

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE “BEN
SORUN ÇÖZEBİLİRİM PROGRAMI”NIN ETKİSİ**

Ceren Yağmur ARAS

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE “BEN
SORUN ÇÖZEBİLİRİM PROGRAMI”NIN ETKİSİ**

Ceren Yağmur ARAS

Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

Jüri üyesi: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Jüri üyesi: Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2018

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Durmuş ASLAN
(Danışman)

Üye: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Üye: Doç.Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2018

Prof. Dr. H. Mahir FİSUNOĞLU
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu' ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 12/ 01 / 2018

Ceren Yağmur ARAS

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE “BEN “SORUN ÇÖZEBİLİRİM PROGRAMI”NIN ETKİSİ

Ceren Yağmur ARAS

Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

Ocak, 2018, 73 sayfa

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nın etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adana il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iki anaokuluna devam eden beş yaş grubunda 51 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testli deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada bir deney ve iki de kontrol grubu yer almıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu” ile Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır. Uygulama sürecinin ilk aşamasında deney ve kontrol gruplarında yer alan çocuklara ÇBT ön test olarak uygulanmıştır. Daha sonra deney grubundaki çocuklara Shure (1992) tarafından geliştirilen, Öğülmüş (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Ben Sorun Çözebilirim Programı” (BSC) uygulanmıştır. Kontrol 1 ve Kontrol 2 gruplarındaki çocuklar normal eğitim programlarına devam etmişlerdir. Program uygulamasının tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına ÇBT son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın son aşamasında, uygulamanın bitiminden dört hafta sonra deney grubunda yer alan çocuklara ÇBT kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları doğrultusunda analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nın, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında yer alan çocukların ön test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, BSC Programının deney grubuna uygulanmasının ardından deney grubundaki çocukların son test puanlarının, kontrol 1 ve

kontrol 2 gruplarındaki çocukların son test puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte deney grubunda yer alan çocukların ÇBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, bakış açısı alma, ben sorun çözebilirim programı



ABSTRACT**THE EFFECTS OF “I CAN PROBLEM SOLVE” PROGRAM ON PRESCHOOL CHILDREN’S PERSPECTIVE TAKING SKILLS****Ceren Yağmur ARAS****Master Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Durmuş ASLAN****January 2018, 73 pages**

This study was conducted to determine the effects of I Can Problem Solve Program on preschool children’s perspective taking skills. Participants were 51 children who were attending kindergarten at two different public elementary schools in the center of Adana, during the 2016-2017 academic year. In the study, a pretest – posttest – permanence test control group desing was used. There were an experimental group and two control groups. As data collection tools, a general information form wich was developed by the researcher and “Perspective Taking Test for Children (PTC)” which was developed by Aslan And Köksal-Akyol (2016) were used. Firstly PTC was applied to children as pretest. Then “I Can Problem Solve Program” which was developed by Shure (1992) and Adapted to Turkish by Öğülmüş (2001) was applied to children in experimental group. Children in control groups were attend the regular program. After the completing the program application PTC was applied to children in experimental group and control groups as post test. Finally, PTC was applied to children in experimental group as permanence test after a month of posttest.

At the end of the research, it was determined that I Can Problem Solve Program had a significant impact on children’s perspective taking skills. There was a statistically significant difference between experimental group and control groups in posttest, while there was no difference between the groups in prettest. Children in experimental group performed better than children in control groups in posttest. Moreover, there was no significant difference in experimental group’s scores between posttest and permanence test scores.

Key words: Preschool period, perspective taking skills, I can problem solve program.

ÖNSÖZ

Tüm yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez sürecimde, benden hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen, hem çalışma hem eğitim hayatımda kıymetli görüşlerini kendime rehber edinme fırsatı bulduğum ve hayata bakışımın hep daha olumlu olmasını sağlayan çok değerli danışmanım Sayın Doç. Dr. Durmuş ASLAN’a bana kazandırdığı herşey için sonsuz teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tezimde kullanmak üzere “Ben Sorun Çözebilirim Programı”nı benimle paylaşan Sayın Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ’e, tez konuma karar verme aşamasında değerli fikirleri ve paylaşımları ile bana yol gösteren Hitit Üniversitesi Öğretim Üyesi Sayın Özlem BAL’a, süreçte benden desteklerini esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Eda KARGI’ya, tez savunmamda jürilik yaparak değerli fikirleri ile araştırmama katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ’a, Sayın Doç. Dr. Müdriye YILDIZ BIÇAKÇI’ya şükranlarımı sunar, bana inandıkları için teşekkür ederim.

Uygulama yaptığım okullardaki değerli idareciler, öğretmen arkadaşlarım, kıymetli veliler ve bu süreçte bana yardımcı olan tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu süreçteki en büyük teşekkürüm ise her paylaşımımızda beni daha da büyüten sevgili çocuklara.

Tüm eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman arkamda durarak bana hep daha fazla güven veren, bana inanarak tüm adımlarımda beni yüreklendiren sevgili annem ve babam, Mükerrerem ve Sait Aras’a, ablalarım Zeliha ve Merve Aras’a, sevgili dayım ve yengem Ömer ve Yasemin Parlar’a teşekkür ederim.

Son olarak, hayatımın her anında en ufak tereddüte düşmeden bana her zaman inanan, daha iyi ve daha güzel işler başarmam için beni cesaretlendiren, hayata bakışıyla ufkumu genişleten, hayatın zorlu süreçlerini her dafasında güçlenerek atlatmamı sağlayan sevgili eşim Furkan KIRCALIOĞLU’na sonsuz teşekkür ederim.

Ceren Yağmur ARAS

Ocak, 2018

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar LİSTESİ	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırma Soruları.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Kısaltmalar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sosyal Gelişim	8
2.2. Sosyal Gelişim ile İlgili Kavramlar	9
2.2.1. Sosyalleşme	9
2.2.2. Sosyal Yeterlik.....	10
2.2.3. Sosyal Zekâ.....	11
2.3. Sosyal Beceriler	12
2.3.1. Empati.....	13
2.3.2. Bakış Açısı Alma	15
2.3.2.1. Bakış Açısı Almanın Tanımı.....	15
2.3.2.2. Bakış Açısı Almanın Boyutları	16
2.3.2.2.1. Algısal Bakış Açısı.....	16
2.3.2.2.2. Bilişsel Bakış Açısı	18

2.3.2.2.3. Duygusal Bakış Açısı	18
2.4. İlgili Araştırmalar	19
2.4.1. Bakış Açısı Alma ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	19
2.4.2. Bakış Açısı Alma ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	24

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	29
3.2. Çalışma Grubu	30
3.3. Veri Toplama Araçları	33
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	33
3.3.2. BSC Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitimi Programı (I Can Problem Solving)	33
3.3.3. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT).....	34
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.4.1. Ön Testlerin Uygulanması.....	37
3.4.2. Ben Sorun Çözebilirim Eğitim Programının Uygulanması	38
3.4.3. Son Testlerin Uygulanması.....	38
3.4.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması.....	38
3.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi.....	39
3.5.1. Verilerin Değerlendirilmesi	39
3.5.2. Verilerin Analizi	39

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

43

BÖLÜM V

TARTIŞMA

46

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	49
6.2. Öneriler	50
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	50
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	50
KAYNAKÇA.....	51
EKLER	60
ÖZGEÇMİŞ	73



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	30
Tablo 3.2. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Deney Grubu Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları	38
Tablo 3.3. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Kontrol 1 Grubu Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3.4. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Kontrol 2 Grubu Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3.5. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Deney Grubu Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları	40
Tablo 3.6. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Kontrol 1 Grubu Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları.....	40
Tablo 3.7. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Kontrol 2 Grubu Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları.....	41
Tablo 3.8. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Deney Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri Ve Normallik Testi Sonuçları.....	41
Tablo 4.1. Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarındaki Çocukların Bakış Açısı Alma Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları ..	43
Tablo 4.2. Deney, Kontrol 1 Ve Kontrol 2 Grubundaki Çocukların ÇBT'den Aldıkları Ön Test - Son Test Puan Ortalamaları Ve Standart Sapmaları.....	4
Tablo 4.3. Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarındaki Çocukların Bakış Açısı Alma Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları..	44
Tablo 4.4. Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarındaki Çocukların Bakış Açısı Alma Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tukey Post Hoc Analizi Sonuçları	44
Tablo 4.5. Deney Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları	46

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan gelişiminde, doğum öncesi dönemden itibaren yaşamın sonuna dek devam eden süreçte, okul öncesi dönem büyük öneme sahiptir. Okul öncesi dönem, kişiliğin şekillenmesinde, temel beceri ve bilgilerin kazanımı ve gelişiminde, takip eden yıllarda da süren etkisi nedeni ile yaşamın en kritik dönemlerindendir. Çocuklar bu dönemde edindikleri deneyimler yoluyla başarılı sosyal ilişkiler kurabilme ve dünyayı başkalarının gözünden yorumlayabilme becerilerine sahip olurlar. Bu kazanımların temelinde, bir başkasının içinde bulunduğu durumda ne hissettiği, nasıl davrandığı ve nasıl düşündüğünü anlamaya çalışma süreci olarak nitelendirilen bakış açısı alma becerisi bulunmaktadır. Çocukların, bu dönemdeki benmerkezci özelliklerinden dolayı başkalarının bakış açılarını alamayacakları uzun yıllar boyunca kabul edilmiştir. Fakat ilerleyen yıllarda, farklı ölçme araçları ve yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmalar, çocukların erken yaşlarda dahi bakış açısı alma becerisine yönelik davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik pek çok müdahale programı geliştirilmiştir. Elde edilen bulgular, çocuklarda bakış açısı alma becerilerinin müdahale programları aracılığıyla geliştirilebildiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada, Ben Sorun Çözebilirim Eğitim Programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Yaşam boyunca sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmek ve sürdürebilmek için kişilerin birbirlerini doğru şekilde anlayabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesi dönem, bedensel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim açısından oldukça önemli olan, çocuğun geleceğini şekillendiren çeşitli becerilerin kazandırıldığı bir dönem olması nedeniyle oldukça önemlidir (Arı, 2004). Çocuğun okul öncesi dönemde alacağı eğitim ile kazanacağı alışkanlıklar onun geleceğine yön vererek kişilik yapısı ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır (Bal, 2014). Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocuğun tüm gelişim alanlarında desteklenmesi, gelişim düzeyine uygun olarak hazırlanan etkinlikler aracılığıyla temel alışkanlıklar kazanması ve sağlıklı sosyal beceriler geliştirmesi amaçlanmaktadır (Durualp ve Aral, 2010).

Bu dönemde desteklenmesi gereken temel gelişim alanlarından biri sosyal gelişimdir. Sosyal gelişim, toplumda var olan beklentiler ile uygunluk gösteren

kazanılmış davranışlar olarak ifade edilebilir. Sosyal gelişim, kişinin içinde bulunduğu toplumsal yaşantıya karşı duyarlı olabilmesini, yaşadığı kültürdeki insanlarla geçinebilmesi ve onlardan biri gibi davranabilmesini sağlayan bir süreçtir (MEGEP, 2007). Sosyal yönden gelişmiş çocuklar, yaşadıkları toplumun norm ve beklentilerini karşılayacak davranışlar gösterirler ve kendi gereksinimleri, istekleri ile toplumun beklentileri arasında iyi bir denge sağlayabilirler (Senemoğlu, 1994). Sağlıklı bir sosyal gelişim, etkili sosyal ilişkilerin temelini oluştururken başarılı bir sosyal uyumun da varlığını desteklemektedir (Gülay ve Akman, 2009). Dönemin önemli özelliklerinden biri olan merak, sosyal gelişimi desteklemektedir. Merak eden çocuk soru sorarak, dinleyerek ve keşfederek sosyal ilişkilerini geliştirmeye başlayacaktır. Bu yöndeki yaşantılar, çocuğun sosyal gelişimini desteklemekte ve hızlandırmaktadır (Erten, 2012).

Sosyal beceriler, sosyal gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Bu iki kavram arasındaki ortak nokta sosyal etkileşimlerden meydana gelmektedir. Sosyal etkileşimler aracılığıyla kazanılan sosyal beceriler, sosyal gelişimi desteklemektedir. Sosyal beceriler, kişinin çevresindeki diğer kişilere yönelik davranışlarını kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler çoğunlukla başkalarını taklit etme ve onları rol model alma süreçleri ile kazanılmaktadır (Gülay, Akman, 2009). Başkaları ile iyi ilişkiler kurabilme, onların haklarına ve duygularına saygılı olabilme, grup normlarını dikkate alarak uygun sosyal davranışlar geliştirme çocukların isteklerini elde etmelerini sağlamaktadır (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2002). Pek çok sosyal beceri ya okul öncesi yıllarda kazanılmakta ya da temelleri okul öncesi yıllarda atılmaktadır. Okul öncesi yıllarda kazanılmaya başlanan sosyal beceriler kapsamında, bakış açısı alma, empati, sosyal zeka, sosyal olgunluk gibi beceriler önemli yer tutmaktadır. Bu becerilerin her biri kişinin sosyal gelişimini destekleyecek temel değerlere sahiptir. Söz konusu becerilerin gelişiminin bir bütün içinde desteklenmesi oldukça önemlidir (Bal, 2014).

1.1. Problem

Bakış açısı alma, bir başkasının bakış açısından bir durumu tahmin edebilme veya anlayabilme becerisidir ve başarılı sosyal etkileşimler kurabilmenin temelini oluşturmaktadır (Aslan, 2017). Bakış açısı alma; algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı olmak üzere üç alt boyuttan meydana gelmektedir. Algısal bakış açısı alma, bir başkasının ne gördüğünü, dünyayı nasıl gördüğünü anlama becerisi olarak nitelendirilmektedir. Bilişsel bakış açısı alma, başka bir insanın ne düşündüğünü anlama becerisidir. Duygusal

bakış açısı alma ise, bir başkasının ne hissettiğini, ne tür duygusal deneyimlere sahip olduğunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Şener, 1996).

Bakış açısı alma özellikle empati, benmerkezcilik, prososyal davranışlar, sosyal problem çözme gibi bilişsel becerilerle olan ilişkisinden dolayı oldukça önemlidir. Benmerkezcilik çocukluk döneminin tipik özelliklerindendir. Benmerkezcilik, çocuğun olaylara başkalarının bakış açısıyla bakmada yetersiz olmasına neden olmaktadır. Çocukların zamanla anne-baba, diğer yetişkinler ve arkadaşları ile etkileşimleri arttıkça benmerkezcilik davranışları azalmakta ve paylaşma, yardımlaşma ve işbirliği gibi davranışlar gelişmeye başlamaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2006).

Piaget ve Inhelder (1956)'e göre, çocuğun diğer insanların uzamsal/görsel pozisyonunu anlaması, bakış açısı alma becerisinin kazanılmasında anahtardır. Bakış açısı alma becerisiyle birlikte çocuk aynı nesnelerin farklı bakış açılarıyla görülebileceğinin anlamaya başlamaktadır. Piaget ve Inhelder (1956), çocukların bakış açısı alma becerilerini “Üç Dağ Deneyi” ile incelemişlerdir. Bu deneyde çocuklara farklı boyutlarda üç dağ modeli gösterilmiş ve bu modelinin farklı noktalardaki oyuncak bir bebek tarafından nasıl görülebileceğini, uygun resmi seçerek, göstermeleri istenmiştir. Dokuz yaşına kadarki çocuklar manzaranın başka bir açıdan nasıl görülebileceğine zorlukla karar verebilmiş ve kendi bakış açısı dışındaki bir manzarayı seçmekte yetersiz kalmışlardır. Piaget ve Inhelder (1956), küçük çocukların benmerkezcilik olmalarından dolayı dünyanın başka bir açıdan bakıldığında daha farklı görülebileceğini anlayamadıklarını bu nedenle okul öncesi yıllarda başkasının bakış açısını alamadıklarını belirtmektedirler (Cox, 1977).

Piaget'nin bu klasik çalışmaları çok sayıda araştırmacıyı çocukların bakış açısı alma becerilerini araştırmaya yönlendirmiştir. Piaget'nin çalışmalarına odaklanan araştırmacılar, çocukların bakış açısı almada başarısız olmalarının büyük ölçüde Piaget'nin kullandığı yöntemden kaynaklandığını iddia etmişlerdir. Piaget'nin kullandığı yöntemi daha basitleştirmeye ve çocukların gelişim düzeyine daha uygun hale getirmeye çalışan araştırmacılar, çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için farklı testler geliştirmişlerdir. Bu testleri kullanarak yapılan çalışmalar sonucunda, Piaget ve Inhelder (1956)'in ilk varsayımlarının aksine okul öncesi dönem çocuklarının da başkasının bakış açısı hakkında bir kavrayışa sahip olduklarını (Liben & Belknap, 1981), iki yaşındaki çocukların kendi bakış açılarının başkalarından farklılaşabileceğini kavrayabiliyorken, 4-5 yaşlarındaki çocukların bu bakış açısını birden fazla yolla tanımlayabildiklerini ortaya koymuşlardır (Flavell, Everett, Croft, & Flavell, 1981; Light & Nix, 1983).

Bakış açısı alma ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu, bu becerilerin farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelemeye yöneliktir. İlgili araştırmalar incelendiğinde, bakış açısı almanın cinsiyet (Kurdek, 1975), yaş (Dicktein ve Warren, 1980; Yılmaz, 1994; Pillow ve Weed, 1997; Bal, 2014), zeka (Dicktein ve Warren, 1980), sosyo-ekonomik düzey (Arı ve Seçer, 2004; Bal, 2014), anne-baba özellikleri (Akın ve Önder, 2003), matematik becerileri (Erdoğan, 2009), özsaygı (Gültekin, 2006) ve sosyal problem çözme (Bal, 2014) gibi değişkenlerle ilişki içinde olduğu görülmektedir.

Bakış açısı alabilmenin çocuklarda okul öncesi yıllarda ortaya çıktığı yönündeki bulguların ardından, çocuklarda bu beceriyi geliştirmeye yönelik müdahale çalışmaları da gerçekleştirilmiştir. Bakış açısı almanın üç boyutunu birden bütüncül olarak ele alan çalışmaların yanında, bakış açısı almanın yalnızca tek bir boyutunu geliştirmeyi amaçlayan uygulamaları içeren çalışmalar da bulunmaktadır (Aslan, 2017). Bu çalışmalar, tematik hayali oyun (Tan 1992, Tan-Niam 2003, Ping 2005), yapı inşa oyunları (Burns 1978, Burns ve Brainerd 1979), dramatik oyun etkinlikleri (Burns 1978, Burns ve Brainerd 1979) ve hikaye anlatma tekniklerinin (Tenenbaum vd. 2008, Ornaghi vd. 2011) çocuklarda bakış açısı alma becerisi gelişimini desteklediğini göstermektedir.

Bununla birlikte ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin gelişimini desteklemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmaların az sayıda olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar ile dramatik oyunun (Şener, 1996), yapı inşa oyunlarının (Şener, 1996), eğitici drama etkinliklerinin (Akın ve Önder, 2003), zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin (Ünüvar, 2006), fen eğitimi programının (Ölçer, 2015) ve empati eğitim programının (Aslan, 2017) okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişiminde olumlu yönde etkileri olduğu saptanmıştır.

Piaget’ye göre, çocuklar doğumdan itibaren toplumsal olarak güdülenmişlerdir. Bu güdülenme çocukları, benzer bakış açılarını ya da bilişsel becerileri paylaşmadıkları yaşitlarıyla ve yetişkinlerle toplumsal durumlara götürmektedir. Bu durumlar çocukları “bilişsel çatışmalar”a sürükler ki, yapıcı toplumsal gelişme ve olumlu etkileşim deneyimlerinin sürmesi için bu çatışmaların çözülmesi gerekir (Rubin ve Howe, 1986; akt: Şener, 1996).

İlgili literatür incelendiğinde, çocukların sosyal beceri gelişimini desteklemeyi amaçlayan çeşitli eğitim modelleri olduğu görülmektedir. Bu modellere, “Gordon ve Etkili Ana Babalık Öğretmenlik Eğitimi” ve “Ginot ve Olumlu Çocuk Yetiştirme Programı” örnek olarak gösterilebilir. Gordon, “Etkili Ana Babalık Eğitimi” adıyla kitap haline getirdiği modelde, ana babaların yeni bir bakış açısı geliştirmelerine yol açmış ve

kuramın, sadece ana baba-çocuk ilişkisine değil, aynı zamanda tüm insan ilişkilerine uygulanabileceğini belirtmiştir. Ginot, 1965'te "Ana Babalar ve Çocuk Arasında" adlı kitapta olumlu çocuk yetiştirme modelinde anne babalara, çocukları ile daha yapıcı konuşabilmelerinin ve onlarla sağlıklı iletişim kurabilmelerinin yollarını ifade etmiştir (Bal, 2013).

Erken çocukluk döneminde kazandırılması büyük önem taşıyan ve kişinin yaşamı boyunca davranış ve alışkanlıklarına yön veren sorun çözme becerisi gelişiminin desteklenmesi amacıyla geliştirilen eğitim modellerinden birisi de Shure (1992) tarafından geliştirilen, Öğülmüş (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler arası Sorun Çözme" (Interpersonal Cognitive Problem Solving) diğer adıyla "Ben Sorun Çözebilirim (I Can Problem Solving)" programıdır.

Ben Sorun Çözebilirim Programının (BSÇ) temel amacı çocuklara, içinde bulundukları ortamda "insanlardan kaynaklanan" sorunları önlemelerine ve ortaya çıkan sorunları çözmelerine yardımcı olacak düşünme becerilerini öğretmektir. BSÇ Programı okul öncesi, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerine yönelik olmak üzere üç farklı modelde geliştirilmiştir. Okul öncesi için hazırlanan Ben Sorun Çözebilirim Programı iki ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, çocuklara ortaya çıkan sorunları çözmeye yarayacak ön becerilerin kazandırılmasını, ikinci bölümde ise sorun çözme becerilerinin kazandırılmasını amaçlayan etkinlikler bulunmaktadır (Öğülmüş 2006).

Kargı (2009), Ben Sorun Çözebilirim (BSÇ) Programının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkililiğini araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada, BSÇ programının dört yaş çocuklarda sorun çözme becerilerini geliştirme ve sorun davranışları azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Tangül Özcan (2007) ise, BSÇ eğitiminin, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı konulan çocukların karşı gelme belirtileri üzerine etkilerini incelediği araştırmasının sonucunda DEHB olan çocukların "dikkatsizlik", "sosyal içe dönüklük", "saldırgan davranışlar" gibi sorunlarında BSÇ eğitimi sonrasında azalma olduğunu saptamıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında araştırmanın problem cümlesi: Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "Ben Sorun Çözebilirim Programı"nın etkisi var mıdır?" olarak ifade edilebilir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, kişiler arası sorun çözme becerileri kazandırmayı amaçlayan Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın, okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelemektir.

1.3 Araştırma Soruları

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grupları arasında "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grupları "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın uygulandığı deney grubu "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, uygulanan programın bu beceri üzerindeki etkisini keşfetmeye yardımcı olacaktır. Programın, bu becerinin gelişimine katkıda bulunup bulunmadığının anlaşılmasının, çocuğun yetişkinler tarafından desteklenmesine yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Programda yer alan etkinlikler sadece program kapsamında değil; matematik, fen, okuma yazmaya hazırlık gibi diğer etkinliklerle birlikte de uygulanabildiği için, eğitimin uygulandığı grubun eğitim sürecinin zenginleşmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bu yönüyle öğretmenlerin farkındalıklarını artırması öngörülmektedir.

Çalışmanın sonuçları itibarıyla, öğretmenlerin ve velilerin, formal ve informal öğrenme deneyimlerinde bakış açısı alma becerisi ile ilgili yaşantılar sunarak çocuğu desteklemenin, bu becerinin gelişimine ne derecede katkıda bulunduğunu fark etmelerine

yardımcı olması beklenmektedir. Bununla birlikte, çocuklara nasıl daha zengin öğrenme ortamları hazırlanacağı konusunda fikir sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmanın, program geliştirme uzmanlarına da fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Okul öncesi eğitimin en önemli amaçlarından biri de sosyal gelişim ile çocuğa sosyal becerilerin kazandırılmasıdır. Bu kapsamda bakış açısı alma becerisinin gelişimini destekleyen programların hazırlanması veya uygulanmasının araştırmacı ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde okul öncesi eğitime devam eden beş yaş çocukları ile sınırlıdır.

2. Araştırma, Genel Bilgi Formu, Ben Sorun Çözebilirim Programı ve Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nden elde edilecek verilerle sınırlıdır

1.6. Kısaltmalar

ÇBT: Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi

BSC: Ben Sorun Çözebilirim

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bulguların yorumlanması ve anlamlandırılmasında yol gösterici olacak kavramlara yer verilmiş, araştırmanın değişkenleri ile ilgili detaylı bilgiler sunulmuştur.

2.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim, bireyin içinde bulunduğu toplumda var olan kurallar, zorunluluklar ve uyaranlara karşı duyarlılığını geliştirmesi ve bununla birlikte, aynı kültürü paylaştığı insanlar ile uyum içinde yaşamasıdır. Birey bu süreçte, yaşamı boyunca, üyesi bulunduğu grubun değerlerini, inanç ve davranışlarını öğrenir (Ekinci Vural, 2006).

Sosyal gelişim, bireyle çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucunda meydana gelir ve insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Sağlıklı sosyal etkileşimlerin, yaşamını ilişkiler ağı içinde sürdüren insanın mutlu olmasında ve çevresi ile uyumunda önemli bir payı bulunmaktadır (Çetin ve diğerleri, 2002). Sosyal etkileşim, iki ya da daha fazla sayıda bireyin dahil olduğu bir süreçtir ve bu süreç, dahil olan bireylerin kişisel özelliklerinin yanısıra toplumda var olan sosyal ilişkilerden de etkilenir. Birey günlük hayatında çok sayıda sosyal etkileşim yaşamakta ve sosyal gelişim bu etkileşimlerin bir sonucunu oluşturmaktadır. Çocuklar sosyal gelişim sürecinde toplumsal değerleri, rolleri öğrenmenin yanı sıra toplumdaki diğer insanlardan ayrılan yönlerini de keşfederler. Bu kapsamda sosyal gelişim, hem sağlıklı sosyal etkileşimin bir ürünü hem de bireyselleşme sürecinin önemli bir göstergesi olarak ifade edilebilir (Craig, 1999, Ulusoy, 2002). Geniş anlamda doğumla birlikte başlayan evreyi, dar anlamda ise günlük davranış gelişimini kapsayan sosyal gelişimi, toplumda var olan beklentilere paralel olan kazanılmış davranışlar yeteneği olarak tanımlamak mümkündür (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Günümüzde eğitim sürecinde akademik becerilerin yanı sıra sosyal gelişimin de büyük bir öneme sahip olduğundan yola çıkılarak, çocukların sosyal gelişimlerinin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Kendine güven, kendini ifade edebilme, toplumdaki diğer bireyler tarafından kabul görme gibi tüm sosyal becerilerin geliştirilmesi sürecinde, çocuklar doğru davranışları sergilediklerinde onları desteklemek ve sosyal davranışları geliştirebilmek büyük önem taşımaktadır (Akkök, 2003).

Sosyal gelişim süreci doğumla birlikte başlayıp insan yaşamı boyunca sürmesine rağmen, bu gelişim alanı kapsamında yer alan birçok özellik ilk çocukluk döneminde şekillenmektedir. Bu dönemin gelişim görevleri arasında sosyal beceriler ve olumlu sosyal davranışlar yer almaktadır. Bu dönemde kazanılan beceriler ve davranışlar, ilerleyen yıllarda akademik başarı, okula uyum ve özellikle sosyal uyum gibi pek çok alanda etkisini göstermektedir (Ogelman, 2016).

2.2. Sosyal Gelişim ile İlgili Kavramlar

Sosyal gelişimin birçok kavramı içinde barındırmaktadır. Bu kavramların açıklanması sosyal gelişimin anlaşılması açısından oldukça önemlidir. Bu bölümde, araştırmaya da ışık tutacak olan sosyal gelişim ile ilgili bazı kavramlara yer verilmiştir.

2.2.1. Sosyalleşme

Gelişimde büyük öneme sahip süreçlerden biri de sosyalleşmedir. Sosyalleşme, toplum standartları doğrultusunda kişisel davranış tarzının oluşması ve toplumda kabul edilen bir birey olma süreci olarak tanımlanabilir (Craig, 1999). Dacey ve Travers (1996) sosyalleşmeyi, başkalarıyla ilişkiler kurma, bu ilişkileri koruma ve toplum yapısı doğrultusunda davranışları ayarlama ihtiyacı olarak tanımlamaktadırlar. Kağıtçıbaşı (1999) ise sosyalleşmeyi, bireyin kendini ailesinin, akraba ve yakın çevresinin, yaşadığı şehrin ve nihayetinde ulusun bir parçası olarak görmesi ve toplumun bir parçası haline gelmesi olarak ifade etmektedir (Ogelman, 2016).

Dünyaya sosyalleşmiş olarak gelmeyen çocuk, çevresi ile olan sosyalleşme süreci boyunca grubun sahip olduğu değerlere saygı göstermeyi ve bu değerlere uygun davranmayı öğrenir (Başal, 2004). Hollingshead, bireyin sosyalleşmesini üç temel ilkeye bağlamaktadır:

- Sosyal davranışlar, toplumun diğer bireyleri ile etkileşim sırasında öğrenilir.
- İçinde bulunulan toplumun kültürü, bireyin öğreneceklerini belirler.
- Birey, sosyal bir organizasyona etkin olarak katıldığı zaman, öğrenme süreci de başlar (Akt. Başaran, 1974).

Bireyin sosyalleşmesi için gerekenler, gereksinimlerini karşılamak, toplum tarafından kabul gören davranışları öğrenmek ve toplumun değer yargılarını göz önünde bulundurmak, sergilenen davranışların toplum kültürüne uygun olması, diğer insanlar ile

iyi ilişkiler kurmak ve kendine saygı duymak şeklinde ifade edilebilir (Aydın, 2000). Çocuk sosyalleşme sürecinde bazen öğrendiklerinin farkında olmayabilir. Ancak sosyal beklentilere uymayı öğrendikçe aşağıda ifade edilen etkenler ışığında sosyalleşmeye başlar.

- Eğer çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını yalnız geçiriyorlarsa, sosyal yaşamı öğrenemezler. Çocukların yaşantılarındaki fırsatlar sosyalleşme için birer temeldir ve çocuklar yalnızca yaşlılarıyla değil farklı yaşta çocuklarla da birlikte zaman geçirme fırsatına sahip olmalıdırlar.
- Dil gelişimi sosyalleşme için önemli bir faktördür. Çocuğun diğerleri ile olan iletişiminin iyi olması gerekmektedir.
- Çocuğun çevreyle olan etkinliklerden tatmin olmasına bağlı olarak motivasyonu da olumlu yönde değişir. Çocuklar sosyal olmayı, ancak buna motive edildikçe öğrenebilirler ve diğer insanlarla ilişkilerden hoşlanırlarsa bunu tekrar etmek isterler.
- Öğretmenin sosyalleşme sürecinde rehberlik etmesi oldukça önemlidir. Çocuklara yardımcı olma ve onlara iyi modeller oluşturabilme, sosyalleşmeyi daha hızlı öğrenmelerini sağlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001).

2.2.2. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik kavramı, tıpkı diğer sosyal gelişim kavramları gibi farklı ifadelerle tanımlanmaktadır. Hess ve Craft (1975) sosyal yeterliği “başkalarını ikna etme ve onları etkileme becerisinin önemli bir etmeni” olarak tanımlarken, Hops (1983), kişinin belli bir durum veya görev esnasında sergilediği performansın uygunluğuna dikkat çeken genel bir değerlendirme olarak ifade etmektedir. Hiar, Jager ve Garnett (2002)’e göre sosyal yeterlik, diğer insanlar ile olumlu ilişkiler yaşarken bir yandan da kişisel hedeflere ulaşma becerisidir. Denham ve arkadaşları (2003) ise sosyal yeterliği, duygusal, sosyal ve bilişsel becerileri, davranışları kapsayan bireysel özelliklerin bütünüyle oluşan bir kavram olarak açıklamaktadırlar (Akt. Gülay ve Akman, 2009).

Sosyal yeterlik tanımlarından yola çıkarak bu beceriyi, kişinin sosyal ilişkiler geliştirirken bir yandan da bireysel gelişimini sağlaması olarak ifade etmek mümkündür. Sosyal yeterlik ile sosyal beceriler arasında ortak noktalar olmasına rağmen ilgili literatürde sosyal yeterliğin sosyal becerileri de kapsayan bir kavram olduğu kabul edilmektedir. Bu ilişkiden yola çıkarak, sosyal yeterliğin oluşmasında sosyal becerilerin

gelişmesinin bir araç olabileceği gibi sosyal yetersizliğin de sosyal becerilerin edinimini olumsuz yönde etkileyebileceğini söylemek mümkündür (Gülay ve Akman, 2009).

McFall (1982)'a göre sosyal beceriler, toplum tarafından verilen rollerin/görevlerin yerine getirildiğinin gösterilmesi için kişinin sergilemesi beklenen davranışlar iken sosyal yeterlik, kişinin rolleri/görevleri yeterli bir şekilde yerine getirdiğini gösteren yargılamaya dayalı değerlendirmelerdir. Bu yargılar genelde grubun normlarını, sosyal çevredeki kişilerin fikirlerini veya farklı bir ölçütle karşılaştırma yapılmasını içerir (Akt. Önalın Akfırat, 2006).

McFall (1982) sosyal yeterliğin özelliklerini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Yeterliğin yerine “iyi”, “etkili”, “uygun” gibi ifadeler kullanılabilir ve yeterlik, kişinin sergilediği performansın başkaları tarafından değerlendirilmesidir.
- Yeterlik başkalarının yaptığı bir değerlendirme olmasından dolayı hatalar ve ön yargılar barındırabilir. Kişiler aynı kriterlere göre farklı çıkarımlarda bulunabilirler.
- Yeterlik belirli bir durum veya ölçüte göre değerlendirildiği için durum ya da görevlerdeki çeşitlilik, kişinin performansının yeterli bir şekilde değerlendirilebilmesini etkiler.
- Kişinin sahip olduğu bireysel ve çevresel özellikler değerlendirmeyi etkileyebilir.
- Yeterlikte tutarlı olmak da göz önünde bulundurulabilir. Daha önce yeterli olarak değerlendirilen bir durum farklı zamanlarda, benzer şartlarda da aynı şekilde değerlendirilebilir (Akt. Önalın Akfırat, 2006).

Akkök (2003), sosyal yeterlik ile sosyal becerilerin gelişimlerinin iç içe olduğunu, kendine güven ve kendini ifade edebilme, aile üyeleri, akranlar ve diğer kişiler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık ve destekleyici sosyal ortam olarak ifade etmektedir.

2.2.3. Sosyal Zekâ

Sosyal zekâ, bireyin çevresi ile yaşadığı sosyal anlaşmazlık durumlarını engellemek veya çözmek için işe yarar stratejiler üretmesi ve uygulaması olarak ifade edilebilir. Bireyin ortaya koyduğu bu stratejilerin, diğer insanlar tarafından kabul edilebilir olması ve bireyin kendi benliğine fayda sağlayacak neticelerle sonuçlanması

gerekir (Berk, 2013). Sosyal zeka, çevreyle nitelikli etkileşimlerin yanı sıra, bireyin insanlar ve onlarla olan ilişkileri hakkındaki düşüncelerinden yola çıkarak duygularını da düzenleyen sinirsel mekanizmalar toplamıdır (Ogelman, 2016).

2.3. Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, sosyal açıdan kabul edilebilir ve bireyin başkaları ile etkileşimini mümkün kılacak davranışlar olarak ifade edilebilir. Bilişsel ve duygusal öğeler barındıran sosyal beceriler, sosyal ilişkilerde bilgiyi alarak ve çözümleyerek uygun tepkiler göstermeyi sağlayan öğrenilebilir davranışlardır. Bununla birlikte bireyi hedeflerine ulaştıran ve onun yaşam kalitesini artıran, hayatı boyunca yararlanacağı bir hizmet olarak ifade edilmektedir (Yüksel, 2004). Uzun yıllar boyunca sosyal becerilerin pek çok tanımı yapılmıştır.

McFaal (1982) sosyal becerileri, bireyin toplum tarafından yüklenen görev/rolleri yerine getirmek için sergilemesi beklenen davranışlar olarak tanımlarken, Marlowe (1986), bireyin kendisi de dahil olmak kaydıyla, kişilerarası ilişkilerde insanların duygu, düşünce, davranışlarını anlaması ve yaptığı çıkarımlara uygun davranışlar sergilemesi şeklinde ifade etmiştir. Çubukçu ve Gültekin (2006) ise sosyal becerileri tanımlarken, farklı etkileşim süreçlerinde, bireyin kendisinin ve diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlaması ve gösterdiği davranışların bireyin bu anlayışına uygunluk gösterebilmesi olarak dile getirmektedirler (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Cartledge ve Milburn (1983), yapılan sosyal beceri tanımlarının büyük bir kısmında öğelerin ortak olduğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

- Başkalarının olumlu tepkiler vermesini sağlayacak ve olumsuz tepkileri önleyecek, kişilerle etkileşimi mümkün kılacak sosyal yönden kabul edilebilir öğrenilmiş davranışlar,
- Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar,
- Sosyal yaşantılara göre değişen ve duruma özgü davranışlar,
- Bilişsel ve duygusal öğeler içeren, gözlenebilen ve aynı zamanda gözlenemeyen davranışlar (Akt. Durualp ve Aral, 2011).

Tüm bu tanımlar ışığında sosyal becerilerin ortak özellikleri şu şekilde sıralanabilir: Sosyal beceri,

- Öğrenme yoluyla edinilir.
- Belirli sözlü ve sözlü olmayan davranışlardan oluşur.
- Örnek alınan davranışlar ve uygun tepkiler içerir.
- Çevrenin özelliklerinden etkilenir.
- Çevreden alınan olumlu tepkilerin artmasıyla birlikte sahip olunan becerilerin pekişmesini sağlar.
- Sosyal başarılarıdaki yetersizlikler belirlenebilir olduğu için, bu yetersizlikleri iyileştirmeye yönelik müdahale programları uygulanabilir (Çetin, Alpa-Bilbay, Albayrak-Kaymak, 2002).

İlgili literatür incelendiğinde bakış açısı alma ve empatinin sosyal becerilerin temeli olarak ele alındığı görülmektedir. Erken çocukluk döneminde kazandırılması büyük önem taşıyan bu temel beceriler, çocuğun sağlıklı sosyal gelişiminde de önemli rol oynamaktadır.

2.3.1. Empati

Empati, kişinin bir başkasının düşünce ve duygularını doğru olarak anlaması, hissetmesi, kendini onun yerine koyarak olayları o kişinin sahip olduğu bakış açısıyla değerlendirebilmesi ve bu durumu karşısındakine iletme süreci olarak kabul edilen sosyal bir beceridir (Dökmen, 2009).

Empati terimi Almanca'da insanların algıladıkları şeylere ve insanlara karşı duygularını yansıtmaları anlamına gelen "Einfühlung" kelimesinden gelmektedir (Duan & Hill, 1996). Lipps, Einfühlung'u "kişinin kendisini karşısındaki nesneye yansıtarak kendini o nesnenin içinde hissetmesi ve böylece nesneyi özümseyerek anlaması süreci" olarak ifade etmiştir (Akt. Ersoy & Köşger, 2016). Wispe (1986) empatinin sempatiden (başka bir insanın yatıştırılması gereken bir acı çektiğine dair yüksek farkındalık) farklı olduğunu belirtmiştir. Ancak yine de empatik tepkinin duygusal bileşenleri sempatiyle ilişkilidir ve "öz farkındalığı yüksek olan birisi tarafından bir başkasının olumlu ya da olumsuz deneyimlerini yargılamadan anlamaya çalışmak" olarak tanımlanmaktadır (Block-Lenner vd. 2007). Hinnant ve O'Brien (2007) empatiyi, bir başkasının deneyimlediği duyguların aynısı veya benzerini deneyimlemek ve böylece onunla birlikte hissetmek olarak ifade etmişlerdir. Rogers ise empatiyi tanımlarken, bireyin karşısındakinin yerine kendisini koyarak olayları onun perspektifinden görmesi,

karşısındaki kişinin düşünce ve hislerini doğru şekilde anlaması ve bunu da o kişiye aktarma süreci olarak ele almıştır (Akt. Dökmen 2009).

Davis (1983) empatinin, bir başkasına olan duyarlılığı artıran, ayırt edilebilir dört bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bunlar, “başkaları kaynaklı” sempati duyguları ve bir başkasının maruz kaldığı olumsuzluklar için kaygı duymayı ifade eden Empatik İlgi; başkasının psikolojik bakış açısını almayı sağlayan ve bilişsel bir yetenek olan Bakış Açısı Alma; kişinin sosyal duygusal durumlarda duyduğu kaygıyı içeren Kişisel Sıkıntı ve kişinin kendisini filmlerde oyunlarda ve kitaplardaki karakterlerin duygu ve düşünceleri ile özdeşleştirdiği Hayal Gücü olarak ifade edilmektedir (Akt. Block-Lenner vd. 2007).

Hoffman (1979) empati gelişiminin altı temel seviyesi olduğunu belirtmektedir. Bu seviyeler yaklaşık gelişim sıralarına göre; 1) Reaktif Yeni Doğan Ağlaması: Bebeğin başka bebeklerin ağlamasına karşı olarak sergilediği refleksif ağlama, tam olarak empatik bir tepki olarak görülme de empatik uyarılmanın ilkel bir habercisi kabul edilmektedir. 2) Koşullanma: Bir başkasının sıkıntısı gözlemlendiğinde sıkıntı hissetme, doğrudan koşullanmadır. Başkasından gelen sıkıntı belirtileri (vücudun sertleşmesi, yüz ifadeleri, sözel ifadeler) kişide sıkıntı duygularını uyandıran koşullu uyarıcı haline gelir. 3) Doğrudan Çağırışım: Kişinin daha önce yaşadığı deneyimlerden yola çıkarak birinin yaşadığı duyguları anlayabilmesidir. Örneğin, bir çocuğun yanlışlıkla parmağını kesen bir çocuk gördüğünde, kendi yaşadığı benzer bir olayı hatırlatan fiziksel veya sözel uyarılardan (kan akması, ağlama, gibi) dolayı empatik sıkıntı tepkisi oluşabilir. 4) Taklit etme: Çocuklar başkalarının ilk olarak yüz ifadesi ve duruştaki hareketler aracılığıyla otomatik olarak taklit ederler. Hoffman bu taklidin empatik uyarılmada önemli bir yeri olduğunu belirtmektedir. 5) Sembolik Çağırışım: Doğrudan çağırışım gibi kişinin kendi deneyimleri ve karşıdakinin sıkıntı ipuçlarına dayanan sembolik çağırışım, ipuçları sembolik özelliklere sahiptir. 6) Bakış Açısı Alma: Kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi için bilişsel bir çaba harcamasını ifade eder. Bakış açısı alma kendiliğinden gerçekleşmediği için diğer seviyelerden farklıdır ve bilişsel beceriler gerektirdiği için daha güçlüdür (Hoffman, 1979).

Çocuklar daha az benmerkezci duruma geldikçe bir başkasının bakış açısını alma yetenekleri gelişmektedir ve başka insanların kendilerinden farklı duygulara sahip olabileceklerini fark etmeye başlamaktadırlar. Bu seviyede empatik davranışlar (ağlayan bir arkadaşını teselli etmeye çalışma) diğerlerinin ihtiyaçlarına ve durumuna daha uygun hale gelmektedir. İki-on yaş arasında bulunan çocuk kendisinin ve diğer insanların farklı

duygulara sahip olduklarını anlamaya ve kendi kişisel gereksinimlerini tespit ederek olayları kendi yorumları ile değerlendirmeye başlamaktadır. Dört-beş yaşlarındaki çocuklar, birbirlerini dinleme, empati kurma davranışları gösterebilmektedir (Köksal, 2005). Çocuk diğer insanların bakış açısını öğrendikçe empati de gelişir ve çocukların, sosyalleştikçe daha fazla empati kurdukları varsayılmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007).

2.3.2. Bakış Açısı Alma

Çocuğun sosyal bilişsel gelişimiyle ilgili literatür tarandığında, çocuğun sosyal etkileşiminin çocuğun bakış açısı alma yeteneğini etkilediği aynı zamanda ondan etkilendiği belirtilmiştir (Shantz ve Watson, 1971). Bakış açısı almanın, etkileşimin yaşandığı insanların düşüncelerini tahmin edebilmeyi, hissetmeyi sağlaması nedeniyle sosyal etkileşimlerde oldukça önemli bir rolü olduğuna dikkat çekilmektedir. Karşıdakinin düşünceleri sezilebildiği sürece, sosyal etkileşimler daha tahmin edilebilir hale gelmekte ve kişiler birbirleri hakkında yaptıkları çıkarsamalar ile hareketlerini planlayabilmektedirler (Dixon ve Moore, 1990).

2.3.2.1. Bakış Açısı Almanın Tanımı

Literatür incelendiğinde, bakış açısı almayı ifade eden çeşitli tanımlar olduğu görülmektedir. Davis (1994)'e göre bakış açısı alma “bir başkasının dünyasını hayal etmeye çalışma süreci”dir. Sessa (1996) bakış açısı almayı “başkasının içinde bulunduğu durumda ne düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını anlamaya çalışılan bilişsel süreç” olarak açıklarken, Flavell ve arkadaşları (1968), “bir başkasının sahip olduğu özellikleri anlayabilme süreci” olarak tanımlamaktadırlar. Selman (1980) ise, “dünyayı bir başkasının perspektifinden algılama, o kişinin hislerinden, niyetlerinden ve sergilediği tepkilerden anlamlar çıkarma süreci”ni bakış açısı alma olarak ifade etmektedir.

Çocuklarda bakış açısı alma yeteneğini inceleyen araştırmaların çoğu bu bilişsel becerinin çok boyutlu doğasını göz ardı etmektedir. Bu nedenle, bakış açısı alma çeşitlerinin gelişimine ve birbirleri arasındaki ilişkilere çok az önem verildiği ifade edilmektedir (Ambron, Irwin, 1973). Bazı araştırmalarda, bakış açısı almanın üç veya dört yaşlarında olduğu ifade edilirken bazılarında altı ve yedi yaşlarında gerçekleştiği belirtilmiştir (Dixon ve Moore, 1990). Normal çocuklardan elde edilen bulgular bakış açısı alma becerilerinin sosyal davranışla ilgili olduğunu net bir şekilde göstermektedir.

Devries (1970) zeki, normal ve özel gereksinim gösteren çocukların bakış açısı alma becerilerini bir sosyal tahmin oyunu ile karşılaştırmış ve zeki ve normal çocuklardaki bakış açısı almanın yaştan, özel gereksinimli çocuklarda ise IQ'dan etkilendiğini saptamıştır. Bu doğrultuda normal bir zekâyâ sahip olan çocukların belirli bir yaşta bakış açısı alma kapasitesine sahip olduklarını saptamıştır (Akt: Dicktein ve Warren, 1980).

2.3.2.2. Bakış Açısı Almanın Boyutları

Kurdek (1978), birçok araştırmayı inceleyerek gerçekleştirdiği literatür çalışması neticesinde, bakış açısı alma teriminin kavramsal çerçevede yeteri kadar kullanışlı olmadığını, bunun yerine bakış açısı almanın “çok boyutlu bir sosyal beceri” olarak ele alınması ve değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kurdek'in, kavramsal çerçevede daha kullanışlı olduğunu belirttiği bakış açısı almanın üç alt kategorisi bilişsel bakış açısı alma, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı almadır (Horwitz, 1989). Gelişim psikolojinde ilgili araştırmalar, bakış açısı almanın en az üç boyutta ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

2.3.2.2.1. Algısal Bakış Açısı

Algısal bakış açısı alma, bir başka insanın kişiliğini anlama kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Kurdek ve Rodgon, 1975). Ayrıca algısal bakış açısı alma kişinin başka bir insanın dünyayı nasıl gördüğünü anlaması olarak ifade edilmektedir (Şener, 1996). Flavell (1974) bakış açısı alma becerisi boyutlarından algısal bakış açısı almanın diğerlerinden önce geliştiğini savunmaktadır. Kişilerin algısal bakış açısı alma becerileri ölçülmek istendiğinde iki yaklaşıma başvurulmaktadır. Bunlardan birincisi deneklere perspektif problemleri sunmak, ikincisi de rotasyon problemi sunmaktır. Perspektif ile ilgili problemlerde denekten, belli bir duruma farklı pozisyonlardan bakıldığında ne görüldüğünü söylemesi beklenmektedir. Rotasyon probleminde ise bir nesne döndürüldüğünde onun nasıl görüneceğinin tahmin edilmesi istenmektedir (Dökmen, 2009).

Piaget ve Inhelder (1956)'in “Çocuğun Uzay Kavramı (The Child's Conception of Space)” başlıklı çalışmalarında, çocukların bir nesnenin farklı bir kişinin algısal bakış açısından nasıl görünebileceğini algılayabilme, hayal edebilme becerilerini inceleyen ilk ölçüm gerçekleştirilmiştir. “Üç Dağ Deneyi” adı verilen deneyde çocuk, üzerinde üç maket şeklinde dağ bulunan bir modelin yerleştirildiği masanın bir tarafına oturtulmuştur. Deneyde kullanılan oyuncak bebek sırası ile modelin sağına, soluna ve karşısına

yerleştirilmiş ve her durumda çocuğa oyuncak bebeğin dağ modelini nasıl görüyor olabileceği sorularak cevabını önüne koyulan 10 adet fotoğraf arasından seçim yaparak göstermesi beklenmiştir. Ulaşılan sonuç doğrultusunda Piaget ve Inhelder, yedi yaşından küçük çocukların büyük çoğunluğunun karşısındakinin bakış açısı yerine kendilerine ait bakış açılarını gösteren fotoğrafı seçtiklerini saptamışlar ve bu durumun bilişsel gelişim sürecinde yedi yaş civarında sona eren “benmerkezci” bir evrenin işareti olduğunu belirtmişlerdir (Smythy 1995).

Piaget ve Inhelder (1956) yaptıkları çalışma sonucunda, algısal (görsel) bakış açısı alma becerisi kazanımının içerdiği dört aşama olduğunu belirlemişlerdir. İlk aşamada (benmerkezci yanılsama), çocuklar sahip oldukları bakış açılarıyla kısıtlıdır ve başka bir insanın bakış açısının da tam olarak kendilerinininki ile aynı olduğunu farz etmektedirler. Farklı bir ifadeyle, bir başkasının sahip olduğu bakış açısının farklı olabileceğinin bilincinde değildirler bu nedenle sahip oldukları bakış açılarını eşsiz kabul etmektedirler. İkinci aşamaya geldiklerinde başka birinin de farklı bir bakış açısına sahip olabileceğinin bilincindedirler, bununla birlikte henüz kendi bakış açılarının etkisindedirler. Üçüncü aşamaya gelindiğinde ise çocuklar nesnelerin sağ-sol, ön-arka gibi uzamsal ilişkilerinin gözleyenin bulunduğu konuma göre farklılaştığını idrak ederler. Son aşama, çocukların başkalarının bakış açılarını almayı başarabildikleri aşamadır (Ohta, Walsh ve Krauss 1981).

Flavell (1974, 1992), algısal bakış açısı alma üzerine gerçekleştirdiği çalışmada görsel bakış açısı alma becerisinin küçük çocuklarda varlığına dair bulgular sunan farklı araştırmalara yer vererek, okul öncesi dönemdeki çocukların algısal bakış açısı alma becerisi gelişimlerinin dört aşamada gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Bunlardan sıfır aşamasında, çocuklar algılarda meydana gelen değişiklikleri fark edememektedirler. Bununla birlikte bulunduğu ortamda meydana gelen konum değişikliklerine dikkat etmesini sağlayan duyu – motor becerilere sahiptirler (Liben 1975). 1.aşamada ise çocuklar bulundukları noktadan farklı bir yerde duran birinin gördüğü şeyi kendilerinin göremeyeceğini veya tam tersi kendilerinin gördüğü şeyi diğer kişinin göremeyeceğini ifade edebilirler. Bu aşamaya çocuklar genellikle 2-2,5 yaşlarında ulaşmaktadırlar. 2. Aşamaya ise çocuklar genellikle dört yaşından sonra erişmektedirler. Çocuklar bu aşamada, aynı nesnenin kendileri ve başkası tarafından farklı şekilde görülebileceğini ve diğer kişi ile farklı noktalardan aynı şeyi görebileceklerini fark edebilmektedirler (Flavell 1992).

2.3.2.2.2. Bilişsel Bakış Açısı

Bilişsel bakış açısı alma, bir başkasının gözünden belli bir durumun nasıl deneyimlendiğini anlama yeteneğidir (Tylor, 1988). Ayrıca, bir başkasının sahip olduğu bilgileri değerlendirme (Kurdek, Rodgon, 1975), ne düşündüğünü anlayabilme (Şener, 1996) olarak ifade edilmektedir. Bilişsel bakış açısı alma bireyin bir uyarıcıyı nasıl algıladığını hesaba katmayı ve başkasının bakış açısını kendi deneyimleri ile birleştirmeyi de kapsamaktadır (Hinnant, O'Brien, 2007). Bu bakış açısı alma biçimi aynı zamanda başkalarının istek ve inançlarının kişinin kendi istek ve inançlarından farklı olabileceğini ifade etmektedir. Bu farklılığın bilinmesi, davranışların tahmin edilebilmesini sağlar (Wellman ve Bartsch, 1994).

Zihin Kuramı araştırmacıları, çocukların bakış açısı alabilmeyi öğrenmeleri için gerekli bilgi durumlarının anlaşılmasını içeren beş seviye belirlemişlerdir (Howlin, Baron-Cohen ve Hadwin, 1999). Bunlardan ilki, basit görsel bakış açısı almayı içermektedir ve farklı insanların farklı şeyler görebileceğini anlamakla ilgilenmektedir. İkincisi, insanların aynı şeyleri farklı şekillerde görebilme becerileri ile ilgilidir ve karmaşık görsel bakış açısı alma olarak ifade edilmektedir. Üçüncü seviyede bireyler “görme bilmeyi oluşturur” ilkesini anlamaya başlarlar ve görsel özelliklerin bakış açısı almada daha az belirgin rol aldığına inanılır. Dördüncü seviye, doğru inançları ve bireyin bilgisi doğrultusunda davranışlarını tahmin etmeyi içermektedir. Beşinci ve en karmaşık seviye ise yanlış inançları ve yanlış inançlar karşısında yapılabilecekleri tahmin etmeyi ifade etmektedir. Bilişsel bakış açısı almanın oluşumuna veya gelişimine yönelik olan Zihin Kuramı yaklaşımı, basit görsel bakış açısı almaktan yanlış inançlara dayalı davranışları anlama düzeyine doğru, bilgiyi anlamanın gittikçe karmaşıklaştıkça düzeylerini içeren bir yaklaşımdır (Barnes-Holmes, McHugh, Barnes-Holmes, 2004).

2.3.2.2.3. Duygusal Bakış Açısı

Duygusal bakış açısı alma, başka insanların sahip oldukları duyguları değerlendirebilme (Kurdek ve Rodgon, 1975), onların duygusal durumlarını anlama becerisidir. Aynı zamanda, kendini başkalarının yerine koyarak onların ne hissettiğini anlama ve hayal etme becerisi olarak da tanımlanmaktadır (Hinnant ve O'Brien, 2007). Bu beceri duyguları tanıma, duyguları düzenleme gibi farklı boyutlara sahip duygusal bir bileşeni ifade eden geniş bir yapıdır (Mori, Cigala, 2015). Duygusal bakış açısı alma literatürde bilişsel bakış açısı alma ve empati ile karıştırılmaktadır. Duygusal bakış açısı

alma bir başkasının içinde bulunduğu duygu durumu hakkında çıkarım yapabilmeyi ifade eden bilişsel bir yapı iken, empati bu çıkarımlara ek olarak duygusal tepkileri de içermektedir (Gutzwiler-Helfenfinger, 2003). Duygusal bakış açısı alma diğerinin duygularını anlamayı içermekte iken, bununla birlikte bilişsel bakış açısı alma diğerinin algısal bakış açısını veya bilgisini anlamayı içermektedir. Duygusal bakış açısı almanın, diğer bireyin kendi arzularını paylaşmasını farz etmek yerine, diğerlerinin duygularını ve arzularını dikkate alan çocuklar tarafından daha doğru empatik yanıtlara müsaade edeceği öngörülmektedir (Hinnant ve O'Brien, 2007). Duygusal bakış açısı alma ve duygu anlamının okul öncesi çocukların ahlaki yargıları ve empati becerileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır (Moreno, Klute ve Robinson, 2008).

Guralnick (2006) çocuğun oyun sürecinde deneyimlediği duygular, düşünceler ve akranlardan alınan dönütler aracılığıyla, benmerkezci düşünce yapısının ötesinde, karşısındakinin sahip olduğu bakış açısını fark edebildiğini belirtmektedir. Sahip olunan bu beceri aynı zamanda işbirlikli öğrenme ve çatışma çözme becerilerinin gelişiminin temelini oluşturmaktadır (Akt. Erten, 2012). Çocuklar kardeşleri ve akranları ile etkileşimler yaşadıkça ve yetişkinler ile duygusal durumları hakkında sohbet ettikçe duyguları anlama becerileri gelişmektedir. Çocuğun karşısındakinin yüz ifadesini tanıma ve adlandırabilmesi, duyguları anlama sürecinde önemli rol oynamaktadır. Yapılan araştırmalar, çocukların tanımlayabildikleri altı evrensel yüz ifadesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yüz ifadeleri mutluluk, kızgınlık, korku, üzümlük, şaşkınlık ve iğrenmedir. Mutluluk ve üzümlük yüz ifadeleri iki yaş civarında tanımlanırken, korku, kızgınlık ve şaşırma yüz ifadelerini tanıyabilme ileriki yaşlarda aşamalı olarak gerçekleşmektedir (Ziv, Most, Cohen, 2013).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde çocukların bakış açısı alma becerilerini ele alan araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır.

2.4.1. Bakış Açısı Alma ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Selman (1971), bakış açısı alma becerisinin okul öncesi dönemdeki gelişimi üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, orta sosyoekonomik düzeyden gelen dört, beş ve altı yaş grubu 60 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan bakış açısı

alma testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Buna göre çocuktan, kendisinin bilgi sahibi olduğu fakat bir başka arkadaşının bilgi sahibi olmadığı bir durumda arkadaşının verebileceği yanıtları tahmin etmesi ve bu tahminlerin nedenin açıklaması beklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bakış açısı alma becerilerinin gelişiminin dört aşamada gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Çocuğun bir başkasının kendine ait bakış açısı olduğunun farkında olmadığı aşama ilk aşamadır. Çocuğun bir başkasının bakış açısı olduğunu fark ettiği fakat bakış açılarını ilişkilendiremediği aşama ise ikinci aşamadır. Üçüncü aşamada çocuk artık bir başkasının da bakış açısı olduğunun farkındadır ve bununla ilgili çıkarım yapabilir. Dördüncü aşamada ise çocuk, var olan farklı bakış açılarının birbirlerinden karşılıklı olarak etkilendiğini anlamaya başlamaktadır.

Masangkay vd. (1974), görsel bakış ile ilgili çıkarımların erken gelişimi üzerine yaptıkları çalışmada iki-altı yaş grubundaki çocukların, basit görev koşulları altında, başka birinin belli bir konumdan bir şeye baktığı zaman neyi/nasıl gördüğünü tahmin etme yeteneğini değerlendirmişlerdir. Çalışmada bir masaya karşılıklı olarak oturan araştırmacı ve çocuğun önüne, çocuğa dönük olacak şekilde, kaplumbağa resmi yerleştirmişler ve çocuktan hem kendisinin hem araştırmacının kaplumbağayı nasıl gördüklerini ifade etmesini istenmişlerdir. Bulgular, çocukların kendileri kaplumbağayı doğru şekilde görüyorken, karşıdakinin ters şekilde gördüğünü dört-beş yaşından itibaren anladıklarını göstermiştir. Çalışma kapsamında ayrıca bir tarafında köpek diğer tarafında ise kedi fotoğrafı olan bir kart çocuklara gösterilerek kendisinin ve karşısında yer alan araştırmacının ne gördüğü sorusu yöneltilmiştir. Araştırma sonucu, çocuklarının kendilerinin ve karşıdakinin farklı şeyler gördüğünü anlayabildiklerini ortaya koymuştur.

Kurdek ve Rodgon (1975), beş – sekiz yaşları arasında 95 çocuk ile yürüttükleri araştırmada, algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerisini ve empati gelişimini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre algısal bakış açısı alma becerisinin ikinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında anlamlı olarak arttığı, bununla birlikte duygusal bakış açısı alma becerisinin sınıf düzeyindeki artışla beraber azaldığı belirlenmiştir. Bilişsel bakış açısı alma becerisinde ise her hangi bir değişim gözlenmemiştir. Empati gelişiminin sınıf düzeyi arttıkça arttığı saptanmıştır.

Mossler vd. (1976), çocukların başkasının bakış açısını alıp alamadıklarını test ettikleri araştırmada, iki – altı yaş arasında 80 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklara içerisinde eylemler ve ilgili açıklamaları barındıran video kaset hikayeler izletilmiştir. Aynı hikayeler daha sonra sesleri kapatılarak çocukların annelerine seyrettirilmiş ve ardından çocuklara, annelerinin hikayelerde bulunan eylemler hakkındaki bilgileri ile

ilgili sorular sorularak nedenleri ile cevaplamaları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre, iki – üç yaş grubu çocukların benmerkezci yanıtlar verdikleri, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların ise benmerkezci olmayan yanıtlar verdikleri ve annelerinin bakış açısını doğru bir şekilde tahmin edebildikleri belirlenmiştir.

Burns (1978), işbirlikli inşa oyunları ve sosyodramatik oyunların dört – beş yaş çocukların bakış açısı alma becerileri üzerine etkisini incelemiştir. Deneysel desende gerçekleştirilen araştırmada deney ve kontrol grubundaki çocuklara ön test olarak bakış açısı alma testi uygulanmıştır. Ardından sosyodramatik oyun grubu ile 10 hafta süren mış gibi oyun etkinlikleri, işbirlikli inşa oyun grubu ile belirli bir grup nesneden bir şeyler üretme ile ilgili oyunlar içeren etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda bakış açısı alma testi son test olarak uygulanmış ve her iki oyun grubunun da kontrol grubuna göre bakış açısı alma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sosyodramatik oyun grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinin işbirlikli inşa oyun grubundaki çocuklara göre daha ileri düzeye taşındığı belirlenmiştir.

Burns ve Brainerd (1979), okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde yapı-inşa ve dramatik oyun etkinliklerinin etkisini inceledikleri çalışmayı deneysel desende yürütmüşlerdir. Tesadüfi yöntemle belirlenen üç gruba ön test olarak algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma testi uygulanmıştır. Birinci gruptaki çocuklar ile 10 yapı-inşa oyunu, ikinci gruptaki çocuklar ile 10 dramatik oyun gerçekleştirilirken üçüncü grupta yer alan çocuklara her hangi bir oyun etkinliği sunulmamıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, hem yapı-inşa hem de dramatik oyun uygulamalarının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde önemli etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Stayer (1980), okul öncesi dönem çocuklarda empatik davranışlar ve onların duyuşsal durumlar ve bakış açısı alma becerileri ile ilişkileri üzerine yaptığı natüralist çalışmada, okul öncesi dönem 14 çocukta, sekiz haftalık periyot üzerinden gözlenen empatik davranışların sıklığı ve ortaya çıkış koşullarını doğal bir ortamda araştırmıştır. Bu davranışlar arasındaki karşılıklı ilişkiler, duyuşsal durumlar ve bir bağışlama deneyiminde bakış açısı alma performansı incelenmiştir. Araştırma sonuçları göstermektedir ki doğal bir şekilde meydana gelen duygu gösterimlerinin %39'u ile ya duygu eşleştirme ya da araçsal tepki gösterme empatisi olarak karşılaşılmıştır. En sık mutlu görünümlere rastlanmıştır ve bu duygu ile anlamlı bir biçimde verilen tepkiler diğer duygu gösterimlerinden daha fazla gözlenmiştir. Oysa daha az empatik tepkiler gösterdiklerinde çocuklar daha sık üzgün gözlenmişlerdir. Empatik davranışlar ve bakış

açısı alma becerileri üzerine performanslarda tutarlı ilişkiler elde edilmiştir. Bulgular, empatinin kavramsal, duyuşsal ve güdüsel bileşenlerinin aydınlatılması açısından tartışılmıştır.

Dickstein ve Warren (1980), Öğrenme yetersizliği olan çocuklarda algısal, kavramsal ve duyuşsal rol-üstlenme becerisini ölçmek amacıyla, beş - sekiz yaş arası öğrenme yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren 38 çocuğu karşılaştırmışlardır. Sonuçlar, öğrenme yetersizliği olan çocuklarda, belirlenen görevleri yapmada normal gelişim gösteren akranlarına göre rol alma eksikliği olduğunu ispatlamıştır. Öğrenme yetersizliği olan çocuklar, belirlenen görevlerde, sekiz yaşında sadece %82 doğruluğa ulaşmışken, normal gelişim gösteren çocuklar sekiz yaşında neredeyse mükemmel performansa ulaşmışlardır. Araştırma çerçevesinde ayrıca 9-11 yaş aralıklarında öğrenme yetersizliği olan 20 çocuğa, yaşla birlikte gelişen performans sergileyip sergilemeyeceklerini belirlemek amacıyla test yapılmıştır. Bu testin sonucunda da, öğrenme yetersizliği olan 10 yaşındaki çocuğun sekiz yaşındakinden daha iyi performans göstermediği saptanmıştır.

Denham (1986), bilişsel bakış açısı alma ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasını iki ve üç yaş grubunda 27 çocuk ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada bakış açısı alma becerilerini ölçmek amacıyla duyguları adlandırma ile duygusal ve bilişsel bakış açısı alma testleri kullanılmış, serbest oyun zamanlarında gerçekleştirilen gözlemler ile prososyal davranışların değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri ile prososyal davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Taylor (1988), bilişsel bakış açısı almanın bir ögesi olan çocukların bildiklerini gördüklerinden ayırt etme becerilerinin gelişimini incelediği araştırmasında, üç – sekiz yaşlarında çocuklar ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında çocuklardan, tamamını gördükleri bir resmin yalnızca bir kısmını görebilen bir başkasının resmin bütünü hakkındaki düşüncelerini tahmin etmeleri beklenmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlar doğrultusunda iki gelişimsel aşama ortaya konulmuştur. Bunlardan ilki görmenin bilmeye eşit olduğunu savunan, çocukların (dört – altı yaş) diğer kişinin resmin yalnızca bir kısmını görüyor olmasının kendileri ile aynı düzeyde bilgiye sahip olması için yeterli olduğu aşamadır. İkinci aşama ise görmenin her zaman bilmek anlamına gelmediğini savunan, çocukların (altı yaş ve üzeri) kendileri ile aynı bilgiye sahip olmayan kişinin resmin tamamını bilmesinin mümkün olmayacağı aşamadır.

Ruffman ve Olson (1989), çocuklarda görme-bilme ayrımının gelişimini incelemek üzere gerçekleştirdikleri araştırmada, 23 okul öncesi dönem çocuğu ile çalışmışlardır. Araştırma kapsamında çocukların önüne, içinde bir nesne olan bir kutu yerleştirilmiş ve oyuncak bir bebeğin kutunun içini görmesine izin verildiği ve izin verilmediği durumlarda, oyuncak bebeğin kutunun içinde bulunan nesneyi bilip bilemeyeceği sorusu yöneltilmiştir. Ulaşılan bulgular, kutunun içinde bulunan nesnenin hangi durumlarda bilinip bilinemeyeceğini anlamada altı yaş grubundaki çocukların üç-dört yaş grubundaki çocuklardan daha iyi oldukları saptanmıştır. Araştırma sonucu, altı yaşındaki çocukların üç ve dört yaşlarındaki çocuklara göre daha iyi bilişsel bakış açısı alma becerisine sahip olduklarını göstermektedir.

LeBlanc vd. (2003) çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimi üzerinde video modelleme ve pekiştirmenin etkisini inceledikleri araştırmada, yedi – 13 yaş arası otizmlili üç çocuk ile çalışmışlardır. Uygulama kapsamında çocuklara, bakış açısı alma becerisini kazandırmaya yönelik hazırlanan görsel ipuçları ve bakış açısı alma becerisi stratejileri içeren videolar seyrettirilmiştir. Otizmlili üç çocuğa bakış açısı alma becerilerini kazandırmak amacıyla kullanılan video modelleme ve pekiştirme tekniği birden çok temel tasarım kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, video modelleme ve pekiştirme yönteminin etkili olduğunu, bu becerinin kazanımına yönelik stratejilerin geliştirilmesi halinde bu yöntemin daha etkili bir teknoloji olabileceğini işaret etmektedir.

Hinnant ve O'brien (2007), 5 yaş çocuklarda bilişsel ve duygusal kontrol ve bakış açısı almanın empati ile ilişkilerini inceledikleri araştırmada, 5 yaşında 57 çocuk (32 erkek, 28 kız) ve anneleri ile çalışmışlardır. Biliş ve duygunun iki temel beceri tipi ile bütünleştiği (kontrol ve bakış açısı alma) ve duygusal ve bilişsel kontrol arasındaki etkileşim ile bilişsel ve duygusal bakış açısı almanın, çocukların empatik yanıtlarına bağlı olacağı varsayımından yola çıkarak bilişsel bakış açısı almanın duygusal bakış açısı alma ve empati arasındaki ilişkiyi yönettiği sonucuna varmışlardır. Ayrıca, bilişsel engelleyici kontrol ve empati arasındaki ilişkinin cinsiyetten etkilendiğini belirtmişlerdir. Buna göre, erkeklerin kontrolünün empati ile ilişkisi olumlu yönde fakat kızların kontrolünün empati ile ilişkisinin daha az negatif yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Vaish ve diğerleri (2009), bebeklerde duygusal bakış açısı alma yoluyla sempati ve onun prososyal davranışlarla ilişkisi üzerine bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda, hem bir kişiyle dahi olsa sempati yapabilen hem de negatif bir şeyler olmasına rağmen hiçbir duyguyu asla dışı vurmeyen bebeklere durumlar sunmuşlardır. 18-25 aylık olan bebeklere, eşyalarına zarar veren ve hiçbir şey yapmayan kişileri göstermişlerdir.

Durumlardan etkilenen kişiler her iki durumda da hiçbir duygu ifade etmemişlerdir. Bununla birlikte, zarar nötr durum ile karşılaştırıldığında çocuklar kaygı ve kurbana (olaydan etkilenen konumundaki kişi) karşı daha sonra prososyal davranış göstermişlerdir. Ayrıca, çocukların zararlı olay boyuncaki kaygılı bakışları, izleyen prososyal davranışları ile olumlu bir şekilde bağdaşmıştır. Çok küçük bebeklerin, bir kurbanla aleni duygu sinyalleri yokluğunda dahi, muhtemelen bir çeşit duygusal bakış açısı alma yoluyla, sempati yapabildikleri gözlenmiştir.

Liao vd. (2014), okul öncesi çocukların duyguları anlama ve uzlaşmacı davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya dört – altı yaş arasında 47 çocuk dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında ölçme aracı olarak Duyguları Tanıma Testi kullanılmış ve çocuklara sunulan farklı senaryolar ile çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerinin ve uzlaşma eğilimlerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular okul öncesi çocuklarının uzlaşma eğilimleri ile duygusal bakış açısı alma ve duyguları tanıma becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Cigala vd. (2015), okul öncesi dönemdeki çocuklara sunulan ekolojik eğitimin çocukların bakış açısı alma becerisinin desteklenmesindeki etkisini araştırdıkları çalışmayı üç-beş yaş grubunda 30 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada ön test, son test ve kalıcılık testli yarı deneysel desen uygulanmıştır. Ekolojik eğitimin uygulanma aşamasında, öğretmenlerin başvurdukları öğretim yöntemleri ile tutarlı olacak şekilde ekolojik etkinlikler belirlenmiştir. Bunlar anlatım, dramatizasyon ve resim yapma teknikleridir. Anlatım ve dramatizasyon içeren etkinlikler ile duygusal ve bilişsel bakış açısı alma üzerine, resim yapma ile görsel bakış açısı alma üzerine odaklanılmış ve araştırma neticesinde, ekolojik eğitimin çocukların bakış açısı almasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

2.4.2.Bakış Açısı Alma ile ilgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Şener (1996), dramatik oyun ve inşa oyunun, anaokuluna devam eden 4 – 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerisi üzerine etkisini incelediği çalışmada, deneysel desen kullanmış ve 10’ar çocuk seçilerek belirlenen iki deney ve bir kontrol grubundan oluşan üç grupta toplam 30 çocuk ile çalışmıştır. Üç gruba da bakış açısı ölçme ön test ve son testi uygulanmış, iki deney grubuna her oturumda 20’şer dakikalık oyun eğitimi verilmiş ve kontrol grubuna ise bu sürede serbest boyama yaptırılmıştır. Araştırma

bulgularına göre, dramatik oyun grubundaki çocukların algısal, kavramsal ve duygusal bakış açısı alma becerileri inşa oyun grubu ve kontrol grubuna göre daha fazla ilerlemiştir. İnşa oyun grubundaki çocukların da bakış açısı alma becerisinde ilerleme kaydedilmiştir ancak bilişsel ve duygusal bakış açısı almada dramatik oyun grubu kadar ilerleme saptanmamıştır. Kontrol grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinde ise bir ilerleme gözlenmemiştir.

Akın (2002), okul öncesi dönem çocuklarda bakış açısı alma becerisinin eğitici drama ile kazanılıp kazanılamayacağı ve bu becerinin kazanılması üzerinde anne baba tutumlarının etkisini araştırmıştır. Araştırma kapsamında ilköğretim okuluna bağlı anasınıflarına devam eden altı yaş grubu 90 çocuk ve anne babaları ile çalışılmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, eğitici drama etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Oğuz (2006), çocukların bakış açısı alma becerileri ve anne babaların empatik becerilerini incelediği çalışmasında, bakış açısı alma becerisinin kardeş sayısı, cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi, anaokuluna devam süresi gibi çeşitli demografik özellikler ile ilişkili olup olmadığına bakmıştır. Araştırmanın örneklemini, bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden altı yaş grubu 100 çocuk, anne ve babaları olmak üzere 300 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve anaokuluna devam süresinin bakış açısı alma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, baba kardeş sayısının babaların empatik becerileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmış; çocukların bakış açısı alma becerileri ile onların anne ve babalarının sahip oldukları empatik beceri düzeyleri arasında var olan ilişkinin ise önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gültekin (2006), okul öncesi eğitim alan altı yaş grubu çocukların öz saygı düzeyleri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada her sosyoekonomik düzeyde bölgeden 210 çocuk ile çalışmış ve ölçme aracı olarak “Cassidy Kukla Görüşme Formu” ve “Bakış Açısı Alma Testi” uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların algısal bakış açısı alma ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile özsaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymazken, duygusal bakış açısı alma becerileri ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Tangül Özcan (2007), Kişiler arası Sorun Çözme Eğitiminin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuklarda görülen karşı gelme belirtileri üzerindeki

etkilerini araştırmak üzere bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışmada DEHB tanısı olan altı-11 yaş arasında 33 ocuk yer almış ve tek gruplu ön-son test desenli yarı deneysel uygulamada çocuklara 14 hafta süreyle BSC programı uygulanmıştır. BSC programının yanı sıra veri toplamak amacıyla DSM-IV-TR’e dayalı “Yıkıcı Davranış Bozukluklarını Değerlendirme Ölçeği (YDBÖ) ve “ocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği, (Teacher Report Form-TRF) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bilgiler doğrultusunda, DEHB yaşayan çocuklarda “kurallara karşı gelme”, “dikkatsizlik”, “hiperaktivite/dürtüsellik”, “anksiyete/depresyon”, “sosyal içe dönüklük”, “suça yönelik davranışlar”, “saldırgan davranışlar”, “somatik sorunlar”, “sosyal sorunlar” ve “düşünce sorunlarının” BSC eğitimi sonrasında azalma meydana geldiği görülmüştür.

Gözün Kahraman (2012), Zihin Kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışlarına etkisini incelediği çalışmada, 38 ocuk ile yarı deneysel modelde çalışmıştır. Deney grubuna 12 oturumluk Zihin Kuramı’na dayalı eğitim programı uygulanmıştır ve aynı zamanda araştırmada kullanılan ölçeklerden biri olan Zihin Kuramı Ölçeği’nin Türkçe’ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Uygulanan Zihin Kuramı’na Dayalı Eğitim Programı algı, dikkat, bellek, problem çözme gibi bilişsel becerileri ve zihin kuramına ait farklı istek, farklı inanç, yanlış inanç, bilgi erişimi, duyguları anlama gibi becerileri içermektedir. Araştırma sonunda, deney grubunun zihin kuramı görevlerine ilişkin performanslarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Kontrol grubunun ise bilgi erişimi görevi hariç diğer görevlerinde anlamlı bir artış görülmemiştir. Prososyal davranış için ise, deney grubunda yer alan çocukların ön test - son test puan ortalamalarında anlamlı bir artış görülmürken, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yılmaz (2012), ocukların duyguları anlama becerilerinin sosyal problem çözme becerileri üzerine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada 60-72 aylık 350 ocuk ile çalışmıştır. Araştırmada ocukların sahip oldukları duyguları anlama becerilerine göre sosyal problem çözme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığının yanı sıra bu becerinin demografik özelliklere (okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi, kardeş sayısı, cinsiyet, yaş) göre de farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmiştir. Elde edilen bulgular, çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerisi, yaş, kardeş sayısı ve okul öncesi eğitim kurumuna devam süresi değişkenlerine göre farklılaşırken bu becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Bal (2014), okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaş grubu dağılımına ve sosyal-ekonomik çevreye uygun şekilde oluşturulan çalışma grubu ile Bakış Açısı Alma Becerisi Ölçeği ve Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) Ölçeği kullanmıştır. Yaş grubu ve sosyal-ekonomik düzeyin etkilerinin yanı sıra cinsiyet ve kardeşi olma durumlarının da incelendiği çalışmada, Bakış Açısı Alma Becerisi ve OKPÇ ölçeği puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğülmüş ve Kargı (2014), okul öncesi dönem çocuklarına yönelik kişilerarası sorun çözme yaklaşımlarını ele aldıkları çalışmada, başta Shure (1992) tarafından geliştirilen bilişsel yaklaşıma dayalı “Ben Sorun Çözebilirim” programı olmak üzere, kişilerarası problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaları incelemiştir. Öğülmüş (2006)’e göre bireyin toplum içinde bağımsız olarak yaşayabilmesi ve yaşam kalitesini artırabilmesinin çoğunlukla kişilerarası ilişkilere ve etkileşimlerin niteliğine bağlı olduğu düşünülmektedir. Çocukların söz konusu beceriyi kazanımlarının 4 yaşından itibaren gerçekleştiğine dair bilimsel kanıtların var olması araştırmacıları bu alana yoğunlaştırmış ve bu becerinin kazanılması ve önemi doğrultusunda pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Kişilerarası sorun çözme becerilerinin eksikliğinin genellikle akran ve yetişkinlerle olumlu etkileşimleri engellediği düşünülmektedir. Kişinin toplumsal yeterliğe sahip olması için sorun çözme becerisinin okul öncesi dönemde kazandırılmaya başlanması gerektiği vurgulanmıştır.

Aslan (2017), empati eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi eğitim alan 34 çocuk ile deneysel yöntemi kullanarak çalışmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aslan ve Köksal-Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda, empati eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın deseni, değişkenleri, çalışma grubu, kullanılan ölçme araçları, veri toplama süreci, deney işlemi ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ben Sorun Çözebilirim Programının okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla araştırmada, ön test, son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atamayla oluşturulmuş gruplar bulunmaktadır. Bu gruplar deney ve kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenmektedir. Deney ve kontrol grubunda yer alan deneklerin, uygulamaya başlamadan önce bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri yapılmaktadır. Uygulama aşamasında, etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna uygulanırken, söz konusu işlem kontrol grubuna uygulanmaz. Uygulama sonrasında, deneklerin bağımlı değişken ile ilgili ölçümleri aynı ölçme aracı ile tekrarlanır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırma deseninde bağımsız değişken (deneysel işlem), 59 etkinlikten oluşan ve deney grubuna üç aylık sürede uygulanacak olan BSC Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi programıdır. Bağımlı değişken ise bakış açısı alma becerisidir. Modelde ön testlerin bulunması, deney ve kontrol gruplarının süreç öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve verilerin buna göre çözümlenmesine yardım etmektedir (Kargı, 2009). Araştırmada, Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi” deney grubundaki çocuklara ön test, son test ve kalıcılık testi olarak; kontrol gruplarındaki çocuklara ise ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmada, 3x3'lük karışık desen kullanılmıştır (deney ve kontrol grupları X ön test, son test ve kalıcılık testi). Desenin simgesel gösterimi aşağıda sunulmuştur.

		ÖN TEST		SON TEST	KALICILIK TESTİ
DG	R	O1	XPYE	O4	O7
KG1	R	O2		O5	
KG2	R	O3		O6	

Araştırma deseninde kullanılan sembollerden DG deney grubunu; KG1 birinci kontrol grubunu; KG2 ikinci kontrol grubunu; R deneklerin gruplara yansız atandığını; O1, O4 ve O7 deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerini; O2 ve O5 birinci kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; O3 ve O6 ikinci kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini; XPYE deney grubuna uygulanan Ben Sorun Çözebilirim Eğitim Programı'nı (bağımsız değişken) ifade etmektedir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Adana ili merkez Çukurova ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı farklı iki bağımsız anaokulu bünyesinde bulunan anasınıflarına devam eden beş yaşındaki 52 çocuk olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmaya dâhil edilen çocuklardan birinin uzun süreli sağlık probleminden dolayı, çalışma 51 çocuk ile tamamlanmıştır. Gruplar basit tesadüfi örnekleme ile belirlenmiştir. Çalışma grubundaki çocuklar, deney grubu (n=19, ortalama ay=63), kontrol 1 grubu (n=16, ortalama ay=63) ve kontrol 2 grubu (n=16, ortalama ay=62) olmak üzere, üç gruptan birinde rastlantısal olarak yer almışlardır. Deney grubunda 11 kız 8 erkek, Kontrol 1 grubunda 7 kız, 9 erkek, Kontrol 2 grubunda 9 kız, 7 erkek bulunmaktadır. Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların beş yaş aralığında gelişim göstermesi ve benzer özellikler taşıması göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubundaki Çocuklara Ait Özellikler		Grup							
		Deney		Kontrol 1		Kontrol 2		Toplam	
		N	%	N	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	11	57.9	7	43	9	56	27	52.9
	Erkek	8	42.1	9	56.3	7	42.8	24	47.1
	Toplam	19	100	16	99.1	16	99.1	51	100
Okul Öncesi Eğitimden Yararlanma Süresi	Bir yıldan az	14	73.7	11	68.8	12	75.0	37	72.5
	İki yıl	5	26.3	5	31.3	4	25.0	14	27.5
	Toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Ailedeki Çocuk Sayısı	Tek çocuk	6	31.6	3	18.8	9	56.3	18	35.3
	İki çocuk	11	58.3	13	81.3	4	25.0	28	54.9
	Üç çocuk	2	10.5	0	0	3	18.8	5	9.8
	Toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Çocuğun Doğum Sırası	Birinci çocuk	15	78.9	6	37.5	12	75.0	33	64.7
	İkinci çocuk	3	15.8	10	62.5	3	18.8	16	31.4
	Üçüncü çocuk	1	5.3	0	0	1	6.3	2	3.9
	Toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Aile Yapısı	Çekirdek aile	17	89.5	16	100	15	93.8	48	94.1
	Geniş aile	2	10.5	0	0	1	6.3	3	5.9
	Toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Ailenin Durumu	Anne baba birlikte yaşıyor	18	94.7	16	100	15	93.8	49	96.1
	Anne baba ayrı	1	5.3	0	0	1	6.3	2	3.9
	Toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Ailenin Gelir Durumu	2000 TL ve altı	3	15.8	1	6.3	0	0	4	7.8
	2000 TL-4000 TL arası	9	47.4	10	62.5	12	75.0	31	60.8
	4001 TL ve üstü	7	36.8	5	31.3	4	25.0	16	31.4
	Toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Anne Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	1	5.3	1	6.3	1	6.3	3	5.9
	Lise mezunu	4	21.1	6	37.5	4	25.0	14	27.5
	Ön lisans mezunu	4	21.1	3	18.8	2	12.5	9	17.6
	Lisans mezunu	9	47.4	6	37.5	9	56.3	24	47.1
	Yüksek lisans mezunu	1	5.3	0	0	0	0	1	1.9
	toplam	19	100	16	100	16	100	51	100
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul mezunu	1	5.3	0	0	2	12.5	3	5.9
	Lise mezunu	5	26.3	5	31.3	1	6.3	11	21.6
	Ön lisans mezunu	2	10.5	2	12.5	4	25.0	8	15.7
	Lisans mezunu	10	52.6	8	50.0	8	50.0	26	51.0
	Yüksek lisans mezunu	1	5.3	1	6.3	1	6.3	3	5.9
	toplam	19	100	16	100	16	100	51	100

Tablo 3.1.'de çalışma grubunda bulunan çocuklara ait demografik özellikler sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, deney grubunda yer alan çocukların %52,9'unun kız,

%47,1'inin ise erkek olduğu; kontrol 1 grubunda yer alan çocukların %43'ünün kız, %56.3'ünün erkek ve kontrol 2 grubunda yer alan çocukların %56'sının kız, %42.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocuklardan %31.6'sı tek çocuk iken %58.3'ü bir kardeşe sahiptir. Kontrol 1 grubundaki çocukların %18.8'i tek, %81.3'ü iki kardeştir. Kontrol 2 grubunun ise %56.3'ü tek ve %25'i iki kardeştir. Kontrol 1 grubunda birden fazla kardeşe sahip çocuk yok iken deney grubunun %10.5'i, kontrol 2 grubunun ise %18.8'i birden fazla kardeşe sahiptir. Tablo 3.1.'de çocukların doğum sırasına bakıldığında, deney grubundaki çocukların %78.9'unun; kontrol 1 grubundaki çocukların %37.5'i ve kontrol 2 grubundaki çocukların %75'inin ilk çocuk olduğu görülmektedir. Deney grubunun %15.8'i ikinci çocuk ve %5.3'ü üçüncü çocuk iken kontrol 1 grubunun %37.5'i ikinci çocuk, %62.5'i üçüncü çocuk ve kontrol 2 grubunun %18.8'i ikinci çocuk, %6.3'ü üçüncü çocuktur. Tablo 3.1.'e göre çocukların aile yapıları incelendiğinde, deney grubunda sadece iki çocuğun ve kontrol 2 grubundaki bir çocuğun geniş aile yapısına sahip olup onlarla birlikte yaşamını sürdürdüğü görülmektedir. Çocuklardan yalnızca deney grubunda ve kontrol 2 grubunda birer çocuğun anne ve babasının ayrı yaşadığı, diğer çocukların anne ve babaları ile birlikte yaşadıkları görülmektedir. Çalışma grubunda bulunan çocukların ailelerinin gelir durumlarına bakıldığında, deney grubunun %15.8'i ile kontrol 1 grubunun %6.3'ünün aylık gelirinin 2000 TL'nin altında olduğu; deney grubunun %47.4'ünün, kontrol 1 grubunun %62.5'inin ve kontrol 2 grubunun %75'inin aylık gelirinin 2000TL ile 4000 TL arasında olduğu; yine deney grubunun %36.8'inin, kontrol 1 grubunun %31.3'ünün ve kontrol 2 grubunun %25'inin aylık gelirinin 4000 TL ve üzerinde olduğu belirlenmektedir. Tablo 3.1.'de çocukların anne babalarının eğitim durumlarına da yer verilmiştir. Buna göre her üç gruptan da birer çocuğun annelerinin ilkökul mezunu olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundan bir çocuğun annesini yüksek lisans mezunudur. Deney grubundaki çocukların annelerinin %21.1'i, kontrol 1 grubunun %37.5'i, kontrol 2 grubunun %25'i lise mezunudur. Yine deney grubunun %21.1'i ön lisans ve %47.4'ü lisans; kontrol 1 grubunun %18.8'i ön lisans ve %37.5'i lisans; kontrol 2 grubunun %12.5'i ön lisans ve %56.3'ü lisans mezunu annelerdir. Çalışma grubunda yer alan çocuklardan deney grubunda 1 ve kontrol 2 grubunda 2 çocuğun babalarının ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. Deney grubundaki çocukların babalarının %26.3'ü ve kontrol 1 grubunun %31.3 lise mezunu iken kontrol 2 grubunda bir çocuğun babası lise mezunudur. Deney grubundaki babaların %10.5'i ün lisans ve %52.6'sı lisans; kontrol 1 grubundakilerin %12.5'i ön lisans ve %50'si lisans; kontrol 2 grubundakilerin %25'i ön lisans ve %50'si lisans mezunudur.

Her üç gruptan da birer çocuğun babalarının yüksek lisans mezunu oldukları belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin %52.9'u her hangi bir işte çalışmamakta, babalarının %76.5'i özel sektörde çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Bilgi Formu”, Shure (1992) tarafından geliştirilen, Öğülmüş (2001) tarafından Türkçe’ye uyarlanıp geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Ben Sorun Çözebilirim Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri Eğitimi Programı” ve Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan genel bilgi formunda çalışma grubundaki çocuklara ait yaş, cinsiyet, kardeşi olma durumu, doğum sırası, okul öncesi eğitime devam süresi, aile yapısı, anne-baba öğrenim durumu, anne-baba çalışma durumu ve sosyoekonomik düzey ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.3.2. BSC Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitimi Programı (I Can Problem Solving)

Ben Sorun Çözebilirim Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitimi Programı, çocuklara karşılaştıkları kişilerarası sorunları önleyebilecek ve ortaya çıkan sorunları çözmeye yardımcı olacak düşünme becerilerini kazandırmak amacıyla Shure tarafından 1992 yılında geliştirilmiştir. Öğülmüş (2001), Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlamasını yapmıştır. Bu eğitim yaklaşımı özellikle küçük çocuklara yönelik hazırlanmıştır ve temel olarak çocuklarda toplumsal katılım ve uyum araçları olarak farklı düşünme becerilerine odaklanmıştır. Yaklaşımın en önemli özelliği, sorun çözmeye ilişkin karar verme sürecinde ne yapacaklarını veya düşüneceklerini değil nasıl düşüneceklerini öğretmesidir (Kargı, 2009).

Programın okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik olmak üzere üç versiyonu bulunmaktadır. Okul öncesi kademe için hazırlanan BSC programı iki temel bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, sorun çözmek için gerekli ön becerilerin öğretildiği etkinliklerden, ikinci bölüm ise sorun çözme becerilerinin öğretildiği etkinliklerden oluşmaktadır.

Etkinlik programı;

Sorun çözmeye yönelik ön beceriler

1- 10 etkinlik: Çocuklara BSC Programında yer alan DIR, BAZI- BÜTÜN, DEĞİL, YA DA, VE, AYNI FARKLI sözcükleri öğretilmektedir.

11- 18 etkinlik: Hem kendileri hem de başkaları MUTLULUK, ÜZÜNTÜ ve ÖFKE hissettiklerinde, bu duyguyu doğru teşhis etmeyi öğrenmeleri için çocuklara yardım etmek,

19- 22 etkinlik: Çocukları dinleme ve dikkat etme becerilerini geliştirmeye teşvik etmek,

23- 28 etkinlik: Çocuklara BSC Programında yer alan NEDEN, ÇÜNKÜ ve BELKİ, OLABİLİR kavramlarını tanıtmak,

29- 31 etkinlik: Başkalarının tercihlerini öğrenebilmek için o kişilere nelerden hoşlandıklarını (sever misin?) sormayı öğretmek ve bireysel farklılıkları fark etmesi için çocukları teşvik etmek,

32- 33 etkinlik: Çocuklara neyin ADİL olduğunu neyin ADİL OLMADIĞINI anlamalarına yardım etmek; bu arada adil olmanın bazen beklemek anlamına geldiğini göstermek amaçlanmıştır.

Sorun çözme becerileri

34- 38 etkinlik (Alternatif Çözümler): Çocukların sorunun ne olduğunu kavramalarına ve çok sayıda olası çözüm üretme yollarını öğrenmelerine yardım etmek,

39- 50 etkinlik (Olası Sonuçlar): Çocukların neden sonuç ilişkilerini anlamaları için öngereklilik olarak, ardışık düşünmeyi öğrenmelerine ve gerçek yaşamda da ardışık düşünmelerine yardım etmek,

51- 59 etkinlik (Olası çözümlerle olası sonuçları eşleştirme): Çocuklara, olası bir çözümle olası bir sonuç arasındaki bağlantıyı görmeleri için bire bir uygulama fırsatı vermek amaçlanmıştır (Shure, 2001; Öğülmüş, 2006).

3.3.3. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)

Araştırmada çalışma grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi, üç-beş yaş

çocukların bakış açısı alma becerilerini değerlendirmek üzere Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilmiştir. Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), “Algısal Bakış Açısı Alma”, “Bilişsel Bakış Açısı Alma” ve Duygusal Bakış Açısı Alma” olmak üzere üç kuramsal boyuttan ve toplamda 24 maddeden meydana gelmektedir. Algısal bakış açısı alma ve bilişsel bakış açısı alma boyutları dörder maddeden oluşmaktadır. Duygusal bakış açısı alma boyutu ise her bir duygu ile ilgili (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) dörder madde olmak üzere toplam 16 maddeden meydana gelmektedir. Söz konusu maddelerde okul öncesi çocuklarının günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri bakış açısı alma ile ilgili çeşitli durumlara yer verilmiştir (Aslan ve Köksal-Akyol, 2016).

Algısal Bakış Açısı Alma

Algısal bakış açısı alma ile ilgili maddeler, belli bir durumda bir kişinin bulunduğu yerden ne görebileceğini ya da ne göremeyeceğini çocukların anlayıp anlamadıklarını test eden resimler içermektedir. Örneğin, çocuğun önüne parkta oyun oynayan çocuklar, parkta bulunan bir kule, kum havuzu, salıncak ve oyuncakların olduğu bir resim konulur. Kule yüksek olduğu için, kulenin arkasından bakan çocuk kulenin diğer tarafında kalan şeyleri görememekte sadece kulenin kendisinden tarafta olan kısmını görebilmektedir. Çocukla önce resimde ne gördüğü hakkında konuşulur ve daha sonra çocuğa kulenin arkasında duran çocuğun neler görüyor olabileceği sorulur. Çocuğun verdiği cevap;

1. Sadece kuleyi görür, kulenin camlarını görür şeklinde ise “1” puan,
2. Parkı, kum havuzunu, parkta oynayan çocukları görür şeklinde ise “0” puan olarak değerlendirilir.

Bilişsel Bakış Açısı Alma

Bilişsel bakış açısı alma boyutu kapsamında, çocuğa çeşitli olayları anlatan ve en fazla 5–6 karttan oluşan hikâye kartları gösterilir. Çocuğa kartlarda geçen olaylar anlatılır. Daha sonra kartlardan bir tanesi (can alıcı noktayı, olayın nedenini ya da sonucunu içeren kart) çıkarılır. Çocuğa, “şimdi sınıfından bir arkadaşını buraya çağırırsak, resimlere bakarak burada ne olduğunu (neden böyle olduğu ya da sonunda ne olduğunu) sorsak, ne der?” diye sorulur. Örneğin, çocuğa kartlar kullanılarak aşağıdaki hikâye anlatılır:

1. Barış bir gün bahçede oynuyordu. Birden yerde yatan küçük bir köpek gördü. Köpeğin yanına gitti, ancak küçük köpek hiç hareket etmiyordu.

2. Hemen babasını çağırdı ve küçük köpeği gösterdi.
3. Babası Barış'a havanın çok sıcak olduğunu ve küçük köpeğin de bu yüzden rahatsızlanmış olabileceğini söyledi. Bunun üzerine Barış, küçük bir kaba biraz su doldurdu ve küçük köpek suyu içmeye başladı.
4. Kısa bir süre sonra küçük köpek kendine geldi ve neşeye çimlerin üzerinde koşmaya başladı.

Hikâye anlatıldıktan sonra 3. resim çıkarılır ve çocuğa, “eğer sınıftaki bir arkadaşını çağırıyaydık, sadece bu kartları ona gösterseydik ve ‘köpeğin nesi varmış?’ diye sorsaydık bize ne anlatırdı” ya da ‘arkadaşına küçük köpeğin nesi var?’, ‘sonra nasıl tekrar böyle neşeye oynamaya başlamış?’ diye sorsaydık ne derdi?” diye sorulur. Çocuğun verdiği cevap;

- a) Arkadaşı için “köpeğin susadığını söylerdi” derse “0” puan,
- b) Bunun dışında bir açıklama yaparsa “1” puan olarak değerlendirilir.

Duygusal Bakış Açısı Alma

Duygusal bakış açısı alma boyutu, çocukların günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri mutlu olma, üzülme, kızma ve korkma duygu durumlarını betimleyen resimlerden meydana gelmektedir (Örneğin, çizdiği resim arkadaş tarafından bilerek yırtılan bir çocuk, annesinin oyuncak aldığı bir çocuk). Resimlerde yer alan ana karakterlerin yüzü, çocuğun, ana karakterin yüz ifadesine bakarak duygusunu tahmin etmesinin engellenmesi amacıyla boş bırakılmıştır. Uygulama sırasında çocuğa duygu durumu ile ilgili resimler karışık bir sırayla gösterilir (Örneğin, mutlu olma durumu ile ilgili bir resmin ardından kızgın olma durumu ile ilgili bir resim, ardından da üzgün olma durumu ile ilgili bir resim gösterilmiştir). Her bir resimde geçen olay kısaca betimlenir ve çocuğa ana karakterin ne hissetmiş olabileceği sorulur. Çocuk, resimdeki ana karakterlerin duygusunu (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) doğru ifade ederse “1” puan, yanlış ifade ederse “0” puan almaktadır. ÇBT’den alınabilecek en yüksek puan “24”, en düşük puan ise “0”dır (Aslan ve Köksal Akyol, 2016).

Ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışması Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesine yönelik çalışma üç, dört, beş yaş grubu toplam 236 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve ÇBT’de yer alabilecek aday maddeler ve maddelere ait çizimler araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Çizim ve yönergelerin uygunluğunun değerlendirilmesi için çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi uzmanlarına

başvurulmuştur. Ölçme aracının ölçüt dayanıklı geçerliği için “Çocuklar için Empati Ölçeği” ve “Bakış Açısı Alma Testi”’nden yararlanılmıştır. ÇBT ve ÇEMÖ ($r=.73$, $p=.001$) ile ÇBT ve BAT ($r=.80$, $p=.001$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Testin iç tutarlık güvenirlik katsayısı .71 olarak, test – tekrar test güvenirliği ise .91 olarak hesaplanmıştır (Aslan, 2017).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmalara Eylül 2016’da başlanmıştır. Deney grubuna uygulanacak olan “Ben Sorun Çözebilirim Eğitim Programı” temin edilmiş ve uygulama için çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ölçme aracı olarak kullanılacak olan “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi” materyalleri temin edilmiştir. Tüm yasal izin işlemleri tamamlandıktan sonra okullarda idareci ve öğretmenler ile bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Ailelere gönderilen bilgilendirme ve izin yazısı doğrultusunda araştırmaya dahil olacak çocuklar belirlenmiş, ardından deney grubunda yer alan çocukların ailelerine yönelik araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve uygulama bilgilerini içeren bir bilgilendirme yazısı iletilmiştir. Araştırmaya dahil olan çocuklar ve ailelerine ait bilgileri içeren Genel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından çocukların okul kayıt dosyaları incelenerek doldurulmuştur. Ardından ön testlerin uygulanmasına geçilmiştir.

3.4.1. Ön Testlerin Uygulanması

Araştırma kapsamında, deney grubuna Ben Sorun Çözebilirim Programının uygulanmasından önce deney ve kontrol gruplarındaki çocuklara Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ön testleri Şubat 2017’de uygulanmıştır. Uygulama, araştırmanın yürütüldüğü her iki okulda da, sessiz bir odada bireysel görüşmeler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşme saatlerinin, normal eğitim akışını olumsuz yönde etkilemeyecek saatlerde olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme öncesinde çocuklara resimler gösterileceği ve bu resimler hakkında sohbet edecekleri araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Süreçte ilk olarak ÇBT’nin algısal bakış açısı alma boyutu ile ilgili resimler, ardından bilişsel bakış açısı alma boyutu ile ilgili resimler gösterilmiştir. Testte yer alan duygusal bakış açısı alma boyutu ile ilgili resimler ise karışık sırayla çocuklara sunulmuştur. Resimlerde yer alan olaylar yönergeleri ile çocuğa açıklanarak çocuğun verdiği yanıt görüşme kayıt formuna kaydedilmiştir. Çocuğun anlamadığı durumlarda

yönerge olduğu gibi tekrar edilmiş, her hangi ipucu barındıran ifadelerden kaçınılmıştır. ÇBT'nin uygulanması ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.4.2. Ben Sorun Çözebilirim Eğitim Programının Uygulanması

Ön testlerin tamamlanmasının ardından Mart 2017- Mayıs 2017 tarihleri arasında üç ay süreyle, haftada dört gün deney grubundaki çocuklara 59 etkinlikten oluşan Ben Sorun Çözebilirim Programı (BSC) uygulanmıştır. Ben Sorun Çözebilirim Programının uygulanmadığı sürelerde deney grubundaki çocuklar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Programı (Anonim, 2013) ile öğretmenlerinin rehberliğinde eğitimlerine devam etmişlerdir. Kontrol gruplarında yer alan çocuklar ise hiçbir müdahale olmadan Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (Anonim, 2013) doğrultusunda eğitimlerine devam etmişlerdir. Programda bulunan her bir etkinlik için 15-20 dakika önerilmekle birlikte oturumlar; hazırlık, ısınma, uygulama, değerlendirme süreçleri ve içeriğin tamamen oyuna dayalı olarak yürütülmesi nedeniyle ortalama 40-50 dakika sürmüştür.

BSC programının öğretimi için uygulama okulu bahçesinde bulunan çok amaçlı atölye kullanılmıştır. Her dersten önce atölye, gerekli materyallerle, araştırmacı tarafından hazır hale getirilmiştir. Uygulamanın en başında çocuklarla birlikte bir BSC panosu oluşturulmuş, etkinlikler uygulandıkça ilgili sözcükler, resimler, çocukların ürettikleri alternatif düşünceler, çözüm yolları, panoya eklenerek çocuklar için pekiştirici olması ve çocukların bilgiyi inşa etmelerine katkı sağlaması hedeflenmiştir.

3.4.3. Son Testlerin Uygulanması

Ben Sorun Çözebilirim Programının (BSC) tamamlanmasının ardından Mayıs 2017'nin ilk haftası deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) son test olarak uygulanmıştır. Son testlerin uygulanması da ön testlerin uygulanması ile aynı şekilde ilerlemiş, çocuklarla bireysel görüşmeler şeklinde tamamlanmıştır.

3.4.4. Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Ben Sorun Çözebilirim Programının (BSC) deney grubunda yer alan çocuklar üzerinde kalıcı bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacı ile son testlerin

uygulanmasından yaklaşık bir ay sonra Haziran 2017'nin ilk haftası deney grubundaki çocuklara Çocuklar için Bakış Açısı Testi (ÇBT) kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, uygun istatistiksel analizler kullanılarak değerlendirilmiştir.

3.5.1. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırma grubunda bulunan çocuklara ait genel bilgiler betimsel analizler yapılarak frekans ve yüzde dağılımları tablo halinde sunulmuştur. Ön test, son test ve kalıcılık testlerinde bulunan maddelere çocukların verdikleri her bir doğru yanıt "1", yanlış yanıt ise "0" olarak görüşme kayıt formuna kaydedilmiştir. Görüşme kayıt formunda bulunan bilgiler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 23 paket programı ile analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.5.2. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Normallik testi sonuçlarının değerlendirilmesi sürecinde, çalışma grubunda yirmiden fazla denek bulunduğu için Shapiro-wilk Testi kullanılmıştır. Shapiro-wilk Testi sonucunda, verilerde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına saptanması, çocukların Çocuklar için Bakış Açısı Testi (ÇBT)'den aldıkları puanların normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir (Büyüköztürk, 2017).

Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) deney grubu ön test, son test ve kalıcılık testi ile kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test ve son test puanlarının betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.2.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Deney Grubu Ön Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi Sonuçları

ÇBT	Deney Grubu
-----	-------------

	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-wilk Test
Ön Test	11.81	2,80	12,00	7	16	-.214	-.929	0.336

Kontrol 2 grubunun ÇBT ön test puanlarının betimsel istatistik ve normallik testi sonuçları Tablo 3.4’te sunulmuştur. Tablo 3.4’e göre, kontrol 2 grubunun ÇBT ön test puanları normal dağılım göstermektedir (p>.05).

Tablo 3.5
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Deney Grubu Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi Sonuçları

	Deney Grubu							
	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-wilk Test
ÇBT Son Test	19,84	2,67	20	14	23	-.573	-.488	.138

Tablo 3.5, deney grubunun ÇBT son test puanlarına ilişkin betimsel istatistikleri ve normallik testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde deney grubu ÇBT son test puanlarının normal dağılım sergilediği görülmektedir (p>.05).

Tablo 3.6
Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Kontrol 1 Grubu Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi Sonuçları

ÇBT	Kontrol 1 Grubu
-----	-----------------

	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro- wilk Test
Son Test	14.43	3.28	14.5	10	21	.406	-.194	.377

Kontrol 1 grubunun ÇBT son test puanlarına ilişkin betimsel istatistik ve normallik test sonuçları tablo 3.6’da verilmiştir. Buna göre, kontrol 1 grubu ÇBT son test puanları normal dağılım göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 3.7

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Kontrol 2 Grubu Son Test Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi Sonuçları

	Kontrol 2 Grubu							
	$\bar{X}$	Ss	Ortanca	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro- wilk Test
ÇBT Son Test	14.81	3.01	15	8	20	-.495	-.423	.955

Tablo 3.7’de kontrol 2 grubunun ÇBT son test puanlarının betimsel istatistik ve normallik testi sonuçları sunulmuştur. Tablo 3.7, kontrol 2 grubunun ÇBT son test puanlarının normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır ($p>.05$).

Tablo 3.8

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Deney Grubu Kalıcılık Testi Puanlarının Betimsel İstatistikleri ve Normallik Testi Sonuçları

	Deney Grubu							
	$\bar{x}$	Ss	Ortanca	En düşük puan	En yüksek puan	Çarpıklık	Basıklık	Shapiro-wilk Test
ÇBT								
Kalıcılık Testi	20.47	2.73	22.00	14	23	-.960	.056	.009

Deney grubunun Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) kalıcılık testi puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 3.8’de gösterilmektedir. Tablo incelendiğinde, deney grubu ÇBT kalıcılık testi puanlarının, çarpıklık değerlerinden yola çıkılarak, normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Shapiro-wilk Normallik testi sonuçlarına göre, çocukların ÇBT’den aldıkları ön test-son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu nedenle ÇBT’den alınan puanlar parametrik istatistikler kullanılarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ÇBT’den aldıkları ön test puan ortalamaları ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Varyans Analizi aracılığıyla belirlenmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ÇBT son testinden aldıkları puanların farklılığının kaynağını belirlemek amacıyla Tukey Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan çocukların ÇBT son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir (Büyüköztürk, 2017).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel tekniklerle gerçekleştirilen çözümlemeler sonucunda ulaşılan bulgularına yer verilmiştir. Bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarındaki Çocukların Bakış Açısı Alma Ön Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	18.220	2	9.11	0.807	.452
Grupiçi	541.819	48	11.288		
Toplam	560.039	50			

Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda yer alan çocukların Bakış Açısı Alma ön testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, çocukların bulundukları gruba göre Bakış Açısı Alma ön testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($F(2,48)=0.807$, $p>.05$). Uygulama öncesinde çocukların benzer bakış açısı alma becerilerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.2

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Grubundaki Çocukların ÇBT'den Aldıkları Ön Test - Son Test Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss
Deney	19	10.42	3.27	19.84	2.67
Kontrol 1	16	11.62	3.89	14.43	3.28
Kontrol 2	16	11.81	2,80	14.81	3.01

Tablo 4.2.'de deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında bulunan çocukların ÇBT'den aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları ile standart sapmalarına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, Ben Sorun Çözebilirim (BSC) programı ile eğitim alan deney grubundaki çocukların deney öncesi ÇBT ortalama puanları 10.42 iken, deney sonunda ÇBT son test puan ortalamaları 19.84'e yükselmiştir. ÇBT programının

uygulanmadığı kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların deneysel işlem öncesinde ÇBT ortalama puanları 11.62 ve 11.81 iken söz konusu değerlerin, deney sonunda 14.43 ve 14.81 olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarındaki Çocukların Bakış Açısı Alma Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	325.608	2	162.804	18.305	.001
Grupiçi	426.901	48	8.894		
Toplam	752.510	50			

Tablo 4.3’de, deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubunda yer alan çocukların Bakış Açısı Alma son testinden aldıkları puanlara ilişkin varyans analizi sonuçları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, çocukların bulundukları gruba göre Bakış Açısı Alma son testinden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F(2,48)=18.305$, $p<.01$). Bu ölçüm için etki büyüklüğü .43 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.4

Deney, Kontrol 1 ve Kontrol 2 Gruplarındaki Çocukların Bakış Açısı Alma Son Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Tukey Post Hoc Analizi Sonuçları

Grup	N	Deney	Kontrol 1	Kontrol 2
Deney	19	-	5.4*	5.02*
Kontrol 1	16	-5.4*	-	-0.37
Kontrol 2	16	-5.02*	0.37	-

* $p<.01$

Gruplar arası farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey analizi sonucunda, deney grubu ile kontrol 1 ve kontrol 2 grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 4.3. ve tablo 4.4. sonuçlarından yola çıkılarak, Ben Sorun Çözebilirim Programı’nın çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişiminde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir. Ben Sorun Çözebilirim Programı’nın uygulandığı deney grubundaki çocukların bakış açısı alma performansları, eğitimin uygulanmadığı kontrol

1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların performanslarına göre anlamlı bir şekilde artmıştır. Ulaşılan bu bulgu, Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın, deney grubunda yer alan çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimini anlamlı bir şekilde etkilediğini ve uygulamanın amacına ulaştığını göstermektedir.

Tablo 4.5

Deney Grubundaki Çocukların Bakış Açısı Alma Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Sontest	19	19.84	2.67	18	-1.336	.198
Kalıcılık Testi	19	20.47	2.73			

Tablo 4.5, deney grubundaki çocukların Bakış Açısı Alma son test ve kalıcılık puanlarına ilişkin t testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde, deney grubunda bulunan çocukların son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir [$t_{(18)}=-1.336$, $p>.05$]. ÇBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, uygulanan BSC Programı'nın çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimindeki etkisinin devam ettiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma, beş yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde Ben Sorun Çözebilirim Programı'nın etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda, Ben Sorun Çözebilirim Programının uygulandığı deney grubu ile normal eğitim müfredatına devam eden kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarının ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna göre, deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların deneysel işlemde önce bakış açısı alma becerilerinin birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun çocukların benzer gelişim ve çevre özelliklerine sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

BSC Programı'nın uygulandığı deney grubunda bulunan çocukların ÇBT son test puanları ile kontrol 1 ve 2 gruplarındaki çocukların ÇBT son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, BSC programının çocukların bakış açısı alma becerilerinin artmasında olumlu yönde etkisinden söz edilebilir. Deney grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinin artmasında, programın içeriğinde sosyal becerileri kullanmayı gerektiren problem durumlarının olması, çocukların çok yönlü düşünmeye yönlendirilmesi ve bunun da oyun, hikaye, rol oynama gibi etkinliklerle sağlanmasının önemli etkisi olduğu söylenebilir. Ben Sorun Çözebilirim Programı, bilişsel yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış ve kişiler arası sorun çözebilme becerisinin edinimi üzerine planlanmış bir eğitim programıdır. Program iki temel aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretilen sözcükler, ileriki süreçte sorun çözmeye yarayan düşünce biçiminin gelişmesi için oldukça önemlidir. Etkinlikler, çocukların kendilerinin ve başkalarının ne hissettiğini anlamalarına, duygularını tanımlamalarına ve farklı kişilerin farklı şeyler hissedebileceğini kavramalarına yardım etmektedir. Programın temel amaçlarından biri de çocuklara sorun çözücü düşünme biçimi kazandırmaktır ve çocuklar bu sayede çevreleri ile daha gelişmiş sosyal uyum edinebilirler. Bu doğrultuda başkaları ile paylaşma, kendi sırasını bekleme, işbirliği gibi deneyimlerle başkalarının duygu ve düşüncelerinin daha iyi farkına varırlar (Öğülmüş, 2006). BSC Programı, oyun temel alınarak hedeflenen becerilerin çocuklara kazandırılmasını sağlayan bir program olması nedeniyle içinde çok çeşitli etkinlikler bulundurmaktadır. Hikaye anlatma, oyun, rol oynama yöntemleri bunlara örnek olarak verilebilir. Çocuklar, işbirlikli inşa oyunu ile belirli nesnelerden bir şeyler üretme sürecinde akranları ile birebir paylaşımlara girmek zorundadır ve bu da onların başkalarının duygu ve düşüncelerini daha iyi tanımlamalarına yardım etmektedir. Sosyodramatik oyunlar ise çocukların farklı sosyal rollerdeki kişileri taklit yoluyla daha iyi anlamalarına ve o rollere girerek alternatif düşünme becerileri geliştirmelerini sağlayan etkinliklerdir (Burns, 1978). BSC Programında yer alan etkinliklerden hikaye anlatma, hikayenin olayları, sonucu hakkında fikir yürütme, hikayede yer alan

çatışmalara, sorunlara alternatif çözümler üretme gibi becerilerin gelişimine katkı sağlamakta ve bu süreçte farklı kişilerin duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayarak bakış açısı almalarının gelişimini desteklemektedir. Ünüvar (2006)'a göre zenginleştirilmiş dil etkinlikleri çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açılarının gelişimine anlamlı şekilde katkı sağlamaktadır. Cigala vd. (2015), anlatım, resim yapma ve dramatizasyon içeren etkinliklerin çocukların bakış açısı alma becerilerinin artmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Liao (2014), çocukların duyguları tanıma ve uzlaşma eğilimleri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Şener (1996) ise yapı inşa oyunları ve dramatik oyunun çocuklarda bakış açısı alma becerisini desteklediğini belirlemiştir.

Son testlerin uygulanmasından yaklaşık bir ay sonra deney grubunda yer alan çocuklara kalıcılık testi uygulanmış ve deney grubundaki çocukların son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Elde edilen bu bulgu, Ben Sorun Çözebilirim Programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini sürdürdüğünü, dolayısıyla kalıcı bir etkinin söz konusu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Gözün Kahraman (2012), zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri ve prososyal davranışları üzerinde etkisini incelediği araştırmasında, uygulamanın tamamlanmasından bir ay sonra yaptığı kalıcılık testi ile, söz konusu etkinin devam etmekte olduğunu ortaya koymuştur. Cigala vd. (2015), çocukların bakış açısı almalarında ekolojik eğitimin etkililiğini inceledikleri çalışmanın tamamlanmasından altı ay sonra gerçekleştirdikleri ölçüm ile, bakış açısı alma üzerinde anlamlı bir etkisi olan ekolojik eğitimin etkisinin devam etmekte olduğunu belirlemişlerdir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Ben Sorun Çözebilirim Programının beş yaş çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, sonrasında da uygulamaya ve ileride yapılacak benzer araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Ben Sorun Çözebilirim Programının okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarında bulunan çocuklara Ben Sorun Çözebilirim Programı'ndan önce algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma boyutlarını kapsayan Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi uygulanmıştır. Deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarındaki çocukların ÇBT ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.
2. BSC Programının tamamlanmasının ardından deney, kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına son test olarak uygulanan Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi'nden, grupların aldıkları puanlar arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinde anlamlı düzeyde artış meydana gelmiştir. Bu bağlamda, Ben Sorun Çözebilirim Programı, okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde etkili olmuştur.
3. Deney grubunda yer alan çocukların ÇBT son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda, BSC Programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisinin kalıcı olduğu ortaya konulmuştur.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara yönelik verilebilecek bazı öneriler belirlenmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenleri, okul öncesi dönemde çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi konusunda bilgilendirilebilirler. Bu amaçla hizmet içi eğitim çalışmaları, seminer, konferans, çalıştay gibi etkinliklere katılabilirler.
2. Öğretmenler, çocukların bakış açısı alma becerilerini destekleyerek gelişimlerine yardımcı olacak etkinlikler planlayıp uygulayabilirler. Ayrıca kendileri bilgilendirici kaynaklar okuyup çocuklara bu konuda rol model olmaya gayret edebilirler.
3. Çocukların bakış açısı alma becerilerinin desteklenmesi amacıyla aileler ile işbirliği yapabilirler.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada, beş yaş grubu çocuklarının bakış açısı alma becerileri üzerinde BSÇ Programı'nın etkisi araştırılmıştır. Daha sonra bu konuda gerçekleştirilecek araştırmalarda okul öncesi dönemdeki farklı yaş grubu çocuklar ile çalışılabilir.
2. Çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimini desteklemek amacıyla farklı uygulamalar, yöntem ve teknikler denenebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, S. C. (2005). *Okulöncesi eğitime devam eden altı yaş grubu çocukların sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi: Öğretmen El Kitabı* (3. Baskı) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, Y. & Önder, A. (2003). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasının bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı, 5-11 Ekim, Bildiri Kitabı, cilt 2, 469-482, Kuşadası, Türkiye.
- Anonim (2013). Okul öncesi eğitim programı. Web Sitesi: <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=202> Erişim Tarihi: 14.11.2016
- Anlıak, Ş. & Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(1), 149-166.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 28-78.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Dağıtım Yayınları.
- Arı, R. & Seçer, Z. (2004). Okul öncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67- 85.
- Aslan, D. & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 207-221.
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. 2. Basım İstanbul: Alfa Yayınları.

- Bal, Ö. & Temel, F. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 6 yaş çocuklarının kişiler arası problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 156-169.
- Barnes-Holmes, Y., McHugh, L., & Barnes-Holmes, D. (2004). Perspective-taking and theory of mind: A relational frame account. *The Behavior Analyst Today*, 5(1), 15-25.
- Başal, H. A. (2003). Gelişim ve Psikoloji, Nasıl Mutlu Bir Çocuk Yetiştirebiliriz. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Başaran, F. (1974). Psiko-Sosyal Gelişim. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Bayhan, P. & Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Berk, L. E. (2013). *Bebekler ve çocuklar, Doğum öncesinden orta çocukluğa*. (Çev. N. Işıkoğlu Erdoğan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Block-Lerner, J., Carrie Adair, J. C., Plumb, D. L., Rhatigan & Susan M. Orsillo. (2007). The case for mindfulness-based approaches in the cultivation of empathy: Does nonjudgmental, present-moment awareness increase capacity for perspective-taking and empathic concern? *Journal of Marital and Family Therapy*, 33(4), 501-516.
- Burns, S. M. (1978). *The effects of two social play experiences on perspective taking in four and five year old children*. Unpublished doctoral dissertation. University of Western Ontario, Department of Psychology, 67, Ontario, London.
- Burns, S. M. & Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512-521.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skill assessment and teaching in the schools. *Advances in school psychology*, 3, 175-235.
- Cox, M. V. (1977). Perspective Ability: The conditions of change. *Child Development*, 48(4), 1724-1727.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne-baba eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Çetin, F., Bilbay, A., & Kaymak, D. (2002). *Çocuklarda sosyal beceriler* (2. Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Çimen, S. (2000). *Ankara'da üniversite anaokullarına devam eden beş altı yaş çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çubukçu, Z. & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, 155- 174.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Madison WI, 272, Brown & Benchmark.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Dickstein, E. B., & Warren, D. R. (1980). Role-taking deficits in learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13(7), 33-37.
- Dixon, A. J. & F. Moore, C. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61, 1502-1513.
- Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (1997). Examining the effects of problem- solving training on the acquisition of interpersonal problem solving skills by 5- year- old children in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1), 37- 46.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (41. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Durualp, E. & Aral, N. (2011). *Oyun temelli sosyal beceri eğitimi*. Vize Yayınları, Ankara.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- Erdoğan, S. & Baran, G. (2007). A research on perspective taking skills and the social behaviour of six-year-old girls and boys. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(2), 236-239.

- Erdoğan, S. (2009). Altı yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri ile matematik becerilerinin karşılaştırılması, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim 2009, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Ersoy, E. G. and Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve önemi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38, 1-9.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Flavell, J. H. (1974). The development of inferences about others. Mischel, T. (ed), In: *Understanding other persons*. Blackwell, 66-116, Oxford.
- Flavell, J.H. (1992). *Perspectives on perspective-taking*, In: *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Beilen, H. ve Pufall, P. B. (eds), Lawrence Erlbaum Associates, 107-139, New Jersey.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17(1), 99-103
- Flem, A., Thygesen, R., Valas, H., & Magnes, E. (1998). Short report. A social skills intervetion programme for kindergarten children at risk of developing behavioural problems. *European Journal of Special Needs Education*, 13 (2) 208- 215.
- Gander, J. M., & Gardiner, W. H. (2004). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. Ali Dönmez, Nermin Çelen, Bekir Onur). (5.basım). Ankara: İmge Dağıtım.
- Giren, S. (2013). *Sosyal problem çözme eğitiminin altı yaş çocuklarının matematik becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gözün-Kahraman, Ö.G. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gutzwiller-Helfenfinger, E. (2003). *Assessing social perspective-taking in adolescence: The written interpersonal understanding interview*. Unpublished doctoral dissertation (unpublished). University of Berne, 94, Berne.
- Gülay, H. & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi.

- Gültekin, A. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Hinnant, J. B. & O'Brien, M. (2007). Cognitive and emotional control and perspective taking and their relations to empathy in 5 year-old children. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 301-322.
- Hoffman, M. L. (1979). *Development of empathy and altruism. presented at american psychological association*. New York: September 1.
- Horwitz, J. A. (1989). *Perspective-taking and prosocial moral reasoning: Their relationship to prosocial moral behavior in children*. Unpublished doctoral dissertation. Pace University, 105, New York.
- Irwin, M. & Ambron, S. R. (1973). Moral Judgment role taking in children ages three to seven. *Teachers College*, Columbia University, Philadelphia.
- Kargı, E. (2009). *Bilişsel Yaklaşım Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (BSÇ) Programının etkililiği: Okul öncesi dönem çocukları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Köksal Akyol A.(2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 51, 12- 13.
- Kurdek, L. A. (1975). *Perceptual, cognitive and affective perspective taking and empathy in kindergarten through third-grade children*. Chicago.
- Kurdek, L. A. & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive and affective perspective taking in kindergarten through sixth- grade children. *Development Psychology*, 11 (5), 643- 650.
- Liao, Z., Li, Y. & Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111-117.
- Liben, L. S. (1975, April). Young children's performance on traditional and modified perspective-taking tasks. *Paper presented at Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Denver, Colorado.
- Liben, L. S. (1978). Perspective-taking skills in young children: Seeing the world through rose-colored glasses. *Developmental Psychology*, 14(1), 87-92.
- Liben, L. S., & Belknap, B. (1981). Intellectual realism: Implications for investigations of perceptual perspective taking in young children. *Child Development*, 52, 921–924.

- Light, P., & Nix, C. (1983). Own view versus good view in a perspective-taking task. *Child Development*, 54, 79–87.
- Masangkay, Z. S., McCluskey, K. A., McIntyre, C. W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E. & Flavell, J. H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45, 357-366.
- MEB, (2007). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP)*. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sosyal Gelişim. Ankara.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. & Barnes-Holmes, D. (2004a). Perspective-taking as relational responding: A developmental profile. *The Psychological Record*, 54(1), 115-144.
- McHugh, L., Barnes-Holmes, Y. and Barnes-Holmes, D. (2004b). Understanding perspective-taking, false belief, and deception from a behavioural perspective. *The Irish Psychologist*, 30, 142-147.
- Moreno A. J., Klute, M. M. & Robinson, J. L. (2008). Relational and individual resources as predictors of empathy in early childhood. *Social Development*, 17(3), 613- 637.
- Mori, A. & Cigala, A. (2015). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267-294.
- Mossler, D. G., Marvin, R. S. & Greenberg, M. T. (1976). Conceptual perspective taking in 2-to 6-year-old children. *Developmental Psychology*, 12(1), 85-86.
- Ogelman, H. G. (2016). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ohta, R.J., Walsh, D.A. & Krauss, I.K. 1981. Spatial perspective-taking ability in young and elderly adults. *Experimental Aging Research*, 7(1), 45-63.
- Öğülmüş, S. (2006). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Öğülmüş, S. & Kargı, E. (2014). The interpersonal cognitive problem solving approach for preschoolers. *Turkish Journal of Education*, 4(1),19-28.
- Ölçer, S. (2015). *Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı, 265, Ankara.

- Önalın, F. A. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Özdil, G. (2008). *Kişiler arası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının okul öncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi. Aydın.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Pillow H. P & Weed, S. (1997). Preschool children's use of information about age and perceptual to infer another person's knowledge. *Journal of Geenetic Psychology*, 158 (3) 365- 376.
- Selman, R.L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Selman, R. L. (1980). The growth of interpersonal understanding. *Academic Press*: New York.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Sessa, V. I. (1996). Using perspective taking to manage conflict and affect in teams. *The Journal of applied behavioral science*, 32(1), 101-115.
- Shantz, C. U., & Watson, J. S. (1971). Spatial abilities and spatial egocentrism in the young child. *Child Development*, 42, 172-181.
- Shure, M. (1992). *The PIPS Test Manual*, Philadelphia: Department of Psychology, Drexel University.
- Shure, M. B. (2001). I can problem solve (ICPS): An interpersonal cognitive problem solving program for children. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 3-14.
- Strayer, J. (1980). *A naturalistic study of emphatic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children*. Child Development. Simon Fraser University.
- Strayer, J., & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five year olds. *Social Development*, 13 (1) 1- 13.
- Smyth, R. (1995). Conceptual perspective-taking and children's interpretation of pronouns in reported speech. *Journal of Child Language*, 22(1), 171-187.

- Şener, T. (1996). *4-5 Yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan, C. (1992). *The effects of thematic fantasy play on the perspective-taking ability of preschool children*. Unpublished doctoral dissertation. National University of Singapore, 232, Singapore.
- Tangül Özcan, C. (2007). *Kişilerarası sorun çözme eğitiminin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklardaki karşı gelme belirtileri üzerine etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- Tan-Niam, C. (2003). Thematic fantasy play: Effects on the perspective-taking ability of preschool children. *International Journal of Early Years Education*, 2(1), 5-16.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 59, 703-718.
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental Psychology*, 45(2), 534-543.
- Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2005). Çocukta sosyal gelişim. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 5(2).
- Yılmaz, A. (1994). Okulöncesi çocukların mekansal bakış açısını dikkate alma yeteneği. (Ed: Y. Topsever, M. Görenli), *VIII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 21-23 Eylül, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, İzmir.
- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yüksel, G. (2004). Sosyal beceri envanteri el kitabı. *Ankara: Asil Yayın Dağıtım*.
- Walker, S., Irving, Kym., & Berthelsen, D. (2002). Gender influence on preschool children's social problem-solving strategies. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 197-209.
- Wellman, H. M., & Bartsch, K. (1994). Before belief: Children's early psychological theory. *Children's early understanding of mind: Origins and development*, 331-354.

Ziv, M., Most, T. & Cohen, S. 2013. Understanding of emotions and false beliefs among hearing children versus deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(2), 161-174.



EKLER

EK 1 İZİN YAZISI

	T.C. ADANA VALİLİĞİ İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 98258552-20-E.2040124 Konu : Ceren Yağmur ARAS'ın (Uygulama İzni)	16.02.2017
MÜDÜRLÜK MAKAMINA	
İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 06/02/2017 tarihli ve 52921519-044-E.5375 sayılı yazısı.	
Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ceren Yağmur ARAS'ın "Ben Sorun Çözebilirim Programının Okul Öncesi Çocukların Bakış Açısı Alma ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi" başlıklı tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Çukurova ilçesinde bulunan ilgi yazıda belirtilen anaokulu öğrencilerine uygulama yapmak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.	
İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 15/02/2017 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı Çukurova ilçesinde bulunan ilgi yazıda belirtilen anaokulu öğrencilerine söz konusu uygulama çalışmasının 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Şubemizce uygun görülmektedir.	
Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.	
Mehmet ÇALIŞKAN Müdür Yardımcısı	
OLUR 16.02.2017	
Turan AKPINAR Milli Eğitim Müdürü	

EK 2 GENEL BİLGİ FORMU

Çocuğun yaşı (ay):.....

Çocuğun cinsiyeti: kız:..... erkek:.....

Çocuğun doğum sırası: 1 2..... 3..... 4 veya daha fazla:.....

Çocuğun okul öncesi eğitime devam süresi: 1 yıl: 2 yıl veya daha fazla:...

Anne öğrenim durumu: İlkokul:.....

Ortaöğretim:.....

Lisans:.....

Yüksek Lisans:.....

Diğer:

Annenin iş durumu:

Baba öğrenim durumu: İlkokul:.....

Ortaöğretim:.....

Lisans:.....

Yüksek Lisans:

Diğer:

Babanın iş durumu:

Aile Sosyo-Ekonomik Düzey: Düşük:

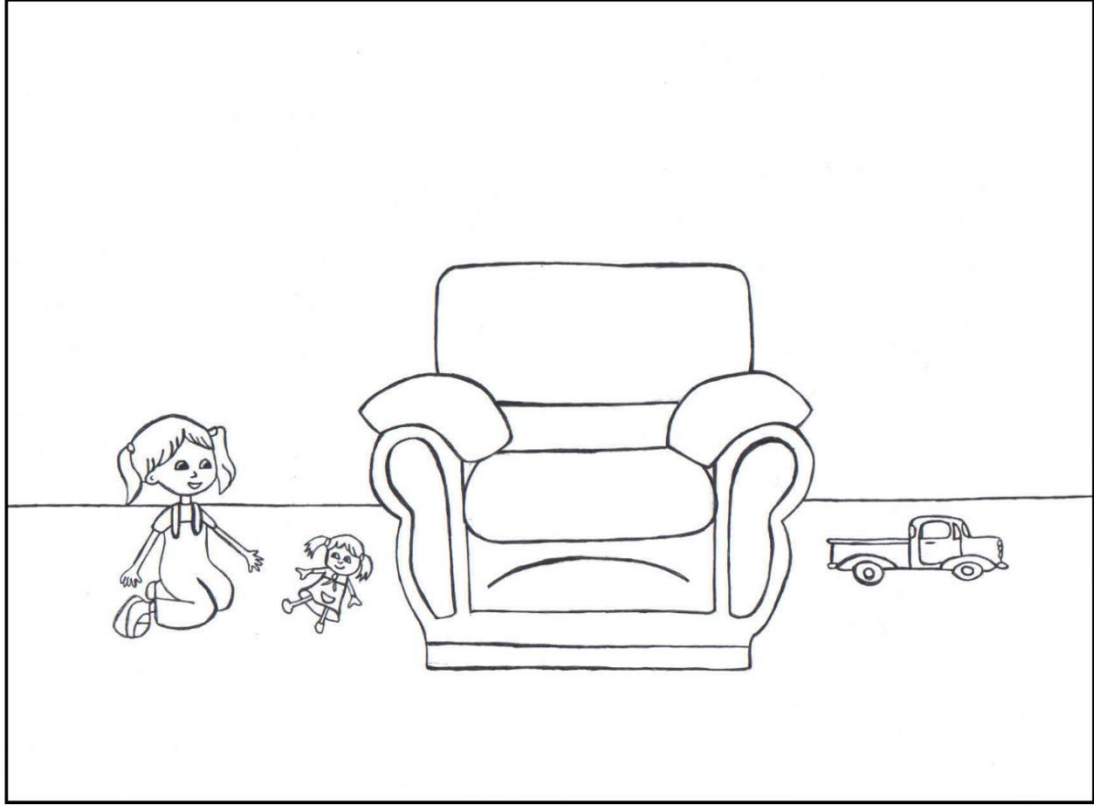
Orta:.....

Yüksek:.....

EK 3 Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Örnek Maddeler

Algısal Bakış Açısı Alma

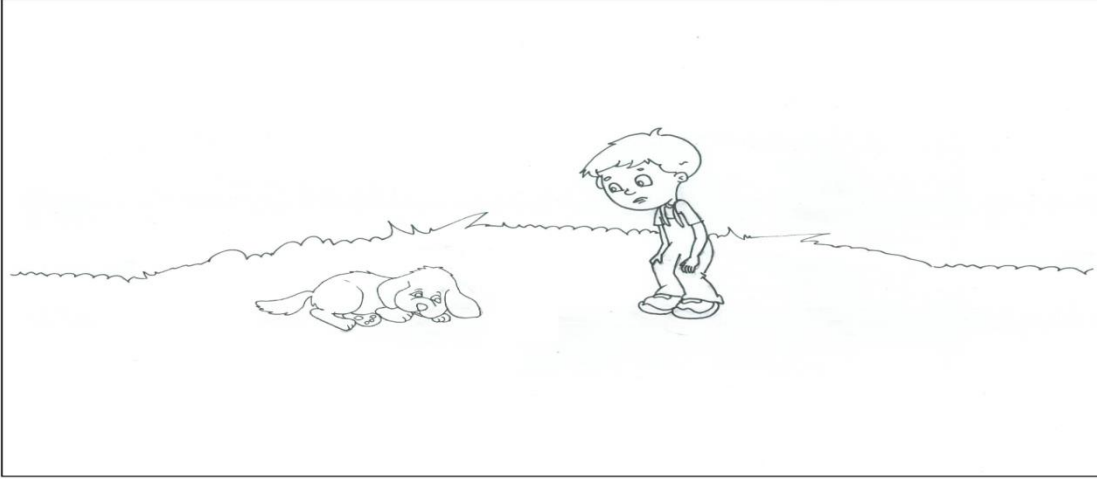
Madde 4: Küçük kız, oyuncak bebeği ile oyun oynamaktadır. Sence küçük kız hangi nesneleri görebiliyordur?



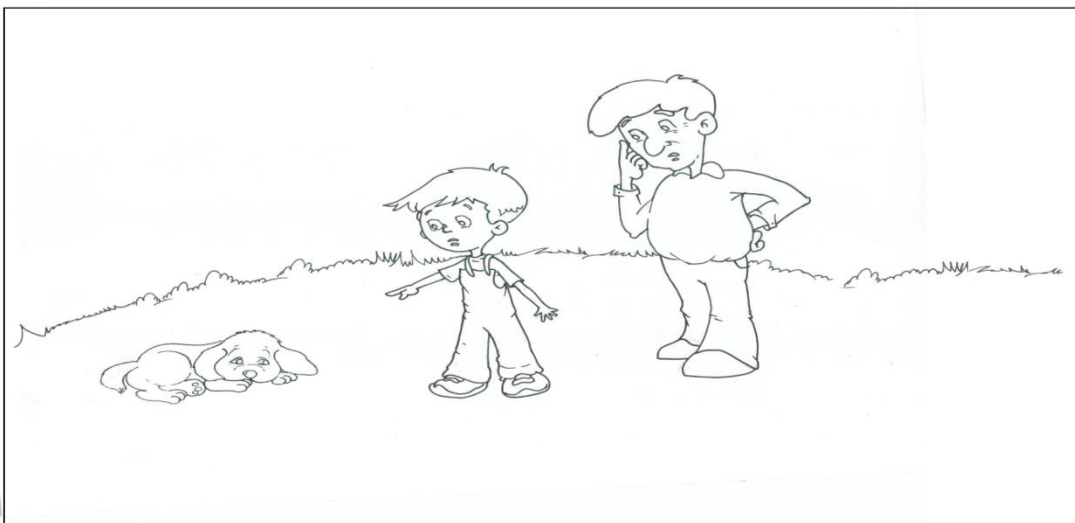
Bilişsel Bakış Açısı Alma

Madde 1: Çocuğa kartlar gösterilerek öykü anlatılır: “Küçük çocuk bahçede oyun oynarken, yerde yatan bir köpek görür. Köpeğin neden hareketsizce yerde yattığını merak edip babasına sorar. Babası da havalar çok sıcak olduğu için, belki de köpeğin susuzluktan baygın düşmüş olabileceğini söyler. Bunun üzerine çocuk köpek için küçük bir kaptı su getirir. Köpek suyu içer, susuzluğu geçer ve çocuk ile mutlu bir şekilde oyun oynamaya başlar”. Öykü anlatıldıktan sonra, 3. resim çıkarılır ve kalan kartlar çocuğa gösterilerek, “Eğer sınıftaki en sevdiğin arkadaşını buraya çağırıydık ve sadece bu kartlardaki olayları ona anlatsaydık, sakladığımız kartı göstermeseydik ve o kartta ne olduğunu ona anlatmasaydık. Sonrada ‘köpeğin nesi varmış?’ diye sorsaydık bize ne cevap verirdi?” diye sorulur.

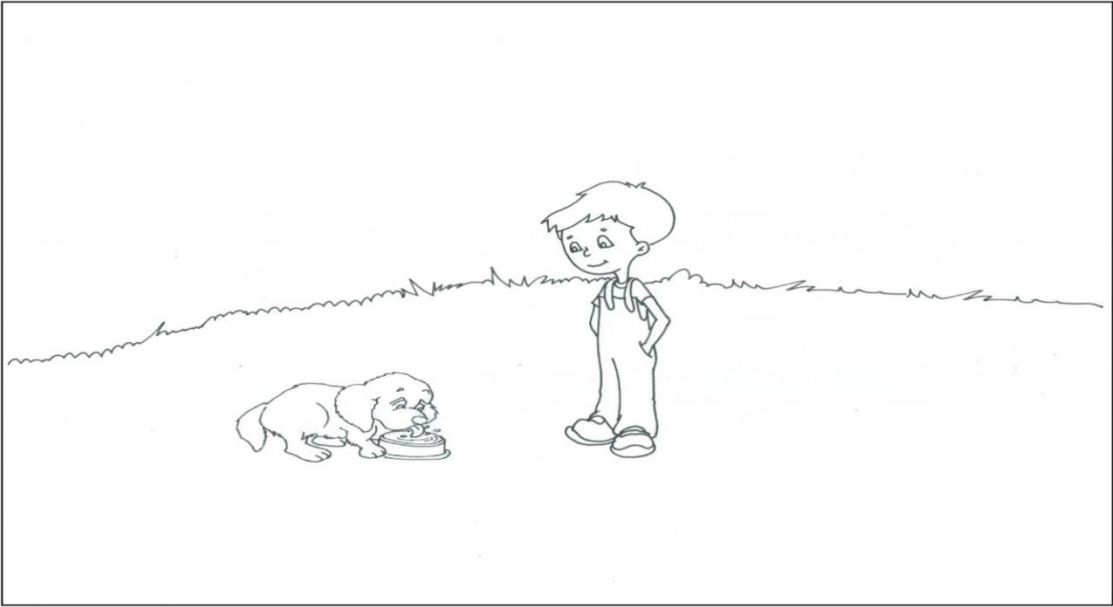
Olay 1, Resim 1



Olay 1, Resim 2



Olay 1, Resim 3



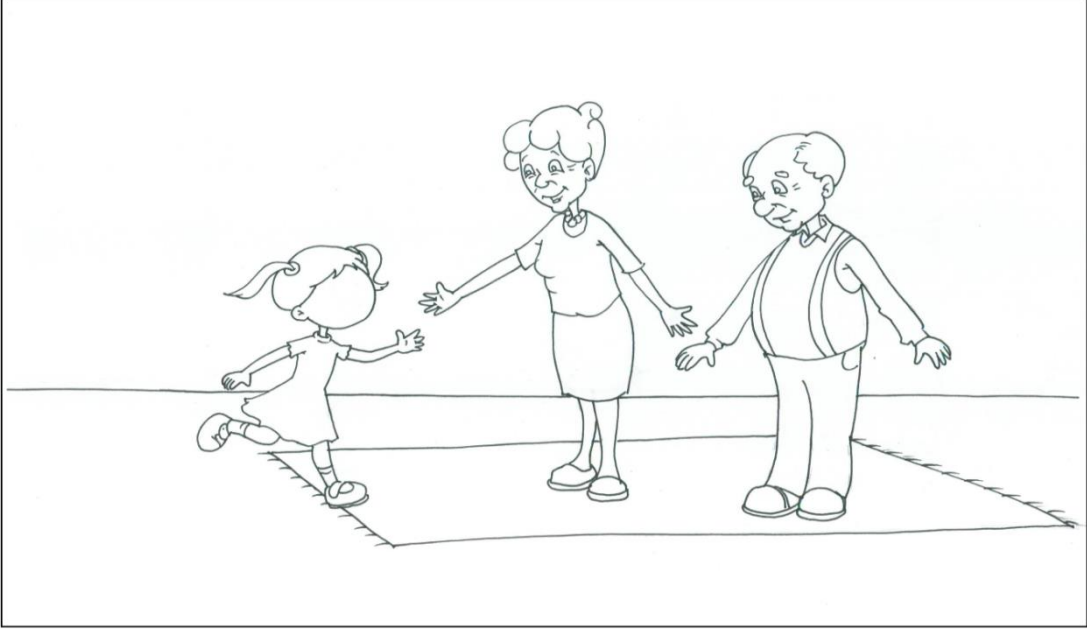
Olay 1, Resim 4



Duygusal bakış açısı alma

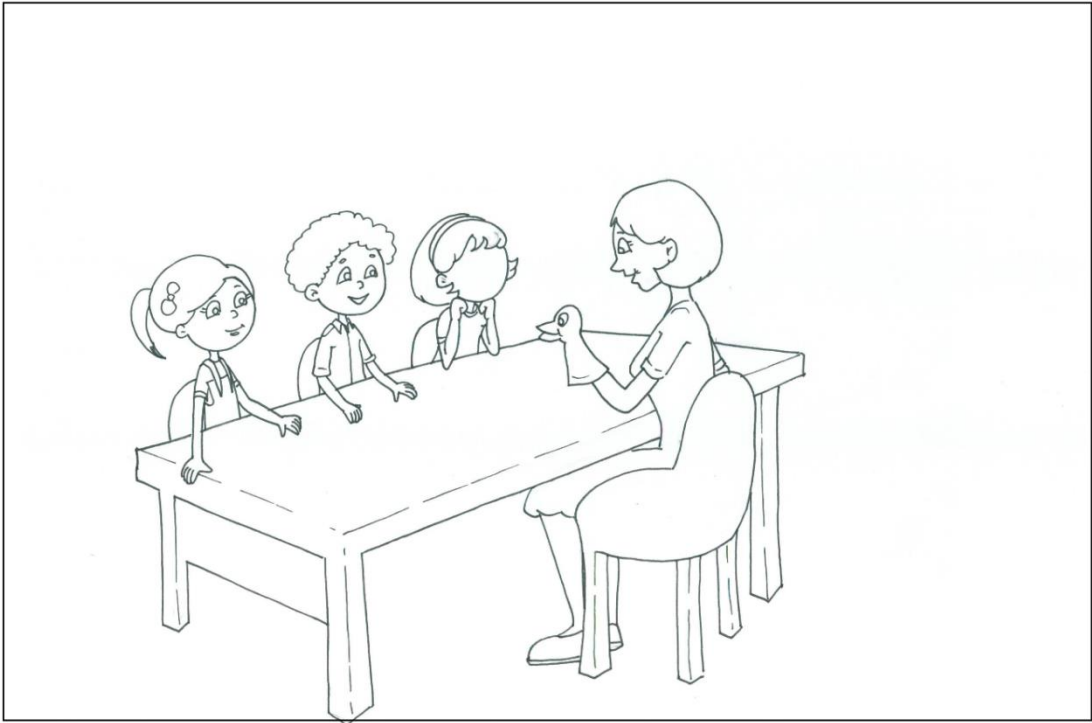
Madde 2 (mutlu olma): Bu kız çocuğu bayramda anneannesini ve dedisini ziyaret etmeye gitmiş. Sence küçük kız kendini nasıl hissediyordur?

Mutlu Olma
Resim 2



Madde 4 (mutlu olma): Çocuklar öğretmenlerinin kukla ile anlatımını seyreliyorlar. Sence kız çocuğu, öğretmeni dinlerken ne hissediyor?

Mutlu Olma
Resim 4



EK 4 BSÇ PROGRAMININ ANA HATLARI İLE ETKİNLİKLERİ

ETKİNLİKLER	AMAÇ
Sorun Çözme Ön-Becerileri	
1-10	BSÇ Programının sözcük dağarcığını (- DIR, BAZI-BÜTÜN, DEĞİL, YA DA, VE, AYNİ-FARKLI) öğretmek.
11-18	Çocukların hem kendi duygularını hem de başkalarının duygularını (MUTLU, ÜZGÜN, ÖFKELİ) teşhis etmeyi öğrenmelerine yardım etmek.
19-22	Dinleme ve dikkat etme ile ilgili beceriler geliştirmelerini özendirmek
23-28	Çocuklara, NEDEN-ÇÜNKÜ ve BELKİ-OLABİLİR kavramlarını BSÇ sözcükleri olarak tanıtmak. Bu kavramlar, çocukların her duygu ve davranışın bazı nedenleri olduğunu, başkaları hakkında aceleyle ve yanlış bir takım sayıltılardan kaçınmak gerektiğini anlamalarına yardım edecektir.
29-31	Bireysel farklılıkları tanımaya ve başkalarına "sever misin / hoşlanır mısın ?" sorusunu sorarak insanların tercihlerini öğrenmeyi öğretmek.
32-33	Çocuklara neyin DÜRÜST ya da ADİL olduğunu, neyin dürüst ya da adil OLMADIĞINI anlamalarına yardım etmek ve dürüstlüğün ya da adil olmanın bazen beklemek anlamına geldiğini göstermek.
Sorun Çözme Becerileri	
34-38	Alternatif Çözümler: Çocukların sorunun ne olduğunu anlamalarına ve çok sayıda olası çözüm üretme yollarını öğrenmelerine yardım etmek.
39-50	Olası Sonuçlar: Çocukların neden-sonuç ilişkilerini anlamak için bir ön-gerekliklik olarak ardışık düşünmeyi öğrenmelerine (ders 39-45) ve gerçek yaşamda da ardışık düşünmelerine (ders 46-50) yardım etmek.
51-59	Olası çözümlerle olası sonuçları eşleştirme: Çocuklara olası bir çözümle olası bir sonuç arasındaki bağlantıyı görmeleri için uygulama yapma fırsatı vermek.

EK 5 BEN SORUN ÇÖZEBİLİRİM PROGRAMI ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

ETKİNLİK 17

KONU: ÖFKE

AMAÇ

İlerideki olumlu ve olumsuz sonuçlarını tahmin etmeleri için, çocukların kendilerinin ve başkalarının **ÖFKE** duygularını tanımlarına yardım etmek.

MATERYALLER

Resim 8

ÖĞRENME SÜRECİ

Bana, **MUTLU** bir insanın yüzünün nasıl olduğunu gösterin.

Güzel. Şimdi de bana **ÜZGÜN** bir insanın yüzünün nasıl olduğunu gösterin.

Güzel. Şimdi bana bakın.

(Belirgin bir biçimde kaşlarınızı çatarak sorun) Ben ne yapıyorum ? Şimdi ne hissettiğimi kim biliyor ?

Ben kaşlarımı çatıyorum. Kaşlarımı çatıttığım zaman **ÖFKE** hissediyorum demektir.

ÖFKE hissetmek, kızgınlık hissetmekle **AYNIDIR** (kızgınlığa benzer).

Eğer bir kişi önce bana sormaz **VE** benden bir şey alırsa, ben **ÖFKE** hissederim.

Şimdi artık insanların hissedebilecekleri üç duygu durumunu (üç parmağınızı gösterin) biliyoruz.

İnsanlar **MUTLULUK** hissedebilirler (mutlu bir yüz gösterin) Bu bir numaralı durum.

İnsanlar **ÜZÜNTÜ** hissedebilirler (üzüntülü bir yüz gösterin). Bu da iki numaralı durum.

İnsanlar **ÖFKE** hissedebilirler (öfkeli bir yüz gösterin). Bu ise üç numaralı durum.

Çocuklara Resim 8'i gösterin. Bu bir oğlan resmi. Bu oğlanın ne hissettiğini düşünüyorsunuz ?

Bunu nasıl biliyorsunuz ? (Eğer “O kaşlarını çatıyor” cevabını verirlerse : “O’nun kaşlarını çatıldığını nasıl biliyoruz” deyin)

Bunu (gözlerinizle) görebilirsiniz.

Tamam. Şimdi dikkatle dinleyin.

Hakan, sana kurabiye verilmesi seni **MUTLU** eder mi ?

(Eğer cevap hayır ise : Peki, seni ne **MUTLU** eder ?)

Tarık, Hakan'a bir kurabiye verse, Hakan ne hisseder ?

Evet, **MUTLULUK**. Peki; Tarık, Hakan'ın kurabiye almasına engel olursa, o zaman Hakan ne hisseder ?

ÜZÜNTÜ olabilir **YA DA ÖFKE** olabilir.

Şimdi, Hakan'ın bir kurabiyesi olduğunu ve Bedia'nın da bu kurabiyeyi Hakan'ın elinden zorla alarak yediğini düşünelim.

Bu olay Hakan'a ne hissettirebilir ?

Biz bunu nasıl öğrenebiliriz ?

Haydi kendisine soralım. Kim sormak ister ?

İpucu:

Çocukların soru sormalarına ve verilen cevapları dinlemelerine izin verin. Birkaç çocukla soru sorma işlemi tekrarlayın. Eğer bir çocuğun tepkisi başka bir çocuğun tepkisiyle **AYNI** ya da **FARKLI** ise, bu kavramların gözden geçirilmesine yardım etmek için soru sorun.



Resim 8, Ders 17

ETKİNLİK 24

DUYGULARIN NEDENLERİ VARDIR

AMAÇ

Duyguların nedenleri olduğunu ve çocukların kendi davranışlarıyla başkalarının duygularını etkileyebileceklerini göstermek.

MATERYALLER

Resim 9

ETKİNLİĞİN İŞLENİŞİ

Çocuklara Resim 9'u gösterin

Bu çocuk (elinde top olan) ne hissediyor? (Eğer gerekirse, bu çocuk **MUTLU** mu yoksa **ÜZGÜN** mü? Şeklinde sorabilirsiniz)

Bu çocuk **MUTLU OLABİLİR**

Peki, **NİÇİN** bu çocuğun **MUTLU OLABİLECEĞİNİ** düşünüyorsunuz?

ÇÜNK

Bu çocuk..... (çocukların verdiği cevabı tekrarlayın) **İÇİN MUTLU**

OLABİLİR. Bu, mutlu olması için bir **NEDEN** olabilir.

Bu oyunun amacı, çok sayıda **FARKLI NEDEN** düşünmektir.

Acaba başka hangi **NEDENLE** bu çocuk **MUTLU OLABİLİR**?

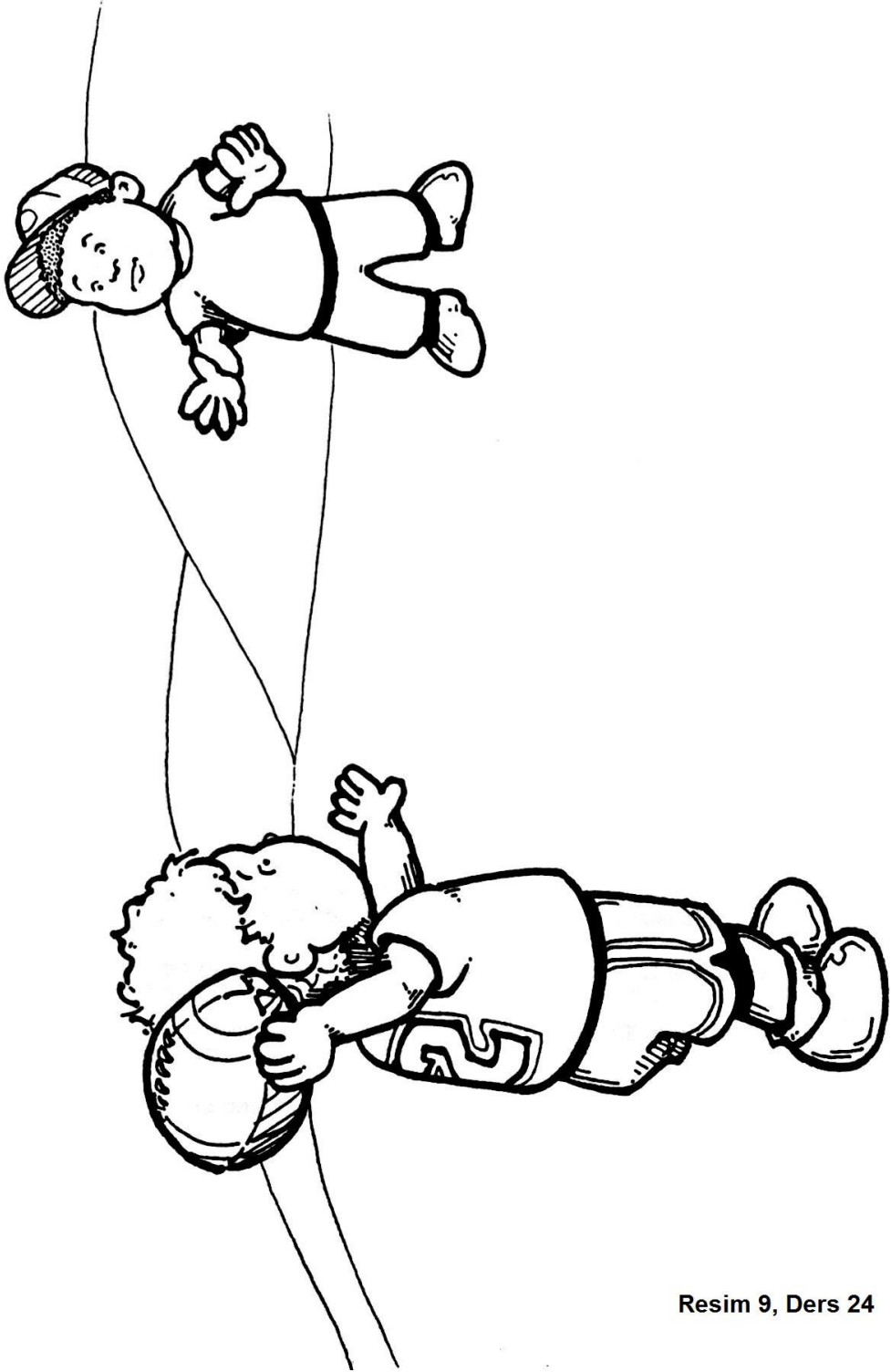
Bu çocuk **İÇİN, YA DA** **İÇİN, YA DA**

..... **İÇİN MUTLU OLABİLİR**. (Aralarda, çocukların belirttikleri nedenleri tekrarlayın).

(Resimde topu tutacak olan çocuğu gösterin)

İpucu :

İlk çocuk cevap verdiği zaman sizin “**NEDENİ** bu **OLABİLİR** ya da bu bir **NEDEN** dir” diyerek, bu oyunun amacının çok sayıda **FARKLI NEDEN** düşünmek olduğunu söylemeniz önemlidir. Bu yolla çocuk cevabın yanlış olduğunu düşünmediğinizi ve oyunun amacı bu olduğu için sizin daha fazla cevap istediğinizi anlar. Çocuktan beklenmeyen bir cevabın açıklamasını istemek de önemlidir. Örneğin bir çocuğun, Resim 9’da topu tutacak olan çocuğun üzüntü duyduğunu söylediğini varsayalım. Öğretmeni bunun nedenini sorduğu zaman, çocuk, resimde topu tutacak olan çocuğun topun gözüne çarpacağından korktuğunu söyleyebilir. Bu örnekte eğer öğretmen çocuğa nedenini sormamış olsaydı, bu çocuğun henüz bu kavramı anlamadığını zannedebilirdi. Oysa bu çocuğun kafasında aynı ölçüde uygun bir cevap bulunmaktadır.



Resim 9, Ders 24

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Ceren Yağmur ARAS
Doğum Yeri ve Yılı : Kadirli/Osmaniye, 1991
E-Posta : aras.crnygmr@gmail.com

EĞİTİM DURUMU

2014- : Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Adana
2009-2013 : Lisans, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Adana
2005-2009 : Nedim Ökmen Anadolu Öğretmen Lisesi, Kilis
2002-2005 : Kadirli İlköğretim Okulu, Kadirli/Osmaniye
1997-2002 : Rasim Ünal İlkokulu, Kadirli/Osmaniye

İŞ DENEYİMİ

2018- : Göztaşı İlkokulu, Kadirli/Osmaniye
2017-2018 : Şehit Emre Yalçın Anaokulu Kadirli/Osmaniye
2016-2017 : Tuzla İlkokulu Karataş/Adana
2015-2016 : Cumhuriyet İlkokulu Kadirli/Osmaniye