanan eğitim programında; dinleme ve sözel iletişim becerileri, empati, saygı, somutluk, yüzleştirme ve kendini açma tepkilerinin öğretilmesi yer almaktadır. Program, psikolojik danışma ve rehberlik alanında öğrenim gören 13 dördüncü sınıf öğrencisine 10 oturumluk süreyle birleştirilmiş yöntemle (rol oynama, modelden öğrenme ve üç sandalye tekniği) uygulanmış ve programın öğrencilerin empati becerisi üzerindeki etkisi sınanmıştır. Araştırmanın sonucunda, programın bu yöntemle uygulanmasının öğrencilerin empati becerileri üzerinde etkisinin olmadığı görülmüştür (Akt:Çam, 1997).

Coşkuner (1994) ise, çıraklık merkezine devam eden işçi çocukların iletişim becerilerini geliştirmek amacı ile 10 oturumdan oluşan bir program geliştirmiş ve uygulamıştır. Programda; kişilerarası güven, iletişimde önyargılar ve çatışmalar, dinleme, sözsüz iletişim, iletişimi başlatma, açık ve savunucu iletişim ve ben dilinin kullanımını geliştirme konuları yer almıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim alan deney grubundaki deneklerin yalnızlık düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. Ancak uygulanan eğitim programının kişilerarası iletişim çatışmalarına girme eğilimi ve iş doyumunu üzerinde etkili olmadığı görülmüştür.

Korkut (1996) yaptığı araştırmada, 10 hafta süren iletişim becerileri eğitim programının, lise öğrencilerinin sahip oldukları iletişim becerilerinin kendilerini değerlendirmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çankaya Lisesi'nin süper

kısımında okuyan öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırmaya 16'sı deney, 16'sı kontrol grubunda olmak üzere 32 kişi katılmıştır. Veri elde etmek için "İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği" ile "Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan eğitimin öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmede bir artışa neden olduğu belirlenmiştir (Akt:Yüksel-Şahin, 1997).

Yüksel-Şahin (1997) iletişim becerileri eğitim programının üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisini araştırmak amacı ile 12 oturumdan oluşan iletişim becerisi eğitim programını hazırlamış ve uygulamıştır. Araştırma, 12'si deney, 12'si kontrol grubu olmak üzere 32 denekle yürütülmüştür. Deney grubunda yer alan deneklere iletişim becerisi eğitim programı verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırma bulguları, İletişim Becerileri Eğitim Programına katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinin bu programa katılmayan öğrencilerin iletişim beceri düzeylerinden yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yukarıda kısaca tanıtılan araştırmalara içerik açısından bakıldığında, sözel olmayan iletişim becerilerinin özellikle de yüz ifadelerinin birçok araştırmada ele alındığı görülmektedir. Yine yapılan bu araştırmalarda deney grubuna verilen iletişim becerisi eğitim programlarının genellikle deney grubundaki deneklerin iletişim becerisini olumlu yönde etkilediği, ancak iletişim becerilerinin öğretilmesi için yapılan etkinliklerin, oturum sayısının ve üzerinde çalışılan grubun araştırmadan araştırmaya farklılaştığı görülmektedir.

Noah-Cooper ve Richards (1983) çevresine zarar veren 9 yaşındaki çocuğa, yönlendirici olmayan Sanat Terapisi uygulamışlardır. Terapi sonucunda çocukta zarar verici ve uygunsuz davranışların azaldığı gözlenmiştir. Çocuk daha uysal ve işbirlikçi olmuştur. Öfke duygusunu materyallere yansıtmayı ve dile getirmeyi öğrenmiştir (Akgül, 2000).

Clark, Willinhanz ve O'Dell (1985) çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için kişi merkezli bir program hazırlamışlardır. Clark'ın yaklaşımı

değişik iletişim durumlarının en göze çarpan yönlerini öğretmeye dayanmaktadır. Bu programda çocuklara sofistike durumlar verilmiş ve bu durumlara nasıl yaklaşmaları gerektiği öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların iletişim becerilerinin geliştiği görülmüştür (Akt:Burleson ve Dellia,1992).

Gross ve Harris (1988) tarafından yapılan araştırmada çocuklara hikayedeki diğer karakterlerin, baş kahramanın ne hissettiği hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Sonuçlar; 6 yaş çocuklarının, ifadeyi kontrol edebilmenin, diğerleri üzerindeki yanıltıcı etkisini anlayabildiklerini ortaya koymuştur (Akt:Gosselin, Werren ve Diotte, 2002).

Lakshman ve Whissell (1991) çocukların duyguları ifade etme becerilerini değerlendirmek için, çocukların yaptıkları insan resimlerindeki yüz ifadelerini incelemişlerdir. 2, 4 ve 7 yaşındaki çocuklardan korku, mutluluk, kızgınlık ve üzüntü gibi basit yüz ifadelerini çizmeleri istenmiştir. Sonra aynı çocuklardan çizdikleri resimleri iyi ve kötü olarak tanımlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda mutlu ve üzgün en iyi, korku ve kızgın en kötü çizimler olarak sınıflandırılmıştır (Akt: Sayıl, 2001).

Sucuoğlu ve Aksaz (1991) yaptıkları araştırmada, davranış sorunlarının iletişim becerileri kazandırma yolu ile azaltılması konusunu incelemişlerdir. Denek, dokuz yaşında(S), annesi, babası, ağabeyi ve babaannesi ile yaşayan ağır derecede zihinsel özürlü bir çocuktur. Çalışmanın I. denemesinde S'nin çimdikleme davranışının çok yoğun olduğu gözlenmiştir. Yapılan gözlemde "çimdiklemenin" çocuk için sosyal bir ilişkiyi başlatma yolu olduğu belirlenmiştir. "Çimdikleme" davranışının yok olmayacağı düşünülerek, ilişki kurma amacı ile kullanabileceği sözcüklerin sekiz haftalık bir süre içerisinde öğretilmesine geçilmiştir. Çocuk kendisi için gerekli belirli bazı sözcükleri öğrendiği zaman çimdikleme davranışında, okul ortamında azalma olduğu görülmüştür. S'nin iletişim kurmak için yeterince kelime bilmemesinin ve cümle kurmakta güçlük çekmesinin, çimdikleme davranışının tamamen yok olmamasına bir etken olduğu ileri sürülmüştür (Akt:Yüksel-Şahin, 1997).

Taharally (1991) hayali oyunların, anaokulundaki çocukların sembolik oyun, sözel ifadeler ve bilişsel yetenekleri üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma 20'si kırsal kesimden, 20'si şehir merkezinden , 20'si de maden bölgesinden gelen 60 dört yaş çocuğu üzerinde yapılmıştır. 20 kişilik her grup cinsiyete göre eşit olarak bölünerek, deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Kontrol grubundaki çocuklara boyama, kesme ve yapıştırma etkinlikleri yaptırılmıştır. Deney grubunun ise 30 gün boyunca oyuna teşvik etmek amacıyla hazırlanmış oyuncaklarla (giysiler, oyuncak bir aile, oyuncak mobilyalar, oyuncak tencere ve tavalar, köpek, at ve aslan, iki paketlenme kartonu, ip ve boş konserve kutusu) her gün 25 dk. oynamaları sağlanmıştır. Bu süre boyunca çocukların , sözel ifadelerinin uzunluğu, verilen hikayeyi anlatma, hikayeyi yorumlama davranışları kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubundakilere göre dile ilişkin son testlerde daha başarılı oldukları ancak bilişsel yetenek alanında beklenen düzeyde bir gelişme gösteremedikleri belirlenmiştir.

Burleson ve Dellia (1992) yaptıkları araştırmalarında, 1) çocukların dört sosyo-bilişsel yeteneğinin ve üç iletişim becerisinin (ikna etme yeteneği, karşındakini rahatlatma becerisi ve dinleme), akranları tarafından kabulünde belirleyici rol oynayıp oynamadığını, 2) annenin disiplin ve yetiştirme biçiminin çocuğun akranları tarafından kabulünde belirleyici olup olmadığını ve 3)annenin iletişim becerisinin çocukların yaşlıları tarafından kabulünde doğrudan veya dolaylı olarak rol oynayıp oynamadığını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma 28 birinci sınıf öğrencisi (12 erkek, 16 kız) ve 23 üçüncü sınıf öğrencisi (10 erkek, 13 kız) ve bu çocukların anneleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çocuklarla yapılan görüşmeler 40 dakika, anneler ile yapılan ise 60 dakika sürmüştür. Bir yıl sonra çocuklarla yeniden görüşme yapılmıştır. Çocukların sosyo-bilişsel yeteneklerini değerlendirmek amacı ile yapılan görüşmelerde onlardan, sözlü olarak detaylı bir şekilde 4 bireyi tasvir etmeleri istenmiştir. Bu kişiler; sevilen bir akran, sevilmeyen bir akran, çocuğun annesi ve kendisidir. Ayrıca çocuklara, duyguları içeren etkileşimlere dayalı dört kaset dinletilmiştir. Sonra da bu etkileşimler ile ilgili sorular sorulmuştur. Çocukların ikna etme ve karşındakini rahatlatma becerisini değerlendirmek için iki farazi duruma tepki vermeleri istenmiştir. Dinleme becerileri için ise iletişimsel

açından farklı 3 çift çizgi film izlettirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; sosyo-bilişsel yeteneklerin ve iletişimsel becerilerin akranları tarafından kabulü etkilediği, annenin disiplin ve yetiştirme biçiminin çocuğun akranları tarafından kabulünde büyük rol oynadığı belirleyici ve annenin iletişim becerisinin çocukların yaşlıları tarafından kabulünde belirleyici rol oynadığı belirlenmiştir.

Fabes ve Eisenberg (1992) okul öncesi çocukların öfkelerinin nedenlerini ve tahriklere nasıl tepki verdiklerini incelemişlerdir. Bunun için çocuklar serbest zaman oyun etkinlikleri süresince gözlenmiş ve bu gözlemler kaydedilmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, okul öncesi çocuklarının öfke ile başa çıkmasının farklı ortamlarda değişmekte olduğu bulunmuştur. Ayrıca öfke ile başa çıkmanın erkek ve kızlar açısından da farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek çocukların kızlara oranla öfkelerini göstermeye daha eğilimli olduğu belirlenmiştir (Akt:Akgül, 2000).

Golomb (1992) araştırmasında, okul öncesi çocukların duygusal yüz ifadeleri ile ilgili yaptıkları çizimleri incelemiştir. Golomb okul öncesi çocukların ağız şeklini, kaşlardan daha kolay şekillendirdiklerini ortaya koymuştur (Akt: Sayıl, 2001).

Lewis, Sullivan, ve Ramsay (1992) duygu ve biliş arasında iki yönlü bir ilişki olduğuna inanmaktadırlar. Bu dinamik karşılıklı etkileşimin yaşamın ilk altı ayında bile olduğuna dair kanıt bulmuşlardır. Bunun için iki ile sekiz ay arasındaki bebekler üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada bebeklere, ses çıkaran bir oyuncak (çekildiği zaman gülen bebek sesleri ve bir çocuk şarkısı dinleten oyuncak) nasıl kullanacakları öğretilmiştir. Oyuncakın ses çıkarabilmesi için çocuğun el bileklerine bağlı bir ipi çekmesi gerekmektedir. Araştırma boyunca bebeklerin yüz ifadesi kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda; ilgi, mutluluk ve şaşırma duygularının, bebeklerin bu görevi öğrenmesi ile birlikte arttığını bulmuşlardır (yeni bir olay karşısında, o şeyi yapabilmenin verdiği zevki yansıtan tepkiler). Araştırmanın ikinci aşamasında, bebekler ipi çekmiştir. Ancak bu aşamada ipi çekmek her hangi bir uyarıcıyı harekete geçirmemiştir. Yani oyuncak ses çıkarmamıştır. Bu durumda bebeklerin duygusal tepkilerinin çok çabuk değiştiği gözlenmiştir. Bebeklerin birçoğunun kızgınlık gösterirken çok az bir kısmının

üzüntü tepkileri gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında, ip çekildiğinde tekrar uyarıcı verilmiştir. Uyarıcı tekrar verildiğinde, oyuncak ses çıkarmadığında kızgınlıkla tepki veren bebeklerin uyarıcıyı elde etmek için tekrar tekrar ipi çekerek yeniden bir ilgi ve neşe gösterdikleri gözlenmiştir. Bunun aksine üzgün bebekler geri çekilmiş ve oyuncağın ipini çekme işi ile ilgilenmemişlerdir (Akt:Berk,1997).

Netten (1995) Fransa'da ilkokul ikinci sınıfa devam eden kız ve erkek öğrenciler üzerinde bir araştırma yapmıştır. Netten etkinlik olarak drama oyunları, hikaye anlatma, görüşme ve rol oynama tekniklerini kullanmıştır. Yapılan uygulamaların sonucunda öğrencilerin iletişim becerilerinde, yaptıkları hataları düzeltme davranışlarında ve konuşma becerilerinde gelişme olduğunu belirlemiştir (Akt:Kocayörük, 2000).

Peker (1995) ise, araştırmasında küçük çocukların sözel iletişim yeterliliklerine sınıf düzeyinin ve cinsiyetin etkisini incelemiştir. Araştırma 40 anaokulu ve 40 ilkokul ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çocuklardan hedef olarak belirlenen resmin diğerlerinden ayırt edici özelliklerini (Renk-desen-büyükölçölük) bir yetişkin dinleyicinin bulabilmesi için sözlü olarak belirtmeleri istenmiştir. Uygulama bireysel olarak yapılmış ve uygulama sırasında çocuk ile araştırmacı arasına bir engel koyulmuştur. Araştırmanın sonucunda ikinci sınıf öğrencilerinin anaokulu çocuklarından ve kızların erkeklerden sözel iletişim açısından anlamlı bir şekilde daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Grolnick, Bridges ve Connell (1996) 2,5 yaşındaki çocuklardaki olumsuz duygunun değişimi, olumsuz duygu ifadeleri ve bu ifadeleri azaltmak veya değiştirmek için kullanılan stratejileri incelemiştir. Grolnick, huzursuzlukla olumlu veya olumsuz olarak ilişkili olan stratejilerin kullanımında içinde bulunulan bağlamın öneminin düşünölmediği, her bir durumla ilgili özel stratejiler kullanmak yerine, durumlar arası tutarlılığın dikkate alındığını belirlemiştir.

Sneddon ve Kent (1996) farklı yaş grubundaki çocukların iletişim becerilerini karşılaştırmak amacı ile üç farklı çalışma yapmışlardır. İlk çalışmalarında 6 yaşındaki ve 11 yaşındaki çocukların yüzyüze ve birbirlerini görmeden sadece dinleme yolu ile (araya bir engel konulduğunda) iletişim kurmalarını sağlamışlardır. İletişimde kullanılan mimikler videoya, konuşmalar ise mikrofon kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda; yüzyüze iletişimde 6 yaş grubundaki çocuklar 11 yaşındaki çocuklar kadar etkili iletişim kurabilmiştir. Ancak 6 yaşındaki çocuklar sadece dinleme yolu ile iletişimde 11 yaşındaki çocukların elde ettiği performansı gösterememiştir. Sonuçlar, yetişkinlerden elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında 11 yaş grubu ile yetişkinler arasında yüz yüze ve sadece dinleme yoluyla iletişim açısından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, küçük çocukların hem yüzyüze hem de sadece dinleme yoluyla kurulan iletişimde mimikleri daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. 11 yaşındaki çocukların ise yüz yüze iletişimde mimikleri kullandıkları ancak sadece dinleme durumunda mimikleri kullanmadıkları görülmüştür. Bu durum büyük çocukların duruma göre beden dilini değiştirebilme becerisine sahip olduğunu ancak küçük çocukların henüz bu iletişim becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Sneddon ve Kent (1996) tarafından yapılan ikinci çalışmada ise birinci araştırmada incelenen yüzyüze iletişim becerilerinin 6 yaş grubu ve daha küçük çocuklar için farklı uygulamalar yolu ile araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla 3-4 yaş grubundan 26 çocuk üzerinde uygulama yapılmıştır. 26 çocuk iki gruba ayrılmıştır. 13 çocuk yüz yüze, 13 çocuk ise sadece dinleme yoluyla iletişim kurmuşlardır. Araştırmanın sonucunda çocukların sadece dinleme yolu ile kurulan iletişimde, yüzyüze kurulan iletişime göre daha fazla kelime kullandıkları görülmüştür. Bu sonuç 4 yaşındaki çocukların iletişim kurma performanslarını görsel işaretlerin etkilediğini göstermektedir.

Sneddon ve Kent (1996) tarafından yapılan üçüncü çalışmada ise yüzyüze iletişim ve sadece dinleme yolu ile kurulan iletişimde anlatılmak istenenlerin, tekrar edilme miktarı karşılaştırılmıştır. Bu araştırma, ikinci çalışmada yer alan 26 çocuktan

yarısı ise dinleme durumundayken röportaj yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda yüzyüze ve sadece dinleyerek yapılan röportajlarda çocukların sordukları soru sayısında bir farklılık görülmemiştir. Ancak yüzyüze yapılan röportaj sadece dinleyerek yapılan röportaja göre daha kısa sürmüştür. Bunun nedeni yüzyüze yapılan röportajlarda, sözel olmayan davranışların daha fazla kullanılmasına bağlanmaktadır. Yüzyüze iletişimde aynı miktarda bilgiye ulaşmak için anlatılanlar çok daha az tekrar edilmiştir.

Sayı 1996-1997 yıllarında okul öncesi ve ilkokul düzeyindeki çocukların duygusal yüz ifadelerini çizme becerileri ile ilgili iki ayrı çalışma yapmıştır. Çalışmalarda öğrencileri çizime hazırlamak için üzüldüklerinde, mutlu olduklarında veya şaşırdıklarında neler hissettikleri sorulmuş ve bu karşılıklı konuşmanın sonunda öğrencilerin hazır oldukları anlaşıncaya, öğrencilere kağıtlar dağıtarak yönerge verilmiştir. “Elinizdeki kağıtta bir çocuğun yüzü var. Ama içi boş. Ben şimdi sizden buraya (sırayla mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkın) bir çocuğun yüzünü çizmenizi istiyorum. Önce mutlu bir çocuğun yüzünü gözünüzde canlandırın ve sonra kurşun kaleminizle çizin. Birbirinize bakmamanızı ve yalnızca kendi düşündüğünüz gibi çizmenizi istiyorum.” Araştırmanın sonunda en başarılı olarak çizilen duygusal yüz ifadesinin mutlu olduğu ve bunu kızgın, üzgün ve şaşkın ifadelerin izlediği bulunmuştur (Akt: Yıldırım-Doğru, 1999).

Çağdaş (1997) tarafından yapılan araştırmada “Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitimi” değişkeninin, deneme grubu annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarına etkileri ile bu davranışların, çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocukları ve onların anneleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan 30 annenin, 15’i deney, 15’i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, “Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitim” programı uygulandıktan sonra deneme grubu annelerin çocuklarında işbirliği ve sosyal ilişkilerinde anlamlı düzeyde yükselme olduğu görülmüştür.

Izard ve ark. (1997) okul öncesi çağda çocukların duyguları tanınamamasının birinci sınıfta, kişilerarası ilişkilerde yüksek derecede saldırganlığı doğurduğunu ortaya koymuştur. Çocukların sosyal problem çözme becerilerinin belirli bazı kişisel faktörlerle ilişkili olduğu kadar çocuğun genel duygusal yeteneği ile de ilişkili olduğunu belirlemiştir (Akt:Smith ve Walden, 1998).

Kramer ve Radey (1997) 4-6 yaş grubu çocukların kardeşlik ilişkilerini geliştirmek için 7 haftalık bir program geliştirmişlerdir. Bu program altı kategoriden oluşmuştur. Bunlar kardeşle oyun oynamayı başlatma, kardeşi kabul etme, uygun oyuna davet etme, bakış açısı kazandırma, kızgınlık duygusu ile baş etme ve çatışma çözmedir. Sonuçta eğitim programına katılan çocukların, hem eğitime katılmadan önceki duruma göre hem de kontrol grubuna göre çevreleri ile daha iyi ilişkiler ortaya koydukları saptanmıştır (Akt:Kocayörük, 2000).

Meyer ve Driskill (1997) bir yuvadaki çocuklar arasında kullanılan iletişim stratejilerini tespit etmek üzere yaptıkları araştırmada 3-4 yaşındaki çocukların arkadaşları, öğretmenleri ve diğer personel ile olan ilişkilerini gözlemlemişlerdir. Haftada iki gün günde 3 saat boyunca yapılan gözlemlerde özellikle çocukların ilişkileri izlenmiştir. Araştırmada ilişki; iki ya da daha fazla kişiden oluşan gruplar arasında olan sürekli konuşma olarak tanımlanmıştır. 30 saniye ya da daha uzun süren bir sessizlik veya kişilerden en az yarısının konuşma dışı kalması iletişimin sona erdiği şeklinde kabul edilmiştir. Araştırmada toplam 209 etkileşim belirlenmiştir. Kişilerarası etkileşim sırasında birçok iletişim stratejisinin kullanıldığı belirlenmiştir. Benzer özellikler taşıyan stratejiler sınıflandırılmıştır. Stratejilerin bazılarının bir ilişkiyi başlatmak ve geliştirmek için olumlu bazılarının ise ilişkiyi bitirmek ya da engellemek için olumsuz özellikte olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucunda ilişkileri etkileyen 10 iletişim stratejisi belirlenmiştir. 1)Arkadaşlar hakkında söylenen olumlu veya olumsuz bir söz, 2)Yakınlık (yanında oturma ya da uzak durma), 3)Dokunma veya sarılma, 4)Dinleme, 5)Duyguları ifade etme, 6)Çatışma içinde yer alma, 7)Şakalaşma ya da dalga geçme, 8)Oyun oynama ya da diğer biriyle rol değiştirme, 9)Kendini kontrol edebilme, 10)Kurallara uyma. Araştırmanın sonucuna göre ilişkileri olumlu yönde etkileyecek stratejiler,

arkadaşlıkla ilgili olumlu bir söz, dokunma veya sarılma ve olumlu duyguların hemen söylenmesi olarak belirlenmiştir. Şakalaşmanın ise öğretmen tarafından yapılırsa olumlu etkileyeceği ama çocuğun başka bir çocuğa yapması ile çatışma ya da kavganın oluşabileceği söylenmektedir. Kendini kontrol etmenin ise yarışmalarda, birlikte oyun oynarken, öfkelenedikleri zaman ve bir sorunu çözmeye çalıştıkları zaman çocuklar üzerinde etkili bir strateji olduğu bulunmuştur.

Öner-Koruklu (1998) arabuluculuk eğitiminin 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarına etkisini belirlemek amacı ile bir araştırma yapmıştır. 10 kişiden oluşan deney grubuna 4 oturumdan oluşan “Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerisi Kazandırma Eğitim Programı” uygulanmış. Bu program etkin dinleme, sen dili-ben dili, problem çözme gibi konuları kapsamaktadır. Kontrol grubundaki çocuklar böyle bir eğitim almamıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözmede başvurdukları saldırgan davranışlarda bir azalmanın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin problem çözme boyutunda elde ettikleri son test puanlarının, ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu da verilen eğitimin öğrencilerin çatışma çözme davranışlarından problem çözme davranışını seçmelerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kontrol grubundaki çocukların ise saldırganlık davranışlarında azalma olmadığı ve problem çözme davranışını benimsemedikleri belirlenmiştir.

Yaşın, bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin çocukların duyguları anlama becerileri üzerindeki etkisini araştırmak amacı ile 45 okul öncesi çocuk üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu çocukların çoğu sorunlu ailelerden ve farklı sosyo-ekonomik çevreden gelmektedir. Araştırmanın sonucunda, yaşın, bilişsel becerilerin ve dil becerilerinin, çocukların duyguları anlama becerisi üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca yaş değişkeninin duyguları anlama üzerindeki etkisinin bilişsel becerilere ve dil becerilerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Smith ve Walden, 1998).

Astrida ve Russ (1999) tarafından yapılan araştırmada hayali çocuk oyunlarının duyguları anlama üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma 6-8 yaş arasında olan 66 çocuk üzerinde yapılmıştır. Araştırmada hem sızel hem sızel olmayan ifadeler incelenmiştir. Oyunlar videoya kaydedilerek puanlanmıştır. Çocukların duygularını değerlendirmek için 15 sorudan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. İlk 5 soru çocukların duygusal deneyimlerini tartışmadaki becerilerini ölçmek amacı ile kullanılmıştır. Bu sorularda “mutlu, sevgi, korku, üzüntü ve kızgınlık duyguların hissettiğin zamanları anlat” yönergesi verilmiştir. İkinci 5 soru çocukların kendi duygu durumlarını tanımadaki becerilerini ölçmek için sorulmuştur. Bunun için çocuklara “Mutlu, üzgün, kızgın, korkmuş ve kıskanç olduğunu nasıl anlarsın” sorusu her bir duygu için tek tek sorulmuştur. Son 5 soruda ise çocukların başkalarındaki 5 duyguyu tanımadaki becerilerini değerlendirme hedeflenmiştir. “Bşkalarının mutlu olduğunu nasıl anlarsın?” şeklinde her bir duygu ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda hayali çocuk oyunları ile duyguları anlamanın farklı boyutları arasında karşılıklı ve sürekli bir ilişkinin olduğu görölmüştür. Oyunda hayal ve duygularını organize etme yetisine sahip çocuklar, duygusal olaylarla ilgili hafızalarını organize etmede daha başarılı olmuşlardır. Bu çocuklar başkalarının duygularını anlamada da daha başarılı olmuşlardır.

Cutting ve Dunn (1999) küçük çocukların sosyal bilişindeki bireysel farklılıklar çok farklı altyapılara sahip kentte yaşayan 128 okul öncesi çağ çocuğunda incelenmiştir. Çocukların yanlış-inanç duyguları anlamaları, dil yeteneklerinin geniş çaplı değerlendirmeleri yapılmıştır. Aile yapıları hakkındaki bilgi ise ebeveynle yapılan görüşmeler aracılığıyla edinilmiştir. Çocukların yanlış inançları ve duyguları anlamadaki bireysel farklılıkları dil becerilerindeki farklılıklarla ve ailenin altyapısındaki belli unsurlarla özellikle de ebeveynin meslek sınıfı ve annenin eğitimiyle ilişkidir. Çocukların kaç kardeşinin olduğu onların sosyal bilişiyle ilişkili değildir. Duyguları ve yanlış inançları anlamayla bireysel farklılıklar ilişkilendirilmiştir. Ama bu alanların yaştan, dil becerisinden ve ailenin altyapısından bağımsız olarak birbirini etkilemediği görölmüştür.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine dramanın etkisini belirlemek amacı ile 9 hafta boyunca 25 çocuğa eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu belirlenmiştir (Güven-Metin, 1999).

Şahin (1999) iletişim becerileri eğitiminin çocukların yalnızlık ve atılganlık düzeyine etkisini incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma 20'si deney, 20'si kontrol grubunu oluşturan 40 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 6 hafta boyunca, haftada iki gün (Salı ve Cuma) iletişim becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu böyle bir eğitim almamıştır. Eğitim programı dinleme, aktif dinleme, duyguları sözel olmayan iletişim yolu ile ifade etme, ben dili gibi konuları içermektedir. Araştırmanın sonucunda, iletişim becerisi eğitim programı uygulanan deney grubunun yalan söyleme davranışında azalma, atılganlık davranışında ise yükselme olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım-Doğru (1999) yaptığı araştırmasında zihin engelli öğrencilerin, duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarını değerlendirmiştir. Araştırmaya özel eğitim sınıfı ve kaynaştırma eğitimine devam eden 7-17 yaş arası 62 kız, 102 erkek olmak üzere toplam 164 zihin engelli çocuk katılmıştır. Araştırmada mutlu, üzgün, kızgın ve şaşırılmış olmak üzere dört duygu üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm yaş grubu öğrencilerin, en iyi tanıdıkları yüz ifadesinin kızgın olduğu görülmüştür. Dört duygu arasında sadece kızgınlık ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Genel olarak yaşlara göre yüz ifadesini gösterme puanı, adlandırma puanından düşük bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre sonuçlara bakıldığında kızlar ve erkekler tarafından en iyi tanınan duygunun mutluluk, en iyi adlandırılan duygunun ise kızgınlık olduğu görülmüştür. Ayrıca zihin engelli çocukların şaşkın ifadeyi tanımada başarılı olmadıkları belirlenmiştir.

Akgül (2000) tarafından öfke denetimi eğitiminin, ilköğretim II. Kademe öğrencilerinin öfke denetimi becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney grubuna öfke denetimi için eğitim verilmiş ve eğitimin sonunda deney ve kontrol grupları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin öfke denetimi becerilerinde, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde bir artma olduğu görülmüştür.

Callaghan (2000) 3 ve 5 yaş grubu okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve adlandırma becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma hem 3 hem de 5 yaş grubundan toplam 48 çocuk (12'si deney, 12'si kontrol) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklar, resimlerdeki duyguları (mutlu, üzgün, heyecanlı, sakin) yargılayan yetişkinleri gözlemlemişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar ise böyle bir gözlemlerde bulunmamışlardır. Araştırmanın sonucunda; duyguları ayırt etmede, hem 3 hem de 5 yaşındaki çocuklarda, deney grubunun sonuçları kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Kocayörük (2000) ilköğretim okulu altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, drama ile eğitim programının, öğrencilerin sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 34 öğrencinin 16'sı deney, 18'i kontrol grubunu oluşturmuştur. Oluşturulan deney grubuna iki hafta süreyle drama etkinlikleriyle önceden belirlenmiş temel sosyal beceriler verilmiştir. Aynı süre içinde kontrol grubundaki öğrencilere hiçbir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonucunda, drama ile yapılan eğitim programının öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur.

Garton ve Pratt (2001) "Çocukların problem çözme davranışlarına yaşitlarının yardımı"nı araştırmak amacı ile 4 yaşından 42'si deney (Ön testten yüksek puan almış 21 çocuk ile düşük puan almış 21 çocuk), 35'i kontrol grubunu oluşturan 77 çocuk üzerinde çalışmışlardır. Araştırma için ön testten yüksek puan almış çocuklar ile düşük puan almış çocuklar çiftler halinde eşleştirilmiştir. Çocuklara oyuncak bebek ve oyuncak odalara yerleştirilmek üzere oyuncak mobilyalar verilmiştir.

Çocuklardan mobilyaların yerleştirilmesinde birbirlerine yardım etmeleri ve işlerini tamamlarken ne yaptıkları hakkında birbirleri ile konuşmaları istenmiştir. İletişim süreci 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonucunda ön testten düşük puan alan 4 yaşındaki çocukların, yüksek puan alan çocuklarla eşleştirildiğinde, kontrol grubundaki çocuklara göre problem çözme ve iletişim becerileri açısından anlamlı derecede geliştikleri tespit edilmiştir.

Sayıl (2001) yaptığı diğer bir araştırmada 4, 6, 8 ve 10 yaşındaki çocukların; mutlu, üzgün, kızgın ve şaşırmış yüz ifadeleri ile ilgili çizimlerini incelemiştir. Araştırmada üç farklı uygulama yapılmıştır. İlk uygulamada çocuklardan verilen yüz ifadelerini kopyalamaları, ikinci uygulamada verilen ağız ve kaş şekillerinden istenen yüz ifadesini oluşturmaları, üçüncü uygulamada ise bazı yüz ifadelerinde silinmiş olan kaşları, bazılarında ise silinmiş olan ağızları çizerek tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın sonucunda; çocukların tümünün ağızları, kaşlardan daha başarılı bir şekilde kopyaladıkları, üzgün ve kızgın kaşları, ağızlardan daha iyi seçebildikleri ancak silinmiş olan kaşları doğru olarak çizemedikleri belirlenmiştir.

Denham ve ark. (2002) saldırgan davranış açısından risk grubunda olan okul öncesi çocuklarla, akranları arasındaki sosyal ve bilişsel farklılıkları tanımlamak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırma çocuklar 3-4 yaşındaki iken başlamış ve okula hazırlık dönemine kadar devam etmiştir. Bu araştırmada, çocuklara ilk önce bir kukla prosedürü sonra karışık duygularla ilgili hikayeler hakkında ve davranış kuralları ile ilgili sorular sorulmuştur. Çocukların her yıl diğerlerinin duygularına karşı kızgınlıkları ve antisosyal tepkileri gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenler her çocuğun öfkesi ve saldırganlığı hakkında bilgi vermişlerdir. Araştırmanın sonucunda; çocukların 3 ve 4 yaşında ölçülen duygu bilgisindeki eksikliklerinin düzeyi ile ilerleyen yıllardaki saldırganlık düzeyinin ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Montague ve Walker-Andrews (2002) araştırmalarında kişi benzerliği ve 3.5 aylık bebeklerin diğer insanların duygu ifadelerine olan duyarlılığını incelemişlerdir. Evde ebeveynin yüzsel/sessel ifadeleri (mutlu, üzgün, kızgın) videoteybe kaydedilmiş ve ebeveyn bebek etkileşimine ilişkin ölçüm kriterleri belirlenmiştir.

Laboratuvarda 32 bebeğin arka arkaya annelerini, babalarını ve tanımadıkları bir kadını ve adamı bazı yüz ifadeleri yaparken görmeleri sağlanmıştır. Bebekler babalarının veya tanımadıkları bireylerin değil de annelerinin ifadelerine farklı bakmışlardır. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin incelenmesi sonucunda, bebeklerin ifadelere olan duyarlılığına ilişkin önemli bilgiler ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar kişi benzerliğinin, bebeklerin diğer kişilerin yüz ifadelerini anlamayı geliştirmesini hızlandırabileceğini ve aile dinamiklerindeki bireysel farklılıkların bebeklerin tepki verme davranışlarıyla ilişkili olabileceğini göstermiştir.

Ramsden ve Hubbard (2002) araştırmasında ailelerin çocuklarına duyguları öğretmesi ile çocukların duygularını düzenlemeleri ve çocukların saldırganlığı arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma 4. sınıfa giden çocuklar ve ailelerinden oluşmaktadır. Örneklem 120 4. sınıf çocuğu ve bu çocukların anneleri ile sınırlandırılmıştır. Anneler çocuklarının kızgınlığı ve üzüntüsüyle baş etmedeki farkındalıklarını, kabullerini ve bilgilerini değerlendirmek için duygu düzenleme kontrol listesini ve ailenin kullandığı olumlu ve olumsuz ifadeleri kaydetmişlerdir. Öğretmenler ise her çocuğun saldırganlık düzeyi ile duygu düzenleme kontrol listesini doldurmuşlardır. Ailenin duygu öğretmesinin üç boyutu (kızgınlığı ve üzüntüsüyle baş etmedeki farkındalık, kabul ve bilgileri değerlendirme) ve ailenin kullandığı olumlu ve olumsuz ifadeler çocuğun saldırganlığı ile doğrudan ilişkili değildir. Ama hem olumlu aile ifadeleri hem de annenin çocuğun olumsuz duygularını kabul etmesi, çocuğun duygularını düzenlemesini sağladığı için dolaylı olarak çocuğun saldırganlığıyla ilişkili bulunmuştur.

Sözel ifadeler ile sözel olmayan ifadeler çeliştiği zaman okul öncesi çocukların, “Eylemler, sözlerden daha önemlidir prensibi” ni uygulayıp uygulamadıklarını araştırmak amacı ile 3-4 ve 5 yaşındaki çocuklara bir video filmi izlettirilmiştir. Bu filmde aktör bir içecek içer ve içerken de “Ben bu içeceği çok beğendim “ gibi sözel bir ifade kullanır. Ancak yüz ifadesi söyledikleri ile uyumlu değildir. Sonra çocuklara “Sizce bu içeceği beğendi mi?” diye sorulur. Sonuç olarak normal koşullarda sözel ifadeler daha fazla dikkate alınırken, sözel ve sözel olmayan ifadeler çelişince, çocukların duygusal yüz ifadelerini dikkate aldıkları görülmüştür.

Ancak sözel ifadeler çok çarpıcı olduğu zaman çocuklar tarafından dikkate alınmaktadır (Eskritt ve Lee, 2003).

Yetişkinler üzerinde yapılan araştırmalarda olduğu gibi çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda da iletişim becerisi eğitim programlarının, çocukların iletişim becerilerini geliştirebildiği görülmektedir. Bu sonuçlar çocukların ihtiyacı olan iletişim beceri alanları tespit edildiğinde, uygun oturum sayısı belirlendiğinde ve uygun yöntemler kullanıldığında okul öncesi çocukların iletişim becerilerinin geliştirebileceğini göstermektedir. Yine yukarıda özetlenen birçok araştırmanın sonucunda, çocukların iletişim becerilerinin gelişmesi ile birlikte istenmeyen davranışlarının azaldığı, akranları tarafından daha kolay kabul edildikleri ve aralarındaki sorunları çözmede de beceri kazandıkları görülmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla, araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, ölçme araçları, verilerin analizi ve “İletişim Becerileri Eğitim Programı” hakkında bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere ikişer gruptan oluşan ön test ve son test deseni kullanılmıştır. Karasar (1982) ve Kaptan (1993)’a göre, araştırmalarda iç geçerliği tehdit eden tehlikeleri önlemenin bir yolu kontrol gruplarını kullanmaktır. Ön test-son test, deney ve kontrol grupları deseni iç geçerliği kontrol altına alabilmede en etkili desenlerden birisidir. Kontrol grubu kullanmanın, araştırmanın güvenirliğini ve geçerliğini artıracak; böylece, sonuçlara daha büyük bir güvenle bakılacağı ileri sürülmektedir (Akt:Yüksel-Şahin, 1997). Deney ve kontrol gruplarına uygulanacak eğitim programı ile ilgili araştırma modeli Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırma Modeli

Gruplar	Ön-Test Okul Öncesi İletişim Becerileri Ölçekleri	İşlem İletişim Becerileri Eğitim Programı (22 Oturum)	Son-Test Okul Öncesi İletişim Becerileri Ölçekleri
Okul Öncesi Okula Hazırlık Grubu Deney	X	X	x
Okul Öncesi Okula Hazırlık Grubu Kontrol	X	-	x

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma için 2002-2003 öğretim yılında İstanbul İli Kadıköy İlçesi'ne bağlı Perihan Aktürk Anaokulu'na devam eden yaşları 5 yaş;6 ay-6 yaş;5 ay arasında değişen 32 çocuk çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak 32 çocuktan 16'sı deney grubunu, 16'sı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Ayrıca deney grubundaki çocuklar 8'er kişilik iki gruba ayrılmıştır.

Çalışma grubunun seçiminde deney ve kontrol gruplarını eşitlemek için çocukların cinsiyeti, iletişim becerileri, gelişim özellikleri (Gelişim sorunları olmayan çocuklar) ve zihinsel düzeyleri dikkate alınmıştır. Ölçekler uygulanmaya başlamadan önce çocukların öğretmenleri ile görüşme yapılarak, çocuklardan herhangi birinin gruptan farklı bir gelişim gösterip göstermediği ve bu konuda tanı alıp almadığı sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen bilgiler de dikkate alınarak, Perihan Aktürk Anaokulu hazırlık gruplarına devam eden toplam 103 çocuğa "Duyguları Tanıma Testi", "Göz Kantağı Kurma Testi", "Dinleme Testi" ve "Duyguları İfade Etme Testi" ve zihinsel gelişimlerini tespit etmek için "Andre Rey Resim Çizme Testi" uygulanmıştır. Bu testlerin yanı sıra çocukların gelişim özelliklerini belirlemek için aileleri ile görüşme yapılarak "Ankara Gelişim Tarama Envanteri" doldurulmuştur. Deney ve kontrol grupları, 103 kişilik uygulama grubundan random örneklem metodu ile seçilmiştir. Deney ve kontrol grubu "Cinsiyet", "Duyguları Tanıma Testi", "Göz Kantağı Kurma Testi", "Dinleme Testi", "Duyguları İfade Etme Testi", "Ankara Gelişim Tarama Envanteri" ve "Andre Rey Resim Çizme Testi" cinsinden eşitlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca iletişim becerileri ile zihinsel gelişim arasındaki ilişkiyi araştırmak için 32 çocuktan oluşan çalışma grubu belirlendikten sonra hem deney hem de kontrol grubundaki çocuklara "Stanford Binet Zeka Testi" uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının "Zeka Düzeyi" değişkenine göre dağılımları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2: Deney ve Kontrol Gruplarının “Zeka Düzeyi” Değişkenine Göre Dağılımları

Zeka Düzeyi	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
90-110 IQ	4	25,00	4	25,00
111-120 IQ	5	31,25	6	37,50
121-130 IQ	5	31,25	4	25,00
131-150 IQ	2	12,50	2	12,50
Toplam	16	100	16	100

Tablo 3.2’de de görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocuklar “Zeka Düzeyi” değişkenine göre birbirine yakın bir dağılım göstermektedir. Bu araştırmaya katılan çocuklar arasında, zeka düzeyi 90’nın altında olan çocuk bulunmamaktadır.

Araştırmada, çalışma grubunda yer alan çocukların “Yaş” değişkenine göre dağılımlarını incelemek amacı ile “Bilgi Formu” nda çocukların doğum tarihleri sorulmuştur. Uygulama yapılan günün tarihinden, öğrencinin doğum tarihi çıkarılarak, çocuğun yaşı yıl ve ay olarak hesaplanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının “Yaş” değişkenine göre dağılımları Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3: Deney ve Kontrol Grupları’nın “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımları

Yaş	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
5 Yaş;6 ay – 5 Yaş;11 ay	6	37,50	7	44,75
6 Yaş;0 ay- 6 Yaş ;5 ay	10	62,50	9	56,25
Toplam	16	100	16	100

Tablo 3.3 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubundaki çocukların “Yaş” değişkeni açısından birbirine yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında yer alacak kız ve erkek çocuklarının “Cinsiyet” değişkenine göre dağılımlarını belirlemek için 51 kız ve 52 erkekten oluşan 103 kişilik gruba araştırmada kullanılan ölçekler uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarında yer alacak 32 çocuk belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun “Cinsiyet” değişkenine göre dağılımları Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4: Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	8	50	8	50
Erkek	8	50	8	50
Toplam	16	100	16	100

Tablo 3.4’de de görüldüğü gibi deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocuklar “Cinsiyet” değişkenine göre eşit dağılım göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarını “Cinsiyet” değişkenine göre eşitlemek için ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Kız ve erkek cinsiyetlerine göre deney ve kontrol gruplarının eşitleme sonuçları Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5: Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulmasında Ön Test İletişim Becerileri Test Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	Std. Hata	t	sd	p
Duyguları Tanıma Testi	Kız	16	17,4375	1,7115	,4279	,190	30	p>,05
	Erkek	16	17,3125	1,9906	,4977			
Göz KONTAĞI Kurma Testi	Kız	16	12,5625	2,4213	,6053	,067	30	p>,05
	Erkek	16	12,5000	2,8048	,7012			
Dinleme Testi	Kız	16	7,3125	1,3525	,3381	,114	30	p>,05
	Erkek	16	7,2500	1,7321	,4330			
Duyguları İfade Etme	Kız	16	6,1875	3,2704	,8176	-1,053	30	p>,05
	Erkek	16	7,3125	2,7500	,6875			

Tablo 3.5’de de görüldüğü gibi “Cinsiyet” değişkenine göre “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz KONTAĞI Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”ön test puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuç deney ve kontrol grubunun “Cinsiyet” değişkenine göre eşitlendiğini göstermektedir.

“Cinsiyet” değişkeninin yanı sıra deney grubu ve kontrol grubunu araştırmada kullanılan “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ve “Andre Rey Resim Çizme Testi” açısından eşitlemek için yine ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6: Deney ve Kontrol Gruplarının Oluşturulmasında Araştırmada Kullanılan Testlerin Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	ss	Std. Hata	t	sd	p
Duyguları Tanıma Testi	Deney	16	16,1250	2,2174	,5543	-,887	30	p>,05
	Kontrol	16	16,8125	2,1670	,5417			
Göz Kantağı Kurma Testi	Deney	16	11,5000	3,3466	,8367	,231	30	p>,05
	Kontrol	16	11,2500	2,7447	,6862			
Dinleme Testi	Deney	16	6,0000	2,0656	,5164	-,176	30	p>,05
	Kontrol	16	6,1250	1,9621	,4905			
Duyguları İfade Etme Testi	Deney	16	4,6875	1,7783	,4446	-,459	30	p>,05
	Kontrol	16	5,0625	2,7439	,6860			
Andre Rey Resim Çizme Testi	Deney	16	18,2500	5,2852	1,3213	,281	30	p>,05
	Kontrol	16	17,7500	4,7679	1,1920			
Ankara Gel. Tarama Env. Top.	Deney	16	53,8750	7,3655	1,8414	,998	30	p>,05
	Kontrol	16	51,3750	6,8007	1,7002			
Ankara Gelişim Dil-Bilişsel	Deney	16	62,4375	1,9311	,4828	,831	30	p>,05
	Kontrol	16	61,9375	1,4361	,3590			

Tablo 3.6’da da görüldüğü gibi “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” toplamı, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri Dil-Bilişsel Alt Ölçeği” ve “Andre Rey Resim Çizme Testi” için deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuçlar deney grubu ile kontrol grubunun birbirine eşitlendiğini göstermektedir.

3.3 Verilerin Toplanması

Deney ve kontrol gruplarını belirlemek amacı ile Perihan Aktürk Anaokulu’na devam eden 103 çocuğa “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi” ve “Andre Rey Resim Çizme Testi”, çocukların ailelerine ise “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden elde edilen puanlara göre, araştırmaya katılan

deney ve kontrol grupları eşitlenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test-son test sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla, “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” kullanılmıştır. Deney grubuna 14 Nisan 2003 tarihinde araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “İletişim Becerileri Eğitim Programı” halftada üç gün 20-30 dakika süre ile uygulanmaya başlanmıştır. “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın uygulamaları 02.06.2003 tarihinde tamamlanmıştır. Program sona erdikten sonra “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” 03-06 Haziran 2003 tarihleri arasında son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubunda yer alan tüm çocuklara “Stanford Binet Zeka Testi” uygulanmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacı ile “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri”, “Andre Rey Resim Çizme Testi” ve “Stanford Binet Zeka Testi” kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi”nin güvenilirlik, geçerlik ve norm çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Testlerin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarını gerçekleştirmek için ölçekler Muratpaşa İlköğretim Okulu Anasınıfı, Ayşe Ege Kız Meslek Lisesi Uygulama Anaokulu, Ponpon Çocuk Kulübü, Harika Park Çocuk Evi, Yeşil Köşk Çocuk Evi, Bayram Yuva, İstanbul Üniversitesi Çocuklar Evi ve Denizatı Anaokulu’na devam eden çocuklar ile herhangi bir okul öncesi kuruma devam etmeyen toplam 130 çocuğa uygulanmıştır. Bu 130 çocuk içerisinde tesadüfen seçilen 30 çocuğa aynı ölçekler bir hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının her biri ile ilgili bilgiler ve SPSS sosyal bilimler istatistik programına göre elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

3.4.1. Yüz İfadelerini Tanıma Testi (Testing Face Processing Skills in Children)

Bu test Bruce ve ark. (2000) tarafından 3-12 yaş arasındaki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Test; kimlik, ifade, bakış (göz kontağı) ve yüz ifadesinden sesi anlama olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Bu test içinde yer alan tüm alt testler, videoya alınan çocuk yüzlerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Testler hazırlanırken görünen bütün eşyalar resimlerden çıkarılmış, gri fon kullanılmış ve yüz ölçüleri aynı olsun diye 5.5x4 cm ebadında standartlaştırılmıştır.

Bu araştırmada, “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin sadece “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kontakı Kurma Testi” kullanılmıştır. Çünkü bu iki test “İletişim Becerileri Programı”nda yer alan becerileri doğrudan ölçmektedir. Yüz İfadelerini Tanıma Testi için yapılan pilot çalışmanın sonucunda “Duyguları Tanıma Testi”nin madde sayısı 19, “Göz Kontakı Kurma Testi”nin madde sayısı ise 27 olarak belirlenmiştir. Bu durumda “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nde kalan toplam madde sayısı 46 olmuştur. Her doğru cevap için “1” puan verilmektedir.

“Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kontakı Kurma Testi” den elde edilen veriler kullanılarak “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı için güvenilirlik, geçerlik ve norm çalışmaları yapılmıştır.

3.4.1.1 “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Güvenirlik İle İlgili Bulgular

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı, “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kontakı Kurma Testi”nde yer alan maddelerin toplamından oluşmaktadır. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevrede yetişmiş, yaşları 5 yaş;6 ay-6 yaş;5 ay arasında değişen 130 çocuğa “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” uygulanmıştır. Testin güvenilirlik çalışması için, iç tutarlılık katsayıları, madde analizi işlemleri ve alt ölçekler arasındaki korelasyon incelenmiştir. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” ile ilgili aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3.7: “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde no	n	$\bar{X}$	ss
DT1	130	,9538	,2106
DT2	130	,9846	,1236
DT3	130	,9923	,0877
DT4	130	,9077	,2906
DT5	130	,9385	,2412
DT6	130	,9385	,2412
DT7	130	,9308	,2548
DT8	130	,7000	,4600
DT9	130	,7615	,4278
DT10	130	,9692	,1734
DT11	130	,4385	,4981
DT12	130	,7462	,4369
DT13	130	,9538	,2106
DT14	130	,9231	,2675
DT15	130	,8462	,3622
DT16	130	,6692	,4723
DT17	130	,8462	,3622
DT18	130	,8385	,3695
DT19	130	,9154	,2794
GKK1	130	,9615	,1931
GKK2	130	,9308	,2548
GKK3	130	,9846	,1236
GKK4	130	,8154	,3895
GKK5	130	,9615	,1931
GKK6	130	,7769	,4179
GKK7	130	,9385	,2412
GKK8	130	,9615	,1931
GKK9	130	,9538	,2106
GKK10	130	,7846	,4127
GKK11	130	,8077	,3956
GKK12	130	,6769	,4695
GKK13	130	,9231	,2675
GKK14	130	,9692	,1734
GKK15	130	,8769	,3298
GKK16	130	,7615	,4278
GKK17	130	,8923	,3112
GKK18	130	,9154	,2794
GKK19	130	,8692	,3385
GKK20	130	,7923	,4072
GKK21	130	,9538	,2106
GKK22	130	,8077	,3956
GKK23	130	,6538	,4776
GKK24	130	,5846	,4947
GKK25	130	,4462	,4990
GKK26	130	,2923	,4566
GKK27	130	,4692	,5010
G.TOPLAM	130	38,01	29,28

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi” için elde edilen sonuçlara dayalı olarak üç tane ayrı iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Önce her bir sorunun varyansına dayalı olarak hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı bulunmuştur. Sonra Spearman-Brown ve Guttman katsayılarını bulmak için bir testi iki yarıya ayırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemlerin sonucunda “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” için elde edilen iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8: “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	n	r	p
Cronbach Alfa	130	0,8594	P<0,01
Spearman	130	0,8325	P<0,01
Guttman	130	0,8127	P<0,01

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” için en yüksek güvenirlik katsayısı Cronbach Alfa katsayısına aittir (0,8594). En düşük iç tutarlılık katsayısı Guttman Tekniği ile elde edilmiştir (0,8127). Elde edilen sonuçlar testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Testin güvenirlik katsayılarının belirlenmesinden sonra madde analizi işlemlerine geçilmiştir. Test toplamını oluşturan maddelerin madde analiz işlemleri için önce madde-toplam ve madde –kalan değerleri bulunmuştur. Bir testin içinde kalabilecek bir maddenin testten alınan toplam puan ile korelasyonunun istatistiksel açıdan anlamlı olması beklenmiştir. Ayrıca toplam test için madde ayırdedicilik indeksleri hesaplanmıştır. 130 çocuğun test toplam puanları en üst puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Daha sonra yüksek puan alan %27’lik çocuk ile en düşük puan alan %27’lik çocuk gruptan alınarak bunlar için ayrı bir dosya düzenlenmiştir. Bu iki grubun her bir soru maddesi için aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ilişkisiz grup t testi yapılmıştır. Testte kalacak maddelerin t değerlerinin istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi beklenmiştir. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı için madde analiz işlem sonuçları Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9: “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları

	n	Madde- toplam	p	Madde- kalan	p	Ayırd.	sd	p
DT1	130	,375	P<,01	,3405	P<,01	2,380	68	P<,05
DT2	130	,383	P<,01	,3632	P<,01	1,435	68	P>,05
DT3	130	,294	P<,01	,2793	P<,01	1,000	68	P>,05
DT4	130	,336	P<,01	,2872	P<,01	2,083	68	P<,05
DT5	130	,410	P<,01	,3724	P<,01	2,915	68	P<,01
DT6	130	,179	P<,05	,1352	P>,05	1,392	68	P>,05
DT7	130	,158	P>,05	,1118	P>,05	1,023	68	P>,05
DT8	130	,245	P<,01	,1626	P>,05	2,046	68	P<,05
DT9	130	,219	P<,05	,1422	P>,05	3,643	68	P<,01
DT10	130	,356	P<,01	,3274	P<,01	1,023	68	P>,05
DT11	130	,282	P<,01	,1944	P<,05	3,022	68	P<,01
DT12	130	,310	P<,01	,2343	P<,05	3,419	68	P<,01
DT13	130	,252	P<,01	,2153	P<,05	1,023	68	P<,05
DT14	130	,360	P<,01	,3154	P<,01	2,652	68	P<,01
DT15	130	,393	P<,01	,3339	P<,01	4,212	68	P<,01
DT16	130	,260	P<,01	,1759	P<,05	2,928	68	P<,01
DT17	130	,345	P<,01	,2844	P<,01	4,212	68	P<,01
DT18	130	,156	P>,05	,0888	P>,05	2,624	68	P<,01
DT19	130	,226	P<,01	,1767	P<,05	2,915	68	P<,01
GKK1	130	,320	P<,01	,2871	P<,01	1,785	68	P<,01
GKK2	130	,456	P<,01	,4176	P<,01	3,431	68	P<,01
GKK3	130	,383	P<,01	,3632	P<,01	1,435	68	P<,05
GKK4	130	,461	P<,01	,4016	P<,01	4,757	68	P<,01
GKK5	130	,245	P<,01	,2115	P<,05	2,095	68	P<,01
GKK6	130	,529	P<,01	,4703	P<,01	6,000	68	P<,01
GKK7	130	,630	P<,01	,6021	P<,01	3,174	68	P<,01
GKK8	130	,372	P<,01	,3402	P<,01	2,380	68	P<,01
GKK9	130	,334	P<,01	,2986	P<,01	2,380	68	P<,01
GKK10	130	,526	P<,01	,4671	P<,01	6,733	68	P<,01
GKK11	130	,534	P<,01	,4782	P<,01	6,000	68	P<,01
GKK12	130	,396	P<,01	,3187	P<,01	4,981	68	P<,01
GKK13	130	,274	P<,01	,2273	P<,05	2,307	68	P<,01
GKK14	130	,273	P<,01	,2432	P<,01	1,023	68	P<,05
GKK15	130	,574	P<,01	,5314	P<,01	4,482	68	P<,01
GKK16	130	,417	P<,01	,3483	P<,01	5,709	68	P<,01
GKK17	130	,388	P<,01	,3372	P<,01	3,114	68	P<,01
GKK18	130	,278	P<,01	,2291	P<,05	2,380	68	P<,01
GKK19	130	,416	P<,01	,3622	P<,01	4,482	68	P<,01
GKK20	130	,406	P<,01	,3403	P<,01	4,757	68	P<,01
GKK21	130	,409	P<,01	,3755	P<,01	2,652	68	P<,01
GKK22	130	,566	P<,01	,5134	P<,01	5,060	68	P<,01
GKK23	130	,242	P<,01	,1565	p>,05	2,602	68	P<,01
GKK24	130	,272	P<,01	,1841	P<,05	3,750	68	P<,01
GKK25	130	,491	P<,01	,4164	P<,01	7,775	68	P<,01
GKK26	130	,372	P<,01	,2955	P<,01	4,747	68	P<,01
GKK27	130	,452	P<,01	,3737	P<,01	5,343	68	P<,01

Bir maddenin testte yer alabilmesi için madde-toplam , madde –kalan ve madde ayırt edicilik tekniklerinden hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi istenmektedir. Bu açıdan “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı incelendiği zaman sadece E12 test maddesinin istenen sonuçlara ulaşamadığı gözlenmiştir. Bunun dışındaki tüm maddeler istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermiştir. Ancak “Duyguları Tanıma Testi”nde E12 test maddesi ile ilgili bulgular anlamlı sonuç vermiştir. Bu nedenle E12 test maddesi test toplamından çıkartılmamıştır.

Güvenirlik çalışması için yapılan bir başka işlem ise bir ölçek ile o ölçeğin alt ölçekleri arasında ilişki olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaçla “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin alt ölçekleri olan “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çünkü “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” nin yüz ifadelerini tanıma becerisini ölçen iki test olduğu düşünülmektedir. Aynı özelliği ölçen iki testin sonuçlarının da istatistiksel açıdan ilişkili olması beklenmektedir. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı ile “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” arasında ilişki olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplam Puanı ile Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

	n	r	p
Yüz İfadelerini Tanıma Testi - Duyguları Tanıma Testi	130	,685	P<,01
Yüz İfadelerini Tanıma Testi- Göz Kantağı Kurma Testi	130	,908	P<,01
Duyguları Tanıma Testi- Göz Kantağı Kurma Testi	130	,317	P<,01

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı, “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” ile karşılaştırıldığında, testlerin uygulama sonuçları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki olması beklenmiş ve sonuçların 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre, hem “Duyguları Tanıma Testi” hem de “Göz Kantağı Kurma Testi”nin güvenilir testler olduğu söylenebilir.

Ayrıca “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı ile araştırmada kullanılan diğer ölçeklerden “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Elde edilen istatistiksel sonuçlar Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11: Yüz İfadelerini Tanıma Testi“ ile “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Arasındaki İlişkiler

	Yüz İfadelerini Tanıma Testi	Dinleme Testi	Duyguları İfade Etme Testi
Yüz İfadelerini Tanıma Testi Toplamı	r:1,00	r:,365	r:,253
Dinleme Testi	P<,01	r:1,00	r:,289
Duyguları İfade Etme Testi	P<,01	P<,01	r:1,00

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplam puanı ile “Dinleme Testi” toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısının ,365’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

Tablo 3.11 incelendiğinde, “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplam puanı ile “Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısının ,253 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

3.4.1.2 “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Geçerlik İle İlgili Bulgular

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin geçerliğine, kapsam geçerliği yöntemi ile bakılmıştır. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin son hali en az doktora düzeyinde eğitim almış 5 uzman kişiye verilmiştir. Test maddelerinin, ölçülmek istenen davranışları ne düzeyde ölçüp ölçmediğini ve yönergelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığını 4’lü puan sistemine (Tamamen uygun, uygun, kısmen uygun ve uygun değil) göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda, uzmanların %70’nin kabul ettikleri maddeler teste alınmıştır. Testteki

madde sayısı değişmemiş, 46 olarak kalmıştır. Bu değerlendirme sonucunda ölçeğin kapsam geçerliliği olduğu belirlenmiştir.

3.4.1.3 “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” İçin Norm Çalışması ile İlgili Bulgular

Araştırmada “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı için norm çalışmaları farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 236 çocuktan elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Norm çalışmasına ilişkin yapılan istatistik işlemlerin sonucunda elde edilen yüzdelik puanlara dayanarak “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı için standart puanlar oluşturulmuştur. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri Tablo 3.12’de verilmiştir.

Tablo 3.12: “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı İçin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri

	Yüzdelik Puan	Yüz İfadelerini Tanıma Testi Toplamı
n		236
Hata		0
Aritmetik Ortalama		37,5254
Standart Hata		,3626
Medyan		38,0000
Standart Sapma		5,5700
Skewness		-,954
Skewness Stan. Hata		,158
Kurtosis		,643
Kurtosis Stan. Hata		,316
Yüzdelik Puan	25	35,0000
	50	38,0000
	75	42,0000

Tablo 3.12 incelendiği zaman “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nde (“Duyguları Tanıma Testi”+“Göz Kantağı Kurma Testi”) 35 ve altında doğru yapanlar düşük, 36-41 arasında doğru yapanlar orta, 42 ve üzerinde maddeyi doğru yapanlar ise başarılı kabul edilmiştir. Elde edilen ham puanlar standart puanlara çevrildiği zaman 30 ve altında puan alan çocukların yüz ifadelerini tanıma becerilerinin düşük, 51-73 arasında puan alanların orta, 82 ve üzerinde puan alan çocukların ise yüz ifadelerini tanıma becerilerinin yüksek olduğu görülmektedir. “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı ile ilgili ham puanlar ve standart puanlar Tablo 3.13’de verilmiştir.

Tablo 3.13: Araştırmada Kullanılan Testler ve Tam Puana Ait Standart Puanlar

Ham Puan	Duyguları Tanıma Testi	Göz Kantağı Kurma Testi	Yüz İfadelerini Tanıma Testi Toplamı	Dinleme Testi	Duyguları İfade Etme Testi	Ham Puan
46			100,0			46
45			97,5			45
44			95,8			44
43			89,0			43
42			82,2			42
41			72,9			41
40			64,4			40
39			58,1			39
38			51,3			38
37			38,6			37
36			35,2			36
35			29,7			35
34			22,5			34
33			21,2			33
32			18,2			32
31			15,3			31
30			12,7			30
29			10,2			29
28			8,1			28
27		100,0	6,8			27
26		92,8	5,1			26
25		85,6	3,8			25
24		72,9	3,0			24
23		64,0	2,1			23
22		51,7	1,3			22
21		42,4	,8			21
20		35,2	,4			20
19	100,0	27,1				19
18	83,9	22,0				18
17	65,7	19,9				17
16	50,0	16,5				16
15	31,4	12,3				15
14	18,6	9,3				14
13	10,6	5,1				13
12	4,7	3,0			100,0	12
11	6,4	2,1			99,2	11
10	3,4	1,7			97,0	10
9	2,5			100,0	94,1	9
8	,8			82,6	84,3	8
7	,4			67,8	73,7	7
6				47,0	63,1	6
5				33,5	34,3	5
4				20,3	23,7	4
3				12,3	19,1	3
2				7,6	11,4	2
1				3,8	8,5	1
0				1,7	5,5	0

3.4.2 Duyguları Tanıma Testi

Bu test Bruce ve ark. (2000) tarafından 3-12 yaş arasındaki çocukların yüz ifadeleri yolu ile “Duyguları Tanıma Testi” becerilerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. “Duyguları Tanıma Testi” üç farklı uygulamayı içermektedir. Çocuklara ilk önce İfade-çifti (Exppair) maddeleri verilir. Çocuktan söylenen yüz ifadesine sahip resmi göstermesi istenir. Örneğin; “Bu iki yüzden hangisi üzgün” yönergesi verilir ve çocuğun üzgün yüzü göstermesi beklenir. İfade-çifti maddelerini, İfade Eşleme Çocuk (Expmatch.child) maddeleri ardından da yetişkinlerin yüz ifadelerini yansıtan İfade Eşleme Yetişkin (Expmatch.adult) maddeleri izlemektedir. Hem İfade Eşleme Çocuk hem de İfade Eşleme.Yetişkin testlerinde çocuğa “Aşağıdaki iki resimden hangisi, yukarıdaki çocuk ile aynı duyguyu hissetmektedir.” yönergesi verilir. Bu maddelerin başlangıcında, çocuklara ne yapmaları gerektiğini açıklamak için testi yapan kişi tarafından kullanılabilecek örnek bir uygulama vardır. İfade Eşleme.Yetişkin testi ile İfade Eşleme.Çocuk testi birbirine benzerdir. Fakat İfade Eşleme Yetişkin testinde örnek uygulama yoktur. İfade Eşleme Yetişkin testinde yetişkin yüz ifadeleri kullanılmıştır. Her doğru cevap için “1” puan verilmektedir. “Duyguları Tanıma Testi” için yapılan pilot çalışmanın sonucunda, testte kalan toplam madde sayısı 19 olmuştur.

3.4.2.1 “Duyguları Tanıma Testi” İçin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular

“Duyguları Tanıma Testi”nin güvenilirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişmiş, yaşları 5 yaş;6 ay-6 yaş;5 ay arasında değişen 130 çocuğa “Duyguları Tanıma Testi” uygulanmıştır. Testin güvenilirlik çalışması için, test-tekrar yöntemine dayalı devamlılık katsayısı, iç tutarlılık katsayıları, madde analizi işlemleri ve alt ölçekler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular sıra ile aşağıda verilmiştir.

Bir testin güvenilirlik düzeyi ile ilgili kullanılan istatistiksel tekniklerden en önemlisi test-tekrar test tekniğidir. Test-tekrar test çalışması için “Duyguları Tanıma Testi” bir hafta ara ile aynı çocuklara iki kez uygulanmıştır. “Duyguları Tanıma Testi” için yapılan iki uygulamadan elde edilen sonuçlar arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Test-tekrar test yönteminin ardından “Duyguları Tanıma Testi”ni oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.14’de verilmiştir.

Tablo 3.14: “Duyguları Tanıma Testi”ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	n	$\bar{x}$	ss
DT1	130	,9538	,2106
DT2	130	,9846	,1236
DT3	130	,9923	,0877
DT4	130	,9077	,2906
DT5	130	,9385	,2412
DT6	130	,9385	,2412
DT7	130	,9308	,2548
DT8	130	,7000	,4600
DT9	130	,7615	,4278
DT10	130	,9692	,1734
DT11	130	,4385	,4981
DT12	130	,7462	,4369
DT13	130	,9538	,2106
DT14	130	,9231	,2675
DT15	130	,8462	,3622
DT16	130	,6692	,4723
DT17	130	,8462	,3622
DT18	130	,8385	,3695
DT19	130	,9154	,2794
Toplam	130	16,253	2,389

“Duyguları Tanıma Testi” için iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.15’de verilmiştir.

Tablo 3.15: “Duyguları Tanıma Testi” için İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	n	r	p
Cronbach Alfa	130	0,7418	P<0,01
Spearman	130	0,6913	P<0,01
Guttman	130	0,6855	P<0,01

Tablo 3.15 incelendiğinde “Duyguları Tanıma Testi” iç tutarlılık katsayısının Cronbach Alfa Tekniği’ne göre 0,7418 olduğu görülmektedir.

Testin güvenirlik katsayılarının belirlenmesinden sonra madde analiz işlemlerine geçilmiştir. Test toplamını oluşturan maddelerin madde analiz işlemleri için önce madde-toplam ve madde –kalan değerleri bulunmuştur. Bir testin içinde kalabilecek bir maddenin testten alınan toplam puan ile korelasyonunun istatistiksel açıdan anlamlı olması beklenmiştir. Ayrıca toplam test için madde ayırdedicilik indeksleri hesaplanmıştır. 130 çocuğun test toplam puanları en üst puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Daha sonra yüksek puan alan %27’lik çocuk ile en düşük puan alan %27’lik çocuk gruptan alınarak bunlar için ayrı bir dosya düzenlenmiştir. Bu iki grubun, her bir soru maddesi için aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan ilişkisiz grup t testi yapılmıştır. Testte kalacak maddelerin t değerlerinin istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi beklenmiştir. “Duyguları Tanıma Testi” ile ilgili madde analiz işlem sonuçları Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16: “Duyguları Tanıma Testi” için Madde Analiz İşlem Sonuçları

	n	Madde- toplam	p	Madde- kalan	p	Ayırd.	sd	p
DT1	130	,378	P<,01	,2985	P<,01	2,380	68	P<,05
DT2	130	,460	P<,01	,4174	P<,01	1,435	68	p>,05
DT3	130	,379	P<,01	,3472	P<,01	1,000	68	P<,01
DT4	130	,436	P<,01	,3297	P<,01	2,581	68	P<,05
DT5	130	,579	P<,01	,5054	P<,01	2,915	68	P<,01
DT6	130	,350	P<,01	,2570	P<,01	2,380	68	P<,05
DT7	130	,360	P<,01	,2621	P<,01	2,652	68	P<,05
DT8	130	,507	P<,01	,3428	P<,01	6,439	68	P<,01
DT9	130	,378	P<,01	,2103	P<,05	6,439	68	P<,01
DT10	130	,356	P<,01	,2901	P<,01	1,785	68	p>,05
DT11	130	,433	P<,01	,2420	P<,01	5,330	68	P<,01
DT12	130	,448	P<,01	,2847	P<,01	6,354	68	P<,01
DT13	130	,208	P<,05	,1619	P<,05	2,095	68	P<,05
DT14	130	,334	P<,01	,2293	P<,05	2,915	68	P<,01
DT15	130	,637	P<,01	,5324	P<,01	5,667	68	P<,01
DT16	130	,370	P<,01	,1827	P<,05	4,362	68	P<,01
DT17	130	,386	P<,01	,2461	P<,01	3,948	68	P<,01
DT18	130	,389	P<,01	,2469	P<,01	4,482	68	P<,01
DT19	130	,311	P<,01	,2002	P<,01	2,652	68	P<,05

“Duyguları Tanıma Testi” ile ilgili yapılan madde analizi işlemlerinin sonucunda bütün maddelerin istatistiksel açıdan anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu nedenle hiçbir madde testten çıkarılmamıştır.

Güvenirlilik çalışması için yapılan bir başka işlem ise aynı özelliği ölçen iki testin sonuçlarının da istatistiksel açıdan ilişkili olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaçla “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplamı ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin alt ölçekleri olan “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17: “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı ile “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” Arasındaki İlişkiler

	n	r	p
Yüz İfadelerini Tanıma Testi -Duyguları Tanıma Testi	130	,685	P<,01
Yüz İfadelerini Tanıma Testi- Göz Kantağı Kurma Testi	130	,908	P<,01
Duyguları Tanıma Testi- Göz Kantağı Kurma Testi	130	,317	P<,01

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi” ile “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kantağı Kurma Testi” karşılaştırıldığında, testlerin uygulama sonuçları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki vermesi beklenmiş ve sonuçların 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre “Duyguları Tanıma Testi”nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca “Duyguları Tanıma Testi” ile araştırmada kullanılan diğer ölçeklerden “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Çünkü bu testlerin ölçtüğü becerilerin, iletişim becerileri ile ilgili olduğu, bu nedenle de bu testler arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması beklenmektedir. Elde edilen veriler Tablo 3.18’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18: “Duyguları Tanıma Testi” ile “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Arasındaki İlişkiler

	Duyguları Tanıma Testi	Dinleme Testi	Duyguları İfade Etme Testi
Duyguları Tanıma Testi	r:1,00	r:,431	r:,357
Dinleme Testi	P<,01	r:1,00	r:,289
Duyguları İfade Etme Testi	P<,01	P<,01	r:1,00

“Duyguları Tanıma Testi” puanları ile “Dinleme Testi” puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,431’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

“Duyguları Tanıma Testi” puanları ile “Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısının ,357 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

3.4.2.2 “Duyguları Tanıma Testi” İçin Geçerlik Çalışması ile İlgili Bulgular

“Duyguları Tanıma Testi”nin geçerliğine, kapsam geçerliği yöntemi ile bakılmıştır. “Duyguları Tanıma Testi”nin son hali en az doktora düzeyinde eğitim almış 5 uzman kişiye verilmiştir. Test maddelerinin, ölçülmek istenen davranışları ne düzeyde ölçüp ölçmediğini ve yönergelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığını 4’lü puan sistemine (Tamamen uygun, uygun, kısmen uygun ve uygun değil) göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda, uzmanların %70’nin kabul ettikleri maddeler teste alınmıştır. Testteki madde sayısı değişmemiş, 19 olarak kalmıştır. Bu değerlendirme sonucunda ölçeğin kapsam geçerliliği olduğu belirlenmiştir.

3.4.2.3 “Duyguları Tanıma Testi” Toplamı İçin Norm Çalışması İle İlgili Bulgular

Araştırmada “Duyguları Tanıma Testi” için norm çalışmaları farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 236 çocuktan elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Norm çalışmasına ilişkin yapılan istatistik işlemlerin sonucunda elde edilen yüzdelik puanlara dayanarak “Duyguları Tanıma Testi” için standart puanlar oluşturulmuştur. “Duyguları Tanıma Testi” merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri Tablo 3.19’da verilmiştir.

Tablo 3.19: “Duyguları Tanıma Testi” Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri

	Yüzdelik Puan	Duyguları Tanıma Testi
n		236
Hata		0
Arit Ort		16,2119
Stan. Hata		,1535
Medyan		16,5000
ss		2,3587
Skewness		-1,251
Skewness Stan. Hata		,158
Kurtosis		2,184
Kurtosis Stan. Hata		,316
Yüzdelik Puan	25	15,0000
	50	16,5000
	75	18,0000

“Duyguları Tanıma Testi” ile ilgili Tablo 3.19’deki yüzdelik puanlara dayanarak 15 ve altındaki maddeleri doğru cevaplayanlar düşük, 16-17 arasındaki maddeleri doğru cevaplayanlar orta, 18 ve üzerinde maddeyi doğru cevaplayanlar ise başarılı kabul edilmiştir. Tablo 3.19’deki yüzdelik puanlar dikkate alınarak Tablo 3.20 hazırlanmıştır. Böylece doğru yapılan madde sayısına eşdeğer olan puanlar hesaplanmıştır. “Duyguları Tanıma Testi”nden elde edilebilecek ham puanlar, standart puanlara çevrildiği zaman 31 ve altında puan alan çocukların duyguları tanıma becerileri düşük, 50-66 arasında puan alan çocukların orta, 84 ve üzerinde puan alan çocukların ise duyguları tanıma becerileri yüksek olarak belirlenmiştir (Tablo 3.20).

Tablo 3.20: "Duyguları Tanıma Testi" ve Tam Puana Ait Standart Puanlar

Ham Puan	Standart Puan
19	100,0
18	83,9
17	65,7
16	50,0
15	31,4
14	18,6
13	10,6
12	4,7
11	6,4
10	3,4
9	2,5
8	,8
7	,4
6-0	

3.4.3 Göz Kontağı Kurma Testi

Bu test Bruce ve ark. (2000) tarafından 3-12 yaş arasındaki çocukların göz kontağı kurabilme becerilerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. "Duyguları Tanıma Testi"nde olduğu gibi üç uygulamayı içermektedir. Çocuklara ilk önce Bakış-çifti (Gazepair) maddeleri sonra Bakış Eşleme.45 (Gazematch.45) maddeleri ve son olarak Bakış Eşleme.10 (Gazematch.10) maddeleri verilmektedir.

Bakış-çifti testinde, çocuğa "Bu çocuklardan hangisi sana bakıyor, göster" yönergesi verilir. Bu teste başlamadan önce "bakmak" hakkında çocukla konuşmak yararlı olabilir. Çocuğa şöyle bir açıklama yapılabilir. "Biliyorsun ki birisine iki şekilde bakabilirsin. Ya başın ve gözlerin şu şekilde (Tam yüzünüz dönük olacak şekilde) ya da sadece gözlerinizle (Başınızı 3/4 görüntü oluşturacak şekilde çevirin ve bu arada gözlerinizi de çocuğu görececek şekilde çevirin) önemli olan şey gözlerin ne yaptığıdır. Çünkü bunlar kişinin nereye baktığını gösterir."

Bakış Eşleme.45 maddeleri ise eşleştirme yapmayı gerektirmektedir. Bu uygulamada çocuğa "Aşağıdaki çocuklardan hangisi yukarıdaki çocuk ile aynı yöne bakmaktadır, göster" yönergesi verilir. İlk madde deneme yapmak amacı ile verilmektedir. Bakış Eşleme.45 maddelerinin tümünde çocuk yüzleri kullanılmıştır.

Bakış Eşleme.10 maddelerinde ise bir yetişkin erkeğin yüzü kullanılmıştır. Göz ve başın hareket ettirilme açısı Gazematch.45 maddelerindeki kadar belirgin değildir. Göz ve başın hareket ettirilme açısı bu maddelerde sadece 10 derecedir. Her doğru cevap için çocuğa “1” puan verilmektedir. “Göz Kantağı Kurma Testi” ile ilgili yapılan pilot çalışmanın sonucunda 27 madde testte kalmıştır.

3.4.3.1 “Göz Kantağı Kurma Testi” için Güvenirlik Çalışması ile İlgili Bulgular

“Göz Kantağı Kurma Testi”nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişmiş, yaşları 5 yaş;6 ay-6 yaş;5 ay arasında değişen 130 çocuğa “Göz Kantağı Kurma Testi” uygulanmıştır. Testin güvenirlik çalışması için, test-tekrar yöntemine dayalı devamlılık katsayısı , iç tutarlılık katsayıları, madde analizi işlemleri ve alt ölçekler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular sıra ile aşağıda verilmiştir.

“Göz Kantağı Kurma Testi” ile ilgili test-tekrar test çalışması için ölçekler bir hafta ara ile aynı çocuklara iki kez uygulanmıştır. Beklenen sonuç iki uygulama arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmasıdır. “Göz Kantağı Kurma Testi” için yapılan iki uygulama arasında 0,01 düzeyinde de anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç “Göz Kantağı Kurma Testi” nin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

“Yüz İfadelerini Tanıma Testi”nin kapsamında yer alan “Göz Kantağı Kurma Testi” araştırmaya katılan 130 çocuğa uygulanmıştır. “Göz Kantağı Kurma Testi” ni oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.21’de verilmiştir.

Tablo 3.21: "Göz Kantağı Kurma Testi" ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	n	$\bar{x}$	ss
GKK1	130	,9615	,1931
GKK2	130	,9308	,2548
GKK3	130	,9846	,1236
GKK4	130	,8154	,3895
GKK5	130	,9615	,1931
GKK6	130	,7769	,4179
GKK7	130	,9385	,2412
GKK8	130	,9615	,1931
GKK9	130	,9538	,2106
GKK10	130	,7846	,4127
GKK11	130	,8077	,3956
GKK12	130	,6769	,4695
GKK13	130	,9231	,2675
GKK14	130	,9692	,1734
GKK15	130	,8769	,3298
GKK16	130	,7615	,4278
GKK17	130	,8923	,3112
GKK18	130	,9154	,2794
GKK19	130	,8692	,3385
GKK20	130	,7923	,4072
GKK21	130	,9538	,2106
GKK22	130	,8077	,3956
GKK23	130	,6538	,4776
GKK24	130	,5846	,4947
GKK25	130	,4462	,4990
GKK26	130	,2923	,4566
GKK27	130	,4692	,5010
Toplam	130	21,761	4,157

"Göz Kantağı Kurma Testi" için iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.22: "Göz Kantağı Kurma Testi" İçin İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	130	0,8415	P<0,01
Spearman	130	0,6977	P<0,01
Guttman	130	0,6866	P<0,01

Tablo 3.22 incelendiğinde "Göz Kantağı Kurma Testi" iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; en yüksek güvenirlik katsayısının Cronbach Alfa Tekniği (0,8415) ile elde edilmiş olduğu görülmektedir.

Testin güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinden sonra madde analiz işlemlerine geçilmiştir. Test toplamını oluşturan maddelerin madde analiz işlemleri için önce madde-toplam ve madde –kalan değerleri bulunmuştur. Bir testin içinde kalabilecek bir maddenin testten alınan toplam puan ile korelasyonunun istatistiksel açıdan anlamlı olması beklenmiştir. Ayrıca toplam test için madde ayırdedicilik indeksleri hesaplanmıştır. 130 çocuğun test toplam puanları en üst puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Daha sonra yüksek puan alan %27'lik çocuk ile en düşük puan alan %27'lik çocuk gruptan alınarak bunlar için ayrı bir dosya düzenlenmiştir. Bu iki grubun her bir soru maddesi için aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan “ilişkisiz grup t testi” yapılmıştır. Testte kalacak maddelerin t değerlerinin istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi beklenmiştir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.23’de verilmiştir.

Tablo 3.23.”Göz Kantağı Kurma Testi” İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları

	n	Madde- toplam	p	Madde- kalan	p	Ayırd.	sd	p
GKK1	130	,211	P<,05	,1656	P>,05	1,785	68	P>,05
GKK2	130	,372	P<,01	,3175	P<,01	2,652	68	P<,01
GKK3	130	,234	P<,05	,2059	P<,05	1,435	68	P>,05
GKK4	130	,538	P<,01	,4658	P<,01	5,351	68	P<,01
GKK5	130	,288	P<,01	,2445	P<,05	2,095	68	P<,05
GKK6	130	,567	P<,01	,4928	P<,01	6,000	68	P<,01
GKK7	130	,596	P<,01	,5564	P<,01	3,174	68	P<,01
GKK8	130	,336	P<,01	,2941	P<,01	2,380	68	P<,05
GKK9	130	,430	P<,01	,3873	P<,01	2,652	68	P<,01
GKK10	130	,571	P<,01	,4980	P<,01	5,376	68	P<,01
GKK11	130	,575	P<,01	,5061	P<,01	6,000	68	P<,01
GKK12	130	,477	P<,01	,3822	P<,01	6,621	68	P<,01
GKK13	130	,248	P<,05	,1865	P>,05	2,307	68	P<,05
GKK14	130	,355	P<,01	,3182	P<,01	1,785	68	P<,01
GKK15	130	,555	P<,01	,4965	P<,01	4,482	68	P<,01
GKK16	130	,569	P<,01	,4934	P<,05	7,585	68	P<,01
GKK17	130	,441	P<,01	,3781	P<,01	3,378	68	P<,01
GKK18	130	,289	P<,01	,2262	P<,05	2,022	68	P<,05
GKK19	130	,512	P<,01	,4482	P<,01	4,482	68	P<,01
GKK20	130	,465	P<,01	,3830	P<,01	6,000	68	P<,01
GKK21	130	,271	P<,01	,2227	P<,05	2,652	68	P<,01
GKK22	130	,585	P<,01	,5165	P<,01	5,709	68	P<,01
GKK23	130	,321	P<,01	,2129	P<,05	3,404	68	P<,01
GKK24	130	,298	P<,01	,1846	P>,05	5,153	68	P>,01
GKK25	130	,590	P<,01	,5028	P<,01	11,007	68	P<,01
GKK26	130	,486	P<,01	,3956	P<,01	6,046	68	P<,01
GKK27	130	,527	P<,01	,4313	P<,01	9,226	68	P<,01

Tablo 3.23'e göre "Göz Kantağı Kurma Testi" ile ilgili yapılan madde analizi işlemlerinin sonucunda bütün maddelerin istatistiksel açıdan anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu nedenle hiçbir madde testten çıkarılmamıştır.

Bir testin güvenilir olması için, aynı özelliği ölçen iki testin sonuçlarının istatistiksel açıdan yüksek bir ilişkiye sahip olması beklenmektedir. "Göz Kantağı Kurma Testi"nin güvenilir olup olmadığını belirlemek için "Göz Kantağı Kurma Testi" ile "Duyguları Tanıma Testi" arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çünkü bu iki testin, yüz ifadelerini tanıma becerisini ölçen testler olduğu düşünülmektedir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.24'de verilmiştir.

Tablo 3.24: "Göz Kantağı Kurma Testi" ile "Duyguları Tanıma Testi" ve "Yüz İfadelerini Tanıma Testi" Arasındaki İlişkiler

	n	r	p
Yüz İfadelerini Tanıma Testi - Duyguları Tanıma Testi	130	,685	P<,01
Yüz İfadelerini Tanıma Testi- Göz Kantağı Kurma Testi	130	,908	P<,01
Duyguları Tanıma Testi- Göz Kantağı Kurma Testi	130	,317	P<,01

Tablo 3.24 incelendiğinde "Göz Kantağı Kurma Testi" ile "Duyguları Tanıma Testi" ve "Yüz İfadelerini Tanıma Testi" uygulama sonuçları arasında anlamlı yüksek ilişkiler olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, "Göz Kantağı Kurma Testi" nin güvenilir olduğu söylenebilir.

Ayrıca "Göz Kantağı Kurma Testi" ile araştırmada kullanılan diğer ölçeklerden "Dinleme Testi" ve "Duyguları İfade Etme Testi" arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Çünkü bu testlerin ölçtüğü becerilerin, iletişim becerileri ile ilgili olduğu, bu nedenle de bu testler arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması beklenmektedir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.25'de gösterilmiştir.

Tablo 3.25: “Göz Kantağı Kurma Testi” ile “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Arasındaki İlişkiler

	Göz Kantağı Kurma Testi	Dinleme Testi	Duyguları İfade Etme Testi
Göz Kantağı Kurma Testi	r:1,00	r:,227	r:,124
Dinleme Testi	P<,05	r:1,00	r:,289
Duyguları İfade Etme Testi	P>,05	P<,01	r:1,00

“Göz Kantağı Kurma Testi” toplam puanları ile “Dinleme Testi” toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,227’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

“Göz Kantağı Kurma Testi” toplam puanları ile “Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,124’dür ve bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

3.4.3.2 “Göz Kantağı Kurma Testi” İçin Geçerlik Çalışması İle İlgili Bulgular

“Göz Kantağı Kurma Testi”nin geçerliğine, kapsam geçerliği yöntemi ile bakılmıştır. “Göz Kantağı Kurma Testi”nin son hali en az doktora düzeyinde eğitim almış 5 uzman kişiye verilmiştir. Test maddelerinin, ölçülmek istenen davranışları ne düzeyde ölçüp ölçmediğini ve yönergelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığını 4’lü puan sistemine (Tamamen uygun, uygun, kısmen uygun ve uygun değil) göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda, uzmanların %70’nin kabul ettikleri maddeler teste alınmıştır. Testteki madde sayısı değişmemiş, 27 olarak kalmıştır. Bu değerlendirme sonucunda ölçeğin kapsam geçerliliği olduğu belirlenmiştir.

3.4.3.3 “Göz Kontağı Kurma Testi” İçin Norm Çalışması İle İlgili Bulgular

Araştırmada “Göz Kontağı Kurma Testi” için norm çalışmaları farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 236 çocuktan elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Norm çalışmasına ilişkin yapılan istatistik işlemlerin sonucunda elde edilen yüzdelik puanlara dayanarak “Göz Kontağı Kurma Testi” için standart puanlar oluşturulmuştur. “Göz Kontağı Kurma Testi” merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri 3.26’da verilmiştir.

Tablo 3.26: “Göz Kontağı Kurma Testi” Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçüleri

	Yüzdelik Puan	Göz Kontağı Kurma Testi
n		236
Hata		0
Aritmetik Ortalama		21,3136
Standart Hata		,2802
Medyan		22,0000
Standart Sapma		4,3048
Skewness		-,883
Skewness Stan. Hata		,158
Kurtosis		,176
Kurtosis Stan. Hata		,316
Yüzdelik Puan	25	19,0000
	50	22,0000
	75	25,0000

“Göz Kontağı Kurma Testi” ile ilgili Tablo 3.26’deki yüzdelik puanlar incelendiğinde 19 ve altında doğru yapanlar düşük, 20-24 arasında doğru yapanlar orta, 25 ve üzerinde maddeyi doğru yapanlar ise başarılı kabul edilmiştir. Elde edilen ham puanlar standart puanlara çevrildiği zaman 27 ve altında puan alan çocukların

Göz Kantağı Kurma Becerisi düşük, 35-72 arasında puan alan çocukların orta, 85 ve üzerinde puan alan çocukların ise Göz Kantağı Kurma Becerisi yüksek olarak kabul edilmiştir (Tablo 3.27).

Tablo 3.27: "Göz Kantağı Kurma Testi" ve Tam Puna Ait Standart Puanlar

Ham Puanlar	Standart Puanlar
27	100,0
26	92,8
25	85,6
24	72,9
23	64,0
22	51,7
21	42,4
20	35,2
19	27,1
18	22,0
17	19,9
16	16,5
15	12,3
14	9,3
13	5,1
12	3,0
11	2,1
10	1,7
9	
8	
7	
6	
5	
4	
3	
2	
1	
0	

3.4.4 Dinleme Testi

Bu test Sneddon ve Kent (1996) tarafından bir araştırmada kullanılan harita aktivitesinden (The Map Task) yola çıkılarak geliştirilmiştir. Bu çalışmaya 6 yaş grubundan (5 yaş 8 ay-6 yaş 7 ay) 20 çocuk ile 11 yaş grubundan (10 yaş 3 ay-11 yaş 2 ay) 24 çocuk katılmıştır. Haritanın üzerine farklı resimler (Göl, kuşlar, ev, orman, inekler, kilise, karavan, deniz, gemi, ağaç, kulübe) değişik konumlarda yerleştirilmiştir. Çocuğa "Haritanın üzerinde bazı resimler var. Onların neler olduğunu bana söyle" yönergesi verilir. Böylece harita üzerindeki resimlerin çocuk

tarafından tanınıp tanınmadığı anlaşılmış olur. Daha sonra çocuğa “Şimdi kalemimi al ve beni dinleyerek harita üzerinde sana söylediklerimi çizerek göster “ yönergesi verilir. Bu çalışma önce yüz yüze sonra da araya bir bölme koyularak uygulanmıştır.

Yukarıda açıklanan harita aktivitesi, okul öncesi çocukların dinleme becerilerini ölçmek amacı yeniden düzenlenmiştir. Harita üzerindeki resimlerin konumları aynı şekilde kalmış ancak bazı resimler ülkemizdeki çocukların daha kolay tanınması için değiştirilmiştir. Yapılan değişikliklerin sonunda üzerinde göl, kuşlar, ev, orman, okul, kale, köpekler, çadır, ağaç, deniz, denizin içinde bir gemi olmak üzere toplam 11 tane resim bulunan bir harita oluşturulmuştur. Ayrıca başlangıç ve bitiş noktaları “X” işareti ile gösterilmiştir. Eğitimci testi uygulamadan önce çocuktan haritanın üzerindeki resimlerin isimlerini söylemesini ve aynı zamanda her bir resmi ismini söylerken eli ile de göstermesini ister. Ardından “Şimdi senden bu harita üzerine bir yol çizmeni isteyeceğim. Ancak yolu çizebilmen için beni çok dikkatli dinlemen gerekiyor. Çünkü sadece benim söylediğim yerlerden geçerek bu yolu çizeceksin.” denir. Yönergelerin sadece bir kez sayılacağı da belirtildikten sonra çocuğa sıra ile aşağıdaki söylenenleri harita üzerinde çizerek göstermesi istenir.

- Yukarıdaki çarpıdan başla, kuşların altından geç
- sonra kuşlarla evin arasından geç,
- ormanla okulun arasından da geçtikten sonra
- kalenin yanından denizin kıyısına in.
- Şimdi aşağıdaki köpekler ile çadırın arasından geç,
- sonra da çadır ile ağacın arasından geç ve
- tekrar denizin kenarına git. Denizin kıyısına çarpmadan (dokunmadan) kıyı boyunca aşağı doğru in.
- Sonra ağacın yanına git ve ağacın etrafında bir kez dön
- ve ağacın yanındaki çarpının üzerinde dur.

Her doğru çizilen rota için “1” puan verilecektir. Bu bölümden toplam “9” puan elde edilir.

3.4.4.1 “Dinleme Testi” İçin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular

“Dinleme Testi”nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişmiş, yaşları 5 yaş;6 ay-6 yaş;5 ay arasında değişen 130 çocuğa “Dinleme Testi” uygulanmıştır. Testin güvenirlik çalışması için, test-tekrar yöntemine dayalı devamlılık katsayısı , iç tutarlılık katsayıları, madde analizi işlemleri ve alt ölçekler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular sıra ile aşağıda verilmiştir.

“Dinleme Testi” ile ilgili test-tekrar test çalışması için ölçekler bir hafta ara ile aynı çocuklara iki kez uygulanmıştır. Beklenen sonuç iki uygulama arasında istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı ilişkinin çıkmasıdır. “Dinleme Testi” için yapılan iki uygulama arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç “Dinleme Testi” nin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

“Dinleme Testi”ni oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.28’de verilmiştir.

Tablo 3.28: “Dinleme Testi”ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Soru No	n	$\bar{x}$	ss
DB1	130	,7615	,4278
DB2	130	,6462	,4800
DB3	130	,7385	,4412
DB4	130	,8615	,3467
DB5	130	,7308	,4453
DB6	130	,6769	,4695
DB7	130	,5692	,4971
DB8	130	,6769	,4695
DB9	130	,7538	,4324
TOP	130	6,415	2,130

“Dinleme Testi ” için iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29: “Dinleme Testi” İçin İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	n	r	p
Cronbach Alfa	130	0,7119	P<0,01
Spearman	130	0,5904	P<0,01
Guttman	130	0,5807	P<0,01

Tablo 3.29 incelendiğinde “Dinleme Testi” iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; güvenirlik katsayısının Cronbach Alfa Tekniğine göre 0,7119 olduğu görülmektedir.

Testin güvenirlik katsayılarının belirlenmesinden sonra madde analiz işlemlerine geçilmiştir. Test toplamını oluşturan maddelerin madde analiz işlemleri için önce madde-toplam ve madde –kalan değerleri bulunmuştur. Bir testin içinde kalabilecek bir maddenin testten alınan toplam puan ile korelasyonunun istatistiksel açıdan anlamlı olması beklenmiştir. Ayrıca toplam test için madde ayırdedicilik indeksleri hesaplanmıştır. 130 çocuğun test toplam puanları en üst puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Daha sonra yüksek puan alan %27’lik çocuk ile en düşük puan alan %27’lik çocuk gruptan alınarak bunlar için ayrı bir dosya düzenlenmiştir. Bu iki grubun her bir soru maddesi için aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan “ilişkisiz grup t testi” yapılmıştır. Testte kalacak maddelerin t değerlerinin istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi beklenmiştir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.30’da verilmiştir.

Tablo 3.30: “Dinleme Testi” İçin Madde Analiz İşlem Sonuçları

	n	Madde-toplam	p	Madde-kalan	p	Ayırd.	sd	p
DB1	130	,424	P<,01	,2395	P<,05	4,185	68	P<,01
DB2	130	,577	P<,01	,3954	P<,01	7,286	68	P<,01
DB3	130	,677	P<,01	,5385	P<,01	10,712	68	P<,01
DB4	130	,435	P<,01	,2897	P<,01	4,482	68	P<,01
DB5	130	,674	P<,01	,5333	P<,01	9,220	68	P<,01
DB6	130	,693	P<,01	,5486	P<,01	11,662	68	P<,01
DB7	130	,375	P<,01	,1513	P>,05	4,665	68	P<,01
DB8	130	,476	P<,01	,2794	P<,01	8,613	68	P<,01
DB9	130	,432	P<,01	,2456	P<,05	4,244	68	P<,01

Tablo 3.30’da görüldüğü gibi “Dinleme Testi” ile ilgili yapılan madde analizi işlemlerinin sonucunda bütün maddelerin istatistiksel açıdan anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu nedenle hiçbir madde testten çıkarılmamıştır.

Bir testin güvenilir olması için, aynı özelliği ölçen iki testin sonuçlarının istatistiksel açıdan yüksek bir ilişkiye sahip olması beklenmektedir. “Dinleme Testi”nin güvenilir olup olmadığını belirlemek için “Dinleme Testi” ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Duyguları Tanıma Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” arasında ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Çünkü bu testlerin, iletişim becerisini ölçen testler olduğu düşünülmektedir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.31’de verilmiştir.

Tablo 3.31: “Dinleme Testi” ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı, “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Arasındaki İlişkiler

	Yüz İfadelerini Tanıma Testi Top.	Duyguları Tanıma Testi	Göz Kantağı Kurma Testi	Dinleme Testi	Duyguları İfade Etme Testi
Yüz İfadelerini Tanıma Testi Toplamı	r:1,00	r:,685	r:,908	r:,365	r:,253
Duyguları Tanıma Testi	P<,01	r:1,00	r:,317	r:,431	r:,357
Göz Kantağı Kurma Testi	P<,01	P<,01	r:1,00	r:,227	r:,124
Dinleme Testi	P<,01	P<,01	P<,05	r:1,00	r:,289
Duyguları İfade Etme Testi	P<,01	P<,01	P>,05	P<,01	r:1,00

“Dinleme Testi” toplam puanı ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,365’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

“Dinleme Testi” toplam puanı ile “Duyguları Tanıma Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,431’dir ve bu sonuç da istatistiksel açıdan anlamlı çıkmıştır.

“Dinleme Testi” toplam puanı ile “Göz Kantağı Kurma Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,227’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

“Dinleme Testi” toplam puanı ile “Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,289’dur ve elde edilen bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

3.4.4.2 “Dinleme Testi” İçin Geçerlik Çalışması İle İlgili Bulgular

“Dinleme Testi”nin geçerliğine, kapsam geçerliği yöntemi ile bakılmıştır. “Dinleme Testi”nin son hali en az doktora düzeyinde eğitim almış 5 uzman kişiye verilmiştir. Test maddelerinin, ölçülmek istenen davranışları ne düzeyde ölçüp ölçmediğini ve yönergelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığını 2’li puan sistemine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda “Dinleme Testi”nin her bir maddesi için beş uzmanın da “Uygun” ifadesini işaretledikleri görülmüştür. Bu değerlendirme sonucunda ölçeğin kapsam geçerliliği olduğu belirlenmiştir.

3.4.4.3 “Dinleme Testi” İçin Norm Çalışması İle İlgili Bulgular

Araştırmada “Dinleme Testi” için norm çalışmaları farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 236 çocuktan elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Norm çalışmasına ilişkin yapılan istatistik işlemlerin sonucunda elde edilen yüzdelik puanlara dayanarak “Dinleme Testi” için standart puanlar oluşturulmuştur. “Dinleme Testi” merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri Tablo 3.32’de verilmiştir.

Tablo 3.32: “Dinleme Testi” İçin Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri

	Yüzdelik Puan	Dinleme Testi
n		236
Hata		0
Aritmetik Ortalama		6,2331
Standart Hata		,1449
Medyan		7,0000
Standart Sapma		2,2258
Skewness		-,750
Skewness Stan. Hata		,158
Kurtosis		,018
Kurtosis Stan. Hata		,316
Yüzdelik Puan	25	5,0000
	50	7,0000
	75	8,0000

“Dinleme Testi” ile ilgili Tablo 3.32’deki yüzdelik puanları incelendiğinde “Dinleme Testi”nde 5 ve altında doğru yapanlar düşük, 6-7 arasında doğru yapanlar orta, 8 ve üzerinde maddeyi doğru yapanlar ise başarılı kabul edilmiştir. Elde edilen ham puanlar standart puanlara çevrildiği zaman 33 ve altında puan alan çocukların dinleme becerisi düşük, 47-67 arasında puan alan çocukların orta, 82 ve üzerinde puan alan çocukların ise dinleme becerisi yüksek olarak belirlenmiştir (Tablo 3.33).

Tablo 3.33: “Dinleme Testi” İçin Tam Puana Ait Standart Puanlar

Ham Puan	Standart Puan
9	100,0
8	82,6
7	67,8
6	47,0
5	33,5
4	20,3
3	12,3
2	7,6
1	3,8
0	1,7

3.4.5 Duyguları İfade Etme Testi

Yıldırım-Doğru (1999) tarafından geliştirilmiş olan bu test, her duygu ile ilgili (Mutlu, üzgün, kızgın, şaşırmış) 3 soru olmak üzere toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Her duygu ile ilgili birinci sorular çocuklara sorulacaktır. Çocuklar birinci soruyu cevaplayamazsa ikinci ve üçüncü sorular sorulacaktır. Ancak birinci soruyu cevaplayabilirlerse diğer sorular sorulmayacaktır. Yıldırım-Doğru tarafından geliştirilmiş olan bu test temel alınarak soru maddeleri yeniden düzenlenmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Soru maddeleri düzenlenirken İ.Ü Çocuklar Evi'nde bulunan 19 çocuğa tek tek "En çok neye şaşırsın?", "Seni en çok mutlu eden nedir?", "En çok neye kızarsın?", "En çok neye üzülürsün?" soruları sorulmuştur. Aynı zamanda çocukların öğretmenlerine de her bir duygu ile ilgili olarak örneğin; "Çocuklar en çok neye şaşıır?" şeklinde sorular sorulmuştur. Elde edilen cevaplar sınıflandırıldıktan sonra İ.Ü. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü ve Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Bölümü Öğretim Elemanları tarafından incelenmiştir. Öğretim elemanlarının, önerileri doğrultusunda maddeler düzenlendikten sonra geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Test uygulanırken, maddelerin tümü çocuklara sorulmuştur. Duygular belli bir düzende değil karışık olarak sıralanmıştır. Her soru "1" puan olmak üzere toplam "12" puan üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

3.4.5.1. "Duyguları İfade Etme Testi" İçin Güvenirlik Çalışması İle İlgili Bulgular

"Duyguları İfade Etme Testi"nin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için, farklı sosyo-ekonomik ve kültürel ortamda yetişmiş, yaşları 5 yaş;6 ay-6 yaş;5 ay arasında değişen 130 çocuğa "Duyguları İfade Etme Testi" uygulanmıştır. Testin güvenirlik çalışması için, test-tekrar yöntemine dayalı devamlılık katsayısı , iç tutarlılık katsayıları, madde analizi işlemleri ve alt ölçekler arasındaki korelasyon incelenmiştir. Elde edilen bulgular sıra ile aşağıda verilmiştir

“Duyguları İfade Etme Testi” ile ilgili test-tekrar test çalışması için ölçekler bir hafta ara ile aynı çocuklara iki kez uygulanmıştır. Beklenen sonuç iki uygulama arasında istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı ilişkinin çıkmasıdır. “Duyguları İfade Etme Testi” için yapılan iki uygulama arasında 0,01 düzeyinde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç “Duyguları İfade Etme Testi” nin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir.

“Duyguları İfade Etme Testi”ni oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3.34’de verilmiştir.

Tablo 3.34: “Duyguları İfade Etme Testi”ni Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Soru No	n	$\bar{x}$	ss
DİE1	130	,7692	,4230
DİE2	130	,8923	,3112
DİE3	130	,2462	,4324
DİE4	130	,2077	,4072
DİE5	130	,8231	,3831
DİE6	130	,2923	,4566
DİE7	130	,8846	,3207
DİE8	130	,1308	,3385
DİE9	130	,3846	,4884
DİE10	130	,8231	,3831
DİE11	130	,1692	,3764
DİE12	130	,8692	,3385
TOP	130	6,492	2,703

“Duyguları İfade Etme Testi” ile ilgili iç tutarlılık katsayıları Tablo 3.35’de verilmiştir.

Tablo 3.35: “Duyguları İfade Etme Testi” için İç Tutarlılık Katsayıları

İç Tutarlılık Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	130	0,8236	P<0,01
Spearman	130	0,8841	P<0,01
Guttman	130	0,8792	P<0,01

“Duyguları İfade Etme Testi” iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında; en yüksek güvenirlik katsayısının Spearman-Brown katsayısı (0,8841) dır. En düşük iç tutarlılık katsayısı 0,8236’dır ve Cronbach Alfa Tekniği ile elde edilmiştir.

Testin güvenilirlik katsayılarının belirlenmesinden sonra madde analiz işlemlerine geçilmiştir. Test toplamını oluşturan maddelerin madde analiz işlemleri için önce madde-toplam ve madde –kalan değerleri bulunmuştur. Bir testin içinde kalabilecek bir maddenin testten alınan toplam puan ile korelasyonunun istatistiksel açıdan anlamlı olması beklenmiştir. Ayrıca toplam test için madde ayırdedicilik indeksleri hesaplanmıştır. 130 çocuğun test toplam puanları en üst puandan en düşük puana doğru sıralanmıştır. Daha sonra yüksek puan alan %27'lik çocuk ile en düşük puan alan %27'lik çocuk gruptan alınarak bunlar için ayrı bir dosya düzenlenmiştir. Bu iki grubun her bir soru maddesi için aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel açıdan “ilişkisiz grup t testi” yapılmıştır. Testte kalacak maddelerin t değerlerinin istatistiksel açıdan en az 0,05 düzeyinde anlamlı sonuç vermesi beklenmiştir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.36’da verilmiştir.

Tablo 3.36: “Duyguları İfade Etme Testi” için Madde Analiz İşlem Sonuçları

	n	Madde-toplam	p	Madde-kalan	p	Ayırd.	sd	p
DİE1	130	,663	P<,01	,5603	P<,01	8,905	68	P<,01
DİE2	130	,690	P<,01	,6222	P<,01	4,482	68	P<,01
DİE3	130	,592	P<,01	,4723	P<,01	8,304	68	P<,01
DİE4	130	,463	P<,01	,3321	P<,01	5,060	68	P<,01
DİE5	130	,684	P<,01	,5962	P<,01	7,141	68	P<,01
DİE6	130	,684	P<,01	,4279	P<,01	7,383	68	P<,01
DİE7	130	,665	P<,01	,5906	P<,01	4,761	68	P<,01
DİE8	130	,412	P<,01	,3003	P<,01	4,212	68	P<,01
DİE9	130	,560	P<,01	,4164	P<,01	7,775	68	P<,01
DİE10	130	,706	P<,01	,6233	P<,01	7,141	68	P<,01
DİE11	130	,443	P<,01	,3211	P<,01	4,761	68	P<,01
DİE12	130	,537	P<,01	,4386	P<,01	4,185	68	P<,01

“Duyguları İfade Etme Testi” ile ilgili yapılan madde analizi işlemlerinin sonucunda bütün maddelerin istatistiksel açıdan anlamlı sonuç verdiği görülmektedir. Bu nedenle bütün maddeler testte kalmıştır.

Bir testin güvenilir olması için, aynı özelliği ölçen iki testin sonuçlarının istatistiksel açıdan yüksek bir ilişkiye sahip olması beklenmektedir. “Duyguları İfade Etme Testi”nin güvenilir olup olmadığını belirlemek için “Duyguları İfade Etme Testi” ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı, “Göz Kontağı Kurma Testi”, “Duyguları Tanıma Testi” ve “Dinleme Testi” arasında ilişki olup olmadığına

bakılmıştır. Çünkü bu testlerin, iletişim becerisini ölçen testler olduğu düşünülmektedir. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 3.37’de verilmiştir.

Tablo 3.37: “Duyguları İfade Etme Testi” ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” Toplamı , “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi” ve “Dinleme Testi” Arasındaki İlişkiler

	Yüz İfadelerini Tanıma Testi Top.	Duyguları Tanıma Testi	Göz Kantağı Kurma Testi	Dinleme Testi	Duyguları İfade Etme Testi
Yüz İfadelerini Tanıma Testi	r:1,00	r:,685	r:,908	r:,365	r:,253
Duyguları Tanıma Testi	P<,01	r:1,00	r:,317	r:,431	r:,357
Göz Kantağı Kurma Testi	P<,01	P<,01	r:1,00	r:,227	r:,124
Dinleme Testi	P<,01	P<,01	P<,05	r:1,00	r:,289
Duyguları İfade Etme Testi	P<,01	P<,01	P>,05	P<,01	r:1,00

“Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanı ile “Yüz İfadelerini Tanıma Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,253’dir ve bu sonuç Tablo 3.37’de de görüldüğü gibi istatistiksel açıdan anlamlıdır.

“Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanı ile “Duyguları Tanıma Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,357’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

“Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanı ile “Göz Kantağı Kurma Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı ,124’dir ve bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

Tablo 3.37 incelendiği zaman “Duyguları İfade Etme Testi” toplam puanı ile “Dinleme Testi” toplam puanı arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayısının ,289 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuç istatistiksel açıdan anlamlıdır.

3.4.5.2 “Duyguları İfade Etme Testi” İçin Geçerlik Çalışması ile İlgili Bulgular

“Duyguları İfade Etme Testi”nin geçerliğine, kapsam geçerliği yöntemi ile bakılmıştır. “Duyguları İfade Etme Testi”nin son hali en az doktora düzeyinde eğitim almış 5 uzman kişiye verilmiştir. Test maddelerinin, ölçülmek istenen davranışları ne düzeyde ölçüp ölçmediğini ve yönergelerin okul öncesi dönem çocukları için uygun olup olmadığını 2’li puan sistemine göre değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme sonucunda “Duyguları İfade Etme Testi”nin her bir maddesi için beş uzmanın da “Uygun” ifadesini işaretledikleri görülmüştür. Bu değerlendirme sonucunda ölçeğin kapsam geçerliliği olduğu belirlenmiştir.

3.4.5.3 “Duyguları İfade Etme Testi” İçin Norm Çalışması İle İlgili Bulgular

Araştırmada “Duyguları İfade Etme Testi” için norm çalışmaları farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen 236 çocuktan elde edilen verilere dayanarak gerçekleştirilmiştir. Norm çalışmasına ilişkin yapılan istatistik işlemlerin sonucunda elde edilen yüzdelik puanlara dayanarak “Duyguları İfade Etme Testi” için standart puanlar oluşturulmuştur. “Duyguları İfade Etme Testi” merkezi eğilim ve dağılım ölçütleri Tablo 3.38’de verilmiştir.

Tablo 3.38: “Duyguları İfade Etme Testi” Merkezi Eğilim ve Dağılım Ölçütleri

	Yüzdelik Puan	Duyguları İfade Etme
n		236
Hata		0
Aritmetik Ortalama		5,8602
Standart Hata		,1710
Medyan		6,0000
Standart Sapma		2,6275
Skewness		-,402
Skewness Stan. Hata		,158
Kurtosis		,014
Kurtosis Stan. Hata		,316
Yüzdelik Puan	25	5,0000
	50	6,0000
	75	8,0000

“Duyguları İfade Etme Testi” ile ilgili Tablo 3.38’deki yüzdeler puanlar incelendiğinde “Duyguları İfade Etme Testi”nde 5 ve altında doğru yapanlar düşük, 6-7 arasında doğru yapanlar orta, 8 ve üzerinde maddeyi doğru yapanlar ise başarılı kabul edilmiştir. Elde edilen ham puanlar standart puanlara çevrildiği zaman 34 ve altında puan alan çocukların duyguları ifade etme becerisi düşük, 63-73 arasında puan alan çocukların orta, 84 ve üzerinde puan alan çocukların ise duyguları ifade etme becerisi yüksek olarak belirlenmiştir. “Duyguları İfade Etme Testi” ile ilgili ham puanlara karşılık gelen standart puanlar Tablo 3.39’da verilmiştir.

Tablo 3.39: “Duyguları İfade Etme Testi” ve Tam Puna Ait Standart Puanlar

Ham Puan	Duyguları İfade Etme Testi
12	100,0
11	99,2
10	97,0
9	94,1
8	84,3
7	73,7
6	63,1
5	34,3
4	23,7
3	19,1
2	11,4
1	8,5
0	5,5

3.4.6 Ankara Gelişim Tarama Envanteri

Ankara Gelişim Tarama Envanteri, Savaşır, Zengin ve Erol (1994) tarafından geliştirilmiştir. Amacı; 0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimini ve becerilerini annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri 154 maddeden oluşmaktadır. Her madde “1” puan değerinde olup, toplam puan 154 olarak hesaplanmaktadır. Envanterin ayrıca 4 alt testi bulunmaktadır. Bunlar “Dil-Bilişsel”, “İnce Motor”, “Kaba Motor” ve “Sosyal Beceri-Özbakım”dır. Bu alt testler gelişim literatüründe ve çeşitli gelişim testlerinde ayrıştırılan özel gelişim alanlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri'nin güvenilirlik çalışması, her yaş grubu için ayrı ayrı yapılmıştır. Bu araştırmada Ankara Gelişim Tarama Envanteri'nin 45-72 ay arasındaki çocuklar için geliştirilmiş maddeleri kullanılmıştır. O nedenle sadece bu yaş için elde edilen güvenilirlik ve geçerlik sonuçları verilecektir. 45-72 ay arasındaki çocuklar için yapılan güvenilirlik çalışmasının sonucunda elde edilen Cronbach Alpha Katsayıları toplam madde için .88, Dil-Bilişsel alt testi için .84 olarak bulunmuştur. Test tekrar test güvenilirliği ise 45-72 ay arasındaki çocuklar için .88 olarak bulunmuştur.

Envanterin geçerlik çalışması için farklı yaş gruplarından elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmanın sonucunda, hem envanterin toplamında hem de Dil-Bilişsel alt testinde hesaplanan toplam puan ortalamalarının yaşla birlikte arttığı görülmüştür. Bu çalışmanın yanı sıra geçerlik çalışması için Denver Gelişim Tarama Envanteri kriter olarak kullanılmıştır. Denver Gelişim Tarama Envanteri ile yapılan karşılaştırmanın sonucunda, her iki ölçüm aracı arasındaki ilişkinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca envanterin normal bebek ve çocuklarla, risk altındaki bebek ve çocukları birbirinden ayırt etme gücü saptanmaya çalışılmıştır. Gruplar arasındaki karşılaştırmalar, envanterden elde edilen toplam puanlar üzerinden yapılmıştır. Çalışmada zihinsel özürlü çocukların en düşük ortalama puanı elde ettiği görülmüştür (Savaşır, Sezgin ve Erol, 1994).

3.4.7 Stanford Binet Zeka Testi

Stanford-Binet Zeka Testi, Binet ve Simon tarafından, zeka düzeyini ölçmek amacı ile 1916 yılında geliştirilmiş ve daha sonra 1937 yılında tekrar standardizasyonu yapılmıştır. Ülkemizdeki ilk standardizasyon çalışması Uğurel-Şemin tarafından 1945 yılında, ikinci standardizasyon çalışması ise 1987 yılında yapılmıştır. Test M ve L formu olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Stanford-Binet Zeka Testi, 2-14 yaş arasındaki çocuklar için 1, orta yetişkin için 1, üstün yetişkinler için 3 seri olarak düzenlenmiştir. Her yaş veya seri içinde 6 test bulunmaktadır. İki yaşından beş yaşına kadar zeka yaşı altışar ay aralıklarla, altı yaşından on dört yaşına kadar zeka yaşı on iki aylık aralıklarla ele alınmıştır. Test

süresi küçük çocuklar için 30-40 dakika, büyük çocuklar için bir saattir. Ancak bazen test süresi bir buçuk saati bulabilir (Uğurel-Şemin, 1987).

3.4.8 Andre Rey Yağmurda Dolaşan Kadın Resmi Çizme Testi

Andre Rey Resim Çizme Testi bireysel olarak uygulanan ve zekanın performansa dayalı ölçümünü yapan bir testtir. Testin materyalini bir adet dosya kağıdı ile bir adet kurşun kalem oluşturmaktadır. Testin uygulama süresi 10 dakikadır. 4-11 yaş arasındaki çocuklara uygulanan bu testte, çocuktan yağmurda dolaşan bir kadın resmi çizmesi istenir. Çocuğun yönergeyi anlaması ve zihninde bunun içeriğini meydana getirdikten sonra resmi yapması gerekmektedir (Davaslıgil, 1985). Uygulayıcı, net olarak çizilmemiş veya anlaşılması güç olan her ayrıntının ne olduğunu çocuğa sorar ve dosya kağıdının üzerine kaydeder. Doğru olarak çizilmiş her ayrıntıya 1 puan verilir (Razon, 1976). Resmin değerlendirilmesi sonucunda da çocuğun zeka düzeyi saptanır (Öner, 1997).

3.5 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Okul öncesi dönem çocukları için “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi”nin geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmalarının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesi işlemine geçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarını eşitlemek için 103 çocuğa “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ve “Andre Rey Resim Çizme Testi” uygulanmıştır. 22 oturumluk eğitim programının ardından deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test olarak uygulanmıştır. Ön test-son test sonuçları, İlişkili Grup t Testi, İlişkisiz Grup t Testi, Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve Wilcoxon Testi

kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada tüm verilerin çözümü SPSS Sosyal Bilimler İstatistik Programı (Statistical Package of Social Sciences) kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir. 0,01 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ayrıca tablolarda belirtilmiştir.

3.6 İletişim Becerileri Eğitim Programı

Bu kısımda öncelikle deney grubuna verilecek olan iletişim becerileri eğitim programının nasıl hazırlandığı, ardından nasıl uygulandığı ve son olarak da programın nasıl değerlendirildiği açıklanmıştır.

3.6.1 İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Hazırlanması

“İletişim Becerileri Eğitim Programı” hazırlanırken önce literatür taraması yapılmıştır. İletişim programlarının; yetişkinler için, ilköğretim ve okul öncesi dönem çocukları için hangi amaçlarla, kaç oturum halinde ne kadar süre ile ve hangi yöntemler kullanılarak geliştirildiği incelenmiştir.

Bu alanda geliştirilmiş programlar incelendiğinde, yetişkinler için verilen programların haftada bir gün 1,5-2 saati, ilköğretim çağındaki çocuklara verilen programların haftada bir veya iki gün 40-45 dakikayı, okul öncesi dönem çocuklarına verilen programların ise haftanın her günü veya her günü olmasa bile daha sık aralıklarla 20-30 dakika arasında uygulandığı görülmektedir(Akkök, 1996; Meyer ve Driskill,1997; Yüksel-Şahin, 1997; Akgül, 2000; Öğülmüş, 2001; Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Spence (1995)'e göre oturum sayısı ve süresi çocukların gereksinimlerine, gelişim düzeylerinin belirlediği dikkat sürelerine ve öğrenme kapasitesine bağlı olarak değişir (Akt: Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Bu araştırma için geliştirilen “İletişim Becerileri Eğitim Programı” Pazartesi, Çarşamba ve Cuma

olmak üzere, haftada üç gün 20-30 dakika süre ile uygulanacak şekilde yapılandırılmıştır. Bir beceri alanı ile ilgili ilk üç oturum arka arkaya verilecek şekilde programlanmış, aralıklı tekrarı sağlamak için de o beceri ile ilgili pekiştirme çalışması 3 oturum sonra yapılmıştır. Örneğin; 2,3 ve 4. oturumlar duyguları tanıma becerisini geliştirmek, 7. oturum ise bu beceriyi pekiştirmek amacı ile hazırlanmıştır. Programın toplam 7 haftada tamamlanması hedeflenmiştir.

Araştırmanın 16'sı deney, 16'sı kontrol grubu olmak üzere toplam 32 çocuk üzerinde gerçekleştirilmesi ve deney grubunda yer alacak 16 çocuğun, 8 kişilik iki gruba ayrılarak eğitim alması planlanmıştır. Böylece eğitimin etkililiğinin artacağı düşünülmektedir. Myrick (1993) gruptaki çocuk sayısının en fazla 7-8 olması gerektiğini söylemektedir. Grup üyesi sayısı arttıkça eğitmenin her bir üyeye gösterebileceği ilginin azalabileceğini belirtmektedir (Akt: Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002).

22 oturum olarak yapılandırılan programda, iletişim becerileri kapsamında yer alan duyguları anlama, duyguları ifade etme, göz kontağı kurma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Programda yer alan becerilerin sırası; duyguları anlama, göz kontağı kurma, jest ve mimikleri kullanma, duyguları ifade etme ve son olarak da dinleme becerileri şeklinde düzenlenmiştir. Çünkü iletişim becerilerinin hangi sıra ile geliştiği incelendiğinde, çocuklarda duyguları tanıma becerisinin duyguları ifade etme becerisinden önce geliştiği görülmektedir (Yıldırım-Doğru, 1999; Yavuz, 2001). Bu nedenle programa duyguları tanıma becerisi ile başlanmıştır. Programda göz kontağı kurma becerisi, dinleme becerisinden önce yer almaktadır. Çünkü bu alandaki kaynaklar incelendiğinde dinleme becerisinin gelişebilmesi için öncelikle göz kontağı kurma becerisinin gelişmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca programda dinleme becerisinden önce sıra alma becerisi yer almaktadır. Göz kontağı kurma becerisinde olduğu gibi sıra alma becerisi de dinleme becerilerinin gelişmesi için gerekli olan ön becerilerden biridir (Pieterse, Treloar ve Cairns, 2001)

Bu araştırma için hazırlanan programda 4 duygu (mutlu, üzgün, şaşkın ve kızgın) üzerinde çalışılmıştır. Çünkü bu alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında mutlu, üzgün, kızgın, şaşırılmış ve korku duygularının geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Smith ve Walden 1998; Yıldırım-Doğru, 1999; Öğülmüş, 2001; Sayıl, 2001). Ancak korku duygusunun bazı çocukları olumsuz etkileyebileceği düşünüldüğü için program dört duygu ile sınırlandırılmıştır.

Duyguların öğretiminde Montessori Yöntemi kullanılmıştır. Çünkü duygularda; renk, sayı gibi bir kavramdır. Bu nedenle duyguların öğretimi ile ilgili oturumlar, Montessori Yöntemi'nde ele alınan duyu öğretiminin üç aşamasına göre düzenlenmiştir (Montessori, 1978). Birinci aşamada tek tek her duygu tanıtılmıştır. Örneğin; bu mutlu, bu üzgün gibi. İkinci aşamada ismi söylenen duyguyu, diğer duygular arasından seçmesi, işaretlemesi veya göstermesi istenmiştir. Örneğin; Hangisi mutlu? Göster veya "Bana mutlu çocuğun resmini ver" gibi. Üçüncü aşamada ise duygunun ismi sorulmuştur. Örneğin; "Resimdeki çocuk ne hissetmektedir" veya "Sen olsaydın ne hissederdin?" gibi.

Bu program sona erdiğinde çocukların duyguları tanıma, duyguları ifade etme, göz kontağı kurma ve dinleme becerilerini geliştirmiş olmaları beklenmektedir. Bu amacı gerçekleştirmek için programda yer alan etkinlikler drama, model alma, soru-cevap, yaparak gösterme, yaparak öğrenme, düz anlatım, grup tartışması, örnek olay incelemesi yöntemleri kullanılarak ve okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılandırılmıştır. Materyal olarak çocuk öyküleri, resimler, boya kalemleri, boncuklar, kuklalar, oyun hamurları, maskeler, kitaplar ve araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan uygulama formları kullanılmıştır.

Program yapılandırılırken; Rutherford ve ark. (1992)'nin "Teaching Social Skills"; Sneddon ve Kent (1996)'in "Visual Signals and the Communication Abilities of Children"; Yüksel-Şahin (1997)'in "Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi"; Çam (1997)'in "İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi"; Çağdaş (1997)'in "İletişim Dilinin 4-5

Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri”; Üstündağ (1997)’in “The Advantages of Using Drama as a Method of Education Elementary Schools”; Meyer ve Driskill (1997)’in “Children and Relationship Development: Communication Strategies in a Day Care Center”; Smith ve Walden(1998)’in “Developmental Trends in Emotion Understanding Among a Diverse Sample of African-American Preschool Children”; Öner-Koruklu (1998)’nun “Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi”;Güven-Metin (1999)’in “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Dramanın Etkisi”; Astrida ve Russ (1999)’un “Children’s Fantasy Play and Emotional Understanding”; Yıldırım-Doğru (1999)’nun “Zihin Engelli Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini Tanıma Durumlarının Değerlendirilmesi”; Bruce ve ark. (2000)’nın “Testing Face Processing Skills in Children”; Sneddon ve ark. (2000)’nın “Visual Signals and Children’s Communication:Negative Effect on Task Outcome”; Callaghan (2000)’ın “The Role of Context in Preschoolers’ Judgments of Emotion in Art”; Gumpel ve Golan (2000)’ın “Teaching Game-Playing Social Skills Using Self-Monitoring Treatment Package”; Allen (2000)’ın “Principles and Practices for Communicating Route Knowledge”; Akgül (2000)’ün “Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi”; Kocayörük (2000)’ün “İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi”; Garton ve Pratt (2001)’in “Peer Assistance in Children’s Problem Solving”; Sayıl(2001)’in “Children’s Drawings of Emotional Faces”; Voltan-Acar (2001)’in “Grupla Psikolojik Danışmada Alıştırmalar Deneyler”; Lichtenegger (t.y) “Ge(h)föhle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und Jugendgruppen.”; Çetin, Bilbay ve Kaymak (2002)’in “Çocuklarda Sosyal Beceriler” kitap ve araştırmalardaki, alıştırmalar ve açıklamalar temel olarak alınmıştır.

3.6.2 İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Uygulanması

Araştırma sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve ortanın altı olarak sınıflandırılabilir olan çocukların devam ettiği bir devlet anaokulunda yürütülmüştür. Uygulamaların yapıldığı anaokulu bağımsız bir anaokulu (Herhangi bir ilköğretime bağlı olmayan) olduğu için çocuk sayısı, ilköğretim okullarına bağlı olan anaokullarına göre daha fazla sayıdadır. Araştırmanın yürütüldüğü dönemde anaokuluna toplam 150 çocuk devam etmekte idi. Çocuk sayısının fazla olması birbirine denk deney ve kontrol grubu oluşturma açısından bir avantaj olarak görülmüştür. Aksi halde birbirine denk gruplar oluşturmak için birden fazla kurumda uygulama yapmak gerekebilirdi. Bu da programın uygulanması açısından güçlük yaratabilirdi. Hem okul yönetimi hem de aileler eğitim için çocukların farklı bir kuruma gitmesini kabul etmeyebilirdi. Bu açıdan uygulamaların tek okulda yürütülmesi önemlidir.

Uygulamalara başlamak için önce Perihan Aktürk Anaokulu Müdürü ile görüşme yapılarak, hem uygulanacak olan program hem de testler tanıtılmıştır. Böyle bir çalışmayı kabul edip edemeyecekleri ve kabul etmeleri halinde programın uygulanabileceği bir ortam sağlayıp sağlayamayacakları, haftada üç gün verilecek program için çocukların düzenli olarak grup çalışmalarına katılmalarına izin verilip verilmeyeceği ayrıntılı olarak konuşulmuştur. Çünkü kurum yetkililerinin yapılacak çalışmalara olumlu yaklaşımlarının, programın yürütülmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Okul ile yapılan görüşmeden sonra uygulamaları başlatabilmek için Kadıköy İlçe Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır.

Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için Perihan Aktürk Anaokulu hazırlık sınıfına devam eden 110 çocuğa “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Ankara Gelişim Tarama Envanteri” ve “Andre Ray Resim Çizme Testi” uygulanmıştır. Ancak test uygulanan 7 çocuktan 3'ünde otizm, 2'sinde zihinsel engel, 2 sinde de gelişim geriliği olduğu için bu çocukların test sonuçlarına istatistiksel işlemler uygulanmamıştır. İstatistik işlemler 103 çocuktan elde edilen sonuçlar üzerinde yürütülmüştür. Yapılan

işlemlerin sonucunda 5 farklı sınıftan 16'sı deney, 16'sı kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 32 çocuk belirlenmiştir. Deney grubu kız ve erkek sayıları dikkate alınarak 8 kişiden oluşan iki ayrı gruba ayrılmıştır. Bu şekilde uygulanacak eğitim programının daha etkili yürütüleceği düşünülmüştür. Uygulamalar Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri, 10.00-11.00 saatleri arasında yürütülmüştür. Bu saatler arası programda serbest oyun zamanı olduğu için hem eğitime katılan çocukların hem de öğretmenlerin kendi programları aksatılmamış olacaktı. Eğitime birinci grup 10.00-10.30 arasında, ikinci grup ise 10.30-11.00 saatleri arasında alınmıştır. Bazı uygulamalar için okulun tiyatro salonu bazı uygulamalar için de sınıflardan biri kullanılmıştır.

Programın ilk oturumunda çocuklara program hakkında bilgi verilmiştir. Gruba katılacak çocukların kura yolu ile seçildiği ifade edilmiştir. Çocuklara, haftanın hangi günleri birlikte faaliyet yapılacağı, birlikte faaliyet yaparken hangi kurallara dikkat edilmesi gerektiği açıklanmıştır. Eğitim programı 22 oturumda tamamlanmıştır. Programda yer alan oturumlar aşağıdaki plana göre uygulanmıştır.

- 1.Oturum:Tanışma
- 2.Oturum:Duyguları Anlama
- 3.Oturum:Duyguları Anlama
- 4.Oturum:Duyguları Anlama
- 5.Oturum:Göz kontağı kurma
- 6.Oturum:Göz kontağı kurma
- 7.Oturum:Göz kontağı kurma
- 8.Oturum:Duyguları Anlama (Pekiştirme çalışması)
- 9.Oturum:Jest ve mimikleri kullanma
- 10.Oturum:Jest ve mimikleri kullanma
- 11.Oturum:Jest ve mimikleri kullanma
- 12.Oturum:Göz kontağı kurma (Pekiştirme çalışması)
- 13.Oturum:Duyguları ifade etme
- 14.Oturum:Duyguları ifade etme
- 15.Oturum:Duyguları ifade etme
- 16.Oturum: Jest ve mimikleri kullanma (Pekiştirme çalışması)
- 17.Oturum:Sıra alma
- 18.Oturum:Sıra alma
- 19.Oturum:Duyguları ifade etme (Pekiştirme çalışması)
- 20.Oturum:Dinleme
- 21.Oturum:Dinleme (Pekiştirme çalışması)
- 22.Oturum:Olumlu davranışları ifade etme ve kapanış

3.6.3 İletişim Becerileri Eğitim Programı'nın Değerlendirilmesi

Programın uygulamaları sona erdikten sonra deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara son testler uygulanmıştır. Ön test ve son testlerin karşılaştırılması ile elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde açıklanmıştır. Ayrıca her bir oturumun değerlendirmesini yapabilmek amacı ile oturumun içeriğine uygun değerlendirme çizelgeleri hazırlanmıştır. Bu çizelgelerin bir kısmı oturum devam ederken bir kısmı ise oturum sona erdikten hemen sonra doldurulmuştur.



3.6.4 İletişim Becerileri Eğitim Programı

I.Oturum:Tanışma

Amaç :Gruptaki çocukların birbirlerini tanımaları amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1. Kendi özelliklerini gruba anlatma

2.Gruba katılan bir çocuğu, gruptaki diğer çocuklara anlatma

3.Gruba tanıtılan çocuğun adını söyleme/çocuğu gösterme

Süre:30 dakika

Materyal:Her çocuğun birer fotoğrafı

Yöntem:Soru-cevap, anlatma, yaparak öğrenme

Etkinlik:Fotoğraftaki kim?

Uygulama: Çocuklar halka düzeninde yere oturtulur. Her çocuk sıra ile kendini gruptaki diğer çocuklara tanıtır. Bunun için eğitimci şu yönergeyi verir.

Yönerge:

“Bazı arkadaşlarınızı yakından tanıyor, bazı arkadaşlarınızı ise ilk kez görüyor olabilirsiniz. Birlikte bir çok faaliyet yapacağız. Bunun için de önce birbirimizi tanımamız gerekiyor. Sırayla adınızı, öğretmeninizin adını, nelerden hoşlandığınızı yani kendinizle ilgili bilgileri arkadaşlarınıza anlatabilirsiniz”

Çocuklar sıra ile kendilerini tanıttuktan sonra eğitimci her çocuğun vesikalık fotoğrafını bir kesenin içine koyar ve çocuklara aşağıdaki yönergeyi verir.

Yönerge:

“Sırayla bu kesenin içinden bir fotoğraf çekeceksiniz. Fotoğraftaki arkadaşınızı diğer arkadaşlarınıza göstermeden anlatmaya çalışacaksınız. Örneğin; saçlarının nasıl olduğunu veya en çok beğendiğiniz davranışlarını söyleyebilirsiniz. Bir arkadaşınızın fotoğrafı birkaç kez keseden çekilebilir. Ayrıca size kendi fotoğrafınız da çıkabilir ve kendinizi anlatmanız gerekebilir.”

Her çocuk çektiği fotoğrafı gruptaki diğer kişilere göstermeden, tasvir etmeye (fotoğrafa bakarak) çalışır. Çocuklar tasvir edilen kişinin kim olduğunu gösterir veya ismini söyler.

Tablo 3.40: 1.Oturumun Değerlendirilmesi

	1.Çocuk, 3. çocuğu tanıttı.	2.Çocuk 5. çocuğu tanıttı.	3.Çocuk 2. çocuğu tanıttı.	4.Çocuk 3. çocuğu tanıttı.	5.Çocuk 2. çocuğu tanıttı.	6.Çocuk kendisini tanıttı.	7.Çocuk kendisini tanıttı.	8.Çocuk	Toplam
1.Çocuk		+	+	+	+	+	+		6
2.Çocuk	+		+	+	+	-	5.çocuk		4
3.Çocuk	+	+		+	+	5.çocuk	4.çocuk		4
4.Çocuk	+	+	+		+	-	6.çocuk		4
5.Çocuk	+	+	+	+		-	6.çocuk		4
6.Çocuk	+	+	3.çocuk	+	3.çocuk		5.çocuk		3
7.Çocuk	+	+	+	+	4.çocuk	5.çocuk			4
8.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.								
Toplam	6	6	5	6	4	1	1		
	9.çocuk, 11.çocuğu tanıttı.	10.çocuk, 11.çocuğu tanıttı.	11.Ç. 14. çocuğu tanıttı.	12.Ç. 15. çocuğu tanıttı.	13.Ç. 12. çocuğu tanıttı.	14.Çocuk 13. çocuğu tanıttı.	15.Çocu 14. çocuğu tanıttı.	16.Çocuk kendisini tanıttı.	
9.Çocuk		+	+	+	11.çocuk	+	+	14.çocuk	5
10.Çocuk	+		+	+	11.çocuk	+	+	14.çocuk	5
11.Çocuk	+	+		+	11.çocuk	+	+	+	6
12.Çocuk	+	12.çocuk	+		11.çocuk	15.çocuk	+	15.çocuk	3
13.Çocuk	10.Çocuk	+	15.çocuk	+		+	+	15.çocuk	4
14.Çocuk	+	12.çocuk	+	+	11.çocuk		+	+	5
15.Çocuk	10.Çocuk	+	+	+	+	+		+	6
16.Çocuk	10.Çocuk	12.çocuk	15.çocuk	+	11.çocuk	15.çocuk	+		2
Toplam	4	4	5	7	1	5	6	3	

II.Oturum:Duyguları Anlama 1

Amaç:Duyguları tanıma becerisini geliştirebilme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar :Aynı duyguyu yansıtan farklı resim kartlarını eşleştirme.

Süre:30 Dakika

Materyal:1.Üzerinde her bir duygudan iki tane olmak üzere toplam 8 çocuk yüz ifadesi kartı.

2. Üzerinde her bir duygudan iki tane olmak üzere toplam 8 tane ayıcık yüzlerinden oluşan ahşap oyuncak.

Yöntem:Soru-cevap, yaparak gösterme

Etkinlikler:Ayıcığımı bul.

Uygulama:Çocuklara duygularla ilgili bir oyun oynanacağı söylenir. Masanın üzerine önce farklı yüz ifadelerine sahip çocuk resimleri (birbirinden farklı 2 kızgın, 2 üzgün, 2 mutlu ve 2 şaşırılmış) dizilir. Çocuklara şu açıklama yapılır.

Yönerge:

“Birçok duygumuz olabilir değil mi? Bazen mutlu, bazen üzgün oluruz. Bu resimlerdeki çocuk da değişik duyguları gösteriyor. Örneğin; burada mutlu. Burada ise üzgün (Her bir duygu tek tek adlandırılana kadar devam edilir).” Yukarıdaki açıklama yapıldıktan sonra çocuklara oyunda kullanılacak ayıcık yüzleri tanıtılır. Her çocuğa bir duygu verilir ve o duyguyu yansıtan çocuk yüzü ile ayıcık yüzünü eşleştirmesi istenir. Bu uygulama için yönerge şu şekilde verilir.

Yönerge:

“Burada farklı duyguları olan ayıcıklar ve çocuklar var. Ben mutlu çocuğun resmini buraya (senin önüne) koyuyorum. Sen de mutlu ayıcığı bulup, mutlu çocuğun yanına koy.”

Her çocuğa bir duygu verilerek uygulama bu şekilde sürdürülür. Çocuk sayısı 8 ancak duygu sayısı 4 (kızgın, üzgün ,mutlu ve şaşırılmış) olduğu için her duygu ile ilgili 2 resim kullanılmıştır. Ancak bu iki resim aynı duyguyu yansıtan, farklı yüz resimleridir. Böylece bir çocuğun aynı duygu ile ilgili kendinden önce yapılmış olan uygulamadan etkilenmesi önlenmiş olacaktır.

Ev ödevi: Her bir yüz ifadesi ile ilgili birbiriyle aynı 2'şer tane kart hazırlanır.Bu kartların 1'er tanesi kağıdın sol tarafına alt alta yapıştırılır. Eşleri de kağıdın sağ tarafına karışık bir şekilde alt alta sıralanır. Çocuklardan, evlerinde her bir yüz ifadesinin eşini bulup, çizgi ile birleştirmeleri istenir.

Tablo 3.41: 2.Oturumun Değerlendirilmesi

1.Kaç çocuk resimlerle ayıcık yüzlerini doğru olarak eşleştirebildi? 13 Çocuk				
2.Hangi duygular bütün çocuklar tarafından doğru olarak eşleştirilebildi? Mutlu ve kızgın				
3. Hangi duygular çocuklar tarafından yanlış olarak eşleştirildi? Üzgün ve şaşırılmış				
	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Şaşırılmış
1.Çocuk			+	
2.Çocuk			+	
3.Çocuk	+			
4.Çocuk	+			
5.Çocuk				+
6.Çocuk				+
7.Çocuk		+		
8.Çocuk		+		
9.Çocuk			+	
10.Çocuk				+
11.Çocuk	+			
12.Çocuk				Üzgün
13.Çocuk		Şaşırılmış		
14.Çocuk		+		
15.Çocuk			+	
16.Çocuk				Mutlu
TOPLAM	3	3	4	3

III.Oturum:Duyguları Anlama 2

Amaç:Duyguları ayırt edebilme becerisini geliştirme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1. Aynı duyguyu yansıtan resimleri diğerleri arasından seçme.

2. Aynı duyguyu yansıtan resimleri kartona yapıştırma.

3. Seçilen resimler içinden, o duyguyu en iyi anlatan resmi gösterme.

Süre:30 Dakika

Materyal:Dergi ve gazetelerden kesilmiş resimler (Birbirinden farklı mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkınlık duyguları ile ilgili yüz ifadelerinin bulunduğu), 4 adet 50x35 cm ebadında karton, yapıştırıcı ve resimli çıkartmalar

Yöntem:Soru-cevap, grup tartışması, yaparak öğrenme.

Etkinlikler: Duyguları ayırılım

Uygulama :Farklı yüz ifadelerinin bulunduğu resimler masanın üzerine karışık bir şekilde yayılır. Sonra çocuklardan dörder kişilik gruplara ayrılmaları istenir. Her gruba bir karton verilir. Bu kartonun üzerine grup üyeleri ile birlikte seçecekleri duyguyu yansıtan yüz ifadelerini yapıştırmaları istenir. Bu uygulamada özellikle her bir duygu ile ilgili farklı yüzler kullanılmıştır. Böylece bir çocuğun kartona yapıştırmak için uygun yüzü, başka bir arkadaşından etkilenmeden kendisi seçebilecektir. Aksi halde çocuğun istenen duyguyu arkadaşından etkilenecek mi yoksa gerçekten tanıyarak mı seçtiğini anlamamız güçleşebilir. Bu uygulamada çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

Masanın üzerinde farklı duyguları hisseden insanlara ait resimler var. Önünüzde de boş bir karton var. Şimdi grup arkadaşlarınızla birlikte, önceki dersimizde öğrendiğimiz dört duygudan birini seçmenizi istiyorum.

Bu duygular nelerdi? diye çocuklara sorulur ve duyguları hatırlamaları sağlanır. Sonra hangi duyguya karar verdiklerini öğretmene söylemeleri istenir.

Yönerge:

Şimdi ise seçtiğiniz bu duygu ile ilgili resimleri diğerlerinin arasından almanızı ve bu kartona yapıştırmanızı istiyorum. Ancak bunu sıra ile yapacağız.

Her çocuk resimlerin arasından uygun yüz ifadesini seçip, kartonun üzerine yapıştırdıktan sonra çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

Çocuklar kartonun üzerine seçtiğiniz duygu ile ilgili birçok resim yapıştırdınız. Acaba bu resimlerden hangisi sizin seçtiğiniz duyguyu bize en iyi anlatıyor olabilir? Şimdi gruptaki arkadaşlarınızla birlikte, seçtiğiniz duyguyu en iyi anlatan resmin hangisi olduğuna karar verin sonra da o resmin üzerine size vereceğim çıkartmaları yapıştırın.

Çocuklar uygun resmi seçip, çıkartmaları yapıştırdıktan sonra oturum bitirilir.

Ev ödevi: Her bir yüz ifadesi ile ilgili farklı insanlara ait 2'şer resim hazırlanır. Resimlerden biri A-3 boyutundaki bir kağıdın sol tarafına alt alta sıralanır. Eşleri de tek tek kartlar şeklinde çocuklara verilir. Çocuklardan, ellerindeki yüz ifadeleri ile ilgili kartların eşlerini bulup, kağıdın sağ tarafındaki resim kutucuğuna yapıştırmaları istenir.

Değerlendirme:

1.Grup

Seçilen duygu: Mutlu

Gruptaki kişi sayısı:4

Mutlu duygusunun dışında kartona hangi duygu yapıştırıldı? Hiçbiri

Kaç çocuk farklı bir duyguyu yansıtan resmi yapıştırdı?-

2.Grup

Seçilen duygu: Kızgın

Gruptaki kişi sayısı:4

Kızgın duygusunun dışında kartona hangi duygu yapıştırıldı? Hiçbiri

Kaç çocuk farklı bir duyguyu yansıtan resmi yapıştırdı?-

3.Grup

Seçilen duygu: Üzgün

Gruptaki kişi sayısı:3

Üzgün duygusunun dışında kartona hangi duygu yapıştırıldı? Mutlu

Kaç çocuk farklı bir duyguyu yansıtan resmi yapıştırdı? Bir

4.Grup

Seçilen duygu:Şaşırmış

Gruptaki kişi sayısı:4

Şaşırmış duygusunun dışında kartona hangi duygu yapıştırıldı? Mutlu

Kaç çocuk farklı bir duyguyu yansıtan resmi yapıştırdı? Bir

IV. Oturum:Duyguları Anlama 3

Amaç:Duyguları adlandırabilme becerisini geliştirme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:Gösterilen bir yüz ifadesinin adını söyleme

Süre:30 Dakika

Materyal:Üzerinde duygularla ilgili yüz ifadeleri bulunan 6x6 büyüklüğünde bir zar.

Yöntem:Soru-cevap, düz anlatım

Etkinlik:Duygularla ilgili zar oyunu

Uygulama: Üzerinde farklı duyguları anlatan yüz ifadelerini bulunduğu 6x6 cm büyüklüğünde bir zar çocuklara gösterilerek “Bu zarın her bir yüzünde duygularımızı yansıtan bir yüz ifadesi var.” şeklinde bir açıklama yapılır. Sonra da çocuklara aşağıdaki yönerge verilir.

Yönerge:

“Sırayla hepiniz bu zarı atacaksınız. Zarı atan kişi, zarın üstüne gelen yüz ifadesinin adını söyleyecek. Sonra da resimdeki çocuğun neden o duyguyu hissetmiş olabileceğini bize anlatacak”

Zarın üzerine 1 mutlu, 1 üzgün, 2 kızgın, 2 şaşırmış yüz ifadesi yapıştırılmıştır. Kızgın ve şaşırmış yüz ifadeleri iki kez kullanılmıştır. Böylece bu iki duygu birden fazla yinelenerek daha kolay ayırt edilebilecektir (Callaghan,2000).

Zarı atan her bir çocuğun, duygularla ilgili yaptıkları açıklamalar aşağıda sıra ile verilmiştir.

Değerlendirme:**Tablo 3.42: 4. Oturum 1. Değerlendirme**

	Duygu	Çocukların, duygularla ilgili yaptıkları açıklamalar
1.Çocuk	Mutlu	Annesiyle birlikte tatile gittiği için
2.Çocuk	Kızgın	Kuşu gittiği için
3.Çocuk	Kızgın	Bir arkadaşı oyuncağını aldığı için sinirlenmiştir
4.Çocuk	Şaşırmış	Bir yere baktığında oyuncağını kaybetmiş, başka bir yere baktığında bulmuş
5.Çocuk	Şaşırmış	Evine gelince, yeni bir oyuncak alınmış olduğunu görünce
6.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.	
7.Çocuk	Üzgün	Bir oyuncak kırılmış olabilir
8.Çocuk	Kızgın	İzinsiz bir şeyi alındığı için
9.Çocuk	Mutlu	Annesi sevdiği bir şey almıştır
10.Çocuk	Şaşırmış	Annesi, babası ona bilmediği bir şey yapmış olabilir
11.Çocuk	Şaşırmış	Annesi ona haber vermeden bir şey almış olabilir
12.Çocuk	Kızgın	Annesi ona bir şey almış o da sevmediği için kızmış
13.Çocuk	Mutlu	Annesi ona bebek almış
14.Çocuk	Üzgün	Annesi ona hiçbir şey almamış
15.Çocuk	Kızgın	Birisi, o görmeden çantasını alırsa
16.Çocuk	Mutlu	Annesi ona oyuncak almış

Tablo 3.43: 4.Oturum 2. Değerlendirme

1.Hangi duygular çocuklar tarafından yanlış olarak isimlendirildi? Mutlu ve şaşırılmış				
2.Kaç çocuk attığı zardaki duyguyu doğru olarak isimlendirebildi? 13 Çocuk				
3.Kaç çocuk attığı zardaki duyguyu yanlış olarak isimlendirebildi? 3 Çocuk				
	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Şaşırılmış
1.Çocuk	+			
2.Çocuk			+	
3.Çocuk			+	
4.Çocuk				+
5.Çocuk				+
6.Çocuk		+		
7.Çocuk		+		
8.Çocuk			+	
9.Çocuk	Gülüyor			
10.Çocuk				+
11.Çocuk				+
12.Çocuk			+	
13.Çocuk	Gülüyor			
14.Çocuk		+		
15.Çocuk			+	
16.Çocuk				Mutlu
TOPLAM	1	3	5	4

V. Oturum:Göz Kontağı Kurma 1

Amaç:İletişimde göz kontağı kurmanın önemini fark edebilme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1.Karşılıklı iletişimde, göz kontağı kurulmadığı zaman hissedilen duyguları söyleme
2.Karşılıklı iletişimde, göz kontağı kurulmadığı zaman yaşanan zorlukları söyleme

Süre:30 Dakika

Materyal:İki sandalye

Yöntem:Soru-cevap, yaparak gösterme, düz anlatım, grup tartışması

Etkinlik:Sırt sırta konuşma

Uygulama:Çocuklar ikiyeşerli gruplara ayrılır. İki sandalye sırt sırta gelecek şekilde yerleştirilir. Çocuklar ikiyeşerli gruplara ayrılır. Gruplar sıra ile bu uygulamaya katılır. Uygulama için çocuklara aşağıdaki yönerge verilir.

Yönerge:

“İki arkadaşınız sırt sırta gelecek şekilde sandalyelere oturacak ve sonra da birbirlerine pazar günü (Tatil günü) neler yaptıklarını anlatacak.”

Konuşan çocuğun sandalyesi duvara dönük, dinleyen çocuğun sandalyesi ise gruba dönük olacak şekilde yerleştirilir. Çocuklara konuşmalarını bitirinceye kadar süre verilir (uygulamada konuşmaların en fazla 5 dakika sürdüğü görülmüştür). Uygulama sona erdikten sonra çocuklardan halka şeklinde oturmaları istenir. Sırt sırta dönük bir şekilde oturarak, birbirlerinin gözlerine bakmadan konuşmanın zorlukları üzerinde tartışılır. Her çocuk sırayla dinleyen ve konuşan kişi olarak uygulamaya katılmıştır.

Değerlendirme:*Tablo 3.44: 5.Oturumun Değerlendirilmesi*

	Çocuklar sırt sırta, göz kontağı kurmadan konuşma ile ilgili hangi zorlukları sıralamışlardır?
1.Çocuk	Dinleyip, dinlemediğini anlayamadım. (Konuşurken dönüp, göz kontağı kurma gereği duydu)
2.Çocuk	Göremeyiz. Rahatça konuşamayız. Kafa salladığını göremeyiz.
3.Çocuk	Çok zor duydum. Gözlerine bakamıyoruz. “Evet” , “Hayır” dediğini göremeyiz.
4.Çocuk	Onu göremedim. Zorlandım. Görseydim daha kolay söylerdim.
5.Çocuk	Karşımda insan olmadığı için zorlandım.
6.Çocuk	Görmeden konuşamayız. Az duyabiliyorum. Zor anlatabiliyorum.
7.Çocuk	Beni göremediği için konuşurken zorlandı.
8.Çocuk	Zor duyuyorum. İnsanı göremiyorum.
9.Çocuk	Kızdı mı?, sevindi mi? Anlayamıyorum.
10.Çocuk	Anlayamıyoruz. Karşıımızdakiinin yüz ifadesini göremiyoruz. “Mutlu mu? değil mi? Biz konuşurken bir yere kaçmış olabilir.
11.Çocuk	Ne yaptığını göremiyorum.
12.Çocuk	Yüzünün nasıl olduğunu göremiyorum.
13.Çocuk	Onu dinlemediğimizi anlayamaz.
14.Çocuk	Belki şaşırmıştır. Ama ben göremiyorum.
15.Çocuk	Çenemiz yorulur, sohbet edemeyiz.
16.Çocuk	Zor konuştum.

VI. Oturum:Göz Konağı Kurma 2

Amaç:Göz konağı kurarak iletişimi sürdürebilme becerisini geliştirme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1.Karşısındaki bireyle göz konağı kurarak konuşma
2.Karşısındaki bireyi göz konağı kurarak dinleme

Süre:30 Dakika

Materyal:İki sandalye

Yöntem:Soru-cevap, yaparak öğrenme, düz anlatım, grup tartışması.

Etkinlik:Yüz yüze konuşma

Uygulama:Çocuklar ikiyeşerli gruplara ayrılır. İki sandalye arada yarım metre olacak şekilde karşılıklı yerleştirilir. Çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“İki arkadaşınız karşılıklı olarak sandalyelere oturacak ve sonra da sıra ile birbirlerine aklına gelenleri anlatacaklar.”

Uygulama sona erdikten sonra çocuklardan halka şeklinde oturmaları istenir. Yüz yüze dönük bir şekilde oturarak ve birbirlerinin gözlerine bakarak konuşmanın yararları üzerinde tartışılır.

Değerlendirme:*Tablo 3.45: 6.Oturum Değerlendirilmesi*

	Kaç çocuk göz kontağı kurarak konuşabildi?	Kaç çocuk göz kontağı kurarak arkadaşını dinleyebildi?
1.Çocuk	+	+
2.Çocuk	Bu oturuma katılamadı	
3.Çocuk	-	+
4.Çocuk	+	+
5.Çocuk	-	-
6.Çocuk	+	+
7.Çocuk	-	+
8.Çocuk	+	+
9.Çocuk	+	-
10.Çocuk	-	+
11.Çocuk	-	-
12.Çocuk	+	+
13.Çocuk	+	-
14.Çocuk	+	+
15.Çocuk	-	-
16.Çocuk	-	-
Toplam	8	9

VII. Oturum:Göz Kontağı Kurma 3

Amaç:Kendisine bakan resimleri diğerlerinden ayırt edebilme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1.Verilen resimler arasından kendisine bakan insanların resimlerini seçme/kartona yapıştırma.
2.Verilen resimler arasından farklı yöne bakan insanların resimlerini seçme/kartona yapıştırma.

Süre:30 Dakika

Materyal:Dergi ve gazetelerden kesilmiş resimler (Farklı yönlere bakan insan resimleri), 4 adet 50x35 cm ebadında karton, yapıştırıcı ve resimli çıkartmalar

Yöntem:Soru-cevap, grup tartışması, yaparak gösterme.

Etkinlik: Kim sana bakıyor?

Uygulama :Farklı yönlere bakan insan resimleri masanın üzerine karışık bir şekilde yayılır. Sonra çocuklardan dörder kişilik gruplara ayrılmaları istenir. Her gruba ortadan kalem ile çizilerek bölünmüş kartonlar verilir. Bu kartonun birinci bölümüne kendilerine bakan resimleri, ikinci bölümüne ise başka yönlere bakan (onlara bakmayan) resimleri yapıştırmaları istenir. Bu uygulamada kullanılan resimler birbirinden farklıdır. Böylece bir çocuğun kartona yapıştırmak için uygun resmi, başka bir arkadaşından etkilenmeden seçebilmesi sağlanmış olacaktır. Aksi halde çocuğun istenen resmi arkadaşından etkilenerek mi yoksa gerçekten tanıyarak mı seçtiğini anlamamız güçleşebilir. Bu uygulamada çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

Masanın üzerinde farklı yönlere bakan insanların resimleri var. Önünüzde de boş bir karton var. Ancak gördüğünüz gibi bu karton kalem ile ikiye bölünecek şekilde çizilmiştir. Grup arkadaşlarınızla birlikte, size bakan resimleri diğerlerinin arasından seçip, kartonun birinci kısmına, başka yönlere bakan resimleri de kartonun ikinci kısmına yapıştıracaksınız. Bu çalışmayı grup içinde herkes sıra ile yapacak. Sonra da birinci kısma yapıştırdığınız

resimler arasından sizin gözlerinize en fazla bakan resmi seçip, onun üzerine size vereceğim çıkartmaları yapıştıracaksınız.

Her grup kendileri ile en iyi göz kontağı kurabilen resmi seçtikten sonra çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

Şimdi herkesin kartonların ikinci kısmındaki resimlere bakmasını istiyorum. Yapıştırdığınız her resmin nereye baktığını düşünün. Sonra da bana sıra ile resimdeki kişinin nereye baktığını söyleyin.

Eğitimci, çocukların her bir resmin nereye baktığına ilişkin söylediklerini resimlerin altına yazdıktan sonra uygulama bitirilir.

Değerlendirme:

1.Grup

Kaç çocuk kendisine bakan resimleri doğru seçebildi? Hepsi

Kaç çocuk başka yöne bakan resmi yapıştırdı? Hiçbiri

2.Grup

Kaç çocuk kendisine bakan resimleri doğru seçebildi? 3

Kaç çocuk başka yöne bakan resmi yapıştırdı? 1

3.Grup

Kaç çocuk kendisine bakan resimleri doğru seçebildi? Hepsi

Kaç çocuk başka yöne bakan resmi yapıştırdı? Hiçbiri

4.Grup

Kaç çocuk kendisine bakan resimleri doğru seçebildi? 2

Kaç çocuk başka yöne bakan resmi yapıştırdı?

VIII. Oturum:Duyguları Anlama 4 (Pekiştirme Çalışması)

Amaç:Duyguları anlama becerisini pekiştirme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:Başka birinin hissettiği duyguyu anlayarak söyleme/gösterme

Süre:20 Dakika

Materyal: Başkalarının duygularını içeren resimler, üzerinde dört yüz ifadesinin bulunduğu çalışma sayfası

Yöntem:Soru-cevap, yaparak gösterme

Etkinlikler:Öyküye göre yüz ifadesini seçme

Uygulama:Farklı duyguları anlatan 8 resmin her biri ile ilgili bir öykü oluşturulur. Çocuklara bir sırada 4 yüz ifadesi olmak üzere 8 sıradan oluşan çalışma sayfaları dağıtılır. Her bir yüz ifadesinin isimleri çocuklara söylenir. Böylece çocukların yüz ifadelerini hatırlamaları sağlanır. Sonra da bu uygulama için çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Herkes çalışma sayfasındaki birinci sıraya baksın (Eğitimcinin elinde de örnek bir çalışma sayfası vardır). Gördüğünüz gibi birinci sırada 4 tane yüz ifadesi var. 1. yüz şaşırmış, 2. yüz mutlu, 3. yüz kızgın, 4. yüz ise üzgün. Bu sayfanın dışında bir de elimde değişik resimler var. Her resimdeki çocuk ile ilgili size bir öykü anlatacağım. Beni çok dikkatli dinlemenizi istiyorum. Önce herkes çalışma sayfasındaki 1. sıraya baksın. Çünkü 1.öyküyü dinledikten sonra resimdeki çocuğun ne hissettiğini , yani yüz ifadesinin nasıl olacağını önünüzdeki çalışma sayfasının 1. sırasından seçip çarpı işareti koyacaksınız.”

Her resim için aynı yönerge tekrarlanarak uygulama sürdürülür. Uygulama yapılırken çocuklar birbirlerinin kağıdını görmeyecek şekilde oturtulur.

8. Oturumda Kullanılan Öyküler

- 1.Öykü:Resimdeki çocuk kule yapıyor. Ama arkadaşı gelip yaptığı kuleyi bozuyor. Uyardığı halde arkadaşı yine gelip kulesini bozuyor. Bu durumda resimdeki çocuk ne hisseder? (Kızgınlık)
- 2.Öykü:Resimdeki çocuk oynamak için arkadaşlarının yanına gidiyor. Ancak arkadaşları onu oyuna almak istemiyorlar. "Sen bizimle oynama" diyorlar. Bu durumda çocuk ne hisseder? (Üzgün)
- 3.Öykü:Resimdeki çocuk yolda yürürken, aniden yerde bir para cüzdanı görüyor. Yerde birdenbire para cüzdanını görünce ne hisseder? (Şaşırma)
- 4.Öykü:Resimdeki çocuk en sevdiği oyuncağı olan uçağı ile oynarken, arkadaşı elinden uçağını zorla çekip alıyor. Bu şekilde çekersen uçağımın kanadı kırılabilir diye uyardığı halde arkadaşı yine uçağını çekiyor ve uçağının kanadı kırılıyor. Arkadaşının bu davranışı karşısında resimdeki çocuk ne hisseder? (Kızgınlık)
- 5.Öykü:Resimdeki çocuk, yaşlı bir amcanın yere düştüğünü görünce ne hissetmiş olabilir? (Üzgün)
- 6.Öykü:Resimdeki çocuk anne-babasının elini tutmuş oyun parkına gidiyor. Sizce bu çocuk ne hissediyor olabilir? (Mutlu)
- 7.Öykü:Resimdeki çocuk okulda defterini çantasına koymuş. Ancak eve geldiğinde birden defterinin çantasında olmadığını görmüş. Acaba bu çocuk ne hissetmiştir? (Şaşırma)
- 8.Öykü:Resimdeki çocuk sofraya oturduğunda, en sevdiği yemeğin pişirilmiş olduğunu görünce ne hisseder? (Mutlu)

Değerlendirme:

Tablo 3.46: 8.Oturum Değerlendirilmesi

	1. Öykü Kızgın	2. Öykü Üzgün	3. Öykü Şaşırmış	4. Öykü Kızgın	5. Öykü Üzgün	6. Öykü Mutlu	7. Öykü Şaşırmış	8. Öykü Mutlu	TOPLAM
1.Çocuk	+	+	+	+	+	+	+	+	8
2.Çocuk	Üzgün	+	+	Üzgün	+	+	Üzgün	+	5
3.Çocuk	+	+	+	Üzgün	+	+	Üzgün	+	6
4.Çocuk	Üzgün	+	Mutlu	Üzgün	+	+	Üzgün	+	4
5.Çocuk	Üzgün	+	Mutlu	Üzgün	+	+	Üzgün	+	4
6.Çocuk	Üzgün	+	+	Üzgün	+	+	+	+	6
7.Çocuk	+	+	+	Üzgün	+	+	Üzgün	+	6
8.Çocuk	+	+	+	+	+	+	+	+	8
9.Çocuk	Üzgün	+	+	Üzgün	Şaşırmış	+	+	+	5
10.Çocuk	Üzgün	+	+	Üzgün	+	+	Üzgün	+	5
11.Çocuk	Üzgün	+	+	+	+	Şaşırmış	Üzgün	+	5
12.Çocuk	Üzgün	+	Üzgün	+	+	+	Üzgün	+	5
13.Çocuk	+	Şaşırmış	Kızgın	+	Kızgın	Kızgın	Kızgın	Kızgın	2
14.Çocuk	Üzgün	Şaşırmış	Mutlu	Üzgün	Kızgın	+	Üzgün	+	2
15.Çocuk	+	Şaşırmış	+	+	Şaşırmış	+	+	+	6
16.Çocuk	Üzgün	Şaşırmış	+	Üzgün	Şaşırmış	+	Üzgün	+	3
TOPLAM	6	12	11	6	11	14	5	15	

IX. Oturum:Jest ve Mimikleri Kullanma 1

Amaç:Jest ve mimikleri kullanıp kullanmadığını fark edebilme amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1.Bir duyguyu jest ve mimiklerini kullanarak anlatma

2.Arkadaşının hangi duyguyu anlattığını onun jest ve mimiklerine bakarak söyleme

Süre:30 Dakika

Materyal:Üzerine farklı duygular çizilmiş 10x10 cm büyüklüğünde bir zar.

Yöntem:Soru-cevap, düz anlatım, yaparak gösterme

Etkinlikler:Duyguların yüzü

Uygulama: Çocuklar dörder kişilik iki gruba ayrılır. Birinci gruptaki çocuklardan 1.,2. ve 3. çocuk arka arkaya tren olacak şekilde sıralanır. Ancak 4. çocuk yüzü diğer çocuklardan farklı yöne dönük olacak şekilde sıraya geçer. Çünkü öndeki çocuk zarı attığında diğer çocukların zarın üst yüzündeki resmi görmemesi gerekir. Çocuk zardaki yüzü mimikleri ve jestleri ile arkasındaki çocuğa ifade eder. Böylece sıra ile her çocuk arkasındaki çocuğu döndürerek mimikleri ve jestleri ile kendisine ifade edilen duyguyu yapmaya çalışır. Sondaki çocuğun ifade ettiği duygu ile zarın üst yüzündeki duygunun aynı olup olmadığına bakılır. Aynı değilse hangi çocuğun duygularını mimikleri ve jestleri ile ifade etmede zorlandığı belirlenir. Bu uygulama için çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Üç arkadaşınız arkaları bana dönük olacak şekilde sıra olacak. Dördüncü arkadaşınızın yüzü ise bana dönük olacak. Ben de ona üzerinde değişik duyguları anlatan resimlerin bulunduğu bir zar vereceğim. Arkadaşınız zarı atacak ve benim kulağıma zarın üstündeki duygunun hangisi olduğunu söyleyecek. Sonra da o duyguyu yüz ifadesini, ellerini kullanarak arkasındaki arkadaşına anlatacak. Herkes sıra ile arkasındaki arkadaşını döndürerek, kendisine anlatılan duyguyu yüz ifadesini, ellerini kullanarak anlatacak.

Anlattığımız duygunun ismini kesinlikle söylemeyeceğiz. Bakalım arkadaşımız bizim yüz ifademize, el hareketlerimize bakarak hangi duyguyu anlattığımızı anlayabilecek mi?”

Her çocuk zarın üzerindeki duyguyu anlattıktan sonra en arkaya geçer ve uygulama bu şekilde tamamlanır.

Değerlendirme:

Tablo 3.47: 9.Oturumun Değerlendirilmesi

1.Grup	1.Çocuk	2.Çocuk	8.Çocuk		NOT
8.Çocuk Mutlu	+	+			
2.Çocuk Şaşırmış	+		+		
1.Çocuk Kızgın		+	+		
2.Grup	6.Çocuk	5.Çocuk	4.Çocuk	7.Çocuk	NOT
7.Çocuk Kızgın	+	+	+		
5.Çocuk Şaşırmış	+		+	+	
4.Çocuk Kızgın	+	Mutlu		+	
6.Çocuk Kızgın		+	+	+	
3.Grup	13.Çocuk	10.Çocuk	9.Çocuk		NOT
13.Çocuk Şaşırmış		Mutlu	Mutlu		13. çocuk şaşırmış duygusunu yansıtan yüz ifadesini yapamadı.
10.Çocuk Mutlu	+		+		
9.Çocuk Kızgın	+	+			
4.Grup	12.Çocuk	14.Çocuk	11.Çocuk	15.Çocuk	NOT
12.Çocuk Şaşırmış		+	+	+	
14.Çocuk Mutlu	Gösteremedi		+	+	
11.Çocuk Mutlu	Şaşırmış		Şaşırmış	+	12. çocuk şaşırmış yapınca 11. çocuk da şaşırmış yaptı.
15.Çocuk Kızgın	+	+	+		

X. Oturum: Jest ve Mimikleri Kullanma 2

Amaç:Duyguları anlamada beden dilinin önemini kavrama amaçlanmaktadır.

Hedef Davranışlar:1.Karşısındakinin mimiklerini görmeden, beden diline ve jestlerine bakarak ne hissettiğini söyleme
2.Duygusunu beden dilini ve jestlerini kullanarak gösterme.

Süre:30 Dakika

Materyal:Maske

Yöntem:Soru-cevap, tartışma, yaparak gösterme

Etkinlik: Yüzüm saklı

Uygulama:Yüz ifadesini tamamen kapatacak şekilde hazırlanmış bir maske sıra ile çocukların yüzlerine takılır. Eğitimci maske taktığı çocuğun kulağına bir duygu söyler. Çocuk beden dilini kullanarak bu duyguyu anlatmaya çalışır. Bunun için çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

Elimde gördüğünüz maskeyi sıra ile hepinizin yüzüne takacağım. Sonra da kulağınıza arkadaşlarımız duymayacak şekilde bir duygunun ismini söyleyeceğim. Sizler de arkadaşınızın hangi duyguyu anlattığını sıra ile söyleyeceksiniz.

Değerlendirme:**Tablo 3.48: 10.Oturumun Değerlendirilmesi**

	Kızgın	Mutlu	Üzgün	Şaşırmış	Kızgın	Şaşırmış	Kızgın	Üzgün	Toplam
1.Çocuk	Üzgün	+	+	+	+	+		+	6
2.Çocuk	+	+	+	+	Mutlu		+	+	6
3.Çocuk	Üzgün		+	+	+	+	+	+	6
4.Çocuk	Üzgün	+	+		+	+	+	+	6
5.Çocuk	+	Şaşırmış	Şaşırmış	Üzgün		+	+	+	4
6.Çocuk	Üzgün	+	+	+	+	+	+		6
7.Çocuk	Üzgün	+		+	+	+	+	+	6
8.Çocuk		+	+	+	+	+	+	+	7
9.Çocuk	+		Mutlu	Mutlu	Şaşırmış	Mutlu	Mutlu	+	2
10.Çocuk	+	+	Şaşırmış	+	+		+	+	5
11.Çocuk	+	+		+	Şaşırmış	+	+	+	6
12.Çocuk	Mutlu	+	Şaşırmış	Mutlu	Şaşırmış	Mutlu		+	2
13.Çocuk	+	Şaşırmış	Mutlu	+	Şaşırmış	+	+		4
14.Çocuk	Üzgün	+	+	+		+	+	+	6
15.Çocuk		+	Şaşırmış	Üzgün	+	Üzgün	+	+	4
16.Çocuk	Üzgün	+	Mutlu		+	Mutlu	+	+	4
Toplam	6	12	7	10	9	10	13	14	

XI. Oturum:Jest ve Mimikleri Kullanma 3

Amaç:İletişimde jest ve mimikleri kullanmanın önemini kavrama amaçlanmaktadır.

Hedef Davranış:Sözel ifadeler ile birlikte jest ve mimiklerini kullanarak karşısındaki ile iletişim kurmanın daha etkili olduğunu söyleme.

Süre:30 Dakika

Materyal: Üzerinde iki dik çizgi ve bir daire şekli bulunan kart, kağıt-kalem

Yöntem:Soru-cevap, tartışma, gösterip yaptırma

Etkinlikler:Tanımlanan bir şekli çizme çalışması

Uygulama: Üzerinde bir dik çizgi , dik çizginin altında bir daire ve dairenin altında tekrar bir dik çizgi bulunan şekil kartı çocuklardan birine verilir. Çocuğa;

“Bu karttaki şekilleri yüz ifadeni (mimiklerini) ve el-kol hareketlerini (jestleri) kullanmadan sadece konuşma yoluyla arkadaşlarına anlatacaksın. Onlar da seni dinleyerek bu şekilleri önlerindeki kağıda çizmeye çalışacaklar” yönergesi verilir.

Çocuklar şekilleri önlerindeki kağıtlara çizdikten sonra elinde kart olan çocuğa ikinci yönerge verilir.

“Bu kez aynı şekilleri arkadaşlarına hem konuşarak hem de yüz ve el-kol hareketlerini de kullanarak anlatabilirsin. Sizler de arkadaşınızın anlattığı bu şekli önünüzdeki kağıda tekrar çizmeye çalışacaksınız”

Tüm çocuklar şekilleri çizdikten sonra çocuklara “Şimdi ilk çizdiğiniz şekil ile son çizdiğiniz şekile bakın. Çizdiğiniz hangi şekil, arkadaşınızın elinde bulunan karttaki (Çocuk elindeki kartı herkesin görebileceği şekilde tutar) şekile daha çok benziyor.” diye sorulur. Çocuklarla birlikte nedenleri tartışılır.

Değerlendirme:**Tablo 3.49: 11.Oturumun Değerlendirilmesi**

	1. Deneme	2.Deneme	Toplam
1.Çocuk	-	-	0
2.Çocuk	+	-	1
3.Çocuk	-	-	0
4.Çocuk	-	+	1
5.Çocuk	-	+	1
6.Çocuk	Şekli anlatan çocuk		
7.Çocuk	-	+	1
8.Çocuk	-	-	0
9.Çocuk	-	+	1
10.Çocuk	-	+	1
11.Çocuk	-	-	0
12.Çocuk	-	-	0
13.Çocuk	-	-	0
14.Çocuk	-	+	1
15.Çocuk	Şekli anlatan çocuk		
16.Çocuk	-	-	0
Toplam	1	6	

XII. Oturum:Göz kontağı Kurma 4 (Pekiştirme Çalışması)

Amaç:Göz kontağı kurma becerisini pekiştirme amaçlanmaktadır.

Davranış:1. Göz kontağı kurulmadan sürdürülen iletişimin özelliklerini söyleme.
2. Göz kontağı kurarak karşısındaki ile iletişimi sürdürme

Süre:30 Dakika

Materyal:İki kukla

Yöntem:Düz anlatım, soru-cevap, grup tartışması, rol oynama

Etkinlik:İki kuklanın göz kontağı kurmadan iletişimde bulunması.

Uygulama:Bu oturumda iki uygulama yer almaktadır. 1.Uygulamada kuklalar göz kontağı kurmadan iletişimi sürdürürler. 2. uygulamada ise kuklalar göz kontağı kurarak iletişimi sürdürürler. 2. uygulama oturumun olumlu bir davranışla (göz kontağı kurarak) bitirilmesi için düzenlenmiştir.

Uygulama 1:İki kukla karşılıklı olarak konuşturulur. Bu çalışmada iki uygulama yapılır. Birinci uygulamada kuklalar göz kontağı kurmadan iletişimi sürdürürler. Örneğin birinci kukla konuşurken diğer kukla arkasını döner, başka bir yöne bakar veya başka birşey ile ilgilenir. Konuşan kukla ise yere bakarak, başka yöne bakarak veya başka bir şey ile ilgilenerek konuşmasını sürdürür. Bu uygulamada eğitimci çocuklara şu yönergeyi verir.

Yönerge:

“Elimdeki kuklalar karşılıklı olarak sohbet edecekler. Hem konuşan kuklayı hem de dinleyen kuklayı dikkatlice izlemenizi istiyorum. Çünkü kuklalar birbirleri ile konuşurken bazı davranışlar yapacaklar. Sizler de kuklaların sohbeti sona erdikten sonra bu davranışların neler olduğunu söyleyeceksiniz.”

Çocuklardan uygun yanıtlar alındıktan sonra ikinci uygulamaya geçilir.

Değerlendirme:**Tablo 3.50: 12.Oturum 1. Değerlendirme**

	1.Çocuklar, kuklaların hangi davranışları yaptıklarında göz kontağı teoriadıklarını söylemişlerdir?
1.Çocuk	Kadın kukla konuşurken, erkek kukla hep etrafı seyretti.
2.Çocuk	Kadın kukla konuşurken yukarı bakarak konuştu. Erkek kuklaya bakmadı.
3.Çocuk	İkisi de sağa-sola, yukarı aşağı baktı. Onun gözlerine bakmadı.
4.Çocuk	Hiç dinlemediler. Hep başka yerlere baktılar.
5.Çocuk	Karısına bakmadı, başka yerlere baktı.
6.Çocuk	Sağa sola baktılar. Dinlemediler.
7.Çocuk	Kadın kukla konuşurken, öbür kukla sağa-sola baktı. Aşağı baktı.
8.Çocuk	Sağa-sola baktılar. Kadın kukla konuşurken kocasına bakmadı. Başka yerlere baktı.
9.Çocuk	Bilmiyorum.
10.Çocuk	Etrafını seyretti.
11.Çocuk	Yukarı-aşağı, etrafa baktı.
12.Çocuk	Karısının onu anlamadığını düşünmüştür. Çünkü hep etrafına baktı.
13.Çocuk	Kuklanın anlattıklarını söyledi. Kocasını onu dinlemedi.
14.Çocuk	Etrafa baktı.
15.Çocuk	Sağa-sola baktı. Yukarı-aşağı baktı.
16.Çocuk	Etrafına baktı.

Uygulama 2:Bu uygulamada ise iki çocuk karşılıklı olarak konuşturulur. Bu uygulama için eğitimci, çocuklara şu yönergeyi verir.

Yönerge:

“Karşımızdaki ile konuşurken ve onu dinlerken nasıl göz kontağı kurmamız gerektiğini göstermeleri için iki arkadaşınızı yanıma çağıracağım. Sizler de arkadaşlarınız konuşurken onları izlemeye çalışacaksınız. Arkadaşlarınızın kuklalardan farklı olarak hangi davranışları daha doğru yaptıklarını söyleyeceksiniz.”

Tablo 3.50: 12.Oturum 2. Değerlendirme

	1.Çocuklar, arkadaşlarınız göz kontağı kurabilmek için nasıl davrandılar? Bunun ne yararı oldu?
1.Çocuk	Arkadaşımın gözlerine baktım. Göz göze bakınca daha iyi hatırlayabiliriz.
2.Çocuk	Başka yerlere bakmadılar, birbirlerine baktılar. Daha rahat görüyoruz.
3.Çocuk	Arkadaşımın gözlerine baktım (Oysa göz kontağı kurmakta zorlandım) Daha kolay duyuyoruz.
4.Çocuk	Sağa- sola bakmadılar. Gözüne bakınca daha iyi anlarız.
5.Çocuk	Sağa-sola bakmadılar. Birbirlerine baktılar.
6.Çocuk	Birbirlerine baktılar. Birbirlerini dinlediler. Gözüne bakarsa iyi olur.Görseniz daha güzel konuşabiliriz.
7.Çocuk	Yukarı-aşağı, sağa sola bakmadılar. Gözlerine baktılar. Kolay anlatabiliyoruz.
8.Çocuk	Gözlerine baktılar. Etrafı seyretmediler. Yüzümüzü görüp daha iyi anlatabiliyoruz.
9.Çocuk	Sağa-sola bakmadılar.
10.Çocuk	Gözlerine baktılar, yukarı bakmadılar. Etrafı seyretmediler.
11.Çocuk	Yukarı-aşağı bakmadılar. Yüzlerine baktılar. Dinleyip dinlemediğini anlarız.
12.Çocuk	Dinlerken gözlerine baktım. Etrafı seyretmedim. Anlattığını anlamazsak, saygısız oluruz.
13.Çocuk	Arkadaşım konuşurken başka yere bakmadım. Arkadaşıma baktım.
14.Çocuk	Etrafa bakmadılar. Birbirimizi göremezsek, rahat konuşamayız.
15.Çocuk	Başka yerlere bakmadılar. Gözlerine bakarak konuştular.
16.Çocuk	Hep aynı yere baktılar.

XIII. Oturum:Duyguları İfade Etme 1

Amaç:Duyguları ifade etme becerisini geliştirebilme amaçlanmaktadır.

Davranışlar:1.Kendi duygusu ile duyguları ifade eden resmi eşleştirme
2.Duygusunu karşısındaki bireye sözel olarak ifade etme.

Süre:30 Dakika

Materyal:Mutlu,üzgün,kızgın ve şaşkınlık duyguları ile ilgili yüz ifadelerinin yapıştırılmış olduğu 29x35 cm ebadında bir karton ve tahta mandallar.

Yöntem:Soru-cevap, düz anlatım, yaparak gösterme

Etkinlik:Duygunu bul.

Uygulama:29x35 cm büyüklüğündeki kartonun orta kısmı boş kalmak üzere kenarlarına farklı duyguları yansıtan yüz ifadeleri ile ilgili resimler yapıştırılır. Ayrıca çocukların isimleri tek tek mandalların üzerine yazılır. Mandalın her iki yüzüne de çocuğun isminin yazılmasına dikkat edilir. Çocuklara üzerlerinde isimleri yazılı olan mandallar dağıtıldıktan sonra aşağıdaki yönerge verilir.

Yönerge:

“Herkes bugün en çok hangi duyguyu hissettiğini düşünün. Sonra da elindeki mandal ile birlikte yanıma gelsin. Benim elimde gördüğünüz gibi üzerinde mutlu, üzgün, kızgın ve şaşırılmış çocukların resimlerinin bulunduğu bir karton var. Elinizdeki mandalı bugün hissettiğiniz duygu ile ilgili resmin üzerine takmanızı istiyorum. Herkes mandalı uygun bulduğu resmin üzerine taktıktan sonra bugün neden o duyguyu hissettiğini bize anlatacak.”

Çocuklar sıra ile mandallarını taktıktan sonra çocuklarla bugün hissettikleri duygular hakkında konuşulur. Örneğin; çocuk “Mutlu” duygusunu ifade eden resmi seçmişse çocuğa “Bugün neden bu kartı seçtiğini bize anlatır mısın?” denir. Çocuğun ifade ettiği duygu ile mandalı taktığı resim farklı ise not edilir. Bu uygulama bundan sonraki her oturumun başında tekrar edilir. Böylece eğitimci, çocuklarla oturuma başlamadan önce onların ne hissettiklerini anlamış olacaktır. Ayrıca bundan sonraki

oturumların başında da bu uygulamanın yapılması ile çocukların duygularını ifade edebilme becerisi de pekiştirilmiş olacaktır.

Tablo 3.52: 13.Oturumun Değerlendirilmesi

1. Kaç çocuk hissettiği duyguyla ilgili resmi doğru olarak seçebildi? 11 2. Kaç çocuk seçtiği kartla ilgili duygusunu ifade edebildi? 11 Çocuk 3. Kaç çocuk duygularını ifade etmek istemedi? -				
	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Şaşırmış
1.Çocuk	+			
2.Çocuk		+		
3.Çocuk	+			
4.Çocuk				+
5.Çocuk				
6.Çocuk	+			
7.Çocuk				
8.Çocuk	+			
9.Çocuk			+	
10.Çocuk	+			
11.Çocuk				
12.Çocuk		+		
13.Çocuk	+			
14.Çocuk			+	
15.Çocuk			+	
16.Çocuk				
TOPLAM	6	2	3	1

Çocuklar sıra ile mandallarını taktıktan sonra çocukların, neden o duyguyu hissettiğini açıklaması istenmiştir. Çocukların verdiği cevaplar aşağıda sıralanmıştır.

- 1.Çocuk: Arkadaşımın doğum günü yaklaştığı için (Mutlu)
- 2.Çocuk: Annem gitmek istediğim yere gitmeme izin vermediği için (Üzgün).
- 3.Çocuk: Hafta sonu Çekmece'ye gideceğimiz için (Mutlu).
- 4.Çocuk: Annem, araba aldığı için (Şaşırılmış).
- 5.Çocuk:
- 6.Çocuk: Müsamereye katılacağım için (Mutlu).
- 7.Çocuk:
- 8.Çocuk: Sahnede rol yapacağım için (Mutlu).
- 9.Çocuk: Annem sevmediğim arabayı aldığı için (Kızgın).
- 10.Çocuk: Annem her zaman istediğimi yaptığı için (Mutlu).
- 11.Çocuk:
- 12.Çocuk: Jimnastik dersinde bir hareketi yapamadığım için (Üzgün).
- 13.Çocuk: Annem bebek aldığı için (Mutlu).
- 14.Çocuk: Annem en sevmediğim şeyi aldığı için (Kızgın)
- 15.Çocuk: 2 gün sonra doğum günüm olduğu için (Kızgın).” Bunun için kızgın mısın?” diye sorulduğunda “Hayır mutluyum” dedi.

Gruba katılan 11 çocuk hissettikleri duyguyu doğru gösterebilmiştir. Ayrıca 15. çocuğun dışında diğer çocuklar, neden o duyguyu hissettiklerini, seçtikleri duygu ile uyumlu olarak açıklayabilmişlerdir.

XIV. Oturum: Duyguları İfade Etme 2

Amaç: Duygusunu nasıl ifade ettiğini fark edebilme amaçlanmaktadır.

Davranışlar: 1.Kendi duygusu ile üzerinde duygularla ilgili resimler bulunan kartları eşleştirme

2.Duygusunu karşısındaki bireye nasıl ifade ettiğini söyleme/gösterme

Süre:30 Dakika

Materyal:Üzerinde mutlu, üzgün, kızgın ve şaşkınlık duyguları ile ilgili yüz ifadelerinin bulunduğu resim kartları, her bir çocuğun seçtiği yüz ifadesini yerleştirilebileceği 8 bölmeden oluşan pano.

Yöntem:Soru-cevap, yaparak öğrenme, düz anlatım, grup tartışması

Etkinlik:Duygum cebimde

Uygulama:Üst kısmında 4 tane yan yana, alt kısmında ise 8 tane yan yana yerleştirilmiş ceplerden oluşan bir pano hazırlanır. Pano çocukların ulaşabileceği yükseklikte duvara asılır. Üstteki 4 cepten, birinciye çocuk sayısı kadar mutlu yüz ifadesi kartları, ikinciye çocuk sayısı kadar üzgün yüz ifadesi kartları, üçüncü cebe yine çocuk sayısı kadar kızgın yüz ifadesi ve dördüncü cebe de çocuk sayısı kadar şaşırmış yüz ifadesinin bulunduğu 8 kart konulur. Panonun altında yer alan 8 cebin her biri bir çocuğa aittir. Hangi cebin hangi çocuğa ait olduğunu anlayabilmek için de ceplerin üzerine çocukların resimleri yapıştırılır. Etkinliğe başlamadan önce yüz kartlarının bulunduğu cepler çocuklara tanıtılır. Sonra çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Herkes şu anda hissettiği duygu ile ilgili yüz kartını alıp resminin bulunduğu, panodaki cebin içine yerleştirecek. Herkes kartını yerleştirdikten sonra seçtiği bu duyguyu hissettiği zaman nasıl davrandığını, neler yaptığını, neler söylediğini yani bu duyguyu nasıl gösterdiğini bize anlatacak.”

Bütün çocuklar uygun yüz ifadesini yerleştirdikten sonra çocuklarla bugün hissettikleri duygular hakkında konuşulur. Örneğin; çocuk “Mutlu” duygusunu ifade eden kartı seçmişse çocuğa “Mutlu olduğun zaman ne yaparsın, mutlu olduğunu nasıl gösterirsin” diye sorulur. Sonra da diğer çocuklara “Siz mutlu olduğunuzu nasıl gösterirsiniz” diye sorulur. Böylece her bir çocuğun duygusunu nasıl ifade ettiğini fark etmesi sağlanır. Çocukların bir duyguyu ifade etmenin birçok yolu olduğunu fark etmeleri sağlanır. Ayrıca çocukların, duygularını ifade etme yollarının uygun olup olmadığı da grup üyeleri ile birlikte tartışılır.

Değerlendirme:

Tablo 3.53: 14.Oturumun Değerlendirilmesi

1. Kaç çocuk hissettiği duyguyla ilgili resmi doğru olarak seçebildi? 15 Çocuk				
2. Kaç çocuk seçtiği kartla ilgili duygusunu ifade edebildi? 15 Çocuk				
3. Kaç çocuk duygularını ifade etmek istemedi? -				
	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Şaşırmış
1.Çocuk				
2.Çocuk			+	
3.Çocuk				+
4.Çocuk			+	
5.Çocuk	+			
6.Çocuk		+		
7.Çocuk	+			
8.Çocuk				+
9.Çocuk				+
10.Çocuk			+	
11.Çocuk		+		
12.Çocuk	+			
13.Çocuk			+	
14.Çocuk	+			
15.Çocuk			+	
16.Çocuk	+			
Toplam	5	2	5	3

Çocuklar “Mutlu” oldukları zaman kendilerini nasıl ifade etmektedirler?

1.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.
2.Çocuk	Annemi öperim.
3.Çocuk	Anneme sarılırım.
4.Çocuk	Annemin kucağına atlarım.
5.Çocuk	Çok yüzüm güler.
6.Çocuk	Kucaklar, öperim.
7.Çocuk	Sevinirim, öperim
8.Çocuk	Teşekkür ederim.
9.Çocuk	Annemin kucağına giderim.
10.Çocuk	Öperim, teşekkür ederim.
11.Çocuk	Gülerek (Mimiklerle göstererek)
12.Çocuk	Yüzüm güler.
13.Çocuk	Öperim.
14.Çocuk	Gülerim.
15.Çocuk	Gülerim, sarılırım.
16.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.

Çocuklar “Üzgün” oldukları zaman kendilerini nasıl ifade etmektedirler?

1.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.
2.Çocuk	Ağlarım
3.Çocuk	Ağlarım
4.Çocuk	Ağlarım
5.Çocuk	Ağlarım
6.Çocuk	O kadar çok ağlarım
7.Çocuk	Bilmiyorum
8.Çocuk	Ağlarım
9.Çocuk	Ağlarım
10.Çocuk	Annemle konuşurum.
11.Çocuk	Ağlarım, odama giderim
12.Çocuk	Ağlarım
13.Çocuk	Ağlarım
14.Çocuk	Duygulanırım
15.Çocuk	Ağlamam, sıkılırım “of” derim.
16.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.

Çocuklar “Kızgın” oldukları zaman kendilerini nasıl ifade etmektedirler?

1.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.
2.Çocuk	Ağlarım, arkadaşşıma kızarsam bir daha onunla oynamam.
3.Çocuk	Çok hızlı döverim, özür dilemesini isterim.
4.Çocuk	Sinirlenirim. Çok kızdım derim.
5.Çocuk	O kadar çok kızarım ki döverim.
6.Çocuk	Döverim, özür dilemesini isterim.
7.Çocuk	Döverim, arkadaşşıma kızarsam oyuncaklarımı ona hiç vermem.
8.Çocuk	Kaşlarımı şöyle yaparım (Yüz ifadesi ile göstererek)
9.Çocuk	Döverim.
10.Çocuk	Canını acıtmam ama itebilirim. Söz vermezse evime bir daha davet etmem.
11.Çocuk	Kızarım, birazcık konuşup anlaşırm.
12.Çocuk	Yüzümle belli ederim.
13.Çocuk	Küserim, vururum, uyarırım, özür dilemesini beklerim.
14.Çocuk	Konuşurum, dövmem.
15.Çocuk	Döverim, konuşurum, bana söz vermesini isterim.
16.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.

Çocuklar “Şaşırmış” oldukları zaman kendilerini nasıl ifade etmektedirler?

1.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.
2.Çocuk	“Aaa “ derim.
3.Çocuk	“Aaa “ derim.
4.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
5.Çocuk	“Aaa “ derim.
6.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
7.Çocuk	Şaşırmım.
8.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
9.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
10.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
11.Çocuk	“Aaa “ derim.
12.Çocuk	“Aaa “ derim.
13.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
14.Çocuk	“Aaa “ derim.
15.Çocuk	Ağzımı açarım (Yüz ifadesi ile göstererek)
16.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.

XV. Oturum: Duyguları İfade etme Becerisi 3

Amaç:Duyguları ifade etme becerisini geliştirebilme amaçlanmaktadır.

Davranış:Kendi duygusunu nasıl ifade ettiğini söyleme/gösterme

Süre:30 Dakika

Materyal:İçinde sürpriz olan değişik boyutlarda hediye paketleri.

Yöntem:Soru-cevap

Etkinlik:Büyük sürpriz

Uygulama:Çocuklar bir masanın etrafında oturur. Eğitimci elinde her çocuk için bir hediye paketi ile içeri girer ve çocuklara bu hediye paketlerini dağıtır. Ancak hediye paketlerinin boyutları birbirinden farklıdır. Bazı çocuklara büyük paket, bazılarına ise küçük paketler verilir. Ancak tüm paketlerin içinde aynı hediye vardır. Hediye paketleri dağıtıldıktan sonra her çocuğa “Sürpriz paketini görünce ne hissettin?” sorusu sorulur. Yanıt alındıktan sonra çocuklara aşağıdaki yönerge verilir.

Yönerge:

“Şimdi herkes hediye paketini açsın. ”Bütün çocuklar paketlerini açtıktan sonra “Hediyenizi görünce ne hissettiniz?” sorusu sorulur.

Böylece çocukların, olaylar karşısında hissettikleri duygularını fark etmeleri ve bu duygularını nasıl ifade ettiklerini görmeleri sağlanmış olacaktır.

Değerlendirme:

Tablo 3.54: 15.Oturumun Değerlendirilmesi

	Hediye paketini alınca ne hissettin?				Paketi açıp içindeki hediyeği görünce ne hissettin?			
	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Şaşırmış	Mutlu	Üzgün	Kızgın	Şaşırmış
1.Çocuk Küçük paket		+			+			
2.Çocuk Büyük paket	+				+			
3.Çocuk Küçük paket		+			+			
4.Çocuk Büyük paket	+							+
5.Çocuk Büyük paket	+					+		
6.Çocuk Küçük paket	+				+			
7.Çocuk Küçük paket		+			+			
8.Çocuk Büyük paket	+				+			
9.Çocuk Küçük paket			+		+			
10.Çocuk Küçük paket	+				+			
11.Çocuk Küçük paket		+			+			
12.Çocuk Büyük paket	+				+			
13.Çocuk Büyük paket	+				+			
14.Çocuk Küçük paket		+			+			
15.Çocuk Büyük paket	+							+
16.Çocuk Büyük paket	+				+			
Toplam	10	5	1		13	1		2

XVI.Oturum:Jest ve Mimikleri kullanma 4 (Pekiştirme Çalışması)

Amaç:1.İletişimde jest ve mimikleri kullanma becerisini pekiştirme, beden dili ile ifade edilen duyguyu ayırt edebilme, farklı duyguları yansıtan mimikleri tanıyabilme amaçlanmaktadır.

Davranış:1.Beden dili ile anlatılmak istenen duygunun ismini söyleme/gösterme
2.Yarısı verilen yüz ifadesinin diğer yarısını çizerek tamamlama.

Süre:30 Dakika

Materyal: 1.Birinci uygulama için çalışma sayfaları ve maske
2.İkinci uygulama için farklı duygularla ilgili yarısı kesilmiş yüzler, kalem, kağıt

Yöntem:Soru-cevap, grup tartışması, yaparak gösterme, yaparak öğrenme

Etkinlikler 1:Bedenimin dili

Etkinlikler 2:Yarısı bende

Uygulama 1:Eğitimci, yüzüne mimikleri hiç gözükmeyecek şekilde bir maske takar ve farklı duyguları anlatan hareketleri yapar. Çocuklardan vücut hareketlerini dikkatlice inceleyerek hangi duyguyu anlatmaya çalıştığını bulmalarını ister. Bu çalışmada çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Çocuklar, elimde gördüğünüz maskeyi yüzüme takacağım. Sonra da hem yürüyerek hem de değişik hareketler yaparak size bir duyguyu anlatmaya çalışacağım. Bazen aynı duyguyu iki kere üst üste anlatabilirim. O nedenle yürüyüşüme ve diğer hareketlerime dikkat etmenizi istiyorum. Çünkü ben maskemi çıkarınca, herkes önündeki kağıdın birinci sırasında benim anlattığım duyguyu bulup çarpı işareti koyacak.”

Bu şekilde dört duygu üzüntü, mutluluk, şaşırma, üzüntü ve kızgınlık sırası ile canlandırılmıştır. Üzüntü iki kez canlandırılmıştır. Böylece çocukların geriye sadece kızgınlığın kaldığını düşünmeleri engellenmiştir. Sonra da çocuklardan maskeyi takıp, kulaklarına söylenen duyguyu canlandırmaları istenmiştir.

Tablo 3.55: 16.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi

	Üzgün	Mutlu	Şaşırma	Üzgün	Kızgın	Toplam
1.Çocuk	+	+	+	+	Şaşırma	4
2.Çocuk	+	+	+	Kızgın	+	4
3.Çocuk	+	+	+	+	Şaşırma	4
4.Çocuk	+	+	+	+	+	5
5.Çocuk	+	+	+	Kızgın	+	4
6.Çocuk	+	+	+	+	+	5
7.Çocuk	+	+	+	+	+	5
8.Çocuk	+	+	Üzgün	+	Şaşırma	3
9.Çocuk	+	+	Üzgün	+	+	4
10.Çocuk	+	+	+	+	+	5
11.Çocuk	+	+	+	+	+	5
12.Çocuk	+	+	Üzgün	+	+	4
13.Çocuk	+	+	Üzgün	+	+	4
14.Çocuk	+	+	+	+	+	5
15.Çocuk	+	+	+	+	+	5
16.Çocuk	+	+	Üzgün	+	Şaşırma	
TOPLAM	16	16	11	14	12	

Uygulama 2:Bu çalışma için 21x21 cm büyüklüğünde bir karton üzerine farklı duyguları anlatan yüz ifadeleri çizilir. Kartonun üzerindeki yüzün etrafı kesilir. Sonra yüz bu kez yukarıdan aşağı doğru tam ortadan ikiye kesilir. Böylece her iki parçanın üzerinde de bir göz, kaş ve ağzın yarısı bulunur. Her parça A-4 boyutunda bir sayfanın ortasına yapıştırılır. Sonra da bu yarım yüzlerin bulunduğu sayfalar çocuklara dağıtılır. Çocuklardan önce sayfadaki yarım yüzün hangi duyguyu ifade ettiğini düşünmeleri sonra da diğer yarısını yaparak yüz şeklini tamamlamaları istenir. Sonra da her çocuğa tamamladığı yüzün hangi duyguyu anlattığı sorulur ve çocuğun söylediği duygu çalışma sayfasına kaydedilir. Bu uygulama için çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Elimde bulunan sayfaların üzerinde yarısı kesilmiş yüzler var. Herkese bir sayfa vereceğim. Önce bu yarım yüzün hangi duygu ile ilgili olduğunu düşünün. Sonra da yarım olan bu yüzün diğer yarısını çizerek tamamlayın.”

Değerlendirme:**Tablo 3.56: 16.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi**

	Çocuğa verilen duygu	Çocuğun İfade ettiği duygu	Kaş	Ağız
1.Çocuk	Kızgın	Kızgın	-	-
2.Çocuk	Şaşırmış	Şaşırmış	+	-
3.Çocuk	Üzgün	Üzgün	+	+
4.Çocuk	Mutlu	Mutlu	+	+
5.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.			
6.Çocuk	Şaşırmış	Şaşırmış	+	+
7.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.			
8.Çocuk	Üzgün	Kızgın	+	+
9.Çocuk	Kızgın	Kızgın	-	-
10.Çocuk	Kızgın	Kızgın	-	+
11.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.			
12.Çocuk	Şaşırmış	Kızgın	+	-
13.Çocuk	Bu oturuma katılmamıştır.			
14.Çocuk	Üzgün	Kızgın	-	+
15.Çocuk	Üzgün	Üzgün	-	-
16.Çocuk	Mutlu	Şaşırmış	-	-

XVII. Oturum: Sıra Alma Becerisi 1

Amaç:Kişilerarası iletişimde sırasını beklemenin önemini kavrayabilme

Davranış:İletişimde sırası gelinceye kadar karşısındakinin sözünü kesmeden bekleme

Süre:30 Dakika

Materyal:Bir tane el kuklası

Yöntem:Soru-cevap, rol oynama, düz anlatım, grup tartışması

Etkinlik:Sözünü kesme

Uygulama:Bu oturumda iki uygulama yer almaktadır. 1.Uygulamada bir kuklanın karşısındakini dinlememe davranışını göstermesi sağlanır. 2. uygulama ise oturumun olumlu bir davranışla (karşısındakini dinleme) bitirilmesi için düzenlenmiştir.

Uygulama 1:Eğitimci el kuklasını alır ve çocuklara “Çocuklar elimdeki kukla birinizle sohbet etmek istiyor” dedikten sonra “Kim kukla ile sohbet etmek ister” diye sorar. Gönüllü olan bir çocuk sohbet etmek üzere eğitimcinin yanına gelir. Kukla çocuktan en sevdiği çizgi filmi anlatmasını ister. Ancak çocuk konuşmaya başladıktan sonra kukla sürekli çocuğun sözünü keser. Konuşmak için sırasını beklemez ve karşısındakini dinleme davranışını göstermez. Sohbet sona erdikten sonra çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Kukla sohbet ederken, arkadaşınızın rahatsız olabileceği bazı davranışlar yaptı. Bunların neler olduğunu söyler misiniz? ”

Çocuklardan uygun yanıtlar alındıktan sonra kukla ile sohbet eden çocuğa “Sen kuklanın en çok hangi davranışlarından rahatsız oldun?” diye sorulur. Ayrıca çocuğa, kuklanın sözünü kesmesi ve konuşmak için sırasını beklememesi karşısında ne hissettiği de sorulur.

Değerlendirme:

Tablo 3.57: 17.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi

1.Çocuklar, kuklanın yaptığı hangi davranışların sohbet için uygun <u>olmadığını</u> söylemişlerdir?	
1.Çocuk	Dinlemedi. Sırasını bekleyemiyor.
2.Çocuk	Hep sözünü kesti. Konuşmadı.
3.Çocuk	Aşağı, yanlara baktı. Gözlerine bakmadı.
4.Çocuk	Etrafına baktı.
5.Çocuk	Hep lafını kesiyor.
6.Çocuk	Sağa-sola baktı. Hep başka şey anlattı.
7.Çocuk	Sağa-sola, yukarı-aşağı baktı. Konuşmasına izin vermedi.
8.Çocuk	Gözlerine bakmadı.
9.Çocuk	-
10.Çocuk	Sürekli sözünü kesti, böldü.
11.Çocuk	Kukla sürekli sözünü kesince, sesini yükseltti ve mimikleri ile kızdığını belli etti.
12.Çocuk	Kukla onu dinlemedi. Sağa-sola baktı.
13.Çocuk	Dinlemediği için kafasını salladı.
14.Çocuk	Hemen sözünü kesti.
15.Çocuk	Sözünü kesti.
16.Çocuk	Hep kendi konuşmak istedi.
Kukla ile sohbet eden 1. çocuk, kuklanın sırasını <u>beklememesi</u> karşısında hangi duyguları hissetmiştir? <i>Beni dinlemedi. Üzüldüm. Sözümü kesti.</i>	
Kukla ile sohbet eden 2. çocuk, kuklanın sırasını <u>beklememesi</u> karşısında hangi duyguları hissetmiştir? <i>Kızdım.</i>	

Uygulama 2:Eğitimci çocuklara “Şimdi iki arkadaşınız karşılıklı konuşacak. Konuşurken birbirimizin sırasını nasıl beklediğimizi ve karşımızdakini nasıl dinlediğimizi bize gösterecek.” dedikten sonra iki çocuk seçer. Çocuklardan birine aşağıdaki yönergeyi verir.

Yönerge:

“Arkadaşıma en sevdiğin çizgi filmi anlat.” Sohbet sona erdikten sonra diğer çocuklara ise şu yönerge verilir.

Yönerge:

**“Sohbet eden arkadaşlarınızın yaptığı davranışları düşünün.
Arkadaşlarınız hangi davranışları doğru yaptı? “**

Bu uygulama önce iki erkek öğrenci sonra da iki kız öğrenci ile yapılmıştır.

Değerlendirme:

Tablo 3.58: 17.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi

1.Çocuklar, arkadaşlarının hangi davranışlarının sohbet için uygun olduğunu söylemişlerdir?	
1.Çocuk	Hiç sözünü kesmedi.
2.Çocuk	Arkadaşının sözünü kesmeden, çizgi filmi dinledi. Kendisi çizgi film anlatmaya çalışmadı.
3.Çocuk	Hem gözlerine baktı. Hem de sözünü kesmedi.
4.Çocuk	<i>Çizgi filmi anlatan çocuk.</i>
5.Çocuk	Sözünü kesmedi. Gözlerine bakıp, dinledi.
6.Çocuk	<i>Arkadaşını dinlerken sırasını bekleyen çocuk (Ayrıca dinleyen arkadaşını göz kontağı kurmadığı zaman hareketleri ile uyardı)</i>
7.Çocuk	Başka yerlere bakmadı. Arkadaşına baktı.
8.Çocuk	Arkadaşının anlattığı çizgi filmi dinledi. Sözünü kesmedi.
9.Çocuk	Dinledi.
10.Çocuk	<i>Çizgi filmi anlatan çocuk.</i>
11.Çocuk	Çizgi film anlatmak için ikide bir arkadaşının sözünü kesmedi.
12.Çocuk	Başka yerlere bakmadı.
13.Çocuk	<i>Arkadaşını dinlerken sırasını bekleyen çocuk</i>
14.Çocuk	Hiç sözünü kesmedi.
15.Çocuk	Sözünü kesmeden dinledi.
16.Çocuk	Konuşmak için, arkadaşının sözünü kesmedi.
2.Arkadaşı ile sohbet eden çocuk, arkadaşının sırasını bekleme davranışı karşısında hangi duyguları hissetmiştir? Her iki çocuk da "Mutlu oldum." cevabını vermiştir.	

XVIII. Oturum:Sıra Alma Becerisi 2

Amaç:Kişilerarası iletişimde sıra alma becerisini geliştirebilme

Davranış:İletişim kurarken sırasını bekleme ve sıra alarak konuşma.

Süre:20 Dakika

Materyal:Fatih Erdoğan tarafından yazılmış “Pan ve Çiçeği” adlı hikaye

Yöntem:Soru cevap

Etkinlik: Sıra bende

Uygulama: Bu uygulamada ara ara okunmuş, çocukların bildiği resimli bir hikaye kullanılır. Hikaye sekiz sayfadan oluşmaktadır. Her sayfa bağımsız bir kart şeklindedir. Çocuklar daire şeklinde oturtulduktan sonra aşağıdaki yönerge verilir.

Yönerge:

“Şimdi size Pan ve Çiçeği adlı hikayeyi okuyacağım. Ben hikayeyi okuduktan sonra siz sıra ile anlatacaksınız. Hikayeyi anlatan arkadaşınızın sözü bittikten sonra ben sıra kimde dersem o kişi arkadaşının kaldığı yerden hikayeyi anlatmaya devam edecek. “

Hikaye okunduktan sonra birinci çocuğa hikayeyi anlatmaya başlaması için söz hakkı verilir. Bu arada birinci çocuğa, hikayenin ilk sayfasındaki resimler gösterilir. Birinci çocuk hikayenin birinci sayfasını anlattıktan sonra ikinci çocuğa “Sıra sende” denir ve ikinci sayfadaki resimler gösterilir. Uygulama sonuncu çocuğa kadar bu şekilde devam eder. Burada amaç çocukların, bir arkadaşı hikayeyi anlatırken sırasını bekleme, konuşan kişiyi dinleme davranışlarını göstermesini sağlamaktır.

Değerlendirme:*Tablo 3.59: 18.Oturumun Değerlendirilmesi*

	1. Kaç çocuk, arkadaşları hikayeyi anlatılırken müdahalede bulunmuştur?	2. Kaç çocuk sırasını, arkadaşının sözünü kesmeden bekleyebilmiştir?	3. Kaç çocuk sırasını beklerken başka bir şey ile ilgilenmiştir?
1.Çocuk	-	+	-
2.Çocuk	-	+	-
3.Çocuk	-	+	-
4.Çocuk	-	+	-
5.Çocuk	-	+	-
6.Çocuk	-	+	-
7.Çocuk	-	+	-
8.Çocuk	-	+	-
9.Çocuk	-	+	-
10.Çocuk	-	+	-
11.Çocuk	-	+	-
12.Çocuk	-	+	-
13.Çocuk	-	+	-
14.Çocuk	-	+	-
15.Çocuk	-	+	-
16.Çocuk	-	+	-
Toplam	Hiçbir çocuk, arkadaşı hikayeyi anlatırken müdahalede bulunmamıştır.	Gruba katılan bütün çocuklar, arkadaşlarının sözünü kesmeden sırasını bekleyebilmiştir.	Hiçbir çocuk, arkadaşı hikayeyi anlatırken başka bir şey ile ilgilenmemiştir.

XIX. Oturum:Duyguları İfade Etme 4 (Pekiştirme Çalışması)

Amaç:Duyguları ifade etme becerisini pekiştirme amaçlanmaktadır.

Davranış:Duyguları ifade etmede hangi yolun daha doğru olduğunu söyleme

Süre:30 Dakika

Materyal:İki kukla

Yöntem:Düz anlatım, soru-cevap, tartışma, rol oynama

Etkinlik:Kuklaların sorunu

Uygulama: İki kukla karşılıklı olarak konuşturulur. Bu çalışmada kuklalar duygularını istenmeyen yollarla ifade ederler. Örneğin; kuklalardan biri kızgınlığını, arkadaşını iterek ve ona bağırarak gösterir. Kızgınlığını bağırarak ve arkadaşını iterek gösteren kuklanın davranışı tartışılır. Kızgınlığını bağırma ve arkadaşını itmek yerine daha uygun yolla nasıl gösterebileceği tartışılır. Her iki durumda da diğer kuklanın hangi duyguları hissedebileceği sorulur. Bu uygulamada eğitimci çocuklara şu yönergeyi verir.

Yönerge:

“Elimdeki kuklaların arasında bir sorun var. Kuklalardan biri diğerine çok kızmış. Hem kızgın olan kuklanın hem de diğer kuklanın davranışlarına dikkat etmenizi istiyorum. Çünkü kuklaların davranışları hakkında konuşacağız.”

Uygulama sona erdikten sonra çocuklara, önce birinci kuklanın yaptığı hangi davranışların yanlış olduğu sonra da ikinci kuklanın bu durum karşısında ne hissettiği sorulur. Ayrıca çocuklara, “Aynı durum karşısında siz olsaydınız; kızgınlığınızı nasıl gösterirdiniz?” sorusu sorulur. Diğer duygular için de uygulama aynı şekilde sürdürülür.

Değerlendirme

Tablo 3.60: 19.Oturumun Değerlendirilmesi

	1. kuklanın yaptığı hangi davranışlar yanlıştır?	2. kukla ne hissetmiştir?
1.Çocuk	Vurdu.	Üzgün
2.Çocuk	Vurdu hem de itti.	Üzgün
3.Çocuk	Vurdu, bağırdı.	Üzgün
4.Çocuk	Vurdu, hızlı itti.	Üzgün
5.Çocuk	Güzel konuşmadı, vurdu.	Kızgın
6.Çocuk	Vurdu, itti.	Üzgün
7.Çocuk	Vurdu, ona bağırdı.	Üzgün
8.Çocuk	Vurdu, bağırdı.	Üzgün
9.Çocuk	Çok kaba konuştu, vurdu.	Kızgın
10.Çocuk	Vurdu, bağırdı.	Kızgın
11.Çocuk	Onu itti, güzel konuşmadı.	Üzgün
12.Çocuk	Bağırdı, vurdu, itti.	Üzgün
13.Çocuk	Vurdu	Kötü
14.Çocuk	Vurdu	Kötü
15.Çocuk	İtti, bağırdı.	Üzgün
16.Çocuk	Bağırdı, konuşması çok kötüydü.	Üzgün

XX.Oturum:Dinleme Becerisi 1

Amaç:Dinleme becerisini geliştirebilme amaçlanmaktadır.

Davranış: Dinlediklerini çizerek gösterme

Süre:20 Dakika

Materyal:Şemsiye Hikayesi, kağıt ve boya kalemleri.

Yöntem:Düz anlatım, yaparak gösterme

Etkinlik:Şemsiyemi çiz.

Uygulama: Çocuklara bir hikaye okunur. Hikayede geçen şemsiyenin özelliklerini dikkatli dinledikten sonra kağıtlarına çizmeleri istenir. Eğitimci, bunun için çocuklara şu yönergeyi verir.

Yönerge:

Hepinizin önünde bir boş kağıt ve renkli kalemler var. Şimdi size bir hikaye okuyacağım. Bu hikayedeki çocuğun şemsiyesinin nasıl olduğunu dikkatli dinlemenizi istiyorum. Çünkü sonra bu şemsiyeyi önünüzdeki boş kağıtlara çezeceksiniz.

Yönerge verildikten sonra çocuklara şemsiye hikayesi okunur.

ŞEMSIYE HİKAYESİ

Annemle arkadaşımın doğum gününe giderken, birden yağmur yağmaya başladı. Annem çantasından üzerinde kahverengi çiçekleri olan, mavi şemsiyesini çıkardı. Şemsiyesini açtı. Şemsiyenin pembe sapını birlikte tuttuk. Doğum günü elbisem ıslanmadığı için mutlu oldum.

Çocuklar şemsiyeleri çizerken, birbirlerinden etkilenmesinler diye bu uygulamada aralıklı oturtulmuşlardır.

Değerlendirme:*Tablo 3.61: 20.Oturumun Değerlendirilmesi*

	1)Kaç çocuk, şemsiyenin bir özellğini çizebilmiştir?	2)Kaç çocuk, şemsiyenin iki özellğini çizebilmiştir?	3)Kaç çocuk, şemsiyenin bütün özelliklerini çizebilmiştir?	4)Kaç çocuk, şemsiyenin hiçbir özellğini çizememiştir?
1.Çocuk		+		
2.Çocuk		+		
3.Çocuk		+		
4.Çocuk				+
5.Çocuk				+
6.Çocuk		+		
7.Çocuk			+	
8.Çocuk	+			
9.Çocuk		+		
10.Çocuk			+	
11.Çocuk			+	
12.Çocuk				+
13.Çocuk	+			
14.Çocuk		+		
15.Çocuk			+	
16.Çocuk	+			
Toplam	3	6	4	3

XXI.Oturum: Dinleme Becerisi 2

Amaç:Dinleme becerisini geliştirebilme

Davranış:Karşısındakini dinleyerek istenenleri yapma

Süre:20 Dakika

Materyal:Her birinin içinde farklı renkte boncuk bulunan 6 kutu

Yöntem:Düz anlatım, yaparak öğrenme

Etkinlik:Boncukların ne renk?

Uygulama:Çocukların önüne altı tane kutu sıralanır. Çocuklara, her bir kutunun içindeki boncukları görebilecekleri şekilde şu yönerge verilir.

Yönerge:

“1. kutunun içinde mavi, 2.’nin içinde sarı, 3.’nün içinde yeşil, 4.’nün içinde kırmızı, 5.’nin içinde pembe ve 6.’nın içinde ise turuncu boncuklar var. Ayrıca sizin önünüzde de boş bir kutu olacak. Sizden istediğim beni dikkatlice dinlemeniz ve söylediğim kutulardan boncukları alıp boş kutunun içine koymanız”

1.Alıştırmada; 5.kutudan 3 pembe, 2. kutudan 3 sarı boncuk alıp önlerindeki boş kutuya koymaları istenir.

2.Alıştırmada; 4.kutudan 1 kırmızı, 2. kutudan 3 sarı boncuk alıp önlerindeki boş kutuya koymaları istenir.

3.Alıştırmada; 6.kutudan 3 turuncu, 3. kutudan 2 yeşil boncuk alıp önlerindeki boş kutuya koymaları istenir.

4.Alıştırmada; 2. kutudan 3 sarı, 5. kutudan 2 pembe boncuk alıp önlerindeki boş kutuya koymaları istenir.

5.Alıştırmada; 2. kutudan 3 sarı, 5. kutudan 1 pembe boncuk alıp önlerindeki boş kutuya koymaları istenir.

6.Alıştırmada; 1.kutudan 1 mavi, 4.kutudan 2 kırmızı boncuk alıp önlerindeki boş kutuya koymaları istenir.

Her bir alıştırmada, çocuğun dinleyerek verilen yönergeleri yerine getirmesi beklenir. Her kutunun üzerinde kaçınıcı kutu olduğu sayı ile yazılmıştır.

Değerlendirme:

Tablo 3.62: 21.Oturumun Değerlendirilmesi

	5.kutudan 3 pembe, 2. kutudan 3 sarı	4.kutudan 1 kırmızı, 2. kutudan 3 sarı	6.kutudan 3 turuncu, 3. kutudan 2 yeşil	2. kutudan 3 sarı, 5. kutudan 2 pembe	2. kutudan 3 sarı, 5. kutudan 1 pembe	1.kutudan 1 mavi, 4.kutudan 2 kırmızı	Toplam
1.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
2.Çocuk	+	+	+	-	+	+	5
3.Çocuk	-	-	-	+	+	+	3
4.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
5.Çocuk	-	-	-	+	-	+	2
6.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
7.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
8.Çocuk	+	+	-	+	+	-	4
9.Çocuk	+	+	+	+	-	+	5
10.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
11.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
12.Çocuk	-	-	-	-	-	-	0
13.Çocuk	-	-	-	-	-	-	0
14.Çocuk	-	-	-	-	-	+	1
15.Çocuk	+	+	+	+	+	+	6
16.Çocuk	-	-	-	-	-	-	0
Toplam	10	10	9	11	10	12	

XXII.Oturum:Olumlu Davranışları Farketme ve Kapanış

Amaç: 1.Karşısındaki bireyin olumlu davranışını fark edebilme

2.Gruptan olumlu duygular ile ayrılmayı sağlayabilme

Davranışlar:1.Karşısındaki bireyin olumlu davranışlarını söyleme

2.Olumlu davranışları söylendiğinde ne hissettiğini sözlü olarak ifade etme

3.Grup çalışmasına katıldığı için ne hissettiğini gösterme

Süre:30 Dakika

Materyal:1.Etkinlik için bir minder

2.Etkinlik için oyun hamuru, üzerinde sadece göz ve burun olan yüz kartları.

Yöntem: Düz anlatım, yaparak gösterme, soru-cevap

Etkinlikler 1:Olumlu davranışları söyleme çalışması

Etkinlikler 2:Duygularımızı yoğuralım.

Uygulama:Bu oturumda iki uygulama yapılmıştır. Birinci uygulamada çocukların birbirlerine olumlu duygularını söylemeleri sağlanmıştır. İkinci uygulama ise grup eğitimine katıldıkları için ne hissettiklerini ifade etmelerini sağlamak için düzenlenmiştir.

Uygulama 1:Çocuklardan ay şeklinde sıralanmış sandalyelere oturmaları istenir. Bu şekilde oturan çocukların karşısına bir minder koyulur. Bu mindere rastgele bir çocuk seçilerek oturtulur. Diğer çocuklara ise şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Şimdi sırayla minderde oturan arkadaşınıza, en beğendiğiniz davranışlarını söyleyeceksiniz. Unutmayın! Arkadaşınıza sadece beğendiğiniz davranışlarını söyleyeceksiniz. Herkes minderde oturan arkadaşına beğendiği davranışları söyledikten sonra bir başka kişi mindere oturacak.”

Yönergeyi verdikten sonra eğitimci, minderde oturan çocuğa bir tane beğendiği davranışını söyleyerek uygulamayı başlatır. Her çocuk sırayla mindere oturur ve uygulama yukarıda ifade edildiği şekilde devam eder. Bütün çocuklar sıra ile mindere oturduktan sonra tek tek çocuklara “Arkadaşların sana olumlu davranışlarını söylediği zaman ne hissettin?” sorusu sorulur.

Değerlendirme bölümünde Tablo 3.63’ de sadece 1. çocuk için söylenen olumlu davranışlardan bazıları belirtilmiştir. Tablo3.64’ de ise her çocuğun söylenen olumlu davranışlar karşısında ne hissettiği verilmiştir.

Değerlendirme:

Tablo 3.63: 22.Oturum 1. Uygulamanın Değerlendirilmesi

1.Çocuk İçin İfade Edilen Olumlu Davranışlar	
2.Çocuk	Yemeğini her zaman bitirir.
3.Çocuk	Kahvaltısını bitirir.
4.Çocuk	Yarışlarda çok hızlıdır.
5.Çocuk	Faaliyetlerde çok dikkatlidir.
6.Çocuk	Müzik dersinde çok iyi şarkı söyler.
7.Çocuk	Puzzle yaparken çok iyidir. Parçaları hemen bulur.
8.Çocuk	Yemeğini çok yer.

Tablo 3.64: 22.Oturum 2. Uygulamanın Değerlendirilmesi

Arkadaşların sana beğendikleri davranışlarını söyleyince ne hissettin?	
1.Çocuk	Mutlu
2.Çocuk	İyi hissettim
3.Çocuk	Çok mutlu
4.Çocuk	Çok mutlu
5.Çocuk	Mutlu oldum.
6.Çocuk	Çok çok mutlu oldum.
7.Çocuk	Mutlu
8.Çocuk	Mutlu oldum.
9.Çocuk	İyi hissettim.
10.Çocuk	Çok mutlu
11.Çocuk	Mutlu oldum.
12.Çocuk	İyi hissettim.
13.Çocuk	Sevindim.
14.Çocuk	Mutlu
15.Çocuk	Çok mutlu
16.Çocuk	İyi

Uygulama 2:Bu faaliyet İletişim Becerisi Eğitim Programı'nın son uygulamasını oluşturmaktadır. Çocuklara, yapılan uygulamaların bugün sona ereceği belirtilir. Bu faaliyetlere katıldıkları için ne hissettiklerinin merak edildiği belirtilir. Bunun için üzerinde sadece göz ve burun resmi çizilmiş yüzler çocuklara dağıtılır. Ayrıca her çocuğa bir parça da oyun hamuru verilir. Çocuklardan, önlerindeki yüzlere hamurdan, bu çalışmalara katılmaktan dolayı hissettikleri duygu ile ilgili kaşlar ve ağız yapımları istenir. Bu çalışma için çocuklara şu yönerge verilir.

Yönerge:

“Hepinize karton üzerine çizilmiş bir yüz resmi vereceğim. Ama gördüğünüz gibi bu yüz resimlerinin üzerinde sadece gözler ve burun var. Ayrıca hepinize bir parça da oyun hamuru vereceğim. Herkesin önce bu çalışmalara katıldığı için ne hissettiğini düşünmesini, sonra da hissettiğiniz bu duyguyla ilgili oyun hamurundan kaşlar ve ağız yapmanızı istiyorum. Sonra da oyun hamurundan hazırladığınız kaşları ve ağız önünüzdeki karton yüzün üzerine yapıştıracaksınız.”

Her çocuk, oyun hamurundan hazırladığı kaşları ve ağız karton yüzün üzerine yapıştırdıktan sonra çocuklara hangi duyguyu yapmaya çalıştıkları sorulur. Bu şekilde çocukların hem programa katıldıkları için ne hissettiklerini ifade etmeleri sağlanır. Hem de hissettikleri duygu ile ilgili mimikleri doğru oluşturup oluşturamadıkları görülmüş olur.

Tablo 3.65: 22.Oturum 3. Uygulamanın Değerlendirilmesi

	Arkadaşlarıyla birlikte bu faaliyetlere (programa) katıldığın için neler hissettin?	Çocuğun hissettiği duygu ile hamurdan yapmaya çalıştığı duygu aynı mı?
1.Çocuk	Mutlu	Mutlu
2.Çocuk	Mutlu	Mutlu
3.Çocuk	Mutlu	Mutlu
4.Çocuk	Üzgün (Neden üzgünsün diye sorulduğunda, "Çünkü bugün bitiyor." cevabını vermiştir.	Üzgün
5.Çocuk	Mutlu	Mutlu
6.Çocuk	Mutlu	Mutlu
7.Çocuk	Mutlu	Mutlu
8.Çocuk	Mutlu	Mutlu
9.Çocuk	Mutlu	Mutlu
10.Çocuk	Mutlu	Mutlu
11.Çocuk	Mutlu	Mutlu
12.Çocuk	Mutlu	Nötr
13.Çocuk	Mutlu	Nötr
14.Çocuk	Mutlu	Mutlu
15.Çocuk	Mutlu	Nötr
16.Çocuk	Mutlu	Mutlu

BÖLÜM 4

BULGULAR

Bu bölümde, önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın etkililiğine ilişkin ön test ve son test bulgularına yer verilmiştir. Ardından “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan yararlanma düzeyini “Zeka”, “Yaş” ve “Cinsiyet” değişkenlerinin etkileyip etkilemediğine ilişkin bulgular verilmiştir.

4.1 “İletişim Becerileri Eğitim Programı”na İlişkin “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test-Son Test Bulguları

Bu kısımda, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test ve son test “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” puanları sıra ile incelenmiştir.

4.1.1 “Duyguları Tanıma Testi” İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

1. Denence

“İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın uygulandığı deney grubunun “Duyguları Tanıma Testi” son test puan ortalamaları, eğitim verilmeyen kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.

1. denencenin sınanması amacıyla hem deney hem de kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamaları için ilişkili grup t testi, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları için ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo: 4.1 “Duyguları Tanıma Testi” İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test				Deney ve kontrol grupları ön test-son test t testi puanı
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	
Deney	16	16,1250	2,2174	16	18,0000	1,1547	3,213 P<,01	2,038
Kontrol	16	16,8125	2,1670	16	16,7500	2,1756	,136 P>,05	P<,05

Tablo 4.1’de deney grubunun ön test-son test “Duyguları Tanıma Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre “Duyguları Tanıma Testi” son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Kontrol grubunun ön test-son test “Duyguları Tanıma Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonucunda “Duyguları Tanıma Testi” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test “Duyguları Tanıma Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunun 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu, eğitim programı alan deney grubunun son test puan ortalamalarının, eğitim almayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.2 “Göz Kantağı Kurma Testi” İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

2. Denence

“İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın uygulandığı deney grubunun “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puan ortalamaları, eğitim verilmeyen kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.

2. denencenin sınanması amacıyla hem deney hem de kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamaları için ilişkili grup t testi, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları için ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo: 4.2 “Göz kontağı Kurma Testi” İçin Deney ve Kontrol grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test			Deney ve Kontrol Grupları ön test-son test t testi puanı
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	
Deney	16	11,5000	3,3466	16	14,1250	1,5000	4,341 P<,01
Kontrol	16	11,2500	2,7447	16	10,9375	2,4622	,496 P>,05

Tablo 4.2’de deney grubunun ön test-son test “Göz Kontakı Kurma Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre “Göz Kontakı Kurma Testi” son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Kontrol grubunun ön test-son test “Göz Kontakı Kurma Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonucunda “Göz Kontakı Kurma Testi” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test “Göz Kontakı Kurma Testi” puan ortalamaları için yapılan “ilişkisiz grup t testi” sonucunun anlamlı olduğu, eğitim programı alan deney grubunun son test puan ortalamalarının, eğitim almayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.3 “Dinleme Testi” İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

3. Denence

“İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın uygulandığı deney grubunun “Dinleme Testi” son test puan ortalamaları, eğitim verilmeyen kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.

3. denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamaları için ilişkili grup t testi, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları için ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo: 4.3 “Dinleme Testi” İçin Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test				Deney ve Kontrol Grupları ön test-son test t testi puanı
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	
Deney	16	6,0000	2,0656	16	7,9375	1,1236	3,783 P<,01	2,654
Kontrol	16	6,1250	1,9621	16	6,6250	1,6279	-1,195 P>,05	P<,05

Tablo 4.3’de deney grubunun ön test-son test “Dinleme Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre “Dinleme Testi” son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Kontrol grubunun ön test-son test “Dinleme Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonucunda “Dinleme Testi” ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test “Dinleme Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunda bulgular 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. “İletişim Becerileri Eğitim Programı” na katılan deney grubunun son test puan ortalamalarının, eğitim almayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.1.4 Deney Grubunun Ön Test-Son Test “Duyguları İfade Etme Testi” t Testi Sonuçları

4. Denence

“İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın uygulandığı deney grubunun “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamaları, eğitim verilmeyen kontrol grubunun son test puan ortalamalarından yüksek olacaktır.

4. denencenin sınanması amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test-son test puan ortalamaları için ilişkili grup t testi, deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamaları için ilişkisiz grup t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo: 4.4 “Duyguları İfade Etme Testi” İçin Deney ve Kontrol grubunun Ön Test-Son Test t Testi Sonuçları

	Ön Test			Son Test				Deney ve Kontrol Grupları ön test-son test t testi puanı
	n	$\bar{X}$	ss	n	$\bar{X}$	ss	t	
Deney	16	4,6875	1,7783	16	8,8750	1,4549	9,732 P<,01	5,575
Kontrol	16	5,0625	2,7439	16	4,6250	2,6802	,500 P>,05	P<,01

Tablo 4.4’de deney grubunun ön test-son test “Duyguları İfade Etme Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonuçları görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Kontrol grubunun ön test-son test “Duyguları İfade Etme Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkili grup t testi sonucunda “Duyguları İfade Etme Testi” ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Deney ve kontrol gruplarının son test “Duyguları İfade Etme Testi” puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t testi sonucunun anlamlı olduğu, eğitim programı alan deney grubunun son test puan ortalamalarının, eğitim almayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2 “Stanford Binet Zeka Testi” den Elde Edilen Puanların, “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test ve Son Test Puanları ile Karşılaştırılması

Bu başlık altında, araştırmada kullanılan her test için elde edilen ön test-son test puanları “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar ile karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sıra ile verilmiştir.

4.2.1 “Stanford Binet Zeka Testi”nden Elde Edilen Puanların, “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test ve Son Test Puanları ile Karşılaştırılması

5. Denence

“Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Duyguları Tanıma Testi” son test ve “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

5. denencenin sınanması amacı ile “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar “Duyguları Tanıma Testi” nin hem ön test hem de son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5: “Duyguları Tanıma Testi” Ön test-Son Test puanları ile Zeka Düzeyi Arasındaki İlişki

	Duyguları Tanıma Testi Ön Test		Duyguları Tanıma Testi Son Test	
	n	r	n	r
Stanford Binet Zeka Testi	32	,294	32	,445
		p>,05		p<,05

Tablo 4.5 incelendiğinde “Stanford Binet Zeka Testi” ile “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

4.2.2 “Stanford Binet Zeka Testi” nden Elde Edilen Puanların, “Göz Kantağı Kurma Testi” Ön Test ve Son Test Puanları ile Karşılaştırılması

6. Denence

“Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Göz Kantağı Kurma Testi” son test ve “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puanları “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

6. denencenin sınanması amacı ile Stanford Binet Zeka Testi’nden elde edilen puanlar “Göz Kantağı Kurma Testi” nin hem ön test hem de son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: “Göz Kantağı Kurma Testi” Ön test-Son Test puanları ile Zeka Düzeyi Arasındaki İlişki

	Göz Kantağı Kurma Testi Ön Test		Göz Kantağı Kurma Testi Son Test	
	n	r	n	r
Stanford Binet Zeka Testi	32	,318	32	,406
		p>,05		p<,05

Tablo 4.6 incelendiğinde “Stanford Binet Zeka Testi” ile “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puanları arasında ilişkinin istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu, ön test puanlarının ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.2.3 “Stanford Binet Zeka Testi” nden Elde Edilen Puanların, “Dinleme Testi” Ön Test ve Son Test Puanları ile Karşılaştırılması

7. Denence

“Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Dinleme Testi” son test ve “Dinleme Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Dinleme Testi” son test puanları “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

7. denencenin sınanması amacı ile “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar “Dinleme Testi” nin hem ön test hem de son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: “Dinleme Testi” Ön test-Son Test puanları ile Zeka Düzeyi Arasındaki İlişki

	DinlemeTesti Ön Test		DinlemeTesti Son Test	
	n	r	n	r
Stanford Binet Zeka Testi	32	,182 p>,05	32	,380 P<,05

Tablo 4.7 incelendiğinde “Stanford Binet Zeka Testi” ile “Dinleme Testi” son test puanları arasında istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

4.2.4 “Stanford Binet Zeka Testi” nden Elde Edilen Puanların, “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test ve Son Test Puanları ile Karşılaştırılması

8. Denence

“Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar, “Duyguları İfade Etme Testi” son test ve “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanları ile karşılaştırıldığında “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

8. denencenin sınanması amacı ile “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar “Duyguları İfade Etme Testi” nin hem ön test hem de son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen istatistiksel veriler Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.8: “Duyguları İfade Etme Testi” Ön test-Son Test puanları ile Zeka Düzeyi Arasındaki İlişki

	Duyguları İfade Etme Testi Ön Test		Duyguları İfade Etme Testi Son Test	
	n	r	n	r
Stanford Binet Zeka Testi	32	,082 p>,05	32	,081 p>,05

Tablo 4.8 incelendiğinde “Stanford Binet Zeka Testi” ile “Duyguları İfade Testi” son test puanları arasında ilişki istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

4.3 “Yaş” Değişkeninden Elde Edilen Puanların “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test ve Son Test Puanları İle Karşılaştırılması

Bu başlık altında, önce deney ve kontrol grubundaki 5 yaş;6 ay - 5 yaş;11 ay arasındaki çocukların araştırmada kullanılan testlerden elde ettikleri ön test puanları, son test puanları karşılaştırılmıştır. Sonra da 6 yaş;0 ay- 6 yaş;6 ay arasındaki çocukların araştırmada kullanılan testlerden elde ettikleri ön test puanları, son test puanları ile karşılaştırılmıştır.

4.3.1 Yaş Değişkenine göre 5 Yaş;6 Ay - 5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

9. Denence

5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

9. denencenin sınanması amacıyla 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları Tanıma Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	5 Yaş;6 ay- 5 Yaş;11ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları Tanıma Ön Test-	Negatif Değerler	3	3,00	9,00	-1,461	p>,05
Duyguları Tanıma	Pozitif Değerler	1	1,00	1,00		
Son Test	Eşit Değerler	2				
	Toplam	6				

Tablo 4.9’a bakıldığında 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun “Duyguları Tanıma Testi” ön ve son test puanları için uygulanan Wilcoxon Testi sonucunun anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.2 Yaş Değişkenine göre 5 Yaş;6 Ay - 5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Göz Konağı Kurma Testi” Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

10. Denence

5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Göz Konağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Konağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

10. denencenin sınanması amacıyla 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Göz Konağı Kurma Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	5 Yaş;6 ay- 5 Yaş;11ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Göz Konağı Kurma Ön Test-	Negatif Değerler	4	2,50	10,00	-1,826	p>,05
Göz Konağı Kurma	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
Son Test	Eşit Değerler	2				
	Toplam	6				

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun “Duyguları Tanıma Testi” ön ve son test puanları için uygulanan Wilcoxon Testi sonucu anlamlı değildir.

4.3.3 Yaş Değişkenine göre 5 Yaş;6 Ay - 5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Dinleme Testi” Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

11. Denence

5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

11. denencenin sınanması amacıyla 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Dinleme Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	5 Yaş;6 ay- 5 Yaş;11ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Dinleme Ön Test- Dinleme Son Test	Negatif Değerler	4	3,38	13,50	-1,625	p>,05
	Pozitif Değerler	1	1,50	1,50		
	Eşit Değerler	1				
	Toplam	6				

Tablo 4.11’e bakıldığında 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun “Dinleme Testi” ön ve son test puanları için uygulanan Wilcoxon Testi sonucunun anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.3.4 Yaş Değişkenine göre 5 Yaş;6 Ay - 5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

12. Denence

5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

12. denencenin sınanması amacıyla 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: 5 Yaş;6 Ay-5 Yaş;11 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları İfade Etme Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	5 Yaş;6 ay- 5 Yaş;11ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları İfade Etme Ön Test-	Negatif Değerler	6	3,50	21,00	-2,214	p<,05
Duyguları İfade Etme	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
Son Test	Eşit Değerler	0				
	Toplam	6				

5 yaş;6 ay-5 yaş;11ay arasındaki çocuklara eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ile ilgili ön test-son test puanlarına uygulanan Wilcoxon Testi sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4.3.5 Yaş Değişkenine göre 6 Yaş;0 Ay - 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

13. Denence

6 yaş;0 ay-6 yaş;5 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

13. denencenin sınanması amacıyla 6 yaş;0 ay- 6 yaş;5 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları Tanıma Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları Tanıma Ön Test- Duyguları Tanıma Son Test	Negatif Değerler	7	4,00	28,00	-2,379	P<,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	3				
	Toplam	10				

Tablo 4.13’e bakıldığında 6 yaş;0 ay- 6 yaş;5 ay arasındaki grubun “Duyguları Tanıma Testi” ön test- son test puanlarının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.3.6 Yaş Değişkenine göre 6 Yaş;0 Ay - 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Göz Kantağı Kurma Testi” Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

14. Denence

6 yaş;0 ay-6 yaş;6 ay arasındaki çocuklara eğitim aldıktan sonra uygulanan “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

14. denencenin sınanması amacıyla 6 yaş;0 ay- 6 yaş;5 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Göz Kantağı Kurma Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Göz Kantağı Kurma Ön Test- Göz Kantağı Kurma Son Test	Negatif Değerler	7	4,00	28,00	-2,375	P<,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	3				
	Toplam	10				

16. denencenin sınanması amacıyla 6 yaş;0 ay- 6 yaş;5 ay arasındaki grubun ön ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16: 6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay Arasındaki Grubun “Duyguları İfade Etme Testi” Ön ve Son Test Puanları İçin Yapılan Wilcoxon Testi Sonuçları

	6 Yaş;0 Ay- 6 Yaş;5 Ay	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları İfade Etme Ön Test-	Negatif Değerler	10	5,50	55,00	-2,829	P<,01
Duyguları İfade Etme Son Test	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	0				
	Toplam	10				

6 yaş-6 yaş;5 ay arasındaki çocuklara eğitim almadan önce ve eğitim aldıktan sonra uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi”nden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında sonucun anlamlı olduğu görülmüştür.

4.4 “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Sonuçların “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test ve Son Test Puanları ile Karşılaştırılması

“Cinsiyet” değişkenine ilişkin puanlar başlığı altında önce kız çocuklarının ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular sonra da erkek çocuklarının ön test-son test puanları ile ilgili bulgular verilmiştir.

4.4.1 Kız çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

17.Denence

Kız çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

17. denencenin sınanması amacıyla kız çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17: Kız Çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Kızlar Ön Test- Kızlar Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları Tanıma Ön Test- Duyguları Tanıma Son Test	Negatif Değerler	6	3,50	21,00	-2,207	p<,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	2				
	Toplam	8				

Tablo 4.17’ye bakıldığında kız çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” ön test- son test puanlarının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.4.2 Kız çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

18.Denence

Kız çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

18. denencenin sınanması amacıyla kız çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18: Kız Çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Kızlar Ön Test- Kızlar Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Göz Kantağı Kurma Ön Test- Göz Kantağı Kurma Son Test	Negatif Değerler	7	4,00	28,00	-2,375	P<,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	1				
	Toplam	8				

Tablo 4.18’e bakıldığında kız çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test- son test puanlarının 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.4.3 Kız çocuklarının “Dinleme Testi” İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

19.Denence

Kız çocuklarının “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

19. denencenin sınanması amacıyla kız çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19: Kız Çocuklarının “Dinleme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Kızlar Ön Test- Kızlar Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Dinleme Ön Test- Dinleme Son Test	Negatif Değerler	6	4,33	26,00	-2,050	P<,05
	Pozitif Değerler	1	2,00	2,00		
	Eşit Değerler	1				
	Toplam	8				

Tablo 4.19’a bakıldığında kız çocuklarının “Dinleme Testi” ön test- son test puanları için uygulanan Wilcoxon Testi sonucunun 0.05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

4.4.4 Kız çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

20.Denence

Kız çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

20. denencenin sınanması amacıyla kız çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: Kız Çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Kızlar Ön Test- Kızlar Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları İfade Etme Ön Test- Duyguları İfade Etme Son Test	Negatif Değerler	8	4,50	36,00	-2,536	P<,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	0				
	Toplam	8				

Kız çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” ilk uygulama puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında puanların istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

4.4.5 Erkek çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

21.Denence

Erkek çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları Tanıma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

21. denencenin sınanması amacıyla erkek çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: Erkek Çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Erkekler Ön Test- Erkekler Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları Tanıma Ön Test- Duyguları Tanıma Son Test	Negatif Değerler	4	3,25	13,00	-1,483	p>,05
	Pozitif Değerler	1	2,00	2,00		
	Eşit Değerler	3				
	Toplam	8				

Tablo 4.21’e bakıldığında erkek çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” ön test- son test puanlarının anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.4.6 Erkek çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” İçin n Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

22.Denence

Erkek çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Göz Kantağı Kurma Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

22. denencenin sınanması amacıyla erkek çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22: Erkek Çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” n Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Erkekler n Test- Erkekler Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Göz Kantağı Kurma n Test- Göz Kantağı Kurma Son Test	Negatif Değerler	4	2,50	10,00	-1,857	p>,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	4				
	Toplam	8				

Tablo 4.22’ye bakıldığında, erkek çocuklarının “Göz Kantağı Kurma Testi” ilk uygulama puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında puanların istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görölmektedir.

4.4.7 Erkek çocuklarının “Dinleme Testi” İçin n Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

23.Denence

Erkek çocuklarının “Dinleme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Dinleme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

23. denencenin sınanması amacıyla erkek çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23: Erkek Çocuklarının “Dinleme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Erkekler Ön Test- Erkekler Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Dinleme Ön Test- Dinleme Son Test	Negatif Değerler	6	4,42	26,50	-2,132	P<,05
	Pozitif Değerler	1	1,50	1,50		
	Eşit Değerler	1				
	Toplam	8				

Erkek çocuklarının “Dinleme Testi” ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında puanların istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

4.4.8 Erkek çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” İçin Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

24.Denence

Erkek çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanları, eğitim almadan önce uygulanan “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanlarından yüksek olacaktır.

24. denencenin sınanması amacıyla erkek çocuklarının ön test ve son test puanları için Wilcoxon Testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24: Erkek Çocuklarının “Duyguları İfade Etme Testi” Ön Test-Son Test Wilcoxon Test Sonuçları

	Erkekler Ön Test- Erkekler Son Test	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Duyguları İfadeEtme Ön Test- Duyguları İfadeEtme Son Test	Negatif Değerler	8	4,50	36,00	-2,536	p<,05
	Pozitif Değerler	0	,00	,00		
	Eşit Değerler	0				
	Toplam	8				

Erkek çocuklarında “Duyguları İfade Etme Testi” ön test uygulama puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında puanların istatistiksel açıdan 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA

Bu bölümde öncelikle araştırmanın bulguları özetlenerek, bulgular tartışılmış ardından gelecekte yapılacak benzer araştırmalar için sonraki araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

5.1 Bulguların Tartışılması

Araştırmada, okul öncesi dönem hazırlık grubuna devam eden (5 yaş;6 ay–6 yaş;5 ay) çocukların iletişim becerilerini geliştirmek üzere bir eğitim programı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Geliştirilen eğitim programının, okul öncesi dönem çocuklarının üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Ayrıca zeka, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin, iletişim becerileri eğitim programının düzeyine etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda, “İletişim Becerileri Eğitim Programı” alan deney grubunun “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamaları, ön test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Deney grubuna uygulanan “İletişim Becerileri Eğitim Programı” eğitimsel olarak deney grubunda yer alan tüm çocukların iletişim becerilerinin gelişimine büyük ölçüde katkıda bulunmuştur.

Buna karşın “İletişim Becerileri Eğitim Programı” almayan kontrol grubunun “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar, iletişim becerilerine yönelik özel bir eğitim programına katılmadıkları için iki ay ara ile yapılan “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” den benzer puanları almışlardır.

“İletişim Becerileri Eğitim Programı” alan deney grubunun “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puan ortalamaları, eğitim almayan kontrol grubunun son test puan ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Bu sonuç, çocukların iletişim becerilerinin gelişmesinde eğitimin önemini ortaya koymaktadır. Literatürde yer alan iletişim becerileri ve iletişim becerilerinin farklı boyutlarını kapsayan sosyal beceri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarına eğitim yolu ile iletişim becerilerinin kazandırılabilirdiği görülmektedir. Örneğin; Callaghan (2000) 3 ve 5 yaş grubu okul öncesi çocukların duyguları tanıma ve adlandırma becerileri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma hem 3 hem de 5 yaş grubundan toplam 48 çocuk (12’si deney, 12’si kontrol) üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundaki çocuklar, resimlerdeki duyguları (mutlu, üzgün, heyecanlı, sakın) yargılayan yetişkinleri gözlemlemişlerdir. Kontrol grubundaki çocuklar ise böyle bir gözlemde bulunmamışlardır. Araştırmanın sonucunda; duyguları ayırt etmede hem 3 hem de 5 yaşındaki çocuklarda, deney grubunun sonuçları kontrol grubundaki çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Kramer ve Radey (1997) 4-6 yaş grubu çocukların kardeşlik ilişkilerini geliştirmek için 7 haftalık bir program geliştirmişlerdir. Bu program altı kategoriden oluşmuştur. Bunlar kardeşle oyun oynamayı başlatma, kardeşi kabul etme, uygun oyuna davet etme, bakış açısı kazandırma, kızgınlık duygusu ile baş etme ve çatışma çözmedir. Sonuçta eğitim programına katılan çocukların, hem eğitime katılmadan önceki duruma göre hem de kontrol grubuna göre çevreleri ile daha iyi ilişkiler ortaya koydukları saptanmıştır (Akt:Kocayörük, 2000).

Garton ve Pratt (2001) “Çocukların problem çözme davranışlarına yaşlılarının yardımı”nı araştırmak amacı ile 4 yaşından 42’si deney (Ön testten yüksek puan almış 21 çocuk ile düşük puan almış 21 çocuk), 35’i kontrol grubunu oluşturan 77 çocuk üzerinde çalışmışlardır. Araştırma için ön testten yüksek puan almış çocuklar ile düşük puan almış çocuklar çiftler halinde eşleştirilmiştir. Çocuklara oyuncak

bebek ve oyuncak odalara yerleştirilmek üzere oyuncak mobilyalar verilmiştir. Çocuklardan mobilyaların yerleştirilmesinde birbirlerine yardım etmeleri ve işlerini tamamlarken ne yaptıkları hakkında birbirleri ile konuşmaları istenmiştir. İletişim süreci 20 dakika sürmüştür. Araştırmanın sonucunda ön testten düşük puan alan 4 yaşındaki çocukların, yüksek puan alan çocuklarla eşleştirildiğinde, kontrol grubundaki çocuklara göre problem çözme ve iletişim becerileri açısından anlamlı derecede geliştikleri tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimlerine dramanın etkisini belirlemek amacı ile 9 hafta boyunca 25 çocuğa eğitim verilmiştir. Araştırmanın sonucunda, drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu belirlenmiştir (Güven-Metin, 1999).

Çağdaş (1997) tarafından yapılan araştırmada “Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitimi” değişkeninin, deneme grubu annelerin çocuklarına karşı tutum ve davranışlarına etkileri ile bu davranışların, çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocukları ve onların anneleri üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan 30 annenin, 15’i deney, 15’i ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda, “Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitim” programı uygulandıktan sonra deneme grubu annelerin çocuklarında işbirliği ve sosyal ilişkilerinde anlamlı düzeyde yükselme olduğu görülmüştür.

Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, eğitim alan okul öncesi deney grubundaki çocukların, kontrol grubundaki çocuklarla karşılaştırıldıklarında ilerleme kaydettiklerini göstermektedir. Eğitim almayan kontrol grubundaki çocukların, iletişim becerilerinin ise gelişme göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, bu araştırma için geliştirilen ve uygulanan “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan elde edilen bulguları desteklemektedir. Bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen sonuçlar, çocukların iletişim becerilerinin eğitim yolu ile geliştirilebildiğini göstermektedir. Bu durumda eğitim verilmediğinde, çocukların iletişim becerilerini

geliştirmelerinin tesadüflere bırakılmış olabileceği söylenebilir. Oysa yaşamın sihirli yılları olarak tanımlanan okul öncesi dönem (Oktay, 1999), birçok becerinin kazandırılabilceği kritik yılları kapsamaktadır. Erken yaşlarda iletişim becerilerinin kazandırılması, bireylerin sonraki yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurabilmelerinin temelini oluşturmaktadır. Aksi halde birçok insan, ileri yaş dönemlerinde iletişim becerileri eğitimine ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle çocukların iletişim becerilerini geliştirmeleri tesadüflere veya yaşamın sonraki yıllarına bırakılmamalıdır. Bu araştırmada, çocukların iletişim becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğu ve bu amaçla kullanılabileceği görülmektedir.

Uygulanan “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın etkili olmasında, programda yer alan her bir beceri alanı için birden fazla oturum düzenlenmesinin ve her beceri alanı ile ilgili aralıklı pekiştirme programının uygulanmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Uygulanan programın, okul öncesi çocukların gelişim düzeyleri dikkate alınarak, birçok yöntemin kullanılmasını içerecek şekilde yapılandırılmasının, programın etkililiğini artıran bir başka neden olduğu düşünülmektedir. Duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerilerinin geliştirilmesinde Montessori Yöntemi’nde yer alan kavram öğretimi basamaklarının uygulanması da programın etkililiğinin artmasında bir neden olabilir. Ayrıca duyguları ifade etme becerisinde duyguların; sözel ifadeler, resim, jest ve mimikler, beden dili gibi değişik yollar ile ifade edilebileceğini çocuklara fark ettirmek de programın etkililiğini artırmış olabilir. Çünkü duygularını mimikleri ile ifade etmede zorlanan bazı çocuklar, duygularını resim veya sözel yolla da ifade edebileceğini fark edebilmektedir. Programa katılan çocukların, bir becerinin öğretimi sona erdikten sonra bir başka beceri öğretilirken önceki beceriyi yeni oturumlarda kullanabildikleri gözlenmiş ancak söz konusu becerileri gerçek ortam ve durumlarda kullanıp kullanmadıkları araştırılmamıştır.

Zeka düzeyinin, iletişim becerileri eğitiminin düzeyine etkisini araştırmak amacı ile “Stanford Binet Zeka Testi”nden elde edilen puanlar önce “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kontağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade

Etme Testi” ön test puanları ile sonra da aynı ölçeklerin son test puanları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda “Stanford Binet Zeka Testi” ile “Duyguları Tanıma Testi” son test, “Göz Kantağı Kurma Testi” son test ve “Dinleme Testi” son test puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” ön test puanları ile “Stanford Binet Zeka Testi” puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Bu sonuç açıkça göstermektedir ki, çocukların zeka düzeyi yükseldikçe “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ndan yararlanma düzeyleri de artış göstermektedir. Zeka düzeyi yüksek olan çocukların, “Duyguları Tanıma”, “Göz Kantağı Kurma” ve “Dinleme” Becerileri diğer çocuklardan anlamlı derecede daha yüksektir. Bu alanda yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında da iletişim becerileri ile zeka düzeyi arasında anlamlı ilişkilerin elde edildiği görülmektedir. Örneğin; McAlpine, Kendal ve Sing (1991) zihin engelli, sınır zekada ve normal zeka düzeyindeki çocuklar üzerinde yaptıkları araştırmalarının sonucunda zeka düzeyi ile duygusal yüz ifadelerini tanıma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Harrigan (1984) yüz ifadelerini tanımada zekanın önemli bir yeri olduğu ve zeka düzeyi yüksek olan öğrencilerin, yüz ifadelerini tanımada daha başarılı olduklarını bulmuştur. Maurer ve Newbrough (1991) yaptıkları çalışmada, zihin engelli ve normal öğrencilerin duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarını değerlendirmişler ve normal çocukların, yüz ifadelerini tanımada, zihin engellilerden daha başarılı olduklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde Adams ve Markham (1991); Benson ve Walz (1996); Gray, Fraser ve Leudar (1983); Sigman (1992); Scholock ve Lilley (1986); Sorce ve Emde (1982) yaptıkları çalışmada benzer sonuçları bulmuşlardır (Akt:Yıldırım-Doğru, 1999).

Çoklu Zeka Teori’sine göre kendini ifade edebilme, etkin dinleme ve etkili konuşma becerileri ve iletişim kurma yeteneği *sözel-dilsel zeka* ile, diğer insanların duygularına karşı duyarlı olma, diğer insanları konuşmaları ile etkileme, sözel ve bedensel dili etkili kullanma ve empati kurabilme *kişilerarası-sosyal zeka* ile, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olma, kendi duygularına karşı duyarlı olma ise *kişisel-işsel zeka* ile ilgili becerilerdir. Çoklu Zeka Teori’si içinde yer alan kişisel ve sosyal zekaların ikisine birden bilim adamları duygusal zeka adını vermişlerdir.

Duygusal zeka, duyguların kontrol edilebilmesi, sağlıklı ve uyumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve mutlu yaşam sürebilmesi için kazanılması gereken bütün yetenekler olarak tanımlanmaktadır (Yavuz, 2001; Güneysu, 2003). Gander ve Gardiner (1998) artmış iletişim becerilerinin, bilişsel yeteneğin gelişimi üzerine kurulduğunu ifade etmişlerdir. Vygotsky'e göre kültürel gelişim boyunca her işlem önce sosyal sonra da psikolojik boyutlarda ortaya çıkar. Sosyal boyutta ortaya çıkan bir işlem kişiler arasında olur. Daha sonra bu işlem içselleştirilir ve psikolojik boyutta görülür. Sosyal ilişkiler genetik olarak tüm yüksek zihinsel işlemlerin altında yatmaktadır (Akt:Oktay, 1999). Yavuzer (1998)'e göre çocukların toplumsallaşma yolunda gelişim gösterebilmeleri, davranışlarıyla sosyal kabul arasında ilişkiyi kurabilecek düzeyde zihinsel yeteneğe sahip olup olmamalarına bağlıdır. Bilir ve ark. (1998)'na göre çocuğun dış dünyadaki nesne ve olayları dil yolu ile uygun olarak temsil edip edememesi, çocuğun zihinsel gelişim düzeyi ile paralel bir gelişme göstermektedir. Çünkü dil, aynı zamanda düşünme, bellek, muhakeme, problem çözüme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir (Yavuzer, 1998). Bu nedenle çocuk, bilişsel kavramları kazandıkça dilin anlamsal yönü de zenginleşmektedir (Bilir ve ark., 1998).

Duyguları anlama ve duyguları ifade etmenin yanı sıra uzmanlar dinlemenin de, zihinsel gelişimden etkilenen bir beceri olduğunu ifade etmektedirler. Ergin (2000)'e göre kulağımızla işitir, zihnimizle dinleriz. Dinleme, mesajları etkili bir biçimde alma ve yorumlama sürecidir. Algılama, kavrama gibi zihinsel süreçleri içerir. Dinleme, aynı zamanda, konuşmada ileri sürülen düşünceleri anlamak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri saptamak, bu düşünceler içinden belleğimizde saklanmaya değer bulduklarımızı seçip ayırmak demektir.

Araştırmanın sonucunda, zeka düzeyi ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması; dikkat, işitsel algı, görsel algı, planlama, eleştirel düşünme, hafıza gibi zihinsel süreçlerin dinleme, göz kontağı kurma, duyguları anlama ve duyguları ifade etme gibi iletişim becerilerini etkilemesine bağlanabilir. Çünkü zihinsel süreçleri gelişmiş olan çocukların, iletişim becerilerinin de daha fazla gelişebileceği söylenebilir. Bunun yanı sıra zeka düzeyi ile iletişim becerileri

arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması; iletişim becerilerinin gelişimi, sözel becerilerin gelişimi, dil gelişimi ve zihinsel gelişim alanlarının birbirini etkilemesine bağlanabilir. Çünkü zeka düzeyi yükseldikçe, dil gelişimi artmakta, dil gelişimine bağlı olarak da sözel beceriler gelişmekte buna bağlı olarak da iletişim becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Ayrıca zeka ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması, Çoklu Zeka Teorisi'ne göre iletişim becerilerinin sözel-dilsel zeka, kişilerarası-sosyal zeka ve kişisel-işsel zeka'ya bağlı olarak gelişmesi ile de açıklanabilir.

Duyguları ifade etme becerisi ile zeka düzeyi arasındaki ilişkinin anlamlı çıkmaması ise bu becerinin, zekadan çok dil gelişiminden etkilenen bir beceri olması ile açıklanabilir. Dil gelişimi, hem zeka düzeyine bağlı olarak hem de yaş ile birlikte gelişmektedir. Bu durumda duyguları ifade etme, zeka düzeyinin yanı sıra çocuğun yaş düzeyinin ve olgunluk düzeyinin artmasını da gerektiren bir beceridir. Bu nedenle duyguları ifade etme ile zeka düzeyi arasındaki ilişki anlamlı çıkmamış olabilir.

Yaş değişkenine göre, iletişim becerileri eğitimi almadan önce ve eğitim aldıktan sonra uygulanan testlerden elde edilen puanlar karşılaştırıldığında, 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocukların “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu, 6 yaş-6 yaş;5 ay arasındaki çocukların ise “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu görülmüştür. Her iki yaş grubunda da ön test puanları ile ilgili anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, yapılan birçok araştırma tarafından desteklenmektedir. Örneğin; Callaghan (2000) yaşı, çocukların duyguları ayırtmeleri üzerine etkisini incelemek üzere yaptığı araştırmanın sonucunda, 5 yaşındaki çocukların 3 yaşındakilere göre duyguları ayırtmede daha yüksek performans gösterdiklerini belirlemiştir. Boyatzis ve ark. (1993) yaptıkları çalışmalarda mutluluğun en erken öğrenilen duygu olduğunu ve yaş ilerledikçe duygusal yüz ifadelerini tanıma durumlarının da daha iyi olacağını savunmaktadırlar (Akt:Yıldırım-Doğru, 1999). Harter, Wright ve Bresnick (1987) tarafından yapılan araştırmada çocuklara

duyguları ortaya çıkarmak için düzenlenmiş hikayeler verilmiş ve onlara bu durumda nasıl hissedecekleri sorulmuştur. Okul öncesi çağ çocukları ortamda bir yetişkin varsa uygun duyguları belirtmiştir. Yaşça büyük olan çocuklar ise ortamda bir yetişkin olmadığı zaman da uygun duyguları söyleyebilmişlerdir (Akt:Berk,1997). Yapılan araştırmalar, yaşla yüz ifadelerini tanıma ve duyguları ifade etme arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Uygulanan testler, yaşça büyük çocukların, küçük çocuklara oranla yüz ifadelerini tanıma ve duyguları ifade etmede daha doğru duygu tanımlamaları yaptığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, yapılan araştırmalar çocukların duyguları belirten yüz ifadelerini ve verilen duruma uygun duygu tanımlamalarında alıcı sözcük dağarcığının önemli etkilerini olduğunu ortaya koymaktadır. Yapılan testler, sözcük dağarcığında daha yüksek puan alan çocukların, daha küçük çocuklara oranla duyguları adlandırmada daha fazla doğru tanımlama yaptıklarını göstermiştir. Çünkü yaşla birlikte sadece çocuğun gelişiminde değil aynı zamanda deneyimlerinde de artış olmaktadır. Çocuğun kendisinin ve başkalarının duygularını kavramadaki gelişimi ile sözlü yeteneğinin açık ve pozitif olarak bağlantılı olduğu belirlenmiştir (Smith ve Walden, 1998; Astrida ve Russ, 1999; Bruce ve ark., 2000). Gitmez (1989)'e göre, iki birey arasındaki iletişimin niteliği, bu iletişimin tek aracı dilin gelişmesine bağlıdır. Bu nedenle ilişkilerin oluşturulması, sürdürülmesi, iletişim biçimlerine bağlı olarak dil aracılığı ile mümkündür. Önder (2003)'e göre, altı yaşından önce çocuğun iletişim davranışlarını kazanması, önemli ölçüde dil gelişimi ile ilişkilidir. Vygotsky, sosyal olarak yapılandırılan zihnin oluşmasında dilin çok özel bir yeri olduğunu ifade etmiştir. Çünkü diğer insanlarla ilişki kurarken kullanılan araç, dildir. Sosyal deneyimlerin psikolojik olarak temsil edilmesi ve düşüncenin gelişmesi de dil ile olur. Vygotsky'e göre, dil sosyo-kültürel çevre ile bireyin zihinsel süreçleri arasında bir köprü işlevi görür (Akt:Oktay, 1999). Sözcükler, Vygotsky için en güçlü sosyal araçlardır, çocuğun konuşması geliştikçe kendi eylemlerinin kontrolü ve planlaması da artar (Akt:Yavuzer, 1997). Piaget'e göre, çocuk büyüdükçe etkileşimde bulunduğu çevre genişler, buna paralel olarak edindiği deneyimler sonucunda toplum kurallarını da zihinsel kapasitesi içinde yorumlayarak toplumda uyumlu sosyal bir varlık haline gelir (Akt:Oktay, 1999). Yavuzer (1998) dil gelişimindeki

değişikliklerin, sözcük dağarcığının sınırının, dilin doğru kullanılışının ve ifade etme becerisinin çocuk büyüdükçe geliştiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak bu konuda yapılan araştırmalardan ve uzmanların görüşlerinden yola çıkarak, araştırmada yaşla iletişim becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı çıkması, çocukların sözel becerilerinin, zihinsel gelişiminin, kavram gelişiminin, dinleme becerisinin, duyguları anlama ve duyguları ifade etme becerisinin yaşla birlikte artmasına ve gelişen bu becerilerin de iletişim becerilerini geliştirmesine, yine yaşla birlikte çocuklarda psikososyal olgunluk düzeyinin artmasına bağlanabilir.

Araştırmada cinsiyete göre kız çocuklarının, ön test puanları ile son test puanları karşılaştırıldığında; “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kontağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu, erkek çocuklarının ise “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu görülmüştür. Erkek çocuklarının “Duyguları Tanıma Testi” ve “Göz Kontağı Kurma Testi” son test puanlarının anlamlı olmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonucunda hem kız hem de erkek çocuklarının ön test puanlarının da anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu konuda yapılan birçok araştırma (Strayer,1989; Thompson, 1989; Adams ve Markham,1991; McAlpine, Kendal ve Sing, 1991; Yıldırım-Doğru, 1999) iletişim becerileri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır (Akt:Yıldırım-Doğru, 1999). Araştırmanın sonucunda kız çocukları, “İletişim Becerileri Programı”nın dört boyutunda, erkek çocukları ise iki boyutunda gelişme göstermişlerdir. “İletişim Becerisi Eğitim Programı”ndan yararlanma düzeyini, bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan elde edilen bulgulardan da yola çıkarak zeka, yaş, psikososyal olgunluk düzeyi gibi birçok faktör etkilerken, cinsiyetin etkili olmadığı bulunmuştur.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak, bu alanda inceleme yapmayı düşünen araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Okul öncesi dönem çocukları üzerinde duyguları anlama, duyguları ifade etme ve dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- “İletişim Becerileri Eğitimi Programı” alan çocukların davranış sorunlarında azalma olup olmadığı incelenebilir.
- Çocuklarda dikkat becerilerinin geliştirilmesinin, dinleme becerilerine olan etkisi araştırılabilir.
- Duyguları ifade etme becerisinin, özellikle kızgınlığı ifade etme becerisinin saldırganlık davranışını azaltmadaki etkisi belirlenebilir.
- Bu araştırma 5;6ay ile 6 yaş;5 ay arasındaki çocukları kapsamıştır. Benzer bir araştırma daha küçük çocuklar üzerinde yapılabilir.
- Program bir öğretim yılını kapsayacak şekilde yapılandırılıp, uygulanabilir.
- İlköğretim I kademe öğrencilerinin iletişim becerilerini tespit etmek üzere ölçekler geliştirilebilir.
- Bu çalışmada geliştirilen “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın okul öncesi kurumlarda uygulanması önerilir.

SONUÇ

Bu çalışmada, “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisini belirlemek amacı ile “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ı alan okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeyleri “İletişim Becerileri Eğitim Programı”ı almayan çocukların iletişim beceri düzeyleri ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın düzeyinin zeka, yaş ve cinsiyet değişkenlerinden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır. Çalışmada, “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın okul öncesi dönem çocuklarının iletişim beceri düzeylerine etkisini ve iletişim becerileri ile yukarıda sıralanan değişkenlerin ilişkili olup olmadığını belirlemek için “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, “Dinleme Testi”, “Duyguları İfade Etme Testi”, “Stanford Binet Zeka Testi”, “Andre Ray Resim Çizme Testi” ve “Ankara Gelişim Envanteri” kullanılmış ve toplanan veriler SPSS istatistik programı ile çözümlenmiştir.

Bu çalışmanın bulgularını özetlemek gerekirse;

- İletişim Becerileri Eğitim Programı uygulanan deney grubunun ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu,
- Kontrol grubunun ön test-son test puanları arasında ise anlamlı farklılıklar olmadığı,
- Deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun son test iletişim becerileri puan ortalamalarının, kontrol grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu,
- Zeka düzeyi ile “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz Kantağı Kurma Testi”, ve “Dinleme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu,

- Yaş değişkeni iki düzeye ayrılarak incelendiğinde, iletişim becerileri eğitimi alan 5 yaş;6 ay-5 yaş;11 ay arasındaki çocukların sadece “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu,
- İletişim becerileri eğitimi alan 6 yaş-6 yaş;5 ay arasındaki çocukların ise “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz KONTAĞI Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu,
- İletişim becerileri eğitimi alan kız çocuklarının, “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz KONTAĞI Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu,
- Erkek çocuklarında ise ön test-son test puanları karşılaştırıldığında sadece “Duyguları İfade Etme Testi” son test puanlarının anlamlı olduğu görülmüştür.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, okul öncesi dönem çocuklarının iletişim becerilerini geliştirmek amacı ile hazırlanmış olan “İletişim Becerileri Eğitim Programı”nın iletişim becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu söylenebilir. Ayrıca 5 yaş;6 ay ile 6 yaş;5 ay arasındaki çocukların iletişim becerilerini ölçmek amacı ile geçerlik, güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmış olan “Duyguları Tanıma Testi”, “Göz KONTAĞI Kurma Testi”, “Dinleme Testi” ve “Duyguları İfade Etme Testi”nin kullanılabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (1995). *Egan ve Nottingham İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi Modellerinin Grup Üyelerinin Kendine Saygı, Kendini Kabul ve Kendini Gerçekleştirme Düzeylerine Etkisi Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Araştırma, Samsun.
- Akgül, H. (2000). *Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Ankara.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. Ankara: M.E.B.
- Allen, G.L. (2000). Principles and Practices for Communicating Route Knowledge. *Applied Cognitive Psychology*, 14, 333-359.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2001). *Sözsüz İletişim ve Beden Dili*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Arı, M. (2003). Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. Yer aldığı eser M. Sevinç (Ed.). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* (ss 31-35). İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.
- Astrida S. & Russ S. W.(1999). Children’s Fantasy Play and Emotional Understanding. *Journal of Clinicial Child Psychology*, 28 (2), 269-279.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J. & Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Çev. Y.Alagon). Ankara:Arkadaş Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1996).
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1992). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Başal, H.A. (2003). *Nasıl Bir Çocuk Yetiştirebilirim?* İstanbul:Morpa Kültür Yay.

Bee, H. (1995). *The Developing Child* (Seventh Ed.). New York:Harper Collins College Publishers.

Berk, L. E.(1997). *Child Development* (Fourth Ed.). Massachusetts:Allyn and Bacon A Viacom Company.

Bernstein, D.A., Roy, E.J., Srull, T.K. & Wickens, C.D. (1991). *Psychology* (Second Ed.) Boston:Houghton Mifflin Company.

Bilir, Ş., Arı, M., Gönen, M., Üstün, E. ve Pekçağlayan, N. (1998). *Okul Öncesi Eğitimcisinin Rehber Kitabı*. Ankara:Aşama Ltd. Şti.

Bohnert, A.M., Crnic, K.A. & Lim, K.G. (2003). Emotional Competence and Aggressive Behavior in School-Age Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.

Bookbinder, L. J. (2002). Listening and Empanthy Responding. [Elektronik nüsha] (02.05.2003 www.psychological-hug.com)

Bruce, V., Campbell, R.N., Sneddon, G.D., Import, A., Langton, S., Auley, S.M. & Wright, R. (2000). Testing Face Processing Skills in Children. *British Journal of Development Psychology*, 18, 319-333.

Burleson, B.R. & Dellia, J. G. (1992). Effects of Maternal Communication and Children's Social-Cognitive and Communication Skills on Children's Acceptance by the Peer Group. [Elektronik nüsha] *Family Relations*, 41(3), 264-273. (10.12.2001, <http://ehostvgw...>).

- Callaghan, T. C. (2000). The Role of Context in Preschoolers Judgments of Emotion in Art. *British Journal of Development Psychology*, 18, 465-474.
- Carr, J. & Isaacs, F. (1994). Learning to get Along. *Good Housekeeping*, 219(3), 177-181.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations" *Child Development*, 70, 853-865.
- Cole P.M., Bruschi C.J. & Tamang B. L. (2002). Cultural Differences in Children's Emotional Reactions to Difficult Situations. *Child Development*, 73, 983-996
- Cooper, K.(1985) *Sözsüz İletişim* (Çev. Tunç Yalkı). İstanbul: İlgi Yayıncılık. (Orijinal eserin yayın tarihi t.y).
- Coşkuner, A. (1994). İletişim Becerisini Geliştirme Eğitiminin, İşgörenlerin İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimlerine, Yalnızlık Düzeylerine ve İş Doyumlarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cüceloğlu, D.(1984) *İnsan İnsana* (4. Basım). İstanbul:Altın Kitaplar Yayınevi.
- Cüceloğlu, D.(1998). *İnsan ve Davranışı* (8.Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. (1997). İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çağdaş, A. (2002). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Çam, S. (1997). İletişim Becerileri Eğitimi Programının Öğretmen Adaylarının Ego Durumlarına ve Problem Çözme Becerisi Algılarına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.

Çetin, F., Bilbay, A. ve Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler Grup Eğitimi*. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.

Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi*. İstanbul:İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları No:3306

Demiray, U. (1994). *İletişim Ötesi İletişim*. Eskişehir: Turkuaz Yayınları.

Denham S.A., Caverly, S., Schmidt, M. & Blair, K. (2002). Preschool Understanding of Emotions: Contributions to Classroom Anger and Aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines Elmsford*, 43, 901-916.

Deryakulu, D. (1992). Öğretim Elemanı-Öğrenci Arası İletişimde İstenilen Öğretim Elemanı Davranışlarının Gösterilmesini Engellenen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Ü. (1986). Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dökmen, Ü. (1995) *İletişim Çatışmaları ve Empati* (2. Basım). İstanbul:SistemYay.

Ergin, A. (1995). *Öğretim Teknolojisi İletişim*. Ankara:Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayın No:17.

Ergin A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (10), 7-12.

Eskritt M. & Lee K. (2003). Do Actions Speak Louder Than Words? Preschool Children's Use of the Verbal-Nonverbal Consistency Principle during Inconsistent Communications. *Journal of Nonverbal Behavior*. 27(1), 25-41.

Gander M. & Gardiner, H (1998). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev. A. Dönmez, N. Çelen ve B. Onur) 3. Basım. Ankara:İmge Kitabevi.

Garton, A. F. & C. Pratt. (2001). Peer Assistance in Children's Problem Solving. *British Journal of Development Psychology*, 19, 307-318.

Gitmez, A.S.(1989) *0-5 Yaşlarında Zihinsel Gelişim*. Ankara:Verso Yayıncılık.

Goleman, D. (1998). *Duygusal Zeka* (3. Baskı). İstanbul: Varlık Yayınları.

Gosselin, P., Warren, M. & Diotte, M. (2002). Motivation to Hide Emotion and Children's Understanding of the Distinction Between Real and Apparent Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(4), 479-495.

Greenspan S.I. & Salmon, J. (1998) *Meydan Okuyan Çocuk*. (Çev. İ. Ersevrim) İstanbul:Özgür Yayınları. (Orijinal eserin yayın tarihi t.y).

Grolnick, W. S., Bridges, L. J. & Connell, J. P. (1996). Emotion Regulation in Two-Year-Olds: Strategies and Emotional Expression in Four Contexts. *Child Development*, 67, 928-942.

Gumpel, T.P. & Golan, H. (2000). Teaching Game-Playing Social Skills Using A Self-Monitoring Treatment Package. *Psychology in the Schools*, 37(3), 253-261.

Güneysu, S. (2003). Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulama. Yer aldığı eser İ. Erdoğan (Ed.). *Okul Öncesi Eğitim Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu Bildiri Metinleri* (ss.13-26). İstanbul:Özel Okullar Derneği.

Güven-Metin, G. (1999). Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Hagevik, S. (1999). Just Listening. *Journal of Environmental Health*, 62(1), 46-49.

Haug-Schnabel, G. (1997). Sich in Seiner Haut Wohl und Stark Fühlen Zur Entwicklung des Körpergefühls *Kindergarten Heute*, Okt., 6-12

Healy, J.M. (1997). *Çocuğunuzun Gelişen Akli Doğumdan Ergenliğe Öğrenme ve Beyin Gelişimi* (Çev. A.B. Dicleli). İstanbul: Enka Okulları. (Orijinal eserin yayın tarihi 1987,1994).

Kehret, P. (2001). Encouraging Empathy. [Elektronik nüsha] (www.pegkehret.com)

Kocayörük-Yaya, A. (2000). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, B.(2000). *Pediatric Davranış Nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi
Yayın No:4267, Cerrahpaşa Tıp Fak. Yayın No:230.

Kornhaber, M. & Marcos, H. (2000). Young Children's Communication with
Mothers and Fathers: Functions and Contents. *British Journal of
Developmental Psychology*, 18, 187-210.

Kulaksızoğlu, A. (2003). *Kişisel Gelişim Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yay.

Lawrence, D. (1996) *Enhancing Self-Esteem in the Classroom* (Second Ed.).
London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Lichtenegger, B. (t.y.) *Ge(h)föhle! Arbeitsmaterialien für Schule, Hort und
Jugendgruppen*. Rubrik: Schulbücher Unterrichtsmat.

Meyer, J. & Driskill, G. (1997). Children and Relationsh Development:
Communication Strategies in A Day Care Center. *Communication Reports*.
10(1), 75-86.

Montague D.P. & Walker-Andrews A.S. (2002). Mothers, Fathers, and Infants: The
Role of Person Familiarity and Parental Involvement in Infants' Perception of
Emotion Expressions. *Child Development*, 73, 1339-1352.

Montessori, M. (1978). *Montessori Metodu Öğretmen El Kitabı* (Çev. S. J.Mann ve
N. İnan). Ankara: Geri Zekalı Çocukları Koruma Derneği. (Orijinal eserin
yayın tarihi 1964).

Moore, K.D. (t.y). *Öğretim Becerileri* (Çev: Nizamettin Kaya).y.y.

Okday, A. (1999). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul:Epsilon Yayıncılık

Okday, A., Gürkan, T., Zembat, R., ve Polat-Unutkan, Ö. (2003). *Ne Yapıyorum Neden Yapıyorum Nasıl Yapmalıyım*. İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Öğülmüş, S.(2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara:Nobel Yay.

Öner, N. (1997). *Türkiye' de Kullanılan Psikolojik Testler* (3. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Öner-Koruklu (1998). Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.

Önder, A. (2003). *Ailede İletişim "Konuşarak ve Dinleyerek Anlaşalım"*. İstanbul:Morpa Kültür Yayınları.

Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim (Sınıfta Yönetim)*. Ankara:Nobel Yay.

Özer, K. (1995). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Varlık Yayınları.

Palmer, J. (2001). Conflict Resolution:Strategies for the Elementary Classroom. *Social Studies*, 92(2), 65-71.

Ramsden S. R. & Hubbard J.A.(2002). Family Expressiveness and Parental Emotion Coaching: Their Role in Children's Emotion Regulation and Aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 657-667

Razon, N. (1976). *Özel Bir Okuma Bozukluğu*. İstanbul:İ. Ü. Edebiyat Fakültesi
Yayınları No: 3031

Peker, R. (1995). Küçük Çocukların Özel Olarak Düzenlenmiş Bir Ortamdaki Sözlü
İletişim Yeterlikleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 51-57.

Pieterse, M., Treloar, R. ve Cairns, S. (2001). İletişim Becerileri. Yer aldığı
eser Uzuner, Y. ve Kırcaali-İftar, G. (Ed.). *Küçük Adımlar Gelişimsel Geriliği
Olan Çocuklara Yönelik Erken Eğitim Programı* (3. Kitap). İstanbul:Zihinsel
Özürlülere Destek Derneği. (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).

Planalp, S. (1999). *The Intertwining of Communication and Emotion: A
Communications Scientist's Perspectives*. New York: Cambridge Univ. Pres.

Rutherford R., Chipman, J., DiGangi, S. & Anderson, K. (1992). *Teaching Social
Skills*. Ann Arbor: Exceptional Innovations.

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1994). *Ankara Gelişim Tarama Envanteri El
Kitabı*. Ankara:Rekmay Ltd. Şti.

Sayıl, M. (2001). Children's Drawings of Emotional Faces. *British Journal of
Development Psychology*. 19, 493-505.

Shaw, C. (1998). *Prepare Your Child for School A Parents' Handbook*. London:
Headway.Hodder ve Stoughton.

Smith, M & Walden, T. (1998). Developmental Trends in Emotion Understanding
Among A Diverse Sample of African-American Preschool Children. *Journal
of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 177-197.

- Sneddon G. D., Auley, S.M., Bruce, V., Langton, S., Blokland, A. & Anderson, A.H. (2000). Visual Signals and Children's Communication: Negative Effects on Task Outcome. *British Journal of Development Psychology*, 18, 595-608.
- Sneddon, G. D.& Kent, G. (1996). Visual Signals and the Communication Abilities of Children. *Journal Child Psychol Psychiat*, 37(8), 949-959.
- Sroufe, L.A, Cooper, R.G., Dehart, G.B. & Marshall, M.E. (1996). *Child Development*. U. Bronfenbrenner (Ed.). New York:McGraw-Hill, Inc.
- Sullivan M.W. & Lewis, M. (2003). Emotional Expressions of Young Infants and Children: A Practitioner's Primer Infants and Young Children. [Elektronik nüsha]16, 120-142. (29.09.2003, proquestmail@il.proquest.com)
- Şahin, R. (1999). The Effect of The Communication Skills Training Program on Children's Loneliness and Assertiveness Level. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Taharally, L.C. (1991). Fantasy Play, Language and Cognitive Ability of Four-Year-Old Children in Guyana, South America. *Child Study Journal*, 21(1), 37-57.
- Tevrüz, S. (1989). *Davranışlarımızdan Seçmeler*. Yalova: Emek Ofset Matbaa.
- Turan, A. (2000). *Sevgi Dili Konuşan Çocuklar*. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Uğurel-Şemin, R. (1987). *Stanford-Binet Ölçeğinin İstanbul Çocuklarına Uygulanması*. İstanbul:İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi Yayını.
- Üstündağ, T. (1997). The Advantages of Using Drama as A Method of Education in Elementary Schools. *Hacattepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.

**Voltan-Acar, N. (2002). *Grupla Psikolojik Danışmada Alistirmalar Deneyler*.
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.**

**Vural Kayaalp, İ. (2000). *Otizm ve İletişim Problemi Olan Çocukların Eğitimi*.
İstanbul: Evrim Yayınevi.**

**Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim-Öğretimde Çoklu Zeka Teorisi ve Uygulamaları*.
Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.**

**Yavuzer, H. (1997). *Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*.
İstanbul: Remzi Kitabevi.**

Yavuzer, H. (1998). *Çocuk Psikolojisi* (16. Basım). İstanbul:Remzi Kitabevi.

**Yıldırım-Doğru, S.S. (1999). *Zihin Engelli Çocukların Duygusal Yüz İfadelerini
Tanıma Durumlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi,
Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.**

**Yüksel-Şahin, F.(1997). *Grupla İletişim Becerileri Eğitiminin Üniversite
Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora
Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.**

EKLER

- Ek A: Duyguları Tanıma Testi Örnek Maddeleri
- Ek B: Göz Kantağı Kurma Testi Örnek Maddeleri
- Ek C: Dinleme Testi
- Ek D: Duyguları İfade Etme
- Ek E: Cevap Anahtarı
- Ek F: İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri İzinleri (Örnek)



Ek A



Ek B



Başlangıç

X



Kuşlar

Göl



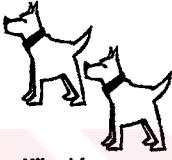
Ev



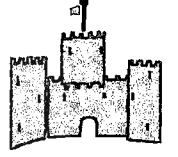
Orman



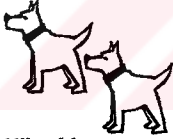
Okul



Köpekler



Kale



Köpekler



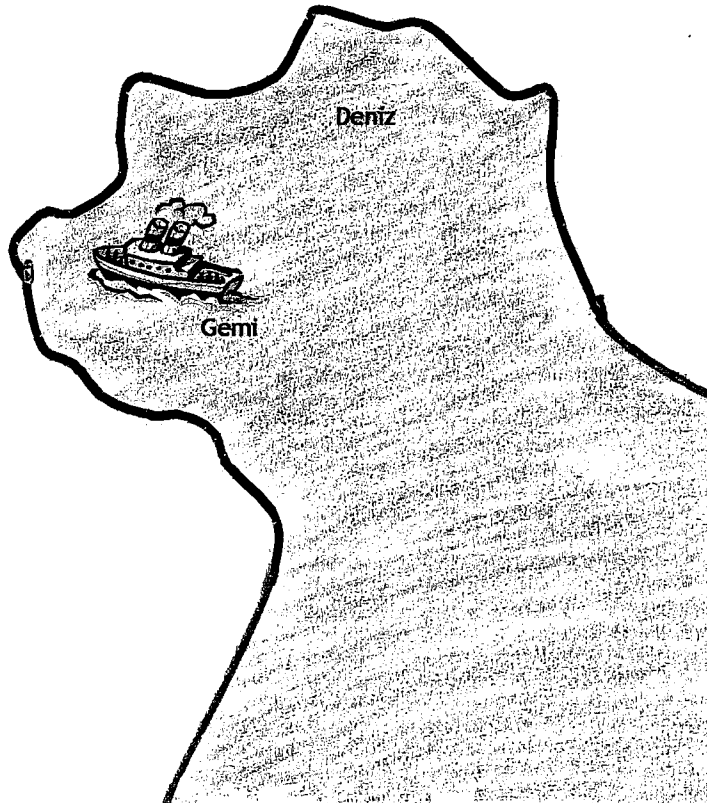
Çadır

Bitiş

X



Ağaç



Deniz

Gemi

Ek D

DUYGULARI İFADE ETME TESTİ

1. Sevdiğin bir oyuncağın kaybolursa ne hissedersin?
2. Doğum gününde arkadaşın en sevdiğin oyuncağı sana hediye ederse ne hissedersin?
3. Bir arkadaşın, oyununu bozarsa ve uyardığın halde oyununa devam etmeni engellerse ne hissedersin?
4. Eve gittiğinde, öğretmenini aniden sizin evde, karşında görürsen ne hissedersin?
5. Büyükanenin (Babaannen veya anneannen) hastalandığını duyarsan ne hissedersin?
6. Sen televizyonda en sevdiğin çizgi filmi seyrederken birisi sürekli önüne geçerse, uyardığın halde çekilmezse ve çizgi filmi izlemeni engellerse ne hissedersin?
7. Öğretmeniniz sizi hayvanat bahçesi veya oyun parkı gibi en sevdiğin yere götürürse ne hissedersin?
8. Öğretmeninin sınıfa getirdiği kutudan, hiç beklemediğin halde aniden bir tavşan çıkarsa ne hissedersin?
9. Sen kaydıraktan kaymak için sıraya girmişken, bir arkadaşın aniden önüne geçerse ve uyardığın halde senin kaydırağa çıkmanı engellerse ne hissedersin?
10. Senin büyütmekte olduğun köpeğin, kaybolursa ne hissedersin?
11. Yılbaşı, bayram veya doğum günü partisi olmadığı halde bir gün sınıfa girdiğinde, her yerin balonlarla süslenmiş olduğunu görünce, hiç beklemediğin halde birden bire böyle bir sürprizle karşılaşınca ne hissedersin?
12. Annen en sevdiğin tatlıyı yaparsa ne hissedersin?

Ek E

CEVAP ANAHTARI

Çocuğun Adı-

Soyadı:

Cinsiyeti:

Okulu:

Yıl

Ay

Gün

Testlerin Uygulandığı

Tarih:

Çocuğun Doğum Tarihi:

Çocuğun Yaşı:

YÜZ İFADELERİNİ TANIMA TESTİ

Duyguları Tanıma Testi		
	Cevap	Puan
DT1		
DT2		
DT3		
DT4		
DT5		
DT6		
DT7		
DT8		
DT9		
DT10		
DT11		
DT12		
DT13		
DT14		
DT15		
DT16		
DT17		
DT18		
DT19		
Toplam puan		

Göz Kantağı Kurma Testi		
	Cevap	Puan
GKK1		
GKK2		
GKK3		
GKK4		
GKK5		
GKK6		
GKK7		
GKK8		
GKK9		
GKK10		
GKK11		
GKK12		
GKK13		
GKK14		
GKK15		
GKK16		
GKK17		
GKK18		
GKK19		
GKK20		
GKK21		
GKK22		
GKK23		
GKK24		
GKK25		
GKK26		
GKK27		
Toplam puan		

Duyguları İfade Etme Testi		
	Cevap	Puan
DİE1		
DİE2		
DİE3		
DİE4		
DİE5		
DİE6		
DİE7		
DİE8		
DİE9		
DİE10		
DİE11		
DİE12		
Toplam puan		

Dinleme Testi		
	Cevap	Puan
DB1		
DB2		
DB3		
DB4		
DB5		
DB6		
DB7		
DB8		
DB9		
Toplam puan		

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

AYI:B.08.4.MEM.4.34.18.379/37367
ONU: Tez Çalışması

27.03.2003

(6).....OKUL MÜDÜRLÜĞÜNE
KADIKÖY

**AGİ: İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı'nın
18.03.2003 tarih ve 535 sayılı yazısı.**

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dekanlığı Öğretim
emanlarından okutman Hatice ERGİN 'in 21.03.2003 -31-12-2003 tarihleri
arasında " İletişim Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocukları
nın İletişim Düzeylerine Etkisi " konularındaki doktora tezi çalışmalarının
başında isimleri yazılı okullarımızda yapılmasının uygun görüldüğü hakkındaki
aymakamlık Makamının 20.03.2003 tarih ve 37265 sayılı Oluru ekte
indirilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim. *

Tevfik KILIÇ
Müdür a.
Şube Müdürü

EZ ÇALIŞMASI YAPILACAK OKULLARIMIZ

- Feridun Tümer Anaokulu
- Perihan Aktürk Anaokulu
- M.Mihriban Boysan İlköğretim Okulu
- Muratpaşa İlköğretim Okulu
- Hüseyin Ayas İlköğretim Okulu
- Muhsin Adil Binal İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

HATİCE ERGİN

EĞİTİM:

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ, İstanbul, Türkiye

Ph. D. (İ.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
1998 – 2003

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ, İstanbul, Türkiye

M.A. (İ.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı)
(1994 – 1997)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ, İstanbul, Türkiye

B.S. (İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü)
(1985 – 1989)

İŞ DURUMU:

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ, İstanbul, Türkiye

Haziran, 1999 – devam ediyor

Okutman

(Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı)

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ, İstanbul, Türkiye

1992 – 1999

Okutman

(Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı)

GÖKER DERSANESİ, Kocaeli, Türkiye

1989 – 1992

Rehber Öğretmen

KİMLİK BİLGİLERİ:

Doğum tarihi: 23.06.1966

Medeni durumu: Evli

KATILDIĞI PROJELER:

Marmara Üniversitesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği ile yürütülen özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi projesinde "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi" semineri. Mayıs, 2003

Borusan Eğitim Vakfı ile yürütülen işbirliği projesi kapsamında; ilgili vakfın İlköğretim ve Meslek Lisesi Okulları'nda görev yapan öğretmenlere yönelik "İletişim Becerileri" seminerleri. Eylül, 2002

2000-2001 öğretim yılında "Yetişkinlere Okuma-Yazma Öğretimi için Eğitimcilerin Eğitimi "Projesi'nde "Yetişkinlerin İletişim Becerileri" seminerleri.

Zeka engelli çocuklara yönelik olarak sürdürülen "Küçük Adımlar Projesi'nde" proje yürütücülerinden biri olarak görev alma Ekim 1999 - Haziran 2001

Doğu illerinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri için yapılan "Hizmet İçi Eğitim Programı'nda" görev alan Batman Grubu, Yer: Darüşşafaka Lisesi Şubat, 2000.

17 Ağustos 1999 tarihinde meydana gelen Marmara depreminden sonra Gölcük İlçesi'nde bulunan depremzede çocuklara yönelik olarak yapılan rehabilitasyon ve eğitim çalışmasında görev alma. Eylül, 1999 - Mayıs 2000.

Doğu illerinde görev yapan Okul Öncesi Öğretmenleri için yapılan "Hizmet İçi Eğitim Programı'nda" görev alma Batman, Siirt, Muş, Van, Hakkari Grupları, Yer: Kandilli Kız Lisesi Haziran, 2000.

AKADEMİK ÇALIŞMALAR:

"Okul Öncesi Kurumlarda Tam Öğrenme Teorisi'nin Uygulanması" 3-5 Mayıs 2002, İstanbul, Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi. (Okt. T. ERGİN ile Ortak Bildiri).

"Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'na Katılan Aile Rehberleri ve Ebeveynlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi " Haziran 2001, Antalya Uluslararası Özel Eğitim Konferansı. (Yrd. Doç. Dr. N. Özabacı ile Ortak Bildiri).

"Binicilik Sporunun, Gelişim Geriliği Olan Çocukların Gelişimi ve Eğitimi Üzerindeki Etkileri" Haziran 2001, Antalya Uluslararası Özel Eğitim Konferansı. (Okt. T. ERGİN ve Dr. B. MADİ ile Ortak Bildiri).

"Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimleri" 15-17 Eylül 1999, Ankara V. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi

REFERANSLAR:

İstenmesi durumunda sunulacaktır.