TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ETKİSİ

Murat TUNCER

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ETKİSİ

Murat TUNCER

Danışman: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR
Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm HOŞ
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜL

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2023

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Mustafa YAŞAR

Üye: Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm HOŞ

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜL

ONAY
Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
…/…/2023

Prof. Dr. Serap ÇABUK
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 çalışmasında;

- 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 çalışmasında 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. …/…/2023

Murat TUNCER

ÖZET

BEŞ YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN BİLİŞSEL BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA TEMELLİ ETKİNLİKLERİN ETKİSİ

Murat TUNCER

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
Ocak 2023, 163 sayfa

Bu araştırmanın amacı, 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisini incelemektir. Araştırmada nicel yöntemin ön test - son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezindeki bağımsız bir devlet anaokulunun iki farklı sınıfına devam eden 5 yaş grubundaki 20 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubu, deneysel desen gereğince deney (n=10) ve kontrol (n=10) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Hangi sınıfın deney, hangi sınıfın kontrol grubu olacağına yansız atama (random) ile karar verilmiştir. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından tez kapsamında geliştirilmiş olan Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT) ve Kişisel Bilgi Formları kullanılmıştır. Katılımcıların bilişsel bakış açısı alma becerisine ilişkin ölçümleri ön test, son test ve kalıcılık testi yapılarak elde edilmiştir. Deney grubuna araştırmacı tarafından Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE) uygulanmıştır. Bu müdahale her hafta 3'er oturum olmak üzere, 8 hafta ve toplam 24 oturumda tamamlanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nın öğretmen tarafından uygulanmasına devam edilmiştir. Deneyden elde edilen veriler, t-testi ve ANOVA uygulanarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puan verilerinin analizi sonucunda kontrol grubunda anlamlı bir farklılığa rastlanmazken, deney grubunda ise anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, erken çocukluk eğitiminde etkileşimli kitap okuma temelli etkinlikler kullanmanın 5 yaş grubu çocuklarının bilişsel bakış açısı alma becerilerini artırıcı etkiye

sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, müdahaleden üç hafta sonra deney grubuna kalıcılık testi uygulanmış ve elde edilen etkinin kalıcı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, bilişsel bakış açısı alma becerisi, resimli öykü kitabı, etkileşimli kitap okuma yöntemi.

ABSTRACT

THE EFFECT OF INTERACTIVE BOOK READING BASED ACTIVITIES ON THE COGNITIVE PERSPECTIVE TAKING SKILLS OF FIVE AGE GROUP CHILDREN

Murat TUNCER

Ph.D. Thesis, Department of Preschool Education
Supervisor: Prof. Dr. Durmuş ASLAN
January 2023, 163 pages

The aim of this research is to examine the effect of interactive book reading-based activities on cognitive perspective taking skills of 5-year-old children. In the research, the quasi-experimental design of the quantitative method with pretest-posttest unequalized control group was used. The study group consists of 20 children in the age of 5 who attend two different classes of an independent public kindergarten in the city center of Elazig in the 2020-2021 academic year. The study group was divided into two groups as the experimental (n=10) and the control (n=10) according to the experimental design. Which class would be the experimental group and which class would be the control group was decided by random assignment. As data collection tools, the Early Childhood Cognitive Perspective Taking Test (EBAT) and Personal Information Forms developed by the researcher within the scope of the thesis were used. Measurements of the participants' cognitive perspective taking skills were obtained by pre-test, post-test and retention test. Interactive Book Reading Based Activities (EKOTE) were applied to the experimental group by the researcher. This intervention was completed in 8 weeks and a total of 24 sessions, 3 sessions each week. No intervention was made in the control group and the implementation of the MEB Pre-School Education Program (2013) was continued by the teacher. The data obtained from the experiment were analyzed by applying the t-test and ANOVA. As a result of the analysis of the pre-test and post-test score data of the experimental group and the control group, no significant difference was found in the control group, while there was a significant difference in the experimental group. This situation reveals that using interactive book reading based activities in early childhood education has an increasing effect on the cognitive perspective taking skills of 5-year-old

children. In addition, a retention test was applied to the experimental group three weeks after the intervention and it was understood that the effect obtained was permanent.

Keywords: Early childhood education, cognitive perspective taking skill, picture story book, interactive book reading method.

ÖN SÖZ

Doktora eğitiminin sadece önemli bir akademik kariyer olmakla kalmayan, hayata dair pek çok şey öğretici, olgunlaştırıcı ve dönüştürücü bir süreç olduğuna inanıyorum. Emek, gayret ve sürekli gelişme arzusuyla geçen bu yoğun süreçte bana inanan ve yanımda duran çok güzel insanlar oldu. Bu nedenle, bu değerli insanlara ne kadar teşekkür etsem azdır. İlk olarak güçlü kişiliği, hayattaki dik duruşu ve adalet duygusu ile her daim örnek aldığım canım sevdiğim hocam Prof. Dr. Durmuş ASLAN'a teşekkürlerimi sunmak isterim. Akademik yolculuğumda ona rastlamış olmanın büyük bir şans olduğunu düşünüyorum. Meslek hayatımda sayın hocamın güçlü bilimsel donanımından, bitmek bilmeyen çalışma arzusundan, üstün başarılarından ve insaniyetinden hep feyz alacağım.

Doktora eğitimimin ilk yıllarında derslerime giren ve tez izleme komitemde yer alan çok değerli bir diğer hocam olan Doç. Dr. Mustafa YAŞAR'a da nezaketi, cana yakınlığı ve akademik katkıları için teşekkür ederim. Tez izleme komitemde yer alan Sayın Doç. Dr. Mükerrem AKBULUT TAŞ hocamla da iyi ki tanışmışım diyorum. Güler yüzü, pozitif ve destekleyici bakış açısı ile paylaştığı bilgilerinden çok faydalandım. Ayrıca, doktora ders aşamasında dersime girmiş olan Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliğindeki tüm kıymetli hocalarıma da akademik katkılarından ötürü teşekkürlerimi sunarım. Tez jurimde yer alan çok değerli Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜL'e tez yazım süresi boyunca uzman görüşlerini, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaştığı için teşekkür ederim. Sayesinde çok şey öğrendim ve tezimi zenginleştirebildim. Aynı şekilde tez jurimde yer alan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm Hoş'a da bilimsel katkıları ve içten desteği için teşekkür ederim. Sn. Rıza GÜNAYDINOĞLU, Sn. Onur DEMİR, Sn. Taner GENÇ, Sn. Ziya POLATTAŞ, Sn. Hasan ÇETİNKAYA, başta olmak üzere bana okulunun ve sınıfının kapılarını açan tüm kıymetli eğitimcilere, tezimin gerçekleşmesini mümkün kılan çocuklara ve kıymetli velilerine teşekkürü borç bilirim.

Son olarak ise tüm hayatım boyunca emek, fedakârlık ve sevgilerini üzerimden eksik etmeyen Canım Anneme, Babama ve kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Sevgiyi ve iyi niyeti yaşamda eksik etmememek gerektiğini bana gösterdikleri için, her geçen gün onları daha iyi anlıyor ve tarifsiz seviyorum. İyi ki varsınız. Bir de öz ailemden biri gibi gördüğüm Canım Kardeşim Emir'e hep yanımda olduğu için ve yaşından çok büyük bir kalp taşıdığı için teşekkür ederim. Tez çalışmamın çocukların eğitimine renk katmasını dilerim...

Murat TUNCER

ADANA / 2023

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
ÖN SÖZ ..... **viii**
KISALTMALAR ..... **xiii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
EKLER LİSTESİ ..... **xv**

BÖLÜM I
GİRİŞ

1.1. Problem 3
1.2. Araştırmanın Amacı 9
1.3. Araştırmanın Önemi 9
1.4. Sınırlılıklar 12
1.5. Tanımlar 13

BÖLÜM II
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar 15
2.1.1. Sosyal Gelişim 15
2.1.2. Sosyal Gelişimin Önemi 17
2.1.3. Sosyal Beceri 20
2.1.4. Sosyal Becerilerin Önemi 23
2.1.5. Sosyal Becerilerin Geliştirilmesinde Okul Öncesi Eğitimin Rolü 24
2.1.6. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi 26
2.1.7. Bakış Açısı Alma Becerisi 27
2.1.8. Bakış Açısı Alma Becerisinin Boyutları 30
2.1.8.1. Görsel (Algısal) Bakış Açısı Alma Becerisi 30
2.1.8.2. Duygusal Bakış Açısı Alma Becerisi 32
2.1.8.3. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi 34
2.1.9. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi 37

2.1.10. Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Çocukluk Gelişimindeki Önemi 39
2.1.11. Etkileşimli Kitap Okumaya İlişkin Kuramsal Çıkarımlar 40
2.2. İlgili Araştırmalar 43
2.2.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Araştırmalar..... 44
2.2.1.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... 44
2.2.1.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar..... 51
2.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi İle İlgili Araştırmalar..... 57
2.2.2.1. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar..... 57
2.2.2.2. Etkileşimli Kitap Okumaya İlişkin Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 64
2.2.3. İlgili Araştırmalara Yönelik Değerlendirmeler 70

BÖLÜM III
YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli..... 72
3.2. Çalışma Grubu 73
3.3. Veri Toplama Araçları 75
3.3.1. Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)..... 75
3.3.1.1. Testin Geliştirilme Amacı 77
3.3.1.2. Test Maddelerinin Belirlenmesi 77
3.3.1.3. Maddelere İlişkin Resimlerin Çizimi 78
3.3.1.4. Test Geliştirmenin Çalışma Grubu..... 80
3.3.1.5. Test Deneme Uygulamaları..... 83
3.3.1.6. Testin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri 84
3.3.1.7. Test Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler 85
3.3.1.8. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları..... 89
3.3.1.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları..... 91
3.3.1.10. Benzer Test Geçerliği..... 93
3.4. İşlem..... 94
3.5. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE)..... 95

3.6. Verilerinin Toplanması 99
3.7. Verilerin Analizi 99
3.8. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği 100
3.9. Etik Önlemler 102

BÖLÜM IV
BULGULAR

4.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular 104
4.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 105
4.3. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 105
4.4. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular 106
4.4.1. Eta Kare Etki Değeri 107
4.5. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular 108

BÖLÜM V
TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 110
5.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 113
5.3. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 116
5.4. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 119
5.5. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum 120

BÖLÜM VI
SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç 121
6.2. Öneriler 122

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 122
6.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler 124
6.2.3. Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler 124
6.2.4. Ebeveynlere ve Yetişkinlere Yönelik Öneriler 125
6.2.5. Yasal Düzenlemelere Yönelik Öneriler 125

KAYNAKÇA 127
EKLER 139
ÖZGEÇMİŞ 163

KISALTMALAR

AFA : Açımlayıcı Faktör Analizi

AGFI : Adjusted Goodness-of-Fit Index / Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi

DFA : Doğrulayıcı Faktör Analizi

EBAT : Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi

EKOTE : Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler

GFI : Goodness-of-Fit Index / Uyum İyiliği İndeksi

KMO : Kaiser-Meyer-Olkin Testi

RMSEA : Root Mean Square Error of Approximation / Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Deseni 73
Tablo 2. EBAT Çalışma Grubu Cinsiyet Değişkeni 80
Tablo 3. EBAT Çalışma Grubu Yaş Değişkeni 80
Tablo 4. EBAT Çalışma Grubu Anne Mesleği Değişkeni 80
Tablo 5. EBAT Çalışma Grubu Baba Mesleği Değişkeni 82
Tablo 6. EBAT Çalışma Grubu Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkeni 82
Tablo 7. 5-6 Yaş Grubu Test Puanlarının Özeti 85
Tablo 8. 5-6 Yaş Verilerine İlişkin Birlikte Betimsel İstatistikler 86
Tablo 9. 5-6 Yaş Verilerine İlişkin Ayrı Ayrı Betimsel İstatistikler 86
Tablo 10. Madde Analizine İlişkin Genel sonuçlar 87
Tablo 11. Madde Analizi Sonuçları 88
Tablo 12. Yenilenen Veriler İle Madde Analizi 89
Tablo 13. Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Testi Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları 91
Tablo 14. EBAT ile ÇEMÖ Arasındaki Korelasyon 94
Tablo 15. EKOTE Etkinlik Künyesi 97
Tablo 16. Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinliklerin Künyesi 98
Tablo 17. Normallik Testi Sonuçları 100
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu ön test Puanları için t-testi Sonucu 104
Tablo 19. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanları için bağımlı örneklemler T-testi Sonucu 105
Tablo 20. Deney Grubu ön test ve son test Puanları için bağımlı örneklemler T-testi Sonucu 105
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler 106
Tablo 22. İki faktörlü ANOVA sonuçları 106
Tablo 23. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Fark Puanları için T-testi Sonucu 107
Tablo 24. Deney Grubu Öğrencilerinin Tekrarlı Ölçüm Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler 108
Tablo 25. Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklemler İçin t Testi Sonuçları 109

EKLER LİSTESİ

Sayfa

Ek 1. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurul İzni 139
Ek 2. Elazığ Valiliği Araştırma Uygulama İzin Belgesi I 140
Ek 3. Elazığ Valiliği Araştırma Uygulama İzin Belgesi II 141
Ek 4. EBAT Görüşme Kayıt Formu 142
Ek 5. Kişisel Bilgi Formu-1 143
Ek 6. EBAT Örnek Madde 144
Ek 7. EBAT Deneme Uygulamalarından Örnek Fotoğraflar 146
Ek 8. Aydınlatılmış Veli Onam Formu Örneği 147
Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği 148
Ek 10. Kişisel Bilgi Formu-2 149
Ek 11. Deneyden Örnek Fotoğraflar 158
Ek 12. Araştırma Takvimi 159
Ek 13. Sertifikalar……160

BÖLÜM I

GİRİŞ

Tezin bu bölümünde giriş, araştırmanın problemi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

İnsanın insanı anlama çabası ve bundan kaynaklanan çatışmalar tarih boyunca hiç son bulmamıştır. Çünkü insan doğası gereği çevresini merak eden, tanımak ve anlamlandırmak isteyen bir varlıktır. Bu nedenle insanın başkalarını tanıma, anlama ve onlarla iletişim kurma ihtiyacı çağlar boyunca artarak devam etmiştir. İnsan ve toplum ilişkisi var olduğu sürece bu gereksinimin ortadan kalkması mümkün görünmemektedir. Uygarlaşmayla birlikte zaman içerisinde insan, toplumun bir parçası olduğunu ve birey olmanın birlikte yaşama kültürünü içselleştirmeyi gerektirdiğini daha iyi benimsemeye başlamıştır. Bu doğrultuda yapılan her eylem, insanların birbiriyle çeşitli etkileşimlere girmesine yol açmaktadır. Bu etkileşimler ise bireyin sosyalleşmesini ve toplumsal hayattan daha fazla haz duyabilmesini sağlayabileceği gibi, mutsuzlaşmasına ve içine kapanarak yalnızlaşmasına da yol açabilmektedir. Çünkü bireyin çevresindekilerle kurduğu her türlü etkileşim aynı zamanda kendi iç dünyasındaki değer yargılarını, algılarını ve duygularını da şekillendirebilir. Öyleyse, toplumla uyum ve refah içerisinde yaşayabilmenin yanı sıra olumlu bir benlik algısı geliştirebilmek için de sağlıklı sosyal ilişkilere ihtiyaç vardır.

Sosyal ilişkilerin olumlu ilerleyebilmesi için en temel esaslardan biri karşıdakini doğru anlamaktır. Birey karşısındakini doğru anlayamazsa, ondan gelen mesajları zihninde yanlış kodlayabilir ve iletişime ket vuran olumsuz davranışlar sergileyebilir. Karşısındakini doğru anlayabilen bireyin ise, beklentilere uygun tepkiler vererek iletişimi daha sağlıklı bir zeminde sürdürebilmesi muhtemeldir. Böylece, iki kişi arasındaki karşılıklı iletişim kurma ve birlikte daha fazla paylaşımda bulunma isteği pekişir. İnsanlar arasındaki pek çok iş birliği ve yakınlık genellikle bu yolla başlar. Karşılıklı anlayış, duygu ve düşünce aktarımı içerisinde gerçekleşen bu süreçlerde en belirleyici faktörlerden biri *sosyal beceri* kavramıdır. Sosyal beceriler, kişinin başkalarıyla aktif bir biçimde etkileşimlere girebilmesini sağlayan davranışlardır ve bireyi toplumla koordine edebilmek için gereklidir (Zakaryaei, Nikpour, Ameri, Haghani, & Ganji, 2013). Sosyal beceriler en genel anlamıyla başkalarıyla iyi ve uyumlu geçinme, ılımlı davranma,

konuşmak için sırasını bekleme, çevresindekiler için güzel şeyler yapma, yardımlaşma ve paylaşma gibi insan ilişkilerinde karşılaşılan pek çok davranışı kapsamaktadır. Bu becerilerin etkin kullanımı bireyi olumsuz veya zararlı etkileşimlere girmekten caydırırken, olumlu etkileşimleri ve sosyal yetkinliği de daha mümkün kılar (Murphy, 2017). Kişilerarası davranışlar, benlikle ilgili davranışlar, iletişim becerileri, akranlar tarafından kabul görme ve akademik beceriler gibi kavramların hepsi sosyal becerilerle bir tutarlılık içerisinde gerçekleşebilme imkânı bulur (Liu, 2011). Bu nedenle sosyal beceriler çocuğun iyiliği ve olumlu gelişimi bakımından elzem kazanımlar olarak kabul edilmektedir. Bu gerçek, çocuk gelişimi ve eğitim uzmanları tarafından kabul görmeye devam ederken sosyal-duygusal yetkinlik alanı da gün geçtikçe ivme kazanmaya ve araştırmacıların ilgisini çekmeye devam etmektedir. Denham'a (2006) göre bu konuda yapılan araştırmalar bir çocuğun ilk yıllarındaki sosyal-duygusal gelişiminin hayatı boyunca sağlığını, esenliğini ve genel yeterliliğini etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır (Akt. Webb, 2019). Buna göre, ilk yıllardaki sosyal gelişim yetişkinlikteki başarının da bir öngörüsü niteliğindedir. Jones, Greenberg ve Crowley'nin (2015) yapmış oldukları çalışmada çocukların anaokulunda gözlemlenen sosyal beceri düzeylerinin genç yetişkinlikte daha yüksek eğitim başarısını ve daha istikrarlı bir iş hayatını teşvik ederken; suç faaliyetleri, madde bağımlılığı ve kötü ruh sağlığı gibi konularda ise daha düşük oranları öngördüğü sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Barber, 2017). Benzer sonuçları olan çok fazla sayıda çalışma olduğu düşünüldüğünde, sosyal becerilerin bireyin olumlu kişilik gelişiminde, çevresiyle uyum içerisinde yaşayabilmesinde ve gelecekte mutlu bir hayat sürdürebilmesinde oldukça önemli etkileri bulunduğu anlaşılabilmektedir.

Sosyal beceriler insan yaşamında ilk olarak erken çocukluk yıllarında ortaya çıkar. Çevresel etmenler, yetişkin desteği ve eğitim alma yoluyla bu beceriler olumlu ya da olumsuz pekiştirilerek yaşam boyu devam eder. Sosyal becerilerin erken yıllarda desteklenerek geliştirilmesi çocukların okul öncesi dönemle birlikte işbirlikli ve paylaşımcı davranışlar, çatışma yönetim becerileri, kendine güven ve olumlu duygusal tepkiler sergilemesini kolaylaştırır. Buna karşın, sosyal becerilerin yeterince desteklenmeyerek zayıf veya yetersiz kalması durumunda ise çocuklarda sosyal geri çekilme ve dışlanma dâhil olmak üzere hem kişisel hem de kişilerarası olumsuz sonuçlar meydana gelebilir (Aguiar, Aguiar, Cadima, Correia, & Fialho, 2019). Gelişimsel araştırmalar, ilk yıllarda kalıcı davranış sorunları geliştiren çocukların yaşamları boyunca antisosyal davranışlarda bulunmaya devam etme riskinin arttığına özellikle işaret etmektedir. Ayrıca bu çocuklar daha fazla akran ve öğretmen reddi yaşama eğiliminde

olduğu için, uygun sosyal beceri ve davranışları öğrenme fırsatlarından da mahrum kalmaktadır (Barber, 2017). Bu nedenle yaşamın en özel evrelerinden biri olan erken yıllarda verilen eğitimin niteliğinin yüksek olması kaçınılmaz bir gerekliliktir. Nitekim giderek artan sayıda bilimsel araştırmalar, çocukların gelecekteki sosyal ve akademik gelişimleri için yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin önemine vurgu yapmaktadır. Küçük ölçekli erken müdahale programlarından Abecedarian Erken Müdahale Projesi ve High Scope Perry Projesi gibi büyük ölçekli kamu okul öncesi programlarına kadar uzanan yelpazede pek çok çalışma, erken çocukluk eğitiminin öneminin altını çizmektedir. Buna göre erken yıllarda verilen nitelikli bir eğitim, çocukların hem ilk gelişimleri için hem de mezuniyet derecesi, yükseköğrenime kayıt, vasıflı iş edinebilme ve ekonomik kazanç gibi gelecekteki yaşam başarıları için çok olumlu katkılar sağlamaktadır. Ayrıca, bu olumlu etkiler sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklarda çok daha belirgin şekilde gözlemlenebilmektedir. Bu nedenle gelişmekte olan çoğu ülke, günümüzde eğitime yönelik ulusal çabalarını erken çocukluk eğitimi programlarını evrenselleştirmeye ve güçlendirmeye odaklamış durumdadır. Ancak son yıllarda yapılan araştırmalar, erken çocuklukta bir eğitim kurumuna kayıt yaptırmış olmanın çocuklarda olumlu sonuçları teşvik etmede tek başına yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle, çocukların bu yöndeki sonuçlarını iyileştirmek için erken çocukluk eğitiminde kritik bir unsur olarak öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin artırılması gerekmektedir (Hu vd., 2017). Bununla birlikte, çocukların sosyal becerilerinin erken çocukluk döneminde akranlar ve öğretmenle girdikleri etkileşimler yoluyla yönlendirilen sosyal bir süreç olduğu bilinmektedir. Çocuk, okul hayatında ilerledikçe akranlarıyla ve öğretmeniyle girdiği sosyal deneyimleri artar ve böylece sosyal becerileri de zaman içerisinde gelişim gösterir. Buradan hareketle diğer değişkenlerle eşzamanlı ve ileriye dönük ilişkilerine ek olarak, sosyal becerilerin boylamsal düzeyde gelişimini anlamak oldukça önemli bir konudur (Murphy, 2017).

1.1. Problem

İnsanlar doğası gereği, akışkan ve dinamik etkileşimler gerçekleştirebilen sosyal varlıklardır. Karşımızdaki kişinin bakış açısını anlamak ve karşılıklı etkileşimler sırasında bunu dikkate almak, insan doğasında bulunan birçok etkili yetenekten biridir (Yadollahi, Dillenbourg, & Paiva, 2020). Alan yazında uzun yıllardan bu yana, bir başkasının bakış açısını anlama olarak kısaca özetlenebilecek çok önemli bir beceri tanımlanmakta ve

araştırılmaktadır. Perspektif alma da denilebilen "Bakış açısı alma becerisi", kişinin çevresindeki dünyayı daha iyi anlamlandırabilmek için başkalarının düşüncelerinden, duygularından ve algılarından çıkarımlar yaparak davranışlarını yönlendirme, diğer bir deyişle başkasının bakış açısını üstlenme yeteneğini ifade etmektedir. Bakış açısı almayı görsel (algısal), duygusal ve bilişsel olmak üzere üç boyutta karakterize edilen çok bileşenli bir yapı olarak düşünmek mümkündür. Görsel bakış açısı alma, bir nesnenin bir mekânda farklı bir konumdan ya da başkasının görüş alanından nasıl görüldüğünü anlama yeteneğidir. Duygusal bakış açısı alma, empatinin temelini oluşturan başka bir kişinin duygusal durumlarını anlama yeteneğidir. Son olarak bilişsel bakış açısı alma ise, diğer insanların düşüncelerini, motivasyonlarını ve niyetlerini anlama yeteneğini ifade etmektedir (Cigala, Mori, & Fangareggi, 2015).

Diğer insanların zihinlerinde olup bitenler hakkında akıl yürüterek duygu, düşünce ve inançlarını anlamaya çalışmak, bir nevi onların 'zihinsel ayakkabılarını giymek' gibidir (Dosch, Loenneker, Bucher, Martin, & Klaver, 2010). Bu benzetmeden yola çıkılacak olursa, başkalarının zihinsel ayakkabılarını giyme yeteneğimizi ne zaman ve nasıl geliştirdiğimiz sorusu, gelişim psikolojisinin başlangıcına kadar uzanır. Bakış açısı alma becerisine yönelik araştırmalar, teorik olarak ilk kez Piaget ve Inhelder'ın 1956'da çocukların benmerkezcilikten toplummerkezciliğe geçişini anlama amacıyla yapmış oldukları "Çocuğun Uzay Kavramı (The Child's Conseption of Space)" isimli çığır açan araştırmadan esinlenmiştir. Piaget ve Inhelder bu çalışmalarında, okul öncesi dönemdeki çocukların görsel bakış açısı alma becerilerini incelemek amacıyla 100 çocuk üzerinde bir deney gerçekleştirmiştir. Deneyde materyal olarak bir masa, dört sandalye, masanın üzerinde duran farklı büyüklüklerde üç dağ maketi, oyuncak bir kedi, bir ağaç maketi ve bir de oyuncak ayı kullanılmıştır. Her çocuk sırası gelince daha önceden belirlenmiş olan sandalyeye oturtulmuş ve ilk olarak kendisine oturduğu yerden neleri gördüğü sorulmuştur. Ardından deney materyallerinden olan oyuncak ayı, sırayla farklı sandalyelere yerleştirilmiş ve bu kez de çocuğa, ayının o konumlardayken neler görebildiği sorusu yöneltilmiştir. Daha sonrasında çocuğa cevaplaması için dağların, kedinin ve ağaçların farklı açılardan resmedildiği on farklı resim gösterilmiş ve bunlar arasından doğru olanı seçmesi istenmiştir. Deney sonunda, oyuncak ayının neler gördüğüne ilişkin resimleri doğru tahmin edebilen çocuklar başarılı kabul edilirken, cevap olarak kendi gördüğüne ilişkin resimleri seçen çocuklar ise başarısız kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, Piaget ve Inhelder okul öncesi dönemde çocukların benmerkezciliğe gömülmüş olduklarını ve bu nedenle başka birinin görsel bakış açısını

algılayamayacaklarını, yani 7-8 yaşlarından önce çocuklarda bakış açısı almadan söz edilemeyeceği fikrini savunmuştur (Carlo, Knight, McGinley, Goodvin, & Roesch, 2010).

Piaget ve Inhelder'ın (1956) bu çalışmaları, sonraki yıllarda deneyde kullanılan dağ maketlerinden esinlenerek *Üç Dağ Deneyi* ismiyle tüm dünyada ses getirmiş ve tartışmalara yol açmıştır. Birkaç on yıl boyunca, bakış açısı alma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin alan yazının oluşturulmasının yanı sıra, Piaget'in çocuk benmerkezciliği anlayışına ilişkin çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. İlk zamanlarda yapılan araştırmalar, Piaget ve Inhelder'ın küçük çocukların kendi bakış açılarına gömülü olduklarını ve bu nedenle bir başkasının bakış açısını üstlenemedikleri yönündeki söylemlerini doğrulamıştır. Örneğin Flavell, Bodkin, Fry, Wright ve Jarvis (1968), çocukların bir dinleyiciyle iletişim kurma biçimlerini değiştirme ve nesne görüntülerinin onlara farklı bakış açılarından bakan diğer insanlara nasıl görüneceğini tahmin etme yeteneklerini araştıran bir dizi çalışma yayınlamışlardır. Bu çalışmalardan birinde, çocuklardan bir öyküyü anlatan yedi resimden oluşan sıralı bir diziye bakmaları ve ardından bu resimleri kullanarak bir öykü oluşturmaları istenmiştir. Sonra, üç resim kaldırılmış ve geriye orijinal yedi resimlik diziden farklı bir öykü gösteren dört resimlik bir dizi kalmıştır. Daha sonra her çocuğa, resimlerin hiçbirini görmemiş başka bir kişinin odaya gireceği söylenir ve çocuktan bu kişinin sadece dört resmi görerek anlatabileceği öyküyü tahmin etmesi istenir. Araştırmacılar, çocukların masadaki dört resimden yola çıkarak odaya yeni girecek kişinin öyküsünü tahmin etmeye çalışacaklarını, daha küçük çocukların ise yedi resme dayalı orijinal bakış açılarını bastırmakta zorluk çekeceklerini öngörmüştür. Gerçekten de, küçük çocukların yüzde 60'ı, ya yedi resimli diziye dayanan orijinal öykülerini tekrarlamış, ya da yanıtlarına diğer resimlerden öğeler ekleyerek dört resimli öyküyü bozmuşlardır (Akt. Chase, 2014). Bu sonuçlar, Piaget ve Inhelder'ın deney sonuçlarıyla örtüşmektedir. Buna karşın, 1970'lerin sonlarına doğru bu konuda yapılan araştırmaların sayısının artmasıyla birlikte, Piaget'nin çocukların bakış açısı alma ve iş birliği yapma becerisine yönelik geç başlangıçlı yaklaşımı desteğini kaybetmeye başlamıştır. Çok sayıda araştırma, bebeklerin başkalarıyla iş birliği yapma eğilimi, ortak dikkat kapasitesi ve taklit eğilimi de dâhil olmak üzere bir dizi sosyal yeteneğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu bulgular, bebeklerin diğer insanlarla Piaget'in tahmin ettiğinden daha fazla uyum içinde olduklarını ve bazı durumlarda, temel zihinsel durum çıkarımları (örneğin, bakışın ilgiyi gösterdiğini fark etme) bile yapabildiklerini göstermiştir (Birch vd., 2017).

Bakış açısı alma becerisine ilişkin alan yazın çalışmaları incelendiğinde, mevcut çalışmaların bakış açısı alma becerisini çoğunlukla genel çerçevesiyle ele aldığı, alt boyutlara ilişkin yapılmış olanların ise daha çok duygusal ve algısal bakış açısı alma boyutlarında yoğunlaştığı göze çarpmıştır. Bununla birlikte, yurt içinde yapılan çalışmaların ise son yıllarda yapılmaya başlandığı ve bilişsel boyutun neredeyse hiç araştırılmamış olduğu görülmüştür. Bu tespitler, bakış açısı alma becerisinin bilişsel boyutunun daha iyi anlaşılması gerektiği gerçeğinin belirginleşmesine yol açmıştır. Bakış açısı alma becerisini inceleyen çalışmaların deneysel yapılarına bakıldığında ise, bu beceriyi geliştirmek amacıyla birtakım müdahale planlarının hazırlanarak kullanıldığı ve etkisinin test edildiği görülmektedir. Bu çalışmaların sonucunda çoğunlukla bakış açısı alma becerisinin geliştirildiğine yönelik olumlu sonuçlarla karşılaşılmıştır (LeBlanc vd., 2003; Tan-Niam, 2003; Gözün Kahraman, 2012; Han & Lee, 2013; Cigala, Mori, & Fangareggi, 2015; Aslan, 2017; Aras, 2018; Cantekin, 2020; Karoğlu, 2022; Wee, Kim, Chung, & Kim, 2022). Deneylerde kullanılmış olan müdahale planlarının ise genellikle empati, problem çözme, akran kabulü/uyumu, prososyal davranış gibi çeşitli sosyal becerilere dönük tasarlanıp geliştirildiği dikkat çekmektedir. Bu çalışma sonuçlarından yola çıkıldığı zaman, erken çocukluk döneminde bakış açısı alma becerisinin daha iyi anlaşılması için başka hangi tür müdahale çalışmalarının kullanılabileceği ve hangi yöntemlerin etkili sonuçlar doğurabileceği sorusu akla gelmiştir. Buradan hareketle, alan yazındaki çalışmalarda etkisinin henüz sınanmamış olduğu görülen alternatif bir okuma yöntemi olan etkileşimli kitap okuma yönteminin araştırılması ihtiyacı doğmuştur.

Etkileşimli kitap okuma yöntemi, son yıllarda ülkemizde de kullanımının arttığı popüler bir yöntemdir. Bu yöntem alan yazında diyalojik, paylaşımlı, interaktif ve birlikte kitap okuma gibi isimler altında da kullanılabilmektedir. Ancak yine de, bu okuma türleri bazı detay özellikleri bakımından bazen birbirinden ayrı kategorize edilebilmektedir. Etkileşimli okuma yöntemi, yetişkinlerin bir veya birden çok çocukla karşılıklı ve yoğun etkileşime girerek resimli çocuk kitapları okuduğu, okurken de çocukların aktif katılımcılar olarak sürecin içine çekildiği gelişmiş bir okuma yöntemidir. Bu yöntemde öğretmen ya da ebeveyn, çocuğa sık sık çeşitli sorular yönelterek onun duygu ve düşüncelerine başvurur. Öykü kitaplarının yeniden yapılandırılarak anlatıldığı bu yöntemde, çocuklara başkalarını anlamaya yönelik bir konuşma ortamı yaratılabileceği ve böylece çocukların sosyo-bilişsel gelişimleri desteklenerek sosyal becerilerine katkı sağlanabileceği düşünülmüştür. Nitekim son zamanlarda genelde çocukların sosyal anlayışını, özelde ise bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik kitapların

potansiyeline olan ilgi artmaktadır. Etkileşimli okumalarda, öğretmenlerin Vygotsky'nin deyimiyle yapı iskelesi kurmaları çocukların metinler arası ilişkiler (örneğin, sözlü metin ve resimlerin bağlanması), öyküyü diğer öykülerle karşılaştırma veya ilgili bir kişisel deneyim üzerinde düşünme gibi öykü kitabı anlatı unsurlarını anlamalarına yardımcı olur. Öğretmenler bunu yaparak, çocuklara çoklu ve yaratıcı yorumları teşvik eden ve bilişsel gelişimi destekleyen kitaplarla yapıcı anlamlar oluşturma fırsatları sağlarlar (Ziv, Smadja, & Aram, 2015). Etkileşimli kitap okuma, hem dil hem de okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi için özellikle etkili bir bağlam sunar, çünkü bu yöntemde öğretmen ve çocuk zengin bir uyarana ortak dikkat gösterirler. Bunun yanı sıra, meta-analitik incelemeler okul öncesi çocuklarla etkileşimli kitap okumanın, daha sonraki okuma başarısıyla büyük ölçüde ilişkili olan önemli bir erken deneyim olduğunu göstermektedir. Etkileşimli kitap okumanın faydalarını en üst düzeye çıkaran kritik bir özelliğinin de, 'metnin kendisini' okumanın ötesine geçen 'metin dışı konuşma' olduğu unutulmamalıdır. Deneysel araştırmalar, etkileşimli kitap okuma sırasında yetişkinlerin metin dışı konuşmalarının kalitesinin küçük çocukların dil ve okuryazarlık öğrenimini etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Cabell vd., 2019). Ayrıca etkileşimli okuma etkinlikleri sırasında birden fazla bakış açısına sahip metinlerin birleştirilmesi, çocukları başkalarını anlamaya teşvik etme ve metinler hakkında bireyselleştirilmiş tartışmaların yapılması, bakış açısı almayı ve anlamayı geliştirebilir (Hodges, McTigue, Wright, Franks, & Matthews, 2018).

Etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin alan yazın çalışmaları incelendiğinde, bu yöntemin kullanılarak çocukların çoğu sosyal becerisinde gelişme kat edilebildiği ortaya çıkmıştır. Bunların başında erken okuryazarlık, alıcı ve ifade edici dil, kelime edinimi gibi iletişim becerileri gelmektedir (Akoğlu, Ergül, & Duman, 2014; Gölcük, Okur, & Berument, 2015; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018; Vaahtoranta, Lenhart, Suggate, & Lenhard, 2019; Cárdenas, Moreno-Núñez, & Miranda-Zapata, 2020; Requa, Chen, Irey, & Cunningham, 2022). Bunların haricinde ise empati, prososyal (olumlu sosyal) davranış, sosyal problem çözme, sosyal yeterlilik, paylaşma, iş birliği, öz düzenleme gibi diğer pek çok sosyal becerinin de etkileşimli kitap okuma yöntemiyle geliştirilebildiği yapılan çalışmalarla ispatlanmıştır (Black, Seman, & Trobaugh, 1999; Laible & Song, 2006; Aram & Shapira, 2012; Çelebi Öncü, 2016; Dowdall vd., 2017; Halat, 2017; Kerigan, 2018; Widyasari, Ariatmi, & Zainuddin, 2018; Karahan Tığrak, 2020). Alan yazın taramalarından elde edilen bu tespitler, etkileşimli kitap okuma yönteminin sosyal beceriler üzerinde olumlu yönde ve geliştirici bir etki yaratabildiğini gözler önüne sermektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında bakıldığında, bakış açısı alma becerisinin çeşitli müdahale yöntemleri kullanılarak geliştirilebildiği, etkileşimli kitap okuma yönteminin ise sosyal becerileri desteklediği açıklık kazanmıştır. Buradan hareketle, etkileşimli kitap okuma yöntemi sosyal becerileri geliştiriyorsa, bakış açısı alma becerisi de sosyal bir beceri olduğu için bu beceriyi de geliştirmesi beklenebilir şeklinde bir iddia ileri sürülmüştür. Varsayılan bağlamdan yola çıkılarak gerçekleştirilen bu tez çalışmasında, okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu etkiyi sınamak amacıyla erken çocukluk dönemindeki çocuklar için geçerlik ve güvenirliği yüksek bir ölçme aracı geliştirilerek veri toplamada kullanılması ve araştırmacı tarafından okul öncesi eğitim kurumlarında bir müdahale (deney) çalışması yapılarak bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin sınanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın bağımlı değişkenini okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri, bağımsız değişkenini ise araştırmacı tarafından geliştirilen Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE) oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisine ulaşıldığı takdirde, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri ve eğitimleri hakkında alana katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu hedefleri, erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen çeşitli faktörlerin daha iyi tanımlanarak okul öncesi dönemde verilen eğitimin bu doğrultuda güncellenmesi ve zenginleştirilmesi şeklinde özetlemek mümkündür.

Son olarak ise bilindiği üzere erken çocuklukta bakış açısı alma becerisinin gelişimine yönelik yapılmış olan çalışmaların kökeni Piaget ve Inhelder'ın (1956) çalışmalarına dayanmakta, ancak günümüzde artık bu becerinin erken yıllardan itibaren geliştirilebildiği düşüncesi çoğunlukla kabul görmektedir. Bu konuda uluslararası alan yazında pek çok çalışma yapılmış olmasına karşın, bakış açısı alma becerisinin yaygın olarak tanımlanan üç boyutundan biri olan bilişsel boyut üzerine yapılan çalışmaların sayısının -özellikle yurt içinde- yeterli olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu tez çalışmasından elde edilen bulguların, 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin ne şekilde geliştirilebileceğinin daha iyi anlaşılmasına ışık tutulacağı düşünülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin yanı sıra, anne babalar ve diğer yetişkinlerin de bu yöntemle hazırlanan etkinlikleri kullanarak çocukların sosyal beceri eğitiminin niteliğini yükseltebilecekleri öngörülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin (EKOTE) etkisini incelemektir. Bu doğrultuda belirlenen alt amaçlara yönelik araştırma soruları aşağıda verilmiştir;

1) Kontrol grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2) Deney grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3) Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4) Deney grubunun son test - kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu tez çalışmasının sosyal bilimler alanına sağlayabileceği birtakım katkıları dolayısıyla bilimsel açıdan önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlar alan yazına yönelik, çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik ve toplumsal faydaya yönelik katkılar olarak özetlenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın önemi alan yazına yönelik önem, çocuk gelişimi ve eğitimine yönelik önem ve son olarak da toplumsal faydaya yönelik önem olmak üzere üç boyutta sunulmaktadır.

Araştırmanın alan yazına yönelik önemini, araştırma sonucunda elde edilen bulgular, veri toplama aracı olarak geliştirilen test (EBAT) ve müdahale için geliştirilen etkileşimli kitap okuma temelli etkinlikler (EKOTE) oluşturmaktadır. Tez çalışmasının başında ve tez süreci boyunca yapılan alan yazın taramaları, bilişsel bakış açısı alma becerisine yönelik yapılan yurt içi araştırmaların yok denecek kadar az olduğunu göstermiştir. Bu tespit erken çocuklukta son derece önemli bir sosyal beceri olan bakış açısı alma becerisinin bilişsel boyutuna ilişkin araştırmaların yapılması ihtiyacına işaret etmiştir. Yapılan tez çalışması ile alan yazındaki bu ihtiyaca karşılık verildiği ve bilimsel farkındalık yaratıldığı söylenebilir. Buna göre, tez kapsamında etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerindeki etkisi sınanmış ve olumlu bulgulara ulaşılmıştır. Etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin okul öncesi eğitime

devam eden 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinde kalıcı yönde ve anlamlı bir etki yarattığı görülmüştür. Bu bulgu etkileşimli kitap okuma yönteminin doğası gereği öğretmen ile çocuk arasındaki etkileşimi güçlendirdiği ve bu sayede öğretmenin verdiği eğitimi daha etkin hale getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği üzere, erken çocukluk yıllarında yetişkin etkisi denince akla ilk olarak ebeveynler ve okul öncesi öğretmeni gelir. Öyleyse bir yetişkin olarak öğretmenin sınıf içindeki etkisi düşünüldüğünde, etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak hazırlanan etkinliklerle bu etki daha da artırılabilmektedir. Böylece erken çocuklukta çok önemli olan sosyal becerilerin kazandırılması daha mümkün ve eğlenceli bir hale getirilebilir. Tez çalışmasından elde edilen bulgular, bu yönüyle okul öncesi eğitimi ilgilendirmektedir. Ayrıca, hem sosyal bir beceri hem de zihinsel bir işlev olan bilişsel bakış açısı alma becerisinin alternatif bir yöntem olan etkileşimli kitap okuma ile geliştirilebiliyor olması bundan sonra yapılacak yeni çalışmalara zemin teşkil edebilecektir. Sonuç olarak, etkileşimli okuma yöntemi ve bilişsel bakış açısı alma becerisi arasındaki bu olumlu ilişkinin tanımlanmasıyla birlikte erken çocukluk eğitimi alan yazının sınırlarının genişletilmesine ve kaynak havuzunun zenginleştirilmesine hizmet edildiği düşünülmektedir. Bu açılardan bakıldığında araştırmanın alan yazınsal önemi olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın alan yazına yönelik diğer bir önemi ise veri toplama aracı olarak tez kapsamında geliştirilen Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)'dir. EBAT, erken çocuklukta gelişim alanında yapılacak yeni araştırmalarda ve okul öncesi eğitim kurumlarında verilen sosyal beceri eğitiminin değerlendirilmesinde bir ölçme aracı olarak kullanılabilir. Nitekim erken çocuklukta gelişim ve eğitim alan yazınları tarandığı zaman bakış açısı alma becerisini doğrudan çocuk üzerinden ölçen testlerin çok az olduğu, bilişsel bakış açısı alma becerisini doğrudan çocuk üzerinden ölçen testlerin ise hiç geliştirilmediği görülmektedir. Mevcut çalışmalara baktığımızda, ülkemizde erken çocukluk döneminde bilişsel bakış açısı ya da üst başlığıyla bakış açısı alma becerisini ölçmeye yönelik testlerin çoğunlukla psikoloji alanında geliştirildiği görülmektedir. Erken çocukluk eğitimi alanında geliştirilen testler incelendiğinde ise çocuğun bakış açısı alma becerisinin genellikle ebeveyn ya da öğretmen görüşleri üzerinden araştırıldığı göze çarpmaktadır. Buradan hareketle erken çocukluk eğitimine özgü ve doğrudan çocuktan veri toplayabilen ölçme araçlarının geliştirilmesinin önemli bir sosyal beceri olan bakış açısı alma becerisinin gelişimine ve bu doğrultuda öğretim planlarının kapsamının genişletilmesine hizmet edeceği düşünülmektedir. Çocuğun doğasına ilişkin en sağlıklı bilgilere çocuğun bizzat kendisi aracılığıyla erişebileceğimiz gerçekliği göz önünde

bulundurulduğuna çocukların ilgi ve dikkatlerini çekebilen, sıkılmadan ve keyif alarak cevaplayabilecekleri görsel ve kapsamlı bir testin geliştirilmesi önemlidir. Bu doğrultuda geliştirilen EBAT, 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini doğrudan çocuk üzerinden ölçebilen, geçerlik ve güvenirliği yüksek bir test olarak alan yazına kazandırılmıştır. Test maddelerinin ve resimlerinin geliştirilme basamaklarında standart gelişim gösteren hemen her çocuğun günlük ortak yaşam alanları ve benzer yaşantıları konu edilmiştir. EBAT, bu yönüyle ulusal ve uluslararası bağlamda farklı kültürlere uyarlanabilir ve yaygın kullanıma uygun olma özelliklerini taşımaktadır.

Bunların yanı sıra, araştırmanın müdahale kısmında kullanılmak üzere geliştirilen etkinliklerin (EKOTE) de, araştırmanın alan yazına dönük yarar sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen etkileşimli kitap okuma temelli etkinlikler, ulusal ve uluslararası yazar ve çizerler tarafından hazırlanmış olan ve erken çocuklukta sosyal beceri gelişimini desteklemeye yönelik 24 adet resimli öykü kitabından oluşmaktadır (Tablo 15). Bu kitaplar uzman görüşleri alınarak, araştırmacı tarafından etkileşimli kitap okuma yöntemine uyarlanmış ve etkinlik haline dönüştürülmüştür. Araştırmanın tamamlanmasının ardından EKOTE'nin yeni araştırmacıların, okul öncesi öğretmenlerinin ve ebeveynlerin kullanımına sunulması planlanmaktadır. Böylece EKOTE'nin bilişsel bakış açısı alma becerisinin geliştirilmesinde bir kaynak oluşturarak alan yazına ve anasınıflarında verilen sosyal beceri eğitimine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırmanın ikinci önem boyutu ise yapılan tez çalışması ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine ve eğitimlerine yönelik sağlanmış olan katkılardır. Uygulanan müdahale programı ile çocukların sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesinin yanı sıra, deney sonrasında uygulama okuluna yapılan ziyaretlerde bilişsel bakış açısı alma becerisi ve etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında okul ortamında bir farkındalığın da oluştuğu gözlemlenmiştir. Deney grubu öğretmeni başta olmak üzere, deney grubundaki çocukların ebeveynleri, kontrol grubu öğretmeni ve okul yöneticilerinin bu kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaktan ötürü memnuniyetlerini belirtmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin bilgi kaynaklarından yararlanacaklarını ve bu konuda verilen eğitim ya da seminer gibi etkinliklere katılım sağlayarak bu yöntemi sınıflarında daha çok kullanabileceklerini ifade etmiştir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde araştırmanın okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine, eğitimcilerin mesleki donanımlarına ve dolayısıyla devlet okullarında verilen eğitimin niteliğine katkı sağladığı söylenebilir. Bunların dışında, devlete bağlı resmi anasınıfları

ve bağımsız anaokullarında kullanılmakta olan MEB (2013) okul öncesi eğitim programımızın sosyal beceriler yönünden oldukça iyi hazırlanmış olmasına karşın kapsamının bilişsel bakış açısı ya da üst başlığıyla bakış açısı alma becerisinin kazandırılması konusunda genişletilebilmesine de işaret edilmektedir. Araştırma aynı zamanda etkileşimli kitap okuma yönteminin öğretmenler tarafından sınıf içinde özellikle Türkçe dil ve sözlü anlatım etkinliklerinde düz anlatım yerine tercih edilmesinin yararlı olacağının da altını çizmektedir.

Araştırmanın önemi kısmının son boyutunda ise toplumsal faydadan yani diğer bir deyişle yaygın etkiden söz etmek gerekir. Buna göre araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu üzere okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma temelli etkinlik planları kullanmak 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini geliştirmektedir. Başkalarının zihninden geçenleri doğru anlamlandırabilen bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini de karşı tarafa doğru aktarabilme becerisini zaman içerisinde geliştirebilmeleri muhtemeldir. Öyleyse etkileşimli yönteme dayalı etkinlik planlarının hazırlanıp uygulandığı anasınıfı ortamlarında yetişen çocukların erken yaşlarda akranlarıyla iletişimlerinde, ileriki yaşlarda ise toplumsal ilişkilerinde daha olumlu tutumlar sergilemeleri beklenebilir. Bu nedenle toplum hayatında sosyal becerileri gelişkin ve empati eğilimi yüksek bireylerin sayısının çoğalması için erken yıllarda bilişsel bakış açısı becerisinin desteklenmesi kritik önem arz etmektedir. Sonuç olarak yapılan bu tez çalışmasının okul öncesi eğitimin çocukları topluma hazırlama amacına hizmet ettiği düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

- Araştırma, veri toplama aracının geliştirilmesi ve deney olmak üzere iki uygulama aşaması şeklinde yapılandırılmıştır. Deney aşamasında ülkemizde ve dünya genelinde yaşanan Covid19 Pandemisi nedeniyle birtakım engellerle karşılaşılmıştır. Özellikle salgının bulaş riskinin önüne geçilebilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi anaokullarının sık sık kapatılması ve öğrenci velilerinin sağlık endişeleri gerekçesiyle çocuklarını okula göndermek istememeleri araştırmada birtakım değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır. Buna göre araştırma başında deneysel desenin yapısı ve çalışma grubunda yer alacak çocuk sayısı farklı planlanmış olsa da sonradan değişikliğe gidilmiştir.

- Çalışma grubundaki çocuklar yaşanan pandemiye rağmen veli onamları sağlanabilmiş ve deney süresi boyunca okula devamlılık gösterebilmiş olan çocuklar arasından seçilmiştir. Deney etkinliklerine katılımı düzensiz seyreden çocuklar deney dışı bırakılmıştır.

1.5. Tanımlar

Sosyal Gelişim: Çocuğun diğer çocuklar ve yetişkinlerle yakın ve tatmin edici ilişkiler geliştirme, ailesinin ve içine doğduğu toplumun dilini ve kültürünü edinme, bu topluluk içinde kendi dünyasına uygun olan dili, normları, değerleri, davranışları, beklentileri ve sosyal becerileri öğrendikleri sürece sosyal gelişim denir (Lenihan, Voss, White, & Salvucci, 2020; Palmer, 2019).

Sosyal Beceri: Sosyal beceri, çocuğun akranları tarafından kabul görebilmek amacıyla sergilediği, çoğunlukla iletişim kurma ya da oyun oynama gibi sosyal durumlar esnasında daha fazla gözlemlenebilen olumlu yetkinliğine ve etkileşimlerini ifade eder (Sidwell, 2017).

Bakış Açısı Alma Becerisi: Perspektif alma olarak da adlandırılabilen bakış açısı alma becerisi, bireyin çevresindeki dünyayı anlayabilmesi amacıyla başkalarının bakış açılarını takınarak onların düşüncelerinden, duygularından ve algılarından anlamlar çıkarabilmesi ve böylece davranışlarını yönlendirebilmesi yeteneğine denir. Bakış açısı alma becerisi genellikle bilişsel, duygusal ve görsel olmak üzere üç boyuta sahiptir (Cigala, Mori, & Fangareggi, 2015).

Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi: Bilişsel bakış açısı alma becerisi, bir kişinin duygusal durumlar da dâhil olmak üzere başkalarının zihinsel durumlarını, duygusal olarak dâhil olmadan sadece bilişsel olarak temsil etme yeteneğine denir (Hein & Singer, 2008). Bilişsel bakış açısı alma çocuklarda bilişsel ve sosyal gelişimin bir göstergesidir. Aynı zamanda, duygusal bakış açısı alma becerisinin gelişiminin de temeli olarak kabul edilir (Kim & Chung, 2016).

Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi: Etkileşimli öykü kitabı okumada, yetişkin bir öyküyü yüksek sesle okur, içeriğini ve kelime dağarcığını açıklar ve açık uçlu soruları bir geri bildirim ve onay döngüsüyle bütünleştirir. Bu yöntemle yapılan etkinliklerde öyküyü, karakterlerini, olaylarını ve kelime dağarcığını anlatmak ve tartışmak için aktif katılım yoluyla çocuklara dünyaları hakkında bilgi verilir. Etkileşimli öykü kitabı okuma, genel eğitim programının bir parçası olarak anaokulunda dil ve basılı kavram becerilerini

geliştirmeyi amaçlayan okuryazarlık müdahale programlarında yaygın ve temel bir araç olarak kullanılan bir yöntemdir (Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın bağımlı değişkenini olan bilişsel bakış açısı alma becerisi ile bağımsız değişkeni olan etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin alan yazınsal açıklamalar ve bu konuda yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Sosyal Gelişim

Sosyal gelişim bireylerin başkalarına karşı sergilediği davranış kalıpları, tutum ve duyguların yanı sıra insanların birbirleriyle nasıl geçindiğini de kapsayan ve açıklamaya çalışan kavramların genel çerçevesini ifade eder (Barber, 2017). Erken çocukluk döneminde duygusal gelişimle birlikte ele alınan sosyal gelişim, sosyal-duygusal gelişim alanı içerisinde yer almaktadır. Sosyal duygusal gelişimin birçok tanımı vardır. Erken Öğrenmenin Sosyal Duygusal Temelleri Merkezi (CSEFEL)'ne göre sosyal duygusal gelişim; doğumdan 5 yaşına kadar olan çocuklarda meydana gelen, çocuğun hem yetişkinlerle hem de akranlarıyla güvene dayalı ilişkiler kurabilmesi, duygularını uygun yollarla ifade edebilmesi ve çevresini özgür ve rahat bir şekilde araştırabilmesine olanak sağlayan gelişimdir (Askeland, 2019). Çocuk bu süreçte çevresini aile-toplum-kültür bağlamında keşfederek tanırken duygularını da yine aynı şekilde içinde yaşadığı sosyokültürel ortama uygun yollarla deneyimleyip düzenlemeyi öğrenir (Webb, 2019).

Erken çocukluk döneminde sosyal gelişimi daha iyi anlamak için ilk olarak yürümeye başlanılan dönemi incelemek gerekir. Çünkü bu dönem çocuğun hem sosyal etkileşimler başlatma hem de tepkiler verme kapasitesinin gelişmesi bakımından özel bir öneme sahiptir. Akranlar arasında duygusal ilişkilerin de başlangıcı olan arkadaşlıkların oluşumu ve devam ettirilmesi bu dönemde ortaya çıkar. Bu arkadaşlıkların çocuklara sosyal ve duygusal yönlerden pek çok destek sağladığı bilinmektedir. Küçük çocukların hayatlarının ikinci yılında dâhil oldukları sosyal etkileşimler karşılıklı ve birbirini tamamlayıcı bir yapıya sahiptir. Oyun sırasında akranlar koş ve kovala, sakla ve ara, teklif et ve al gibi birtakım rolleri birbirleriyle dönüşümlü olarak değiştirirler. Üçüncü yıla gelindiğinde çocukların dil becerisinin artmasıyla birlikte daha aktif rol alma, yüksek

duyarlılık ve inisiyatif alma gibi yetenekleri de gelişmeye başlar. 3 yaş sonrasında ise iletişim biçimleri anladıklarını aktardıkları amaçlı iletişimler olacak şekilde en belirgin yapıya evirilir. Bu süreçte çocuklar amaçlarını, konuşmak istedikleri konuları ve sosyal kurallar hakkındaki bilgilerini işbirlikçi bir şekilde arkadaşlarıyla müzakere ederler. Böylece anladığını aktarabilme becerisi gelişen çocuklar artık çok daha çeşitli oyunlara katılabilir ve sosyal roller üstlenerek bu oyunları zenginleştirebilen bir hale gelirler. Yürümeye başlama döneminin ikinci evresindeki çocuklar artık hem sosyal arkadaş hem de oyun arkadaşı seçiminde esneklik kazanarak kısa veya uzun süreli ilişkiler kurabilirler. Kreş veya oyun gruplarına gelindiğinde ise çocuklar oyuncakları paylaşma, yemek sırasını bekleme, zor durumdaki arkadaşına yardım etme gibi sosyal durumlar aracılığıyla bir grup içindeki etkileşimi daha iyi kavrayabilirler.

Okul öncesi döneme gelindiğinde ise, çocuk arkadaş grubunu daha iyi tanımaya ve benimsemeye başlar. Kendisinin ve diğerlerının grup içerisindeki konumu, davranışsal özellikleri ve nitelikleri hakkında farkındalık kazanır. Bu noktada arkadaşlarına yönelik olarak kişisel yargıları da yavaş yavaş gelişmeye başlar. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocukları daha küçük yaştaki çocuklara göre akran gruplarının daha büyük bir kısmıyla birlikte oynayabilme eğilimi gösterirken arkadaş olarak önceden tanıdığı çocuklarla sosyal görüşmelerinde oyuna daha az vakit ayırırlar (Vahedi, Farrokhi, & Farajian, 2012). Okul öncesi yıllar sosyal gelişim bakımından, yürümeye başlayan benmerkezci çocuk ile orta yaşların sosyal açıdan daha becerikli ve bilinçli çocuğu arasında bir köprü vazifesi görür. Çocuklar nasıl sosyal olunacağını, başkalarının bakış açılarını nasıl dikkate alacaklarını bu dönemde öğrenmeye başlarlar. Sosyal gelişimin buradaki temel görevleri; sosyal becerilerin kazanılması, toplum yanlısı davranış ve değerlerin anlaşılması, akranlarla nasıl oynanacağının ve arkadaşlık kurulacağının öğrenilmesi ağırlıklıdır. Okul ortamında girilen yeni koşullarla birlikte ortaya çıkan bu yeni durum, sosyal yeterliliğin artırılmasına katkıda bulunur. Bununla birlikte okul öncesi dönem çocuklarının bakımları bebeklere ve daha küçük yaştaki çocuklara nispeten büyük gruplar halinde karşılanabildiği için çocuklar ebeveynlerinin teşvik edici varlığı olmadan da akranlarıyla etkileşim kurmayı öğrenebilme şansına erişirler. Aynı zamanda çocuğun akran ilişkilerine yönelik artan yönelimi ve iş birliğine dayalı oynadığı oyunlar, onu diğer çocuklarla iyi geçinmeyi öğrenmeye motive eder. Okul öncesi yıllar boyunca çocuklar, sosyal durumlarda hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli stratejiler geliştirirler. Örneğin 3 yaşındaki bir çocuk, başka bir çocuğun oynadığı oyuncağı almak için uygun bir fırsatı kollarken, 4 yaşına gelindiğinde bu tür fiziksel eylemlerin yerini giderek daha fazla sözel

stratejiler almaya başlar. Çocuk bir mutfak gereci/bulaşık için "Bununla oynamak istiyorum." da diyebilir ya da daha sofistike bir yaklaşımla "İkimiz de bulaşıklarla oynayalım, tamam mı? Ben spagetti yapacağım. Sen de… şunu yap." şeklinde konuşabilir. Bu durum yaşla birlikte iletişim becerilerinde ve sosyal anlayışta meydana gelen yeni kazanımların çocukların stratejilerini de değiştirdiği anlamına gelir. Artık çocuk kendini daha kolay ifade edebiliyor, başkasının bakış açısını (arkadaşının bulaşıkların elinden alınmasına içerleyeceğinin farkında olma) daha iyi anlayabiliyordur. Bu örnek okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı yeteneklerinin daha karmaşık hale geldiğini, yürümeye başlayan çocuğun diğerlerinin farklı istekleri olduğuna dair farkındalığından, diğerlerinin farklı bilgi, inanç ve duygulara sahip olduğunu takdir etmeye doğru genişlediğini göstermektedir (Davies, 2010).

Altı ve yedi yaş grubu çocuklarda sosyal gelişim ise aile, arkadaşlar ve öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma becerisinin yanı sıra çocuğun kendi düşünce, duygu ve ihtiyaçlarını etkin bir şekilde yönetme becerisini içermektedir. Bu yaşlarda sosyal olarak yetkinleşen çocuklar başkalarının isteklerini, duygularını ve ihtiyaçlarını da anlayabilme ve buna uygun şekilde yanıt verebilme kapasitesine sahip olurlar. Orta çocukluk döneminde sosyal gelişimin en önemli yönlerinden bazıları öz düzenleme, empati, sosyal beceriler ve arkadaşlığa yönelik düşünceleri içerir. Öz düzenleme kişinin olumlu ve olumsuz duygusal tepkilerini kontrol etme yeteneğini ifade eder. Sosyal olarak gelişmiş 6-7 yaş gruplarındaki çocuklar, duygularını hedeflerine ulaşabilecekleri rahat bir düzeye uygun şekilde düzenleyebilirler. Bu nedenle, yüksek düzeyde olumsuz uyarılmayı tolere edilebilir düzeylere indiren faaliyetlerde bulunmaya ve olumlu duyguları teşvik edici davranışları başlatmaya veya sürdürmeye daha yatkınlardır (Barber, 2017). Son olarak, 7-8 yaşlarına gelindiğinde ise artık çoğu çocuk bir iki özel arkadaşlık ilişkisi dışında daha az bağımlı ve yetişkinlere karşı yaklaşımlarında ise daha yetkin bir hale gelirler (Eaude, 2008).

2.1.2. Sosyal Gelişimin Önemi

Erken çocukluk döneminde duygusal gelişim ile birlikte ele alınan sosyal gelişim, sosyal-duygusal gelişim alanı içerisinde yer almaktadır. Bireylerin toplum içerisinde aktifleşmesine yardımcı olmak için normların, tutumların, motivasyonların ve davranışların oluşturulduğu sosyalleşme süreci ve dolayısıyla sosyal duygusal gelişim erken çocukluk döneminde başlar ve yaşam boyu devam eder (Zakaryaei vd., 2013).

Sosyal-duygusal gelişim çocuğun yaşamı boyunca önemli bir rol oynar. Birçok erken çocukluk kuramcısı, sosyal duygusal gelişimin önemine özel vurgu yapmıştır. Albert Bandura, Jean Piaget ve Lev Vygotsky sosyal etkileşimin gücüne, öğrenme ve gelişme sürecindeki önemine inanmışlardır. Çocukların başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrendiklerini savunan Bandura, Sosyal Bilişsel Kuramını sosyal etkileşim üzerine kurmuştur. Buna göre çocuklara kendi başlarına öğrenebilmeleri için seçenekler sunulmalı ve destek sağlanmalıdır. Bandura, çocukların bağımsızlık kazanmalarına izin vererek öz yeterliklerinin artırılabileceğini belirtmiştir. Bu yeterlik karşılaşılan sosyal deneyimlere bağlı olarak değişebilmektedir. Piaget ve Vygotsky tarafından geliştirilen sosyal kuramlar da yine akran etkileşimlerine ve ilişkilerine özellikle işaret etmektedir. Piaget, sosyal deneyimlere dayalı olarak bilişsel gelişim alanında çok şey kazanılabileceğini iddia etmiştir. Bu deneyimler yetişkinlerle ve akranlarla birlikte geçirilen zamanlarda meydana gelir. Hem yetişkinlerle hem de akranlarla kurulan ilişkiler empatiyi teşvik edici, karşılıklı sevgi ve güvene dayalı olmanın yanı sıra saygı ve iş birliğine de dayalı olmalıdır. Piaget, bu tür ilişkilerin çocuğun sosyal becerilerini önemli derecede güçlendirdiğine dikkat çekmiştir Sosyal deneyimlerin en temel amacı çocuğun özerklik ve öz düzenleme becerisi kazanmasıdır (Askeland, 2019).

Anaokuluna giriş önemli bir geçiştir ve küçük çocuğu ilk kez öğretmenlerinin ve akranlarının aile dışı sosyal görev talepleriyle yüzleşmeye zorlar. Okul öncesi sınıf bağlamı, daha sonraki gelişim üzerinde büyük zorluklar ve potansiyel etkiler sunar (Anthony, Anthony, Morrel, & Acosta, 2005). Sosyal gelişim çocukları sorumluluk almaya, inisiyatif göstermeye ve bir topluluk içinde yaşama anlayışı geliştirmeye teşvik eder. Okul öncesi dönemde sosyal farkındalığı olan çocuklar bir dizi sosyal bağlama uygun ve duyarlı şekilde uyum sağlar, başkalarıyla iyi ilişkiler kurar ve bir grubun üyesi olduğu durumlarda görevini/rolünü başarıyla yerine getirirler. Daha büyük yaştaki çocuklar ise görüş ve düşüncelerini etrafındakilerle paylaşır ve sorunlara mantıklı çözümler üretmeye çalışırlar. Ayrıca insanlara, canlılara, mülkiyete ve çevreye saygı gösterirler (Eaude, 2008). Çocuklara merak, özgüven, katılım ve tatmin edici karşılıklı ilişkiler için fırsatlar sunan sosyal deneyimler biliş, okul performansı, nöroloji ve ruh sağlığı gibi kilit alanlardaki gelişmelerle güçlü bir şekilde bağlantılıdır (Webb, 2019). Akranlarıyla olumlu akran ilişkilere sahip olan çocuklar okula gelmeyi dört gözle bekler, öğrenme etkinliklerine daha fazla dâhil olur ve sınıfta akademik olarak daha başarılılardır. Akranları tarafından reddedilen çocuklar ise yalnızlık duygusuna daha yatkın oldukları

için, akademik olarak düşük performans gösterebilmektedir (Akt. Barber, 2017; Ladd, Birch, & Buhs, 1999; Buhs & Ladd, 2001). Amerika Birleşik Devletleri'nde gelir düzeyi düşük ailelerden gelen çocuklara sosyal ve eğitimsel fırsatlar tanıyarak, yoksulluğun olumsuz etkilerini çocukların üzerinden kaldırmaya çalışan Head Start Yaklaşımının uygulandığı çalışmalarda da bu yönde bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre Head Start'a katılan 2.682 çocuk üzerinde yapılan bir araştırmada, okul öncesi eğitimdeki davranış sorunlarının anaokulu ve birinci sınıfta okuryazarlık için daha düşük sonuçlar öngördüğü görülmüştür (Bulotsky-Shearer & Fantuzzo, 2011). Benzer bir başka çalışmada ise standart okul öncesi eğitim alan çocuklar ortalama %30 oranında (Qi & Kaiser, 2003) davranış problemleri sergilerken, 1.781 Head Start çocuğunda ise farklı ölçümler ve bilgilendiriciler kullanıldığında bu oranın %28'e (Feil vd., 2005) gerilediği görülmüştür (Akt. Rybski, 2014). Webster-Stratton ve Lindsay'ın (1999) çalışmalarında 4-7 yaş arası tipik gelişim gösteren ve klinik olarak ODD (karşı gelme bozukluğu) veya CD (davranış bozukluğu) teşhisi konmuş agresif çocuklardan oluşan iki grubun sosyal yeterliliklerindeki farklılıkları incelenmiş ve davranış bozukluğu olan çocukların problem çözme stratejilerini ve prososyal (olumlu sosyal) becerileri önemli ölçüde daha az edindikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca davranış bozukluğu olan çocukların çok sıklıkla olumsuz çatışma yönetimi becerileri sergiledikleri ve oyun becerilerinde de akranlarına kıyasla gelişimsel olarak geride kaldıkları da dikkat çeken diğer bir bulgu olmuştur. Yüksek oranda antisosyal davranış sergileyen küçük çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda, yaşamın ilerleyen dönemlerinde görülen suç davranışıyla da bir ilişki tespit edilmiştir. Örneğin, Fergusson ve Lynskey (1997), çocukluk döneminde en yüksek oranda meydan okuma/karşı gelme, öfke nöbetleri ve antisosyal davranışlar sergileyen çocukların daha sonra ergenlik ve yetişkinlik döneminde suç işleme riski altında olan çocuklarla aynı çocuklar olduğunu bulmuştur. Dört yıl sonra Fergusson ve Horwood (2001), hem erken davranış sorunları hem de erken dikkat sorunları olan çocukların daha sonra suçluluk, zararlı madde kullanımı ve okul başarısızlığı geliştirme riskinin arttığını bildirmiştir (Akt. Barber, 2017).

Tüm bu bulgular göz önüne alındığında sosyal duygusal gelişimin çocukluktan itibaren tüm insan yaşamını ne denli etkileyebildiği kolayca anlaşılabilmektedir. Bu doğrultuda yayınlanan önemli raporlarda da (Institute of Medicine, 2000; U.S. Public Health Service, 2000) ruh sağlığı sorunlarının erken teşhisine ve erken müdahaleye yönelik çabaların artırılması ihtiyacı vurgulanmıştır (Anthony, Anthony, Morrel, & Acosta, 2005). Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC)'nin çocukların

sağlıklı gelişimleri için ideal uygulamaların neler olduğuna ilişkin beyanlarında da sosyal duygusal gelişimin önemine sıkça vurgu yapılmaktadır (MacLeod, 2012). Sonuç olarak erken çocukluk döneminde sosyal gelişim, sosyal gelişimde de erken çocukluk dönemi oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal gelişimin en temel bileşeni ise sosyal beceri kavramıdır.

2.1.3. Sosyal Beceri

Beceri, bir kişinin istenen sonucu elde etmek için gerekli görev veya işlevleri yerine getirebilme kapasitesine denir. Bilişsel beceriler dil, sayılar ve akıl yürütme gibi zihinsel fonksiyonların kullanılmasını sağlayan bir dizi beceriyi temsil eder. Sosyal ve duygusal beceriler ise kişinin kendi öz inançları, diğer insanlarla anlaşabilme, kendi davranışlarını harekete geçirebilme ve davranışlarına hâkim olma yeteneği ile ilişkili farklı bir dizi beceriyi temsil eder (Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015). Sosyal beceri terimi klinik ve eğitim ortamlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bununla birlikte, bir sosyal beceriyi tanımlamanın veya bileşenlerine ayırmanın birçok yolu vardır. Sosyal becerilerle ilgili veya genellikle sosyal becerilerin yerine kullanılabilen diğer terimlerin başında sosyal yeterlilik, sosyal etkileşim ve sosyal zekâ gelmektedir.

Psikolojide işlevselcilik hareketinin öngörücüsü olan William James (1890), The Principles of Psychology adlı kitabında, gençler arasında sosyal kabulün önemine dikkat çektiğinden beri sosyal becerilere ve önemine ilişkin birçok tanım yapılmıştır (Akt., Rissanen, 2010). Alan yazında bu kavramın on yıllardır araştırıldığı ve erken çocukluk döneminde tanımlanmaya çalışıldığı geçmişten günümüze pek çok çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalara örnekler vermek gerekirse kronolojik bir sıralamaya göre ilk olarak Marlow'dan başlayabiliriz. Marlowe (1986) çalışmasında sosyal beceri yerine sosyal zekâ terimini kullanmıştır. Marlowe, sosyal zekâyı bir kişinin başkalarına olan ilgisinin kendi kişisel başarı beklentilerinin, diğer insanların duygularını anlama yeteneğinin ve sosyal davranışlarının gerçek ve gözlemlenebilir performansının bir kombinasyonudur (Akt. Sidwell, 2017). Bu çalışmadan bir sene sonra Elliot ve Gresham (1987), sosyal beceriye ilişkin tanımların "akran kabulü, davranışsal gerçeklik ve sosyal geçerlik" olmak üzere üç tanımsal sınıflandırmada yapılabileceğini savunmuştur. Buna göre sosyal becerilerin akran kabulü tanımı, bir çocuk akranları tarafından kabul görüyorsa sosyal olarak yetenekli olduğu şeklindedir. Ancak bu tanımla ilgili en büyük sorun, bir çocuğun akranları tarafından kabul edilmesine neden olan belirli davranışların

işlevselliğinin tespit edilememesidir. Sosyal becerilerin davranışsal tanımında ise bireyin sosyal beceri içeren davranışlarını ceza olasılığının en az olduğu zamanlarda da bile sürdürüp sürdürmediği, ya da pekiştirdiği şeklindedir. Buna göre, ortam değişkenleri çocuğun sosyal davranışlarını ortaya çıkaran beceriyi etkileyebilmektedir. Öyleyse, sosyal beceriden söz edebilmek için davranışın farklı koşullar altında da sergilenebilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme sosyal beceri eksikliklerini gidermeye yönelik olarak müdahale stratejilerinin geliştirilebilmesinin de önünü açmıştır. Elliott ve Gresham, bunu sosyal becerilerin davranışsal tanımının bir avantajı olarak değerlendirirken, hangi davranışların sosyal olarak önemli olduğunu belirlenememesini ise bir dezavantaj olarak değerlendirmiştir (Akt. Rissanen, 2010). Sonraki yıllarda yapılan bir başka çalışmada ise Caldarella ve Merrell (1997), son yirmi yılda (1974-1994) gerçekleştirilen sosyal becerilere ilişkin çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmaların bulgularının karşılaştırılmasıyla elde edilen yirmi bir faktöre dayanarak çocuk ve ergen sosyal becerilerinin ampirik bir sınıflandırması yapılmıştır. Sınıflandırma içerisinde en yaygın olarak ilk beş boyut;" akran ilişki becerileri, kendi kendine yönetim becerileri, akademik beceriler, uyum becerileri ve iddia becerileri" olmuştur (Akt. Murphy, 2017).

2000'li yıllara gelindiğinde ise Gresham, Sugai ve Horner (2001), sosyal becerileri yeniden tanımlayarak, bireyin sosyal bir görevi başarıyla yerine getirirken sergilediği, toplum tarafından kabul edilebilir ve öğrenilmiş davranışların bir sınıflandırması olduğunu söylemişlerdir. Sosyal beceriler, bireyin hedefe yönelik davranışlarında sahip olduğu sosyal bilgileri gözden geçirmesine, yorumlamasına yardımcı olur ve olumlu kişilerarası ilişkileri destekleyerek akran kabulüne zemin hazırlar. Bu davranışlar çocukların tatmin edici kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürme, akran kabulü kazanma, arkadaşlıklar kurma, sürdürme ve olumsuz ya da zararlı kişilerarası ilişkileri sonlandırabilme derecesi şeklinde tanımlanan sosyal yeterliliğin yapı taşlarıdır (Akt. Murphy, 2017). Bu çalışmanın hemen ardından Wing ve diğerleri (2002), sosyal becerilerin sadece oyun ve iletişimi içeren etkileşimler olduğunu şeklinde bir tanım öne sürmüştür. Luiselli ve diğerleri (2005) ise sosyal becerileri bireyin sergilediği ve akranları tarafından kabulünü teşvik eden yetkinlikleri olarak tanımlamıştır (Akt. Sidwell, 2017). Bu tanımlara bakıldığında sosyal becerinin akran kabulünde önemli bir rol oynadığı konusunda araştırmacıların neredeyse hemfikir oldukları söylenebilir. Daha sonraki senelerde Cameron (2010), bir araştırma yapmış ve sosyal yeterlilik becerileri terimini kullanarak "öğrencilerin ihtiyaç ve isteklerini en yüksek derecede bağımsızlıkla elde ederek birincil çevrelerinde ve topluluklarında işlev görme yetenekleri" olarak ifade

etmiştir. Buna göre sosyal yeterlilik becerileri genellikle öğrenilebilir olup çocuğun etkileşimde bulunduğu okul öncesi ortamlarda çevresindekilere yanıt vermesine yardımcı olur. Günümüze gelindiğinde ise son on yılda yapılan araştırmaların sosyal becerileri tanımlamada eski araştırmalardan elde edilen birikimle daha belirgin ve kapsamlı bir yapıya evirildiği görülmektedir. Ancak yine de sosyal ve duygusal becerileri kesin bir şekilde tanımlamak hala çok kolay değildir. Çünkü bu terimleri akademik alan yazında tanımlamak için kullanılan kavramlar da, dil de zaman içerisinde gelişmiş ve büyük farklılıklar meydana gelmiştir. Örneğin Heckman ve Kautz 2012'de yapmış oldukları çalışmada 'vicdanlılık, azim, sosyallik ve merak' gibi bilişsel olmayan yumuşak becerileri 'kişilik becerileri' olarak adlandırmıştır. Makalenin 2013'te güncellenen versiyonunda ise "azim, özdenetim, güven, dikkat, özsaygı, öz yeterlilik, zorluklara karşı dayanıklılık, deneyime açık olma, empati, alçakgönüllülük, farklı görüşlere karşı hoşgörü ve topluma üretken bir şekilde katılabilme" gibi yetenekleri içerecek şekilde kişilik becerileri genişletilmiştir (Akt. Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015). Yani sosyal becerilerin kategorizasyonu aynı araştırmacılar tarafından bile yeni baştan yapılabilmekte ve daha kapsamlı tanımlamalar üretilebilmektedir. Ancak sosyal becerilerin kazanılmasının sosyal gelişimde çok önemli bir bileşen olduğu değişmeyen bir gerçektir.

Sonuç olarak sosyal beceri kavramının uzun yıllardır araştırıldığı ve sınırlarının çizilmeye çalışıldığı alan yazından sunulan çeşitli araştırmalarla kronolojik betimlenmeye çalışılmıştır. Ancak çocuğun sosyal gelişimi için son derece önemli olan sosyal becerilerin güncel çalışmalardan elde edilen bulgulara göre bir özetinin yapılmasında fayda vardır. Sosyal beceriler; bir çocuğun başkalarıyla etkileşime girme, ilişkiler kurma, bu ilişkileri sürdürebilme ve sosyal olarak kabul edilemez tepkilerden kaçınma yeteneği ve eğilimi gibi çeşitli sosyal ortamlara başarılı bir şekilde katılmak için ideal seviyede olması gereken davranış türlerini ifade eder. Sosyal beceriler çocuğun başkalarına karşı olumlu yaklaşma, sırayla ve birlikte uyum içinde hareket etme, müzakere etme ve diğer çocuklarla uzlaşma gibi çeşitli yeteneklerini içerir İletişim, empati, nezaket, paylaşma ve iş birliğinin yanı sıra, grup veya akran baskısına karşı durmak, yardım istemek ve problem çözmek gibi davranışlar çocuğun sosyal becerilerinin yüksek olduğunu gösterir. Utangaç, yalnız ve içine kapanık bir çocukta bu becerilerin yeterince gelişmemiş olduğu söylenebilir (Vahedi, Farrokhi, & Farajian, 2012; Goodman, Joshi, Nasim, & Tyler, 2015; Barber, 2017). Sosyal beceri eksiklikleri, kazanım eksiklikleri ve performans eksiklikleri olarak iki grupta incelenebilir. Kazanım eksikliği bulunan çocukta bu beceri hiç mevcut değilken; performans eksikliği olan çocukta ise beceriyi gerçekleştirme yeteneği vardır,

ancak dış etmenler nedeniyle çocuk bu beceriyi sergileyememekte ve pekiştirememektedir (Sidwell, 2017). Çevresel bağlam çocuğun sosyal becerilerini etkilerken, sosyal beceriler de çocuğun çevresiyle kurduğu ilişkilerin niteliğini etkilemektedir.

2.1.4. Sosyal Becerilerin Önemi

Erken çocukluk eğitim ortamlarında iletişim kurma, ilişkilerde arabulucu olma, çatışmaları çözme, öz düzenleme, kendini ifade ederken nazik olma, empati kurma, problem çözme ve zorluklarla başa çıkabilme gibi kritik becerilerin öğrenilmesi çocukların sosyal duygusal gelişimleri açısından en önemli motivasyondur (Muhammad, 2022). Çocuklar bu becerilerini çoğunlukla akranları ve yetişkinlerle girdiği kişilerarası etkileşimleri sırasında karşılaştığı sosyal görevlere yanıt vermeye çalışırken kazanırlar (Aguiar, Aguiar, Cadima, Correia, & Fialho, 2019). Bu etkileşimlerde etkin bir rol oynayabilmek ve olumsuz tepkilerden kaçınmak için sosyal beceriler oldukça elzemdir (Rybski, 2014). Aynı zamanda sosyal beceriler çocuğu olumlu sosyal etkileşimler kurmaya teşvik eder. Öğretmenle ve akranlarla güçlü ilişkiler kurmanın yanı sıra akademik başarı da dâhil olmak üzere birçok olumlu sonuç sosyal beceriler ile ilişkilidir. Erken yıllarda, sosyal beceriler çocukların okula hazırbulunuşluğunun temel bir bileşeni olarak kabul edilir ve çocukların gelecekteki akademik başarıları, sosyal ve davranışsal işlevleri, hatta fiziksel ve zihinsel sağlıkları ile pozitif olarak bağlantılıdır (Wu, Hu, Fan, Zhang, & Zhang, 2018). Akranlarla iş birliği yapma, oyun başlatma, paylaşma ve iltifat etme gibi sosyal beceriler, bir çocuğun başkalarıyla uygun şekilde etkileşime girmesine izin verir. Ayrıca, sosyal becerileri yüksek olan çocukların sınıf katılımlarının ve akademik başarılarının yüksek olduğu, ayrıca gelecekteki ilişkilerinin de daha sağlıklı ilerlediği görülmüştür. Sosyal becerileri zayıf ya da yetersiz olan çocukların ise akranları tarafından sosyal olarak reddedilme, dışlanma veya ihmal edilme olasılıkları daha yüksektir. Gelecekteki yaşamlarında ise bu çocuklar depresyon, okul başarısızlığı, okulu bırakma, madde bağımlılığı, suçluluk ve mağduriyet gibi zorluklar yaşayabilmektedir (Sang & Nelson, 2017; Wu vd., 2018). Zayıf sosyal becerilerin çok küçük yaştaki çocuklarda bile daha sonraki yıllara yönelik kötü okul sonuçlarına ve problemlere neden olduğu da bilinmektedir. Okula hazırlık, küçük çocukların iyi gelişmiş sosyal becerilere ve öz-düzenleyici davranışlara sahip olmasını gerektirir, ancak okul öncesi çocukların, yetersiz sosyal becerilere ve sorunlu davranışlara katkıda bulunan sosyal duygusal

sorunlar nedeniyle okuldan atılma olasılığı daha büyük çocuklara göre üç kat daha fazladır (Rybski, 2014). Çocuklar geliştikçe başkalarıyla sosyal etkileşimleri daha sık ve daha karmaşık hale gelir. İlkokula geçişte, çocukların iletişim kurduğu, birbirini tamamlayan roller üstlendiği ve başkalarının ihtiyaçlarını ve ilgilerini kendilerinden önce düşünmeyi öğrendiği arkadaşlıklar kurulur (Sang & Nelson, 2017).

Görüldüğü üzere çocukların davranışsal sağlık problemlerini ortaya çıkaran faktörler arasında çocuk, ebeveyn ve çevre ilişkisinin etkisi yüksektir. Öyleyse sosyal becerilerin gelişimi çevresel bağlamdan ayrı düşünülemez. Buradan hareketle, sosyal becerilerin çocuğun sosyal yeterliliğini güçlendirdiği gibi sosyal uyumunu da olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Sosyal becerilerin adaptif (uyumsal) gelişim üzerindeki bu etkisi, sosyal davranışın öğrenme ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisini vurgulayan Vygotsky ve Bandura'nın teorileriyle tutarlılık göstermektedir. Vygotsky (1978), hem akranlarla hem de yetişkinlerle sosyal etkileşimin, çocukların yeni beceriler ve fikirler edinmelerinde bir anahtar rolünde olduğunu savunmuştur. Bununla bağlantılı olarak Bandura (1997) ise, çocukların sadece başkalarının davranışlarını gözlemleyerek sosyal modelleme yoluyla öğrendiklerini kuramlaştırmıştır. Buna göre çocuklar hangi davranışların pekiştirilip hangilerinin cezalandırıldığını, yani sosyal olarak kabul edilebilir olup olmadığını gözlemleyebilir ve bu bilgiyi kendi eylemlerinde akıllarına getirirler (Akt. Murphy, 2017).

2.1.5. Sosyal Becerilerin Geliştirilmesinde Okul Öncesi Eğitimin Rolü

Tepki ve davranış kalıpları, çocuk okula başlamadan önce oluşturulur. Çoğu için bunlar güvenli bir temel sağlar, ancak yine de çocuklar sürekli güvence ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar. Çocuklar genellikle makul ölçüde sosyal ve uyumlu bir şekilde büyür ve bu biz yetişkinler için bir başarı olarak kabul edilir. Ama sosyal gelişim her zaman kolay gerçekleşmez. Aile, akran grubu, toplum ve medya sosyal gelişimi etkileyen çok önemli unsurlardır. Ayrıca okul hayatının karmaşıklığını da bunlara eklemek gerekir. Okula yeni başlayan bir çocuk, yeni katıldığı bu ortamdaki yetişkinlerin ve diğer çocukların kendisini nasıl karşılayıp karşılamayacağını kestiremez. Sınıfa adımını attığı anda tanıdık olmayan pek çok yüz ve karmaşık grup etkileşimleriyle karşı karşıya kalan çocuk, bu zor durumu deneyimleyerek ecektir. Çünkü çoğu zaman daha önce bu tür durumlara çok az maruz kalmıştır. Bu noktada çocuğun beklentileri ve yaşadığı belirsizlikler tam bir bilinmeyen bağlamlar yelpazesi gibidir. Çocuk kendi isteklerinin başkalarınınkiyle çatışabileceğini,

ailesinin ve kültürünün beklentilerinin diğer çocuklarınkinden farklı olabileceğini kabul etmek durumundadır. Okul bu yönüyle, çocukların akranlarıyla etkileşim kurmak için gerekli bilişsel ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirdiği ve iyileştirdiği bir ortamdan ziyade, mevcut becerilerinin hızla test edildiği bir ortamdır. Bu anlamda okul öncesi geçiş çocuklar açısından bunaltıcı olabilmektedir. Ancak bir çocuğun bu becerilerini kullanarak artan sosyal talepleri etkili bir şekilde yönetme yeteneği, hem mevcut gelişimi hem de gelecekteki gelişimi için son derece önemli bir temel teşkil eder (Yoder, Williford, & Vitiello, 2019; Eaude, 2008).

Çocuğun okul ortamında karşılaştığı zihinsel ve sosyokültürel zorlanmayı hafifletmek adına sosyal kurallar ve stratejiler çocuklara ebeveynleri tarafından erkenden öğretilebilir ve öğretilmelidir de. Ancak bunların öncelikle yaparak yaşayarak ve nasıl hissettirdiğine ilişkin tekrarlanan deneyimler yoluyla içselleştirilmesi gerekir. Manevi veya kültürel gelişimin neleri içerdiğinden emin olamayan birçok ebeveyn, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle nasıl etkileşime gireceğini öğretmeyi okulun temel amaçlarından biri olarak görürler. Okul öncesi öğretmenleri de haklı olarak, sosyal ve duygusal gelişime yoğun bir şekilde odaklanır ve bunu tüm okul yaşamının içine entegre ederler. Böylece sınıfta verilen sosyal-duygusal eğitim sayesinde çocuklar birbirlerinin güçlü yanlarını nasıl fark edeceklerini, bunlardan nasıl yararlanacaklarını öğrenirler ve iş birliği sürecinde sosyal ilişkileri anlamak için grup etkinliklerindeki deneyimler aracılığıyla başkalarını da düşünmeye zamanla alışırlar (Eaude, 2008). Pek çok araştırmacı, çocukların anaokuluna girip akranları ve öğretmenleri ile uygun şekilde etkileşim kurmak için kendilerini nasıl yöneteceklerini öğrenmeye başladıkları için, okul öncesi yılların çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri için kritik bir dönem olabileceği görüşündedir. Bazı araştırmalar, sosyal becerilerin gelişiminin çoğunlukla sınıf ortamının özelliklerine duyarlı olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin çocuklarla sıcak ve duyarlı ilişkiler kurabilme ve sürdürebilme düzeyi, sınıf ortamının önemli bir tanımlayıcı özelliğidir. Duyarlı ve sıcak ilişkilerin yaşandığı ortamların çocukların akademik ve davranışsal sonuçları üzerinde olumlu etkileri vardır. Hamre (2014), olumlu öğretmen-çocuk etkileşim iklimine sahip sınıfların, çocukların sosyal becerileri öğrenmelerine ve bu becerileri sosyal olarak uygun bir şekilde uygulamalarına izin vererek yapıcı akran etkileşimlerini destekleyebileceğini öne sürmüştür. Bununla birlikte, diğer araştırmacılar çocukların sosyal becerilerinin çocukların öğretmenlerle olan ilişkilerinin kalitesini etkileyebileceğini öne sürmüştür. Dolayısıyla çocukların sosyal becerileri ile öğretmen-çocuk ilişkilerinin kalitesi arasında zaman içerisinde karşılıklı bir

ilişki oluşabilir (Akt. Wu vd., 2018). Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitim ortamının, çocuğun öğretmeniyle kurduğu yetişkin etkileşimi, arkadaşlarıyla kurduğu akran etkileşimleri açısından yoğun kazanımlar sağladığı açıktır. Bu nedenle hem okul öncesi dönemde verilen eğitim, hem de eğitim ortamı sosyal etkileşimler bakımından oldukça zengin olanaklar sunarak çocuğa pek çok yeni sosyal beceri kazandırması sebebiyle sosyal-duygusal gelişimde son derece önemli bir rol oynamaktadır.

2.1.6. Okul Öncesi Eğitimde Öğretmen-Çocuk Etkileşimi

Çocuklar okulda önemli miktarda zaman geçirme eğiliminde olduklarından, öğretmenler çocukların sosyal duygusal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Öğretmen-çocuk ilişkilerinin "yakınlık ve çatışma" olmak üzere yaygın olarak kullanılan iki boyutu vardır. Buna göre sıcak bağlantılar ve duygusal destek, çocuklar ve öğretmenleri arasındaki yakın ilişkilerin özellikleridir ve iyileştirilmiş ilişkiler, iyileştirilmiş öğrenci-sınıf davranışlarıyla eşleştirilmektedir. Aksine, çocuklar ve öğretmenler arasındaki çelişkili bir ilişki ise sürtüşme ve öfkeyi öne çıkartmaktadır. Öğretmenleriyle olumsuz ilişkiler geliştiren çocukların dersten kopma, akademik olarak başarısız olma, okuldan kaçınma ve davranış sorunları sergileme olasılıklarının yüksek olduğu bulunmuştur (Lindo vd., 2019; Wu vd., 2018).

Çocuklar içinde yer aldığı ve yaşadığı toplumu yaratıcı bir şekilde keşfetmeye teşvik edilmelidir. Çocukların yaratıcı becerileri, onların genel gelişimi ile ilgilidir ve okul, bu yaratıcı becerileri güçlendirebilecek uygun bir kurumdur. Bununla birlikte öğretmenler, özellikle gelişimin ilk yıllarında, sadece akademik başarıları değil, aynı zamanda çocukların ilişkilerini ve yaratıcı becerilerini de desteklemelidir (Cameron, 2010). Ancak mesleki gelişim programları genellikle çocuk gelişimi ve ilişki kurma becerilerinden ziyade akademik içeriğe odaklanmaktadır. Çocukların sosyal duygusal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik yetiştirmeyi amaçlayan müdahaleler, öğretmenlerin yeterlilik duygusunu geliştirerek ve stres düzeylerini azaltarak hem öğretmenlere hem de çocuklara fayda sağlar. Öğretmenlere, ilişki kurma becerilerini geliştirmeye ve öğrencilerin sosyal duygusal uyumunu teşvik etmeye yönelik özel eğitim sağlamak önemli olmakla birlikte, mesleki gelişim programları da çocukların benzersiz olgunlaşma ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanmalıdır. Bu, oyun temelli müdahaleler gibi gelişimsel olarak uygun programların kullanılmasını içerir (Lindo vd., 2019). Erken çocukluk eğitiminin kalitesi, erken çocukluk eğitimi ve çocuk gelişimi alanında en çok

araştırılan konulardan biridir. Son yirmi yılda, Amerika Birleşik devletlerinde yapılan umut verici bir araştırma, sınıf kalitesinin belirli bir unsuruna odaklanmıştır: çocukların gelişimini destekleyen günlük öğretmen-çocuk etkileşimleri. Çok sayıda çalışma, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin kalitesinin çocukların sosyal, davranışsal, duygusal ve akademik gelişimini öngördüğünü göstermiştir (Akt. Hu vd., 2017). Etkileşim yoluyla öğretim kavramsal çerçevesi, öğretmen-çocuk etkileşimlerinin çok yönlü doğasını üç geniş alanda düzenlemenin bir yolunu sağlar: duygusal destek, sınıf organizasyonu ve öğretim desteği. Ayrıca, Sınıf Değerlendirme Puanlama Sistemi (CLASS; Pianta, LaParo, & Hamre, 2008) kavramsal çerçeve ile uyumludur ve kavramsal modelin ampirik kanıtını sağlar. Duygusal destek, çocukların öğrenmesini ve sınıf etkinliklerine katılımını destekleyen hassas, sıcak bir öğrenme ortamı oluşturan öğretmen ve çocuk arasındaki duygusal bağı tanımlar. Çeşitli araştırmalar (Blair, 2002; Hamre & Pianta, 2007), çocukların sosyal ve duygusal işlevlerinin duygusal destekle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Hu vd., 2017). Ulusal Küçük Çocukların Eğitimi Derneği, çocukların yaratıcı becerilerinin ve kişilerarası ve kişilerarası ilişkilerin gelişimini destekleyebilecek okul öncesi ortamlar sağlamak için öğretmenlerin pedagojisine ilişkin bir dizi standart geliştirmiştir. Standart 5 ve 6 yaş grubunda, öğretmenlerin sınıfta sosyal etkileşimi teşvik eden ve aktif sorgulamayı, iş birliğini ve destekleyici etkileşimi teşvik eden okul öncesi ortamlar yaratmak için grup motivasyonu ve grup davranışı hakkında bir anlayışa sahip olması gerektiği belirtilmiştir. İlk yıllarda çocukların sağlıklı sosyal beceriler geliştirmeleri için rehberlik edilmesi gerekir. Bulgulara dayalı olarak öğretmenler, çocuklara kişilerarası ve kişilerarası ilişkilerini ve yaratıcı becerilerini geliştirmeleri için gerekli araçları sağlamaktan sorumludur. Çocuklar grup faaliyetlerine katılmaya teşvik edildiklerinde, sosyal becerilerini geliştirmeyi, kendileri ve akranlarıyla ilişkiler kurmayı öğreneceklerdir (Cameron, 2010).

2.1.7. Bakış Açısı Alma Becerisi

Bakış açısı ya da diğer bir deyişle ‘perspektif alma becerisi’, kısaca başka bir kişinin bakış açısının hem kelimenin tam anlamıyla, hem de metaforik olarak benimsenmesini ifade eder (Fogle, 2018; Block-Lerner, Adair, Plumb, Rhatigan, & Orsillo, 2007). Başka bir kişinin bakış açısını almak, bir durumun o kişiye fiziksel olarak nasıl göründüğünü hayal etme ve kişinin duruma bilişsel ve duygusal olarak nasıl tepki vereceğini anlama yeteneğidir. Bu yetenek kendini başkalarının yerine koymayı, diğer

bireylerin kendisinin bakış açısından farklı bakış açılarına sahip olabileceği gerçeğini kabul etmeyi ve benmerkezcilikten bağımsız bir şekilde başkalarının ne düşündüğünü ve hissettiğini ayırt edebilmeyi gerektirir. Bu ayrımları yapmak için, genellikle hedef bireylerin durumlarını psikolojik açıdan nasıl algıladıklarını ve dikkate aldıklarını idrak etmek şarttır (Bortolussi, Dixon, & Linden, 2018; Gehlbach, 2004). Bakış açısı alma, bir başkasının yeteneklerini, niteliklerini, beklentilerini, duygularını ve olası tepkilerini anlama yeteneğini gerektirdiği için açıkça sosyal / kişilerarasıdır. Bakış açısı alma sadece çocuğun psikolojik gelişimini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda göndergesel iletişim, başkalarının duygularını anlama, benlik kavramı ve benlik saygısı, kişilerarası algı ve başkalarının niyetlerini anlama gibi sosyal bilişsel işlevlerin gelişimini de etkiler (Berk, 2000).

Bunu göz önünde bulundurarak, bakış açısı almanın çocuğun sosyal yeterliliğinin gelişimi ile ilişkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca bakış açısı alma, başkasının görüşünü kendisininkinden ayırt etmeyle birlikte, tümü açıkça bilişsel olan hem algısal hem de bilişsel nesne girdisini değiştirme, dengeleme ve değerlendirme basamaklarını kapsar (Han & Lee, 2013). Ancak burada başkasının düşüncelerini ve güdülerini olduğu kadar, duygularını da anlamak önemlidir. Ampirik kanıtlar, bakış açısı almayla ilgili sosyal-bilişsel becerilerin, özellikle yanlış inanç anlayışı olmak üzere sosyal yeterliliğin önemli bir bileşenini oluşturduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin, yanlış inanç anlayışı daha gelişmiş bir çocuğun başka bir çocuktan birlikte oynamayı ve oyun boyunca her ikisi de üstün iş birliği yeteneklerine uygun ve net rol dağılımı oluşturmasını isteme olasılığı daha yüksektir. Ayrıca, yanlış inanç görevlerinin başarıyla tamamlanması, öğretmenlerin çocukların sosyal yeterliliğine ilişkin derecelendirmeler için de bir öngörü sağlar (Sang & Nelson, 2017). Başarılı sosyal etkileşimlerde bulunmak için gerekli olduğu yaygın olarak kabul edilen bakış açısı alma becerisi, karmaşık bir dizi davranışı içermektedir. Birinin davranışını gözlemleme, sonraki davranışlarını tahmin etme veya belirli bir durumda tipik olarak ortaya çıkacak özel düşünce ve duygularıyla ilgili olarak yanıtlar vermek bu süreçlerdendir (Welsh, Najdowski, Strauss, Gallegos, & Fullen, 2019). Tam da bu nedenle Mouw ve diğerleri (2020), bakış açısı almayı sosyal durumları yeterince değerlendirmek için bilişsel olarak kendini başkasının yerine koyma, başka bir kişinin beklentilerini, düşüncelerini, hislerini, duygularını ve motivasyonuna anlama, çıkarımlarda bulunma ve uygun şekilde yanıt verme yeteneği olarak kavramsallaştırmışlardır. Yapılan çalışmalar, bakış açısı almanın başkalarının zihinsel durumlarını içsel olarak simüle etme ve benimseme becerisine atıfta bulunan insan

empatisinin kilit bir yönü ve yakından ilişkili olduğunu göstermiştir. O zaman belki de, hem bakış açısı alma hem de empati başarılı sosyal etkileşimlere, etkili iletişimlere ve toplum yanlısı davranışlara rehberlik etmede kritik öneme sahiptir. Örneğin, bir bireyin bakış açısı alma kapasitesinin o kişinin sosyal ağının genişliğini, empatik eğilimini, toplum yanlısı özgecil davranışlarını ve genel yaşam doyumunu öngördüğü bilinmektedir. Günümüz toplumunda böylesine temel bir role rağmen, bakış açısı almanın bilişsel ve sinirsel temelleri hakkında öğrenilecek çok şey vardır (Healey & Grossman, 2018). Nitekim yapılan nörogörüntüleme çalışmaları, başka bir kişinin deneyimlerini kendi deneyimleriyle karşılaştırıldığında, zihinsel bakış açısının devreye girdiği durumlarda aktif olan beyin bölgelerini ortaya çıkarmıştır (Dosch vd., 2010).

Yapılan araştırmalar, bakış açısı almanın sosyal faydalarının çok olduğunu gözler önüne sermektedir. Örneğin bir başkasının bakış açısını alma, şefkat ve yardım etme davranışlarını artırmakta ve hedef bireylere/gruplara yönelik önyargıyı azaltmaktadır. Hedef birey için de faydaları benzerdir. Bir başkasının sizin bakış açınızı başarılı bir şekilde ele aldığı algısı, o kişiden hoşlanmayı ve ona karşı yardım etme davranışının artmasına yol açar (Maza, 2019). Böylece, bakış açısı alma süreçleri daha olumlu ve etkili iletişim süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Örneğin okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerinin geliştirilmesi, akranlarıyla etkileşimleri sırasında daha sık toplum yanlısı davranma eğilimiyle sonuçlanmıştır. Araştırma kapsamında verilen eğitimi alan 3-5 yaş arasındaki çocukların, eğitim almayan akranlarına göre daha sık yardım etme ve paylaşma davranışlarında bulundukları görülmüştür (Cigala, Mori, & Fangareggi, 2015). Buna ek olarak bakış açısı alma fikir birliğine varmayı, sosyal ve kişilerarası becerilerin uygun kullanımını, destekleyici ve saygılı davranışları, güven oluşturmayı ve liderliği mümkün kılar ve böylece grup üyelerinin katkıda bulunma konusunda kendilerini muhtemelen daha güvenli hissettikleri olumlu bir iklimin kurulmasını kolaylaştırır. Ayrıca bakış açısı alma, algılanan ben-öteki örtüşmesinde rol oynar ve böylece grup üyelerinin benzerlikleri deneyimleme ve birbirlerine bağlı hissetme derecesini belirler. Bu sayede sosyal bağlar güçlenir, sosyal koordinasyon kolaylaşır, grup uyumu teşvik edilir ve bireyler grup içerisinde birbirine bağlılık hissederler (Mouw vd., 2020). Çünkü bakış açısı alma becerisinin geliştirilmesi klişeleştirmeyi ve grup içi önyargıyı azaltırken (Galinsky & Moskowitz, 2000), dış grupların değerlendirmesini de iyileştirici bir etki yaratır (Galinsky & Ku, 2004). Ayrıca, bakış açısı alma becerisi bir etkileşim ya da iş birliği içerisindeki kişilerin birbirlerinin bakış açılarındaki farklılıkları keşfetmelerini sağlar ve sonuçta ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkların mutlaka düşmanca bir iletişimi yansıtmadığını

anlamalarına yardımcı olur. Böylece yeni etkileşimlere teşvik edici bir zemin oluşur. Bakış açısı alma geliştikçe, çocuğun davranış yüzeyinin altını görme ve başkalarına psikolojik nitelikler ve güdüler atfetme yeteneği de gelişir. Çocuklar, diğer insanların niyetlerini ve iletişimin psikolojik yankılarını anlama konusunda daha yetenekli hale gelirler. Örneğin, okul öncesi bir çocuğun psikolojik amacını anlayamadığı için bir yetişkinin alaycı sözleriyle kafası karışabilir, oysa okul çağındaki daha büyük bir çocuk, ifadenin düşmanca amacını anladığı için güçlü bir duygusal tepkiye sahiptir (Davies, 2010). Görüldüğü üzere, başka bir kişinin bakış açısını dikkate alma yeteneği, sosyal etkileşimin birçok yönünün temel bir gereksinimidir. Bu nedenle, bakış açısı almanın farklı disiplinlerde ortak bir araştırma konusu haline gelmesi pek şaşırtıcı değildir. Bakış açısı alma becerisi kavramı, eğitim ve gelişimsel klinik alanının (daha çok zihin teorisi bağlamında) yanı sıra; sosyoloji, felsefe, işletme ve yönetim ve edebiyat alanlarında da tartışılmakta ve çalışılmaktadır. Ancak bu araştırma zenginliğine rağmen, alan yazında bakış açısı almanın sosyal etkileşimlerle nasıl ilişkili olduğuna dair anlayışımız hala ilkeldir (Bortolussi, Dixon, & Linden, 2018).

2.1.8. Bakış Açısı Alma Becerisinin Boyutları

Bakış açısı alma, bir başkasının bakış açısını üstlenme yeteneğini içerir; bu beceri, bir kişinin çevresindeki dünyayı anlamak için davranışlarını yönlendiren başkalarının düşüncelerini, duygularını ve algılarını ayırt edebilmeye olanak sağlar. Bakış açısı almayı görsel (algısal), bilişsel ve duygusal olmak üzere üç bileşenli bir yapıda kategorize etmek mümkündür. Kısaca tanımlamak gerekirse, görsel bakış açısı alma bir nesnenin bir mekânda farklı bir konumdan nasıl görüldüğünü anlama yeteneğini ifade eder. Duygusal bakış açısı alma empati için temel sağlayan, başka bir kişinin duygusal durumlarını anlama yeteneğini ifade eder. Son olarak bilişsel bakış açısı alma ise diğer insanların düşüncelerini, motivasyonlarını ve niyetlerini anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Cigala, Mori, & Fangareggi, 2015; Kim & Chung, 2016). Bakış açısı alma becerisinin üç boyutu aşağıda başlıklar halinde ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

2.1.8.1. Görsel (Algısal) Bakış Açısı Alma Becerisi

Algısal olarak da adlandırılabilen görsel bakış açısı alma becerisi, görülen bir sahneyi hem kendi bakış açısından (egosantrik) hem de başka birinin konumdan (yer merkezli) anlama yeteneğini tanımlamaktadır. Görsel bakış açısı alma, başka bir kişinin

bakış açısını temsil etme ve onun hakkında yargıda bulunmayı gerektirir ve genellikle başkalarıyla kurulabilecek başarılı iletişim ve etkileşimlerin merkezinde yer alır. Aynı zamanda bu düşünme biçimi, insan bilişinin oldukça uyarlanabilir bir özelliğidir ve zihin kuramı gibi üst düzey sosyal bilişsel işlevleri destekler (Cole & Millett, 2019; Martin vd., 2019). Görsel bakış açısı alma üzerine ilk deneysel çalışmalar Piaget ve Inhelder'ın (1956) "Üç Dağ Deneyi" ile başlamıştır. 4-11 yaş arası çocuklara üç dağın fiziksel maketleri ve maketin çeşitli yerlerine yerleştirilmiş bir oyuncak bebeğin bakış açısını bir fotoğraf seçerek belirtmeleri istenmiştir. Çalışmanın sonucunda Piaget ve Inhelder, elde ettikleri bir dizi bulgu arasında, daha küçük çocukların oyuncak bebek yerine kendi bakış açılarını temsil eden fotoğrafı seçtiklerini ve bu nedenle 6-7 yaşlarından önceki çocukların bakış açısı almaya yeterli olmadıklarını açıklamışlardır (Cole, Samuel, & Eacott, 2022). Ancak Piaget ve Inhelder'ın (1956) deneyinden bu yana yapılan onlarca araştırmaya karşın, günümüzde görsel bakış açısı almanın hala tam olarak resmi bir modeli veya teorisi oluşturulmamıştır (Cole & Millett, 2019). Ancak yine de, görsel bakış açısı almanın bazı düzeyleri olduğu bilinmektedir.

Görsel bakış açısı almanın hem örtük, hem de açık düzeyleri olduğu belirtilmektedir. Örtük bakış açısı alma, diğer kişilerin bakış açılarının bilinçaltındaki otomatik bir temsilini ifade eder. Bu, öznenin yalnızca benmerkezci bakış açısıyla yanıt vermesini gerektiren görevlerde gözlemlenebilir. Örtük görsel bakış açısı, başka bir kişinin bakış açısıyla uyumsuz bir sahne algılandığında tepkinin yavaşlaması anlamına gelir. Açık görsel bakış açısı alma ise, konuya katılmaya ve/veya hem kendi hem de diğer bakış açıları arasında geçiş yapmaya yönlendiren görevleri ifade eder. Diğer açıdan bakıldığında, özneye bir nesnenin oradan görülüp görülemeyeceği sorulabilir. Bu görevlerde özne, kendisinin bulunduğu konumdan ve görüş alanına yönelik yargılarını kullanarak yanıtlar vereceği için, genellikle buna "birinci düzey" görsel bakış açısı alma olarak adlandırılır. Katılımcılardan bir nesnenin diğer kişinin bakış açısından görüldüğünü "nasıl" şeklinde cevaplaması istendiğinde, doğru cevap verebilmek için diğerinin bakış açısına doğru zihinsel bir dönüşe neden olduğu düşünülmektedir. Bu rotasyonu gerektiren görevler ise genellikle "ikinci düzey" görsel bakış açısı alma olarak etiketlenir (Martin vd., 2019). Flavell ve diğerleri (1978, 1988, 1992) da araştırmaları sonucunda görsel bakış açısı almanın iki düzeyi olduğunu belirtmişlerdir. Düzey 1'de çocuklar, başka bir kişinin bir nesneyi görüp görmediğini bilirler ve herhangi bir anda diğer insanların kendilerinin gördüğü nesneleri görmesine gerek olmadığını anlarlar. Ayrıca, çocuklar farklı bir bakış açısına sahip başka bir kişi tarafından hangi nesnenin

görüldüğünü anlayabilirler. Bununla birlikte, Düzey 1'deki çocuklar, aynı nesnenin başka bir kişiye göründüğünden farklı görünebileceğini ve farklı insanların aynı şey hakkında farklı görüşlere sahip olabileceğini henüz anlayamazlar. Düzey 2'de çocuklar sadece başka bir kişinin ne gördüğünü bilmekle kalmaz, ayrıca bir nesnenin başka bir kişiye nasıl göründüğünü de bilirler. Yani 2. düzeyde çocuklar, farklı insanların aynı nesneye farklı bakış açılarına sahip olabileceğini ve aynı nesnenin çelişkili şekillerde temsil edebileceğini anlar. Düzey 1 görsel bakış açısı almayı değerlendirmek için Flavell ve diğerleri, bir dizi algı üretimi ve algı yoksunluğu görevi tasarlamışlardır. Algı üretme görevlerinde çocuklardan başka bir kişi için görsel bir algı üretmeleri istenmiştir. Örneğin, çocuklara yüzleri kendilerine bakacak şekilde siyah beyaz fotoğraflar verildi ve resmi karşılarında oturan başka birine göstermeleri istendi. Algı yoksunluğu görevlerinde, çocukların ya ekranı bir nesnenin önüne getirerek ya da nesneyi ekranın arkasına taşıyarak bir nesneyi başka bir kişiden gizlemeleri istendi. Algı üretme görevinde başarı, yaşamın ilk yılının ikinci yarısında ortaya çıkarken, çoğu algı yoksunluğu görevinde (yani, görünür olan bir kişiye bir şeyi görünmez yapma yeteneği) yetkinlik, gizleme görevleri tipik olarak çözülmediği için bir çocuklar 30 aylık olana kadar ortaya çıkmamaktadır (Akt. Yeung, Müller, & Carpendale, 2019). Aslında tipik yetişkinlerin bile, onlarla etkileşimde bulunmak için başka bir kişinin bakış açısını dikkate almaları gereken doğal bir durumda görsel bakış açısı almanın ikinci düzeyinde zorlanabilirler. Tipik bireylerde düzey 2 üzerine yapılan araştırmalar, genellikle bu beceriyi zihinselleştirmeyle, yani diğer insanların inançlarını dikkate alma ve davranışlarını buna göre tahmin etme yeteneğiyle ilişkilendirmiştir (Hamilton, Brindley, & Frith, 2009).

2.1.8.2. Duygusal Bakış Açısı Alma Becerisi

Duygusal bakış açısı alma, kısaca bir başkasının duygularını veya hislerini anlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Healey & Grossman, 2018). Duygusal bakış açısı alma, kişinin başka birinin duygusal durumunu özellikle kendi duygusal durumu farklı olduğunda tanıma yeteneğini ifade eder. Örneğin, bu beceriye sahip olan çocuklar bir yarışı kazanmaktan mutlu olurken, aynı yarışı kaybeden arkadaşlarının üzüleceğini fark edebileceklerdir (Harwood & Farrar, 2006). Alan yazında duygusal bakış açısı edinme ile duyguları anlama sıklıkla birbiriyle karıştırılır; duyguları anlamayı araştıran çoğu araştırmacı, duyguları anlamayı duygusal bakış açısı alma ile karıştıran ölçümler kullanır. Duyguları anlama, çocukların duyguları etiketleme ve tanıma, başkalarının bir durumda

nasıl hissedeceğini değerlendirme, duyguların ne olduğunu ve nasıl işlev gördüklerini anlama becerilerini ifade eder. Çocuklar duyguları anlayabilir, ancak yine de benmerkezci olabilir. Buna karşın, olgunlaşmış bir bakış açısı alma becerisi benmerkezci olmayan çıkarımsal süreçler içerir. Karşısındakinin duygularını anlamak için sadece kendine odaklanılamaz. Diyelim ki Julie, Nelly'yi okul bahçesinde ağlarken gördü. Bu duruma sosyal olarak yetkin bir şekilde tepki vermek için Julie, ilk önce Nelly'nin üzgün olduğunu kabul etmelidir (bu duyguları anlamadır). Julie, Nelly'nin neden ağladığını anlamak için Nelly'nin sıkıntısına yeterince güçlü bir karşılık göstermelidir; ancak Nelly'nin neden üzgün olduğunu anlayabilmek (bu duygusal bakış açısı almadır) için, kendi üzüntüsünün karşısındakine odaklanamayacak kadar çok güçlü olmaması gerekir (duyguyla ilgili düzenleme). Ayrıca, eğer Julie'nin çevresinde onun duygularının farkında olan ve yardım eden yetişkinler (duygu koçu; ebeveyn, öğretmen veya bakıcı) varsa Julie'nin ilk iki aşamayı daha başarılı atlatması beklenir. Bu nedenle duygusal bakış açısı alma becerisine, başkalarının duyguları hakkında bilgi sahibi olmakla sonuçlanan zihinsel süreçleri geliştirme yeteneği denebilir. Özellikle daha küçük yaşlardaki çocukların sosyal ve duygusal yeterliliklerinin ve uyumlarının geliştirilmesinde kritik bir öneme sahiptir (Hofer, 2006).

Öte yandan duygusal bakış açısı almanın kişisel sıkıntı, duygusal tepki verme ve duygusal bulaşma gibi duyguların paylaşımını içeren büyük ölçüde bilinçsiz süreçleri oluşturduğu düşünülür ve kişinin duygusal uyaranlara içten tepkisi olarak nitelendirilebilir. Anlamlı kişilerarası ilişkiler kurmadaki bu önemi nedeniyle, son yapılan araştırmalar bakış açısı almayı tanımlamaya, değerlendirmeye, ayrıca kişilik bozuklukları ve çeşitli psikiyatrik hastalıklardaki potansiyel empatik bozuklukları ile ilişkisini belirlemeye odaklanmıştır (Chrysikou & Thompson, 2016). Daha önceki araştırmalar, duygusal bakış açısı almanın okul öncesi yıllarda gelişmeye başladığını ortaya koymuştur. Örneğin Wellman, Phillips ve Rodriguez (2000), 2 buçuk yaşındaki çocuklardan birinin duygusal tepkilerine göre istenen veya istenmeyen bir nesneyi alıp almadığını belirleyebildiklerini bulmuşlardır. Bu bulgu, çocukların başka birinin duygularına ilişkin gördüklerini kendi algılarından bağımsız bir şekilde ayırt edebildiklerini göstermektedir. Benzer bir çalışma olarak Denham (1986), kuklaları kullanarak çocukların duygusal bakış açısı alma becerilerini incelemiştir. Örneğin köpeklerden korkan çocuklara büyük köpekleri seven bir kukla karakteri gösterilmiş ve bu durumda kuklanın dört temel duygudan hangisini (mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş) hissedeceği sorulmuştur. Bunun üzerine çocukların, kendi karşı tepkilerine (korkma)

rağmen, kuklanın büyük bir köpek gördüğünde nasıl hissedeceğini (sevinme) doğru tahmin edebildikleri görülmüştür. Yani çocukların kuklanın bir durumdaki duygusal tepkisini kendisinin aynı duruma beklenen tepkisinden farklı olsa bile doğru şekilde tanımlayabilmiştir. Bu sonuç, çocukların yanlış inanç anlayışına benzer şekilde 3 ila 5 yaşından itibaren duygusal ifadeleri ve duyguların sonuçlarını anlamada önemli kazanımlar elde etme eğiliminde olduklarının bir kanıtı niteliğindedir (Tompkins, Benigno, Kiger Lee, & Wright, 2018; Harwood & Farrar, 2006). Çalışmalardan elde edilen bu sonuçlar duygusal bakış açısı alma becerisinin erken yıllarda geliştiği fikrine önemli katkılar sağlamıştır.

Alan yazındaki çalışmaların geneline bakıldığında ise duygusal bakış açısı alma becerisini belirlemede sıklıkla kullanılan ölçütlerin bakış açısını gerçekten etkileyip etkilemediğine ilişkin önemli bir tartışma olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, çocuklar başka bir çocuğun hissedeceği duyguyu kategorize etmek için durumsal ipuçlarını doğru bir şekilde kullandıklarında, bir çocuğun hissettiği duygunun aynı zamanda diğer çocuğun hissedeceği duygu olduğu genellikle doğrudur. Bu nedenle, çocukların başka birinin bakış açısını benimsedikleri için mi yoksa sadece o durumda nasıl hissedeceklerini hayal ettikleri için mi doğru cevap verip vermediklerini bilmek zordur. Bu gibi çelişkili durumlarda çocukların yüz hareketlerinden/mimiklerinden yola çıkılarak bunun gerçek bir bakış açısı alma olup olmadığını ayırt etmek mümkün olabilir. Bu tür ölçümler kullanan Gnepp (1989), duygusal bakış açısı almanın 6-11 yaşları arasında değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Denham'ın (1986) çalışmasında ise, 2-3 yaşındaki çocukların, benmerkezci olmayan çıkarımsal yetenekleri kullanarak başkalarının duygularını anladıkları görülmüştür. Ancak ne yazık ki, önceki deneyimlerinden edinilen bilgilere başvurma, anaokulu çocukları tarafından pek sık kullanılan bir özellik değildir (Eisenberg, Murphy, & Shepard, 1997; Gnepp, 1989). Bunun yanı sıra, insanların bakış açılarını anlayabilmek için onların diğer özelliklerine ilişkin bilgilerinden çıkarım yapma yeteneği ise yetişkinliğe doğru artmaktadır (Hofer, 2006).

2.1.8.3. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi

Bilişsel bakış açısı alma çocuklarda bilişsel ve sosyal gelişimin bir indeksidir ve birçok çalışmada "Bilişsel Perspektif Alma", "Rol Alma" ya da "Zihin Kuramı" gibi farklı isimler altında ele alınabilmektedir. Bilişsel bakış açısı alma, aynı zamanda duygusal bakış açısı alma becerisinin de temeli olarak kabul edilir (Eunha & Inho, 2016;

Kim & Chung, 2016). Bu nedenle bazı çalışmalarda "Bilişsel Empati" ismiyle de ifade edilebilen bu beceri, başkalarının düşüncelerini ve duygularını anlamamızı, öğrenmemizi sağlayan entelektüel bir tepki olarak tanımlanabilir. Bununla birlikte, bilişsel bakış açısı alma becerisi bakış açısı almanın dünyayı diğer bakış açıları üzerinden değerlendirmeye yönelik bilişsel bir kapasite olduğunu açıklar ve bireyin başkalarının davranışlarını ve tepkilerini tahmin edebilmeye olanak sağlar (Shin, 2021). Buna göre, bilişsel bakış açısı alma becerileri sergileyen çocuklar bir uyarıcının başkaları tarafından nasıl algılandığını ve bilindiğini hesaba katabilir, olayların başkaları tarafından nasıl deneyimlendiğini hayal edebilir ve bunu kendi bireysel deneyimlerine dâhil edebilirler (Hinnant & O'Brien, 2007). Bu zihinsel kapasite, başkalarının kendilerinden bağımsız olarak bilgi, anlayış, inanç ve arzular gibi zihinsel durumlara sahip olduğunun farkındalığını ortaya koymaktadır. Çocuklar bu beceri sayesinde diğer insanların düşünce ve niyetlerini hakkında yorum yapabilen yetkin bir hale gelirler (Woodbridge, 2017). Bilişsel bakış açısı almanın gelişimi, zihinsel durum kelimeleri (düşün ve bil gibi), sözdizimi ve iletişim becerilerini içeren kelime dağarcığının gelişimi ile ilgilidir. Başkalarıyla etkileşimler yoluyla kazanılan deneyimler ve yaş faktörü bu becerinin gelişiminde önemli rol oynar (Hein & Singer, 2008; Kim & Chung, 2016).

Bilişsel bakış açısı alma becerisi, uzun yıllardır ana akım bilişsel gelişim alan yazınında önemli araştırmaların ilgisini çekmiş ve en yaygın olarak "Zihin Kuramı" başlığı altında ele alınmıştır (Woodbridge, 2017; Barnes-Holmes, McHugh, & Barnes-Holmes, 2004). Bu terim zaman zaman *zihinleştirme* veya *zihin okuma* şeklinde de kullanılabilmektedir. Zihin kuramı, bir kişinin duygusal durumlar da dâhil olmak üzere başkalarının zihinsel durumlarını, duygusal olarak dâhil olmadan, sadece bilişsel olarak temsil etme yeteneğine denir (Anastassiou-Hadjicharalambous & Warden, 2008). Zihin kavramı terimi, gelişim alan yazınına ilk olarak David Premack ve Guy Woodruff'un "Şempanzelerin bir zihin teorisi var mı?" başlıklı dönüm noktası niteliğindeki makalesinde (1978) insan dışı primatlara uygulandıktan sonra kazandırılmıştır. Araştırmada bir adamın ulaşamayacağı yere asılmış olan muzları almaya çalıştığı bir videokaset kullanılmıştır. Bu görüntüler şempanzelere izlettirilmiş ve sonrasında problemin çözümüne ilişkin iki adet fotoğraf (örneğin, adamın bir kutu üzerine çıktığı vs.) gösterilmiştir. Bu işlemler sonucunda şempanzelerin sıklıkla adamın muza yetişebilmesine yönelik doğru fotoğrafı seçtikleri görülmüştür. Araştırmacılar bunun, şempanzelerin, davranış hakkında tahminlerde bulunmak için kullanılabilecek zihinsel durumlar hakkında bir çıkarımlar sistemi olarak tanımladıkları bir zihin kuramına sahip

olduklarını gösterdiğini iddia etmişlerdir (örneğin, adam muz 'istiyor' ve bu yüzden onları almak için bir kutunun üzerinde duracak). Zihin kuramının bilişsel ve duygusal değerlendirilmesi için son yirmi yılda yaygın olarak kullanılan bir paradigmada yanlış inanç görevleridir. Nitekim bilişsel bakış açısı alma çalışmalarında sıklıkla yanlış inanç görevleri kullanılmıştır. Yanlış inanç görevleri, başlangıçta 5 yaşına kadar olan çocuklarda zihinsel durumları atfetme yeteneğinden yararlanmayı amaçlamıştır (birinci düzey yanlış inanç görevleri). Özellikle 3-4 yaşlarındaki çocukların başkalarının inançlarının, kendi bildikleriyle her zaman örtüşmediğini anladıklarını ortaya çıkarmıştır (birinci düzey yanlış inanç görevleri). Daha sonra, yaşla birlikte artan bilişsel gereksinimlerle çocukluk ve ergenlik yılları boyunca çocuklarda bakış açısı almayı amaçlayan başka görevler geliştirilmiştir. Bu görevler 6-9 yaş arası çocukların bir kişinin yanlış inancını başka birinin düşüncelerine dayanarak atfedip atfetmediğini belirlemek için kullanılırken, aynı zamanda başka bir kişinin bildiğinin çocuğun kendi bildikleriyle mutlaka örtüşmeyebileceğini anlamak için kullanılmıştır (ikinci düzey yanlış inanç görevleri). Burada bahsedilen bakış açısı alma görevlerinin ortak özelliği, sosyal bir durum hakkında yanlış bir inanışın oluşmasıdır. Örneğin, bir öyküde geçen karakter ikinci karakterin farkında olmadığı birtakım bilgilere sahip olabilir. Zihin kuramının buradaki görevi, bir çocuğun farklı bakış açılarına dayalı olarak öyküdeki karakterlerin aynı durum hakkında sahip oldukları farklı düşüncelerin ve bunun sonucunda ortaya çıkan duyguların ne ölçüde farkında olduğunu değerlendirmektir (Anastassiou-Hadjicharalambous & Warden, 2008).

Bilişsel bakış açısına dayalı araştırmalar büyük ölçüde çocuk örneklemleriyle yürütülmektedir. Bu becerinin gelişimini inceleyen araştırmalar yapılırken, çocuk katılımcılara genellikle çizim, resim, video veya ses kaydı ile tasvir edilmiş bir sosyal etkileşim gösterilir ve gözlemledikleri etkileşimleri açıklamak için bir anlatı geliştirmeleri istenir. Sosyal etkileşimin çocuk tarafından doğru bir şekilde yeniden anlatılması, çocuğun bilişsel bakış açısı alabildiğinin bir kanıtı olarak kabul edilir. Ayrıca, bilişsel bakış açısı alma becerisi ile özgecil davranış pozitif olarak ilişkili kavramlardır (Trzcinski, 2021). Bilişsel bakış açısı alma ile yakın ilişkili olan diğer bir kavram ise empatidir. Çünkü bakış açısı alma becerisi genel yapısı itibarı ile empatinin entelektüel bileşeni olarak da kabul görebilmektedir. Aynı şekilde bilişsel bakış açısı alma boyutunun da, bakış açısı alma becerisinin entelektüel bir bileşeni olduğu düşünüldüğünde, empatinin bilişsel yönüyle ortaklıkları olduğu yadsınamaz. Empatinin bilişsel bileşeni, “kişinin bir başkasının durumunda veya 'ayakkabılarında' nasıl düşüneceğini hayal etmesi

veya “başka bir kişinin kendi durumu göz önüne alındığında nasıl düşündüğünü hayal etmesi” olarak tanımlanabilen bakış açısı almayı içerir (Davies, 2010). Buradan hareketle, bilişsel bakış açısı alma beceri çeşitli çalışmalarda empati ile birlikte ilişkisel olarak incelenmiştir. Örneğin Oswald (1996), duygusal bakış açısına, bilişsel bakış açısına sahip olan veya olmayan birinin yetişkin grupları arasında empati ve sempati öz değerlendirmelerini incelemiş ve bilişsel bakış açısı almaya yönelik anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eisenbergand ve diğerleri (1989) ise, genç yetişkinlerin bilişsel bakış açısı alma konusundaki öz bildirimleri ile empati arasında pozitif bir ilişkiye ulaşabilmiştir. Aynı şekilde Eisenberg, Zhou ve Koller (2001) da Brezilyalı ergenlerden oluşan bir örneklemle çalışarak benzer bulgular elde etmiştir. Çocuklar üzerinde yapılan çalışmalarda, ne Astington ve Jenkins (1995) ne de Hughes ve diğerleri (2000), bilişsel bakış açısı almanın bir ölçüsü olarak çocukların yanlış inanç görevlerindeki performansı ile empatik kaygı arasında bir ilişki bulabilmiştir. Bu karışık sonuçlarda, kullanılan yöntemin veya yaş faktörünün bir etkisi olduğu düşünülebilir. Bunlara benzer çok sayıda yapılan araştırmalar neticesinde, bilişsel bakış açısı almanın daha yaşlı katılımcılar için empatiyle ilgili yanıt vermeyle pozitif ilişkili olduğu, ancak daha genç (okul öncesi yaş düzeyi) katılımcılar için ilişkisiz olduğu bulunmuştur; bu, bilişsel gelişim ve akıl yürütmenin zaman geçtikçe empatik yanıt vermede giderek daha önemli roller oynadığı şeklinde algılanabilir (Akt. Hinnant & O'Brien, 2007).

2.1.9. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi

Etkileşimli kitap okuma kavramı, alan yazına ilk kez Whitehurst ve diğerleri (Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca, & Caulfield) tarafından 1988’de kazandırılmıştır. Etkileşimli kitap okuma yöntemi yerine “diyaloglu, diyaloga dayalı, paylaşımlı, birlikte ya da interaktif kitap okuma” gibi farklı terimler de kullanılmaktadır (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020). Yaklaşımın çıkış amacı, okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık ve dil becerilerini artırmaktır. Etkileşimli okuma yöntemi sonraki yıllarda Whitehurst ve diğerleri (1994) tarafından çalışıldıkça yöntemin sistematik alt yapısı iyice oturmaya başlamıştır (Akoğlu, Ergül, & Duman, 2014). Sonraki yıllarda tanınmaya ve yaygınlaşmaya başlayan bu yöntem, 2002 yılında ABD’de kurulan ve Eğitim Bakanlığına bağlı Eğitim Bilimleri Enstitüsünün (IES) bir kuruluşu olan WWC (What Works Clearinghouse)’nin 2007 raporunda tanımlanmıştır. Bu tanıma göre etkileşimli kitap okuma, küçük çocuklarla yetişkinlerin bir etkileşim içerisinde

gerçekleştirdiği, çocukların sorular sorduğu ve anlatıma aktif olarak katıldığı, yetişkinlerin ise çocuklara yardım ederek, onları öyküyü anlatmaya yönlendirdiği bir tür okuma etkinliğidir. Bu yöntemde çocukların özellikle dil becerilerini geliştirme amaçlı doğmuştur (Halat, 2017). Etkileşimli okuma, bir öykünün anlaşılmasını geliştirmek için okuma stratejilerini açık hale getirirken, özellikle dil gelişimini ve öykü kitabı metnine dayalı olarak basılı teşhir ürünlerinin kullanımını teşvik eder (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020).

Whitehurst ve diğerleri 1988 yılında yapmış oldukları ilk çalışmada kitap okuma etkinlikleri gerçekleştirmiş ve bu oturumlar esnasında yetişkin ve çocuk etkileşimini artıran stratejileri tanımlamışlardır. Bu stratejiler, zamanla yöntemin temel stratejileri haline gelmiştir. Bu bağlamda etkileşimli okumada konuşmayı başlatma amacıyla kullanılan en önemli teknikler "CROWD Stratejisi" olarak kısaltılmıştır. Bu strateji, çocuğa okuma sırasında sorulabilecek "Tamamlama (Completion), Hatırlama (Recall), Açık Uçlu Sorular (Open ended questions), 5N1K (Wh- questions/ N- soruları; ne, neden, nasıl, nerede, ne zaman ve kim) ve İlişkilendirme (Distancing; çocukların kişisel deneyimleriyle bağlantılar) gibi çeşitli soruları içermektedir (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020). Buna göre yetişkinler öyküyü ya da kitabı sesli şekilde okurken, çocuklara dönerek olay akışı ile ilgili çeşitli sorular sorar ve onların görüşlerini alırlar. Bu sorularda kitaptaki karakterlerin özelliklerine geniş yer verilir ve çocuğun bu özellikleri doğru anlayabilmesi için çaba gösterilir. Sorulan sorular arasında çocuğun öykudeki karakterleri ya da olayları kendi hayatıyla ilişkilendirmesi de istenen amaçlar arasındadır. Bunun yanı sıra, etkinlikler sırasında anlatılan olayla ilgili olarak çocukların anlayıp anlamadıkları yerler periyodik olarak ve gerekli açıklamalar yapılır (Fleury, Miramontez, Hudson, & Schwartz, 2014; Hudson & Test, 2011; Yıldız Bıçakçı, Er, & Aral 2018; Dereobalı & Özcan 2018).

Etkileşimli okuma yönteminde kullanılan diğer strateji ise konuşmayı sürdürme amacıyla kullnılan, "PEER Stratejisi"dir. Bu stratejide ise çocuğu okuma etkinliğine katılmak için teşvik etme (Prompt: Başlat), çocuğun sorulara verdiği yanıtları değerlendirme (Evaluate: Değerlendir), bu yanıtları genişletme (Expand: Genişlet) ve son olarak da tartışmaya katılım davetini yineleme ve çocuğu yanıtını tekrarlaması için teşvik etme (Repeat: Tekrarlat) aşamaları bulunmaktadır (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020). Ayrıca okuyan ile dinleyen yani yetişkin ile çocuk, zaman zaman rollerini de değiştirebilirler (Yıldız Bıçakçı, Er, & Aral 2018). Etkileşimin yoğun yaşandığı bu süreç, öykünün düz anlatım yönteminin aksine çocuğu pasif bir dinleyici konumundan alır ve

ona öyküyle ilgili sorumluluklar vererek aktif bir katılımcı haline getirir. Böylece aktifleşen çocuk kendini ifade eder, yeni kelimeler öğrenir, özgüven kazanır ve öğrenmeye daha çok güdülenmiş olur (Vally, 2012). Tüm bu okuma sürecini özetlemek gerekirse, yetişkin bir öykü kitabını çocuklara yüksek sesle okur, bilinmeyen kelimelerin anlamlarını açıklar ve çocuğa soru sorma imkânı tanırsa, bununla birlikte çocuğun kendi hayatından örnekler vererek yorum yapmasına müsaade ederse etkileşimli bir okuma gerçekleştirmiş olur. Ayrıca bu işlemler sırasına okuyucunun, öyküyü anlatmaya nereden başladığını ya da nerede duraksadığını çocuklara sorması ve yorumlatması çocukların erken okuryazarlık ve dinleme becerileirnin yanı sıra neden-sonuç ilişkisi kurarak analitik düşünebilmesinin önü açılmış olur (Justice, Pence, Beckman, Skibbe, & Wiggins, 2005).

2.1.10. Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Çocukluk Gelişimindeki Önemi

Yetişkin ve çocuk arasında yoğun iletişimlerin ve etkileşimlerin yaşandığı etkileşimli kitap okuma yöntemi, çocukların çeşitli gelişim alanlarının sağlıklı şekilde desteklenmesi açısından erken çocukluk döneminde önemli bir role sahiptir. Bu anlamda, çok fazla kaynak gerektirmemesi, kitaplara kolayca erişilebilmesi ve çocukların dil ihtiyaçlarına, iletişim tarzlarına ve yetişkin-çocuk ilişkilerine uyarlanabilmesi nedeniyle erken eğitimde popüler bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020). Nitekim Vally (2012), gelişmekte olan ülkelerde çocukların bilişsel uyaranların eksikliğine bağlı olarak yaygın oranda gelişim sorunları yaşadıklarını belirtmiş, bunun için acilen öğrenme ortamlarının bilişsel kazanımlar yönünden zenginleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Nitekim küçük çocuklara yüksek sesle ve etkileşimli şekilde kitap okunması, bilişsel gelişim becerileriyle olumlu bir ilişki içerisinde olduğu için anlatılanı anlama ve zihinsel imgelemeyle ilgili beyin alanlarını harekete geçirmektedir (Merga, 2017).

Etkileşimli kitap okuma yönteminin özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların bilişsel ve sosyal iletişimsel gelişimi açısından büyük katkılar sağladığı artık kanıksanmıştır. Etkileşimli okumalarda çocukların alıcı ve ifade edici dil, kelime dağarcığı, soyut dil, cümle kurma, erken okuryazarlık ve sözel dil becerileri geliştirilmektedir (Vally, 2012). Bunun yanı sıra, etkileşimli okumalarda yeni kelimelerle birlikte şiirsel okuma, öyküsel anlatı geliştirme gibi çeşitli iletişim türlerinin öğrenilmesi de teşvik edilir. Yöntemin en önemli katkılarından biri de, etkinliğe katılanların (çocuklar ve yetişkin) arasındaki duygusal bağların güçlendirilmesidir. Yetişkinin çocukla bire bir

kurduğu yoğun etkileşimli bu süreçte yetişkin ve çocuk arasındaki bağ pekişir. Etkileşimli yönteme dayalı okumalar yaşamın ilk yıllarında uygulanırsa, bebeklerin ve küçük çocukların kendileri ve sosyal çevreleri hakkında ayırt edici bilgiler edinmeleri desteklenmiş olur (Cárdenas, Moreno-Núñez, & Miranda-Zapata, 2020). Zira etkileşimli yöntemde davranışsal terimler aracılığıyla temsili ilişkisel yanıtlar vermeyle birlikte, çevresel uyaranları zaman (şimdi, şu anda, o zaman vs.), mekân (burada, orada vs.) ve şahıs (sen, ben, o, bana, sana vs.) cinsinden ilişkilendirme vardır. Bu sayede çocukların bütüncül gelişimine ve benlik inşasına katkı sağlanır (Fogle, 2018). Bunların dışında, etkileşimli kitap okuma yönteminin hazırbulunuşluğu düşük, öğrenme güçlüğü çeken ve dil gecikmeleri veya bozukluğu yaşama riski altında olduğu belirlenen çocukların gelişiminde de etkili olduğu kanıtlamıştır. Ayrıca, düşük sosyoekonomik koşullardan gelen ve okuma güçlüğü çeken risk altındaki okul öncesi dönem çocuklarının yanı sıra, orta ve yüksek sosyoekonomik koşullardan gelen tipik gelişim gösteren çocuklarla yürütülen pek çok müdahale programı da etkileşimli okumanın sözel dil gelişimi üzerinde çok olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020).

2.1.11. Etkileşimli Kitap Okumaya İlişkin Kuramsal Çıkarımlar

Bugüne kadar yapılan araştırmaların çoğu, kitap okumanın çocukların dil ve erken okuryazarlık becerileri üzerindeki gelişimsel etkisine odaklanmıştır. Ancak, çocukların bilişsel anlayış, sosyal-duygusal uyum gibi çeşitli özelliklerinin de kitap okuma yöntemleri aracılığıyla geliştirilmesi mümkündür. Resimli çocuk kitapları bu anlamda, doğru yöntem ve tekniklerle birlikte kullanılabilirse, önemli erken çocuklukta önemli gelişimsel kazanımlar sağlanabilir. Çocuk kitapları genellikle bolca sosyal duygusal deneyim sunar. Bu kitapların çocuklara okunması, kitapta anlatılan olaylardaki karakterlerin duyguları, düşünceleri, motivasyonları ve davranışları hakkında sohbet etme olanağı yaratır. Ebeveyn ve öğretmen başta olmak üzere yetişkinlerin kitaptaki karakterlerin duyguları, davranışları ve diğer karakterlerle arasındaki ilişkileri tartışmaları, aynı zamanda çocuğun kendi duygu ve düşüncelerini de daha iyi anlayabilmesine, ifade edebilmesine ve düzenleyebilmesine önemli katkılar sağlar (Aram & Shapira, 2012). Piaget'nin görüşleri de bu fikri destekler niteliktedir. Piaget, sosyal gelişimi teşvik ederek bilişsel gelişimin de teşvik edildiğini savunmuştur. Piaget ve Vygotsky, yetişkinlerin sosyal duygusal gelişimi destekleyen sosyal olarak etkileşimli bir sınıf sağlamalarının önemini vurgulamışlardır. Sosyal olarak etkileşimli bir sınıf ortamı

yaratmak içinse çocukların etkileşime girme, müzakere etme, sınıf kurallarını oylama, karar verme ve grup oyunları oynama gibi fırsatların sağlanması gerekmektedir (Akt. Askeland, 2019; Baylor & Kim, 2006; Devries, 1997).

Piaget'nin (1983) kuramının önemli bir anlamı, öğretimin çocuğun gelişim düzeyine uyarlanmasıdır. Eğitim içeriği çocuğun gelişim düzeyi ile uyumlu olmalıdır. Öğretmenin rolü, çeşitli deneyimler sunarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Öğretmen çocuklara açıkça keşfetme ve deneyimleme fırsatları sağlamalıdır, bunu yaparak çocuğun yeni anlayışlar geliştirebilmesini teşvik etmiş olacaktır. Piaget, farklı bilişsel seviyelerdeki çocukların birlikte çalışmasına izin veren ve daha az olgunlaşmış çocuklarda bir anlayış oluşturmak için ilerlemeye teşvik eden fırsatlara da vurgu yapmıştır. Piaget'e göre, çocukların yeni önermeleri öğrenmelerine yardımcı olmak için öğretimde somut uygulamalı deneyimlerin kullanılması şarttır. Bunun yanı sıra, yeni bilgileri önceki bilgilerle özümsemeyi kolaylaştırmak için öğretmenlerin bilgileri sınıflandırma ve gruplama fırsatlarına izin vermesinin ve mantıksal anlayış gerektiren problemler sunması da son derece önemlidir. Bilişsel Gelişim Kuramı'na göre tüm çocuklar aynı gelişim dizisinden geçerler, ancak bunu farklı hızlarda yaptıkları varsayılır. Bu nedenle öğretmenler, sınıf etkinliklerini tüm sınıftan ziyade bireyler ve küçük gruplar için oluşturmaya özel bir çaba göstermelidir (Omotosho, 2020).

Diğer bir gelişim kuramcı olan Vygotsky ise Sosyokültürel Kuramı'nda (1920) öğrenmeyi "sosyal bir deneyim" olarak tanımlamıştır. Buna göre öğrenme, sosyal durumlarda başkalarıyla girilen etkileşimler yoluyla genişletilebilmektedir. Bu etkileşimler doğası gereği yapılandırmacıdır. Çocuklar yeni bilgiler edindikçe, öğrenmenin aktif katılımcıları olarak yeni anlayış düzeyleri inşa ederler ve böylece katıldıkları sosyal etkileşimlere dayalı olarak yeni öğrenmeleri yapılandırırlar. Bu yeni öğrenme yapıları, düşünmeyi yeniden yönlendirmek için birleştirici veya yaratıcı fırsatlar meydana getirir. Düşüncenin bu yeniden yönelimi, sosyal bakış açısı alma sırasında da gerçekleşmektedir. Ayrıca, Vygotsky insan beyninin işleyişi üzerine yapmış olduğu araştırmalar sonucunda beynin sadece üretici faaliyetlerde değil, aynı zamanda birleştirici faaliyetlerde de işlevleri olduğunu bulmuştur. Buna göre beyin geçmiş deneyimlerin unsurlarını birleştirir, yaratıcı bir şekilde yeniden işler ve bunları yeni düşünce ve davranışları üretmek için kullanır. Bu yeni düşünce ve davranışlar, başkalarıyla etkileşimleri teşvik eder ve çeşitli deneyimlerin yaşanmasıyla birlikte çocukların bakış açıları gelişir (Katrein, 2021). Çocukların yetişkinlerle (ebeveyn, öğretmen gibi) kurduğu etkileşimlere gelince, "Yakınsak Gelişim Alanı"ndan söz etmek gerekir. Vygotsky

(1978), çocukların bildikleri ile daha bilgili birinin yardımıyla öğrenebilecekleri arasındaki mesafeyi araştırmış ve buna "Yakınsak Gelişim Alanı" ismini vermiştir. Bu alan bağımsız kazanılan bilgi ile rehberlik edilerek kazanılan bilgi arasındaki boşluğu ifade etmek için kullanılır. Buna göre, yetişkinler okuma yazma bilmeyen bir çocuğa etkileşimli kitap okurken çocuk geliştikçe değişen bilişsel ve dilsel becerilerine göre etkinliği ayarlamalı ve çocuğun yakınsak gelişim alanı içerisinde kalmaya özen göstermelidir. Yetişkinin çocuğun öğrenmesi için sağladığı bu desteğe "yapı iskelesi kurma becerisi" denir. Bu beceri, çocuklarla etkileşimli okuma yapılırken kullnılması gereken önemli bir mikro beceridir, çünkü yetişkinler okuma etkinliğini çocuğun mevcut gelişim düzeyine duyarlılık gösterecek şekilde yapılandırmalı, ancak aynı zamanda çocuğun maksimum büyüme potansiyeline izin verecek şekilde bir dereceye kadar zorluk da sağlamalıdır. Bu nedenle, başarılı bir etkileşimli kitap okuma işlemi için yetişkinlerin bu yakınsak gelişim alanı içinde hareket etmelerinde fayda vardır (Vally, 2012).

Piaget ve Vygotsky'nin öğrenmenin bilişsel ve sosyal duygusal yönlerine yaptığı atıflar, erken çocukluk eğitiminde ve gelişiminde ebeveynler ile öğretmenlerin yetişkin desteğinin ne kadar etkili bir rolü olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların daha fazla öğretim desteğine sahip sınıflardayken erken akademik becerilerde daha fazla kazanım elde ettiklerini bulunmuştur (Hu vd. 2017). Bu nedenle, okul öncesi eğitim kurumları genelinde baktığımızda öğretmenlerin çocuklara sunduğu öğretim desteğini çeşitlemeleri ve etkili stratejilerden yararlanmaları önemlidir. Sınıf içinde yapılan kitap okuma etkinlikleri bunun için oldukça elverişli bir fırsattır. Bu etkinliklerde çocuklara anlatılan öykünün bölümlerini farklı bir karakterin bakış açısından yeniden anlatmak sosyal anlama ve okuma arasındaki bağlantıyı güçlendirici bir tekniktir. Bu amaçla öğretmenler çocuklara bir olayda anlatılan karakterin o anda ne hissettiğini veya ne düşündüğünü sorarak duyguyu ve düşünceyi tanımlamasını isteyebilir. Çoklu bakış açıları geliştirebilmek adına bu etkinlikler oldukça yararlıdır. Çünkü bu süreçte çocuklar kitaptaki karakterin duygu ve düşüncelerini kendi duygu ve düşünceleriyle karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini tespit etme fırsatı yakalar. Ayrıca kendi içsel durumlarıyla bağlantılar kurarak yeni deneyimler edinebilir (Kozak & Recchia, 2019). Sonuç olarak, ebeveynler ve öğretmenler için çocuğun yaşamındaki sosyal becerilerin ilk öğretmenleri şeklinde bir tanım yapılabilir. Ancak yine de, bazen çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak çocuklar sosyal başarı için gerekli eğitimi yeterince almayabilmektedir. Bu gibi durumlarda, öğretmenler çocuklar için gerekli sosyal becerileri çeşitli müdahale planları

hazırlayarak ve etkili stratejiler geliştirerek kazandırabilirler (Lenihan vd., 2020; Antia vd. 2011).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda tez konusuyla ilişkili olduğu düşünülen ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmektedir. Bu araştırmalar, alan yazının kapsamlı şekilde taranması sonucunda belirlenmiş ve güncel çalışmalar olmasına özen gösterilmiştir. Alan yazın taramaları, tezin bağımlı değişkenini ifade eden bilişsel bakış açısı alma becerisi ile tezin bağımsız değişkenini temsil eden etkileşimli kitap okuma yöntemi konularında gerçekleştirilmiştir.

Bu taramalar esnasında, etkileşimli kitap okuma yöntemini erken çocukluk dönemi kapsamında inceleyen yeterince yurt içi ve yurt dışı çalışmaların yapılmış olduğu görülmüştür. Ancak bilişsel bakış açısı alma becerisine yönelik çalışmaların ise, daha çok 'bakış açısı alma' genel başlığı üzerine yapılmış olduğu dikkat çekmiştir. Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında, doğrudan bilişsel bakış açısı alma becerisini araştıran çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında ise, doğrudan bilişsel bakış açısı alma becerisini araştıran çalışmaların yapıldığı, ancak bu kez de erken çocukluk gelişimi ve eğitimi alanlarından uzaklaşıldığı tespit edilmiştir. Buna göre, bilişsel bakış açısı alma becerisine ilişkin çalışmalar çoğunlukla; psikolojide tanı koyma ve spektrum bozukluğu, nörolojide ise beynin fonksiyonel yapısını inceleyen nörögörüntüleme gibi tıbbi konularda gerçekleştirilmiştir. Bunlar arasından iki çalışma (Healey & Grossman, 2018; Hein & Singer, 2008), bilişsel bakış açısı alma becerisinin beyinsel işlevi hakkında genel bilgi vermesinde fayda görülerek buraya dâhil edilmiştir. Aynı başlık altında yer alan diğer çalışmaların hepsinde ise, erken çocukluk eğitimi ve gelişimi alanına bağlı kalınmıştır. Yukarıda açıklanan bu gerekçelerden ötürü, "bilişsel bakış açısı alma becerisi ile ilgili araştırmalar" başlığı altındaki çalışmalar, becerinin genel adı olan 'bakış açısı alma' becerisine yönelik yapılanlar arasından seçilerek derlenmiştir.

Sonuç olarak, ilgili araştırmalar kısmı "Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Araştırmalar" ve "Etkileşimli Kitap Okuma ile İlgili Araştırmalar" olmak üzere iki grupta ve yurt içinde - yurt dışında yapılanlar olmak üzere ayrı başlıklar altında sunulmaktadır.

2.2.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Araştırmalar

2.2.1.1. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gözün Kahraman (2012), çalışmasında zihin kuramına dayalı bir eğitim programı uygulayarak 48-60 aylardaki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin prososyal davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada aynı zamanda Wellman ve Liu (2004) tarafından geliştirilen Zihin Kuramı Ölçeği, Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma yarı deneysel desenli bir müdahale şeklinde tasarlanmış 38 çocuk ve öğretmenleri üzerinde çalışılmıştır. Verilelerin toplanması Zihin Kuramı Ölçeği, Prososyal Davranışları Değerlendirme Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve son olarak da durumsal testler aracılığıyla sağlanmıştır. Müdahale programında algı, bellek, dikkat, problem çözme gibi temel bilişsel becerilerin yanı sıra zihin kuramı özelinde farklı istek, farklı inanç, duyguları anlama, yanlış inanç gibi becerilere de yer verilmiştir. Müdahale sonucunda, zihin kuramına dayalı eğitim programının deney grubundaki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı farklılıklar yaratırken, kontrol grubundaki çocuklarda ise sadece bilgi erişimi görevinde anlamlı bir farklılık yaratabildiği görülmüştür. Prososyal davranışlara ilişkin bulgulara bakıldığında ise deney grubundaki çocukların ön test - son test puanları arasında anlamlı farklılık oluşurken, kontrol grubundaki çocukların ön test - son test puanları arasında bir anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Bal (2013), çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş grubu çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara'nın üç farklı ilçesinden seçilen okullara devam eden farklı sosyoekonomik gelir düzeyindeki (alt, orta ve üst) ailelerden gelen 180 çocuk üzerinde ilişkisel tarama çalışması gerçekleştirmiştir. Katılımcı sayısı her ilçeye 60 çocuk olmak üzere belirlenmiş olup 4, 5 ve 6 yaş gruplarındaki çocuk sayısı 20 olacak şekilde eşitlenmiştir. Sosyoekonomik durumlar ise Türkiye İstatistik kurumundan alınan veriler doğrultusunda tespit edilmiştir. Veri toplama araçları olarak, Dinçer (1995) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) ile Şener (1996) tarafından geliştirilen Bakış Açısı Alma Becerileri ölçeklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında orta düzeyde pozitif bir anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2017), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Adana il merkezindeki devlete bağlı iki anasınıfına 2016-2017 eğitim öğretim yılında devam toplam 34 çocuk üzerinde bir deney gerçekleştirilmiştir. Çocuklar deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Veriler, Aslan ve Köksal Akyol tarafından 2016'da geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) kullanılarak ön test, son test ve kalıcılık testi yoluyla elde edilmiştir. Kullanılan bu ölçek, algısal (4 madde), bilişsel (4 madde) ve duygusal (16 madde) olmak üzere üç boyutta toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Geliştirilen ölçme aracının en geniş boyutu olan duygusal boyuttaki maddeler mutlu olma, üzülme, kızma ve korkma duygularını ölçen alt boyutlardaki dörder sorudan (16=4x4) oluşmaktadır. Araştırma sonucunda empati eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermiştir. Deneyden bir süre sonra uygulanan kalıcılık testi, son testte görülen etkinin devam ettiğini göstermiştir.

Aras (2018), çalışmasında Ben Sorun Çözebilirim Programı (BSÇ)'nın okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Adana il merkezindeki bir devlet anaokuluna 2016-2017 eğitim öğretim yılında devam eden 5 grubundan 51 çocuk üzerinde deney gerçekleştirilmiştir. Deney desen bir deney grubu ile 2 kontrol grubu üzerine kurulmuştur. Veri toplama aracı olarak Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve Genel Bilgi Formu ön test, son test ve kalıcılık testinde kullanılmıştır. Müdahalede kullanılan Ben Sorun Çözebilirim Programı, Shure (1992) tarafından geliştirilmiş ve Öğülmüş (2001) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 59 etkinlikten oluşan bir programdır. Çalışma grubuna haftada 4 gün olmak üzere 3 ay boyunca uygulanan işlem neticesinde veriler toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen bulgular, kontrol gruplarında anlamlı bir farklılık olmadığını, deney grubunda ise anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, BSÇ'nin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri üzerinde geliştirici bir etkisi olduğunu göstermiştir. Deneyden 4 hafta sonra ÇBT tekrar uygulanmış ve etkinin kalıcı olduğu anlaşılmıştır.

Emen (2018), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileriyle alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla, Adana il merkezindeki devlete bağlı 6 anaokuluna devam eden 3, 4 ve 5 yaş grubundan 98 çocuk üzerinde bir deney çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu ilişkisel (korelasyonel) tarama çalışmasında dört veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bu

ölçme araçları Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), Dunn ve Dunn'un (1959) geliştirip Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ'ın (1974) Türkçe'ye uyarladığı Peabody Resim-Kelime Testi ve araştırma tarafından geliştirilen Genel Bilgi Formu ile Dil Örneği formudur. Veriler çocuklarla bire bir yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin bakış açısı alma becerileri üzerinde yordayıcı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak iki becerinin birbiriyle pozitif bir ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

Genal (2018), çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocukların sosyal duygusal yeterlilikleri ile bakış açısı alma becerilerini birtakım değişkenler doğrultusunda incelemiştir. Bu amaçla, Isparta il merkezindeki devlete bağlı 3 anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubundan 210 çocuk ve bu çocukların öğretmenleriyle çalışılmıştır. İlişkisel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar Merrell, Felver-Gant ve Tom (2011) tarafından geliştirilen Ölçer'in 2017 yılında Türkçeye uyarladığı Çocuklar ve Gençlerin Sosyal-Duygusal Yeterliklerini Derecelendirme Ölçeği, Şener'in (1996) tarafından geliştirilen, Akın'ın 2002'de geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptığı Bakış Açısı Alma Testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel bilgi formudur. Toplanan veriler çocukların yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı, okul öncesi eğitim alma süresi gibi özelliklerine göre karşılaştırılmıştır. Bulgular, Sosyal Duygusal Yeterlikleri Derecelendirme Ölçeğinin sosyal-duygusal yeterlik ve kendini kontrol etme alt boyutlarında çocukların yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, baba yaşı değişkenine bakıldığında babası 41 yaş ve üstü olan çocukların ortalama puanlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca baba mesleği değişkenine bakıldığında ise babası serbest meslek sahibi olan çocukların puanlarında öz düzenleme ve sorumluluk alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bakış Açısı Alma Testi bulguları ise testin alt boyutlarında cinsiyet, doğum sırası ve okul öncesi eğitim alma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra, baba öğrenim düzeyi değişkenine ilişkin puanlara bakıldığında ise babası lisans mezunu olan çocukların algısal bakış açısı alma becerilerinde, babası lisansüstü mezunu olanların ise genel bakış açısı alma becerilerinde anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Salıkutluk ve Aslan (2017), çalışmalarında 4-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile akran kabul düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmışlardır. İlişkisel tarama modelinde yürütülen bu araştırmaya, Antalya'nın merkez ilçelerinden birinde

Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğüne bağlı iki anaokuluna devam eden 107 çocuk katılmıştır. Veriler çocuklarla bire bir yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Bu görüşmelerde veri toplama aracı olarak Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ile Sosyometrik Değerlendirme Testi kullanılmıştır. Korelasyon ve regresyon analizleri sonucunda, çocukların bakış açısı alma becerileri ile akran kabul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Şahin (2018), çalışmasında okul öncesi eğitim alma durumunun 48-72 aylık çocukların bakış açısı alma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Niğde il merkezinde yaşayan çocuklar arasından okul öncesi eğitim alan 100 çocuk ile okul öncesi eğitim almayan 100 çocuk olmak üzere toplam 200 çocuk ile çalışılmıştır. Bu çocuklar sosyoekonomik gelir seviyesi düşük bölgelerde yaşayan ailelerden seçilmiştir. Nedensel karşılaştırmalı araştırma deseninde yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) geliştirmiş olduğu Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen "Görüşme Kayıt Formu" kullanılmıştır. Okul öncesi eğitim alan ve almayan çocuklarla bire bir ve eşzamanlı yapılan görüşmelerde doğru ve yanlış cevaplar 1-0 olarak kaydedilmiştir. Araştırma sonuçları okul öncesi almanın bakış açısı alma becerilerini 4, 5 ve 6 yaş grubundaki çocuklarda anlamlı şekilde etkilerken, 3 yaş grubundaki çocuklarda anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya çıkarmıştır. Demografik değişkenlere bakıldığında ise, sadece yaş ve okul öncesi eğitim alma durumu değişkenlerinin çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği anlaşılmıştır.

Coşkun (2019), çalışmasında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş grubu çocukların sosyal problem çözme ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu amaçla yapılan ilişkisel taramada, 2017-2018 eğitim öğretim yılı boyunca Denizli il merkezinde bulunan devlete bağlı okulların anasınıflarına kayıtlı 153 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Çocuklarla yapılan bire bir görüşmelerde üç veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar, Spivack ve Shure'un (1985) geliştirdiği ve Kayılı tarafından 2015'te Türkçeye uyarlanan Wally Sosyal Problem Çözme Testi, Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) geliştirdiği Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu'dur. Toplanan veriler çocukların kişisel değişkenlerine (cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba mesleği, anne-baba eğitim düzeyi) göre karşılaştırılmıştır. Bulgular, çocukların Wally Sosyal Problem Çözme Testi ile ÇBT'den aldıkları puanlar arasında orta düzeyde pozitif ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırma sonunda, sosyal problem çözme ile sadece duygusal

bakış açısı alma arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin kız çocuklarında erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun dışında, anne yaşı 31-40 arası olan çocukların, 20-30 yaş arası anneye sahip çocuklara göre duygusal bakış açısı alma becerilerinin daha gleişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Derman, Civcik, Baykara ve Özçınar (2019), çalışmalarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflardaki 4-6 yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerini araştırmışlardır. Bu amaçla, Bursa il merkezinde random yolla belirlenmiş olan dört okulun 10 ayrı sınıfında öğrenim gören 200 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Bu okulların beşinde kaynaştırma öğrencisi bulunurken, diğer beş okulda ise kaynaştırma öğrencisi bulunmamaktadır. Çocuklar sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre 100 çocuk - 100 çocuk olacak şekilde gruplandırılmıştır. Veri toplamada Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) geliştirmiş olduğu Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) kullanılmıştır. Sonuç olarak, bakış açısı alma becerisinin sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna ve cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, 4 yaş grubu çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin 5-6 yaş gruplarındaki çocuklara göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Halavurt (2019), çalışmasında okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaş grubu çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile anne tutumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla Bursa'nın iki merkez ilçesinde devlete bağlı üç anaokulundaki 200 çocuk ve anneleri ile çalışılmıştır. Çocuklarla bire bir yapılan uygulamalarda veriler, Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) geliştirmiş olduğu Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) aracılığıyla toplanmıştır. Annelere ilişkin verilerde ise Robinson, Mandleco, Olsen ve Hart'ın (2001) geliştirdiği Kapçı ve Demirci (2009) ile Önder ve Gülay (2009) tarafından ayrı ayrı uyarlamaları yapılan 2-13 yaş çocukları için geçerli olan Anne Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, annelere Kişisel Bilgi Formu ile birlikte öğretmenler aracılığıyla doldurtulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular, anne tutumlarıyla çocukların bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da, demokratik aile tutumunda yetişen çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinde diğer çocuklardan daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Aynı şekilde, 5 yaş çocuklarının bakış açısı alma alt boyut puanlarının 4 yaştakilerden bir miktar daha yüksek olduğu da ortaya çıkmıştır. Ayrıca, cinsiyet değişkenine göre kıyaslandığında kız çocuklarının duygusal boyutta, erkek çocuklarının ise bilişsel ve algısal boyutlarda daha yüksek bakış açısı becerisine sahip oldukları görülmüştür.

Karanfilci (2019), çalışmasında 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin çocukların davranışları üzerindeki yordama etkisini araştırmıştır. Bu amaçla Antalya'nın iki merkez ilçesinden seçilen birer anaokuluna devam eden 116 çocuk üzerinde ilişkisel tarama uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Veriler, Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) geliştirdiği Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve Ergene, Demirtaş-Zorbaz, Kurt ve Özer'in (2018) geliştirdiği Çocuk Davranış Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinden edinilen bulgular, bakış açısı alma ile prososyalllik ve hiperaktivite-dikkat dağınıklığı davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bakış açısı alma becerilerinin bu davranışlar üzerinde yordayıcı etkisi olduğu anlaşılmıştır. Cinsiyet üzerinden değerlendirildiğinde, kız çocuklarının bakış açısı alma becerilerinin hiperaktivite-dikkat dağınıklığı davranışları ve asosyal davranışları ile aralarında anlamlı ve yordayıcı bir ilişki olduğu görülmüştür. Erkek çocuklarının ise bakış açısı alma becerileri ile davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Yalçın (2019), çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının empatik bakış açısı alma becerilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine ve arkadaşları tarafından tercih edilme üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu amaçla Kars il merkezi ve ilçelerinden kolay ulaşılabilir altı anaokuluna devam eden 48-60 aylık 210 çocuk üzerinde ilişkisel tarama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, çocuklara önce Sosyometrik Test, sonrasında ise Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği (STRS)- Kısa Formu ve araştırmacının geliştirmiş olduğu Empatik Bakış Açısı Alma Senaryoları uygulanarak toplanmıştır. Veri analizleri sonucunda, sosyometrik puanları yüksek olan çocukların arkadaşları tarafından daha fazla tercih edildikleri ve öğretmenleriyle de daha yakın ilişki içerisinde oldukları görülmüştür. Bununla birlikte, empatik bakış açısı alma senaryolarını anlamada daha yetkin olan çocukların da arkadaşlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduğu ve daha çok kabul gördükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, empatik bakış açısı alma becerilerinin hem öğretmen hem de sınıf arkadaşlarıyla kurulan ilişkilerin kalitesini yükselttiği ve kabul görmeyi kolaylaştırdığı ortaya çıkmıştır.

Cantekin (2020) çalışmasında Duyguları Yönetme Becerileri Eğitim Programı (DYBEP)'nın çocukların duyguları yönetme ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Ankara'nın bir ilçesindeki devlete bağlı ilkokullar bünyesinde yer alan iki anasınıfından 40 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Ön test - son test kontrol gruplu deney doğrultusunda 20 çocuk deney grubunda, 20 çocuk kontrol grubunda yer almıştır. Araştırma verilerinin

toplanmasında Aslan ve Köksal Akyol'un (2016) Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT), Ömeroğlu ve diğerlerinin (2012) Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği; Duyguları Yönetme Becerileri Alt Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Çocuk ve Aile Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, Duyguları Yönetme Becerileri Eğitimi Programının hem duyguları yönetme, hem de bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı ve kalıcı etkisi olduğunu göstermiştir. Ancak, müdahale sonucunda deney grubunun duygusal bakış açısı alma ve toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık oluşurken, algısal ve bilişsel boyutlarda anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir.

Körükçü ve Güngör (2021), okul öncesi eğitime devam eden 60-72 aylık çocukların çevreye yönelik tutumları ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla yürütülen ilişkisel tarama çalışmasında, amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen Denizli'nin iki merkez ilçesindeki devlete bağlı 5 anaokulunda 60-72 aylık 151 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Okul Öncesi Dönem Çocukları için Çevre Farkındalığı ve Tutum Ölçeği, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve son olarak da Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından EAASPC, Musser ve Diamond (1999) tarafından geliştirilmiş, Büyüktaşkapu Soydan ve Öztürk Samur tarafından 2017'de Türkçe'ye uyarlanmıştır. ÇBT ise Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup cinsiyet, anne baba eğitim durumu vs. demografik değişkenlerden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, 60-72 aylık çocukların çevre tutumları ile bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı olmayan, oldukça düşük bir ilişki saptanmıştır.

Karoğlu (2022), çalışmasında dil gelişimi ve bakış açısı alma eğitiminin okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların dil ve bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma grubunu Bayburt il merkezindeki devlete bağlı iki farklı anaokuluna devam eden 39 çocuk oluşturmuştur. Bu çocuklar ölçüt örnekleme yoluyla anne eğitim düzeyi lise ve altı öğrenim düzeyi olanlar arasından seçilmiştir. Plasebo ve kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan bu çalışmada, çocuklar deney grubunda 14, kontrol grubunda 13 ve plasebo grubunda 12 çocuk olacak şekilde gruplandırılmıştır. Veriler, orijinali Amerika'da geliştirilmiş olan, Türkçeye uyarlanması ise Güven ve Topbaş tarafından 2014'te yapılan Türkçe Erken Gelişim Dil Testi (TEDİL) ile Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve son olarak da Kişisel Bilgiler Formu aracılığıyla toplanmıştır.

Müdahalede kullanılan resimli kitaplar ise Deniz ve Gönen (2018) tarafından geliştirilen Resimli Hikâye Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği ile seçilmiştir. İşlem kısmında deney grubuna hazırlanan özel müdahale programı kullanılırken, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış, plasebo grubuna ise boyama etkinlikleri yaptırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, resimli öykü kitapları kullanılarak uygulanan müdahalenin çocukların hem TEDİL'den ve hem de ÇBT'den aldıkları toplam ve alt test puanlarını anlamlı şekilde artırdığını ortaya koymuştur.

2.2.1.2. Bilişsel Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

LeBlanc ve diğerleri (2003), modelleme videolar yoluyla pekiştirme kullanımı yoluyla otizmli çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Bu amaçla, daha önceden otizm tanısı konulmuş olan 3 erkek çocuk üzerinde deney yapılmıştır. Bu çocuklara bakış açısı alma becerisini kazandırmaya yönelik olarak çeşitli videolar izlettirilmiş ve görsel ipuçları verilmiştir. Deneyde görevli bir personel, küçük bir masada doğrudan katılımcının karşısına oturarak, bakış açısı almanın üç genel ölçütüne ilişkin uygulamaları yerine getirmiştir. Ardından, modelleme videolar yoluyla pekiştirme tekniği çoklu temel tasarım kullanarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, video modelleme ve pekiştirme tekniklerinin çocukların bakış açısını geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, deney katılan üç çocuktan ikisi bakış açısı alma görevlerini tam anlamıyla başarıyla tamamlayabildiği için ortaya çıkan etkinin, sınırlı bir genellemeyi kapsayacağı belirtilmiştir. Çalışmanın sonucunda, yeni araştırmacılar bu becerilerin genelleştirilebilmesi için yeni stratejiler geliştirebilirlerse, modelleme videolar yoluyla pekiştirme tekniğinin bakış açısı alma becerisini öğretmede etkili bir teknoloji olabileceği vurgulanmıştır.

Tan-Niam (2003), tematik hayali oyununun okul öncesi dönem 5 yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın ikincil aşamasında ise, oyunun küçük çocukların kendiliğinden sergiledikleri oyun davranışları üzerine etkileri ele alınmıştır. Ön test-son test kontrol grubu tasarımına dayalı olarak, özel bir anaokulunun iki ayrı sınıfına devam eden ortalama 5 yaşındaki 54 çocuğa bakış açısı almanın algısal, bilişsel ve duyuşsal üç boyutunu temsil eden ölçümler uygulanmıştır. Veriler, Perspective-Taking Ability (PTA) testi kullanılarak çocuklarla ayrı bir odada gerçekleştirilen bire bir görüşmelerle toplanmıştır. Müdahalede, kontrol

grubundaki çocuklara öyküler sadece anlatılmış ve birtakım sorular yöneltilmiştir. Deney grubundaki çocuklara ise öyküler anlatıldıktan sonra canlandırılması da yapılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, tematik hayali oyun koşulundaki katılımcıların toplam ve algısal bakış açısı alma ölçümlerinde deney grubunun kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi performans gösterdiği ve bireysel oyundaki değişikliklerin deney grubu için anlamlı olduğu görülmüştür.

Harwood ve Farrar (2006), çocukların çatışan duygularını belirlemek amacıyla, duygusal bakış açısı alma becerileri ile zihin kuramı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu doğrultuda 3-5 yaşlar arasındaki 42 çocuk üzerinde uygulamalar yapılmış ve birtakım ölçümler gerçekleştirmiştir. Bu ölçümlerde çocukların alıcı dil becerileri, bakış açısı alma becerisi ve zihin kuramı becerilerini sınayan görevler verilmiş ve çocukların bu görevleri başarıyla tamamladıkları görülmüştür. Araştırma sonuçları duygusal bakış açısı alma becerisi ile zihin kuramı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak bu ilişki, çocukların yaş düzeyine ve alıcı dil becerilerinden bağımsızdır. Bunların dışında, çocukların arkadaşlarıyla girdiği sosyal etkileşimlerde duygusal çatışmalar yaşandığı anlarda, zihin kuramı ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin en güçlü olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, çatışan duyguları ve yanlış inançları anlama becerilerinin sosyal gelişimle ilişkili yönler olduğunu göstermektedir. Ayrıca, araştırma sonucunda bakış açısı alma becerileri düşük olan çocuklarda genellikle görsel bakış açısı alma, kasıtlı şekilde yanıltma ve yanlış inanç anlayışı gibi üç temel eksikliğin bulunduğu belirtilmiştir.

Hein ve Singer (2008), çalışmalarında bilişsel bakış açısı alma ve empatiyi tanımladıktan sonra insanın başkalarının niyetlerini, inançlarını ve deneyimlerini anlama becerisine ilişkin nörobilimsel çalışmaların ana sonuçlarını gözden geçirmişlerdir. Daha sonra, acı çeken başka insanların gözlemlenmesiyle ortaya çıkan empatik beyin tepkilerini araştırmış ve bazı fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme çalışmaları sunmuşlardır. Bununla birlikte araştırmacılar, ortaya çıkan empatik beyin tepkilerinin çeşitli bağlamsal ve uyarıcı faktörler tarafından nasıl modüle edildiğini açıklamışlardır. Bu sonuçlar, farklı duyguları ve duygusal deneyimleri anlayamama-etiketleyememe (Aleksitimi) bozukluğu ve Otizm Spektrum Bozukluğu olan hastalardan edinilen bulgularla birleştirerek; empati, bilişsel bakış açısı alma ve içsel farkındalık arasındaki ilişkileri açıklayan daha derin bir bilimsel anlayış ortaya koymuşlardır.

Han ve Lee (2013), çalışmalarında Güney Kore'de yaşayan iki dilli çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerini araştırmışlardır. Bu amaçla, iki farklı dili

dengeli şekilde konuşabilen çocukların bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri tek dil bilen çocuklarınkiyle karşılaştırılmıştır. Korece-İngilizce konuşabilen iki dilli 73 çocuk, sadece Korece konuşabilen tek dilli 60 çocuk olmak üzere 4-5 yaşlarındaki toplam 133 çocuk çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Çocukların dil yeterlilikleri Dil Yetenek Testi kullanılarak, katılımcı özgeçmişleri ise velilerine doldurtulan anketler kullanılarak belirlenmiştir. Ardından çocuklara, bakış açısı almanın bilişsel ve duygusal boyutlarına ilişkin birtakım görevler verilmiştir. Araştırma sonuçları, iki dilli çocukların duygusal bakış açısı almada, tek dilli çocuklara kıyasla daha yüksek performans sergilediklerini göstermiştir. Bilişsel bakış açısı alma beceriler bakımından iki dilli ve tek dilli çocuklar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak bilişsel bakış açısı alma becerisinin yaşla birlikte kendiliğinden geliştiği de araştırma sonuçları arasında vurgulanmıştır. Bu çalışma sayesinde, iki dilli olmanın avantajları ve iki dilli çocukların bakış açısı alma düzeyleri hakkında alan yazına temel bilgiler sağlamıştır.

Cigala, Mori ve Fangareggi (2015), çalışmalarında ekolojik eğitim kullanarak okul öncesi dönem çocuklarına bakış açısı alma becerisini kazandırmaya çalışmışlardır. Bu amaçla, tipik gelişim gösteren 3-5 yaş grubundan 25 kız, 35 erkek olmak üzere 60 çocuk üzerinde yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklar, aynı anaokuluna giden, sosyoekonomik olarak orta-yüksek gelir sınıfına mensup ve İtalyan uyruklu Kafkasyalı ailelerden seçilmiştir. Random yolla belirlenen 0 kişilik çalışma grubu, 3-4-5 yaşları karışık sınıflar olacak şeklinde bir deney ve bir kontrol grubuna ayrılmıştır. Deneyde, çocukların duygu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla, Albanese ve Molina (2008) tarafından geliştirilen ve Pons ve Harris'in 2000 yılında İtalyanca'ya uyarlamış olduğu Duygu Anlama Testi (TEC) ön test, son test ve kalıcılık testinde kullanılmıştır. Müdahale işlemlerinde okulun normal eğitim akışıyla tutarlılık göstermesi amacıyla çizim, anlatım ve dramatizasyon teknikleri kullanılmıştır. Aynı amaçla, müdahalede kullanılan etkinliklerde de yine okul öncesi öğretmenlerinin önerdiği konularla uyum içerisinde hareket edilmiştir. Müdahalede kullanılan etkinlikler araştırmacı tarafından 9 farklı ders olarak 15 günde uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, müdahalede kullanılan ekolojik eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır. Deneyden altı ay sonra yapılan kalıcılık testinde bu etkinin kalıcı olduğu görülmüştür.

Mori ve Cigala (2015), tipik gelişim gösteren 3-5 yaş grubu okul öncesi çocuklarında bakış açısı alma becerisini geliştirmede kullanılan ana müdahale yöntemleri hakkında 1995'ten günümüze kadarki psikoloji alan yazınının eleştirel bir analizini

sunmuşlardır. Bu analizin odak noktası, farklı metodolojik yaklaşımlar ve bu kapasiteyi oluşturan bilişsel ve duygusal boyutların belirli sistematik işlemler yoluyla nasıl geliştirildiği, güçlü yönleri ve kritik faktörleridir. Bu çalışmada, özellikle bilişsel yaklaşım (Zihin Kuramı), davranışçı yaklaşım (İlişkisel Çerçeve Teorisi) ve son olarak Sosyal-Yapılandırmacı Yaklaşım olmak üzere üç ana analitik bakış açısına dayanan müdahale yöntemlerine odaklanılmıştır. Toplanan verilerin analizi, bazı kritik ancak tartışmalı faktörlere rağmen, okul öncesi çocuklara farklı yöntemlerle, farklı bağlamlarda uygulanabilir ve yetişkinlerin (ebeveynler ve eğitimciler) katılımına bağlı olarak bakış açısı almanın öğretilmesinin ve geliştirilmesinin gerçekten mümkün olduğunu ortaya koymuştur.

Kim ve Chung (2016), çalışmalarında farklı okuma becerileri seviyelerine sahip işitme engelli çocuklarda bilişsel bakış açısı almanın özelliklerini okuma becerisindeki farklılıklar üzerinden araştırmıştır. Ölçümler, dilsel yükte farklılık gösteren sözel ve sözel olmayan görevlerden oluşturulmuştur ve her görevde birinci ve ikinci dereceden yanlış inançlar olmak üzere iki zorluk seviyesi yer almıştır. İşitme engellilere özel bir ilkokulun 1. ila 6. sınıflarında okuyan 100 işitme engelli çocuktan oluşan katılımcılar, sınıflarına ve okuma becerilerine göre 6 gruba ayrılmıştır. Sonuç olarak, daha yüksek okuma becerisine sahip çocukların, sınıf düzeyleri doğrultusunda bilişsel bakış açısı alma görevlerinde daha yüksek puanlar aldıkları ve yüksek notların yanı sıra bilişsel bakış açısı alma konusunda istikrarlı bir gelişim gösterdikleri görülmüştür. Düşük okuma becerisine sahip çocuklar ise, sözel olmayan kolay görevlerde alt sınıflardan üst sınıflara doğru bilişsel bakış açısı alma puanlarında bariz bir gelişme gösterebilmişlerdir. Ancak ne yazık ki, üst sınıf düzeylerindeki çocuklar bile zorlu sözel görevlerde yeterince gelişme kaydedememişlerdir. Bu sonuçlar, okuma becerisi düşük olan çocukların bilişsel bakış açısı alma becerisindeki performanslarının verilen görevin dilsel yükünden ve zorluğundan büyük ölçüde etkilendiğini göstermektedir.

Woodbridge (2017), çalışmasında ikinci sınıf öykü yazmada bilişsel bakış açısı alma ve izleyici farkındalığını araştırmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı bu tezde, 26 kız, 22 erkek olmak üzere farklı etnik kökenden ve farklı gelir grubundaki ailelerden gelen 48 katılımcı bulunmaktadır. Çalışma boylamsal türde olduğu için, katılımcılar Güney Kaliforniya'daki bir okulun laboratuvarına kayıtlı olup anasınıfından dördüncü sınıfa kadar gelişimleri takip edilmiştir. Tüm öğrenciler anaokulundan 2. sınıfa kadar aynı programda (İngilizce orta eğitim veya çift dil eğitimi) kalmıştır. Araştırma sonuçları, anasınıfı dönemindeki bilişsel bakış açısı alma becerileri ile ikinci sınıftaki izleyici

farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Alt örneklemdeki öğrencilerin, bilişsel bakış açısı alma becerilerinin çoğunlukla ikinci sınıfa doğru geliştiği görülmüştür. Ayrıca, anaokulunda daha yüksek bilişsel bakış açısı alma becerisine sahip olan çocukların duygularını ifade etmede, diyalog kurmada, konuşmada ve yazmada bilişsel farkındalıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sang ve Nelson (2017), çalışmalarında okul öncesi dönem çocuklarının kardeşlik durumlarının (tek çocuk olma, büyük-küçük kız kardeşi ya da büyük-küçük erkek kardeşi olma) sosyal beceriler ile bakış açısı alma becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 5-7 yaşlar arasında ve bir kardeşe sahip olan/olmayan toplam 112 çocuk oluşturmuştur. Çocukların kişisel bilgileri annelerine iletilen mektuplar yoluyla yazılı olarak temin edilmiştir. Deneyde, araştırmacı çocuklara bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerisiyle ilgili birtakım görevler vermiş ve görevi yerine getirme durumuna göre puanlama yapmıştır. Örneğin, bu görevlerin birinde araştırmacı çocuklara biri kız ve diğeri erkek olan iki kardeş arasında geçen bir durumu öyküleştirerek anlatır. Bu öyküde iki kardeş bir parça çikolata hakkında kendi aralarında konuşuyorlarmış. Daha sonra, kız kardeşin görmediği bir esnada erkek çocuk çikolata parçasının yerini değiştirmiş. Bu şekilde devam eden örnek öyküler aracılığıyla, çocukların verdikleri cevaplara göre sosyal durumlarda sergiledikleri bakış açısı alma becerileri sınanmıştır. Doğru cevaplar için 1 puan, yanlış cevaplar için ise 0 puan verilmiştir. Sosyal becerilerin ölçülmesinde veri toplama aracı olarak, Greshan ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kardeşi olma durumunun bakış açısı alma becerisi üzerinde karmaşık bir etki yarattığı belirlenmiştir. Ancak, kardeşin cinsiyetinin bakış açısı almada herhangi bir anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. Hiç kardeşi olmayan bir kız çocuğunun kardeş sahibi bir olan erkek çocuğa göre bakış açısı alma becerisinin daha gelişmiş olduğu şeklinde sonuçlar dikkat çekmiştir.

Healey ve Grossman (2018), bilişsel ve duygusal bakış açısı alma için farklı nöral bağıntılar olup olmadığını belirlemek amacıyla sağlıklı erişkinlerdeki işlevsel beyin görüntüleme çalışmaları ile davranışsal varyant frontotemporal demansı olan hastalardaki davranışsal ve yapısal görüntüleme çalışmalarından elde edilen verileri incelemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada bilişsel ve duygusal bakış açısı almanın yürütücü işlevlerle aynı ilişkiyi paylaşıp paylaşmadığı da araştırılmıştır. Nöro-görüntülemelerden elde edilen bulgular, bilişsel bakış açısı alma becerisi ile duygusal bakış açısı alma becerisinin beyinde ortak bölgeleri harekete geçirmenin yanı sıra, farklı özel bölgelerde işlevsel

olduklarını göstermiştir. Duygusal bakış açısı almanın, bilişsel bakış açısı alma sürecinde daha az öne çıkan duygusal alt tabakaları gerektirdiği açıkça kanıtlanmış olsa da, yürütücü işlevlerin (çalışan bellek, zihinsel set değiştirme ve engelleyici kontrol dâhil) her iki boyuta ne ölçüde katkıda bulunabileceği henüz bilinmemektedir. Genel sonuçlar, bilişsel bakış açısı almanın duygusal bakış açısı almaya kıyasla yürütücü işlevlere (özellikle zihinsel set değişimine) daha fazla bağlı olduğunu ortaya koymuştur.

Shin (2021), çalışmasında sanal gerçeklik teknolojisiyle bakış açısı almanın (VRPT) öğretmenlerin bilişsel empatisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Sanal Gerçeklik Bakış Açısı Alma (VRPT), izleyicilerin nerede ve neyle etkileşim kuracaklarını seçme özerkliğiyle belirli bir alan ve zamana yerleştirilmesine olanak tanıyan bir sanal gerçeklik başlığı kullanarak 360 derecelik bir video çekiminin izlendiği, sürükleyici ve somutlaştırılmış bir sosyal-teknolojik deneyimdir. Karma yöntemle yürütülen bu eylem araştırmasında, öğretmenlerin bilişsel empati hakkındaki inançlarının öğretmen-öğrenci etkileşimlerini ve öğretim uygulamalarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. VRPT, araştırmada geçerli ve profesyonel bir gelişim aracı olarak kullanılmış ve yeterliliğine ilişkin öğretmen algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçümlere ilişkin veriler Kişilerarası Tepkisellik İndeksi Anketi, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup tartışması aracılığıyla toplanmıştır. Veriler tümevarımsal analizle incelenerek veri kümelerinin, kategorilerin, temaların ve teorilerin anlaşılması amacıyla veriler azaltılmış ve sistematize edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin VRPT aracılığıyla bir öğrencinin bakış açısını aldıktan sonra öğrencilerle empati kurma becerilerinin daha çok geliştiği görülmüştür. VRPT ayrıca, öğretmenlerin fiziksellik unsurları ve sınıftaki öğrenci katılımı üzerine düşünmelerine de imkân sağlamıştır. Bununla birlikte, öğretim uygulamaları açısından öğretmenler ders hızı, geri bildirimde bulunma ve ders düzeni hakkında derinlemesine düşünme fırsatı yakalamışlardır. Profesyonel bir gelişim ölçme aracı olarak VRPT'nin uygulanabilirliği ile ilgili olarak, öğretmenler etrafına özgürce bakabilme yeteneğinin önemli olduğunu, daha fazla içerik üretilmesinden memnun olacaklarını ve diğer öğretmenlerle iş birliği yapmaya ilişkin önerilerini dile getirmişlerdir. Bu sonuçlar, empatik eğitim uygulamalarını kolaylaştırmada VRPT'nin kullanımının yararlı olduğunu ortaya koymaktadır.

Wee, Kim, Chung ve Kim (2022), zorbalık temalı resimli çocuk kitaplarını okumanın ve bu kitaplara dayalı rol oynamanın küçük çocukların zorbalığa ilişkin farkındalığının yanı sıra, bakış açısı alma ve empati becerilerinin geliştirilmesine de nasıl yardımcı olabileceğini araştırmışlardır. Çalışmaya Güney Kore'de bir metropolde

bulunan Flower Garden Çocuk Bakım Merkezine devam eden 5 yaşındaki 21 çocuk ve sınıfın öğretmeni katılmıştır. Çocuklara, altı hafta süresince zorbalık temalı resimli kitaplara dayalı altı farklı rol yapma etkinliği uygulanmıştır. Etkinlik basamakları sırasıyla; öykü okuma ve tartışma, rol oynamaya yönelik planlama, rol yapma ve yansıtma şeklinde takip edilmiştir. Bulgular, çocukların başlangıçta zorbalığa maruz kalanlara karşı fazla empati göstermediklerini göstermiştir. Ancak, kitap okuma ve rol oynama ilerledikçe çocuklar farklı bakış açılarını dikkate almaya başlamış, kendi deneyimleriyle bağdaştırarak sempatilerini ifade etmişlerdir. Çocuklar rol oynama etkinlikleri sırasında duygularını ifade etmek için çeşitli seslendirmeler, yüz ifadeleri (mimikler) ve bedensel hareketler sergilemiştir. Bunun yanı sıra, zorbalık sorunlarını çözmeye yönelik ne tür tedbirlerin alınabileceğine ilişkin fikirler de beyan etmeye başlamışlardır. Çalışma sonunda araştırmacılar, okul öncesi öğretmenlerinin zorbalık temalı kitaplar ve etkileşimli rol yapma etkinlikleri kullanarak çocukların sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişebilecekleri daha güvenli ve saygılı bir öğrenme ortamı yaratabileceklerini savunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin, etkili zorbalık önleme/müdahale programlarını kullanarak çocukların zorbalığa karşı tepkisel tutum geliştirmelerini teşvik etmeleri gerektiğinin altı çizilmiştir.

2.2.2. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi İle İlgili Araştırmalar

2.2.2.1. Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akoğlu, Ergül ve Duman (2014), çalışmalarında etkileşimli kitap okumanın korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla, yetimhanede kalan ve gelişimleri geri olan 4-5 yaş grubundaki 4 kız, 5 erkek toplam 9 çocuk ile çalışılmıştır. Çalışma grubundaki bu çocukların gelişimsel seviyeleri Denver Gelişimsel tarama Testi II (DDST II) aracılığıyla belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmacılardan biri her hafta 3 kez yetimhaneye giderek 6 hafta boyunca (toplam 18 etkinlik) çocuklara diyalojik okuma etkinlikleri uygulamıştır. Bu müdahalelerde çocuklara her hafta içinde hedef kelimelerin vurgulandığı kitaplar okunmuştur. Araştırma verileri, ön test ve son testlerde kullanılan Peabody Resim Kelime Testi aracılığıyla toplanmıştır. Bu verilerde çocukların dil becerileri, konuşurken kullandıkları kelime sayısı, farklı kelimeler ve sözce uzunluğuna göre analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerinin müdahale sonunda önemli ölçüde artış

gösterdiğini ortaya koymuştur. Buna göre, diyalojik okuma yöntemi ile kitap okuma etkinlikleri çocukların kullandıkları kelime sayılarını, kelime dağarcığını ve sözce uzunluğunu anlamlı şekilde geliştirmiştir. Ancak çocukların müdahaleden sonra üretebildikleri kelime sayısının ön testtekinden çok yüksek olmadığı belirtilmiştir. Araştırmacılar özellikle korunmaya muhtaç çocukların ilerde önemli öğrenme güçlükleriyle karşılaşmamaları için bu tür müdahale programlarına dâhil edilmelerini ve böylece erken okuryazarlıkları ve okula hazırbulunuşluklarının geliştirilmesinin önemini vurgu yapmışlardır.

Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan ve Karaman (2015), çalışmalarında okul öncesi eğitimde uygulanan birlikte kitap okuma etkinliklerini, etkileşimli okuma yöntemi doğrultusunda incelemişlerdir. Bu amaçla, Ankara'nın üç merkez ilçesinde belirlenen alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeylerdeki 6 ilkokul bünyesinde yer alan anasınıflarında uygulamalar yapılmıştır. Bu uygulamalarda araştırmacılar haftada 2 kez okula giderek 3 haftada sınıfta uygulanan kitap okuma etkinliklerini betimsel tarama modeline göre incelenmiştir. Etkinlikleri okul öncesi öğretmeni mevcut öğretim programı doğrultusunda uyguladığı için öğretmenlerin mesleki kıdem süreleri ve meuniyet türlerine de bakılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen Etkileşimli Kitap Okuma Davranışları Kontrol Listesi ve Öğretmen Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, her öğretmenin uyguladığı etkinliklere ilişkin gözlemler okumadan önce, okuma sırasında ve okumadan sonra olacak şekilde, alt orta ve üst sosyoekonomik düzeylere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları, anasınıflarında uygulanan birlikte okuma kitap etkinliklerinin, niteliksel ve niceliksel bakımdan etkileşimli okuma yönteminin doğasına yeterince uygun şekilde gerçekleştirilmediğini ortaya çıkarmıştır.

Çelebi Öncü (2016), çalışmasında etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi eğitim çocuklarının sosyal durumlara karşı tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırma ön test - son test kontrol gruplu deneysel desene göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak ise araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Etkileşimli Kitap Okuma Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli Üniversitesi Uygulama Anaokuluna 2015-2016 eğitim öğretim yılında kayıtlı 60-66 aylık 40 çocuk ve her çocuğun bir ebeveyni olmak üzere 40 ebeveyn oluşturmuştur. Çocuklar ve ebeveynleri deney ve kontrol grubunda olmak üzere 20 çocuktan oluşan iki gruba ayrılmıştır. Deney grubunda yer alan ebeveynlere araştırmacı tarafından geliştirilen Etkileşimli Okuma Eğitim Programı verilmiştir. Bu eğitim 3 saatlik iki oturumdan oluşmuştur. Eğitimde anne babalara etkileşimli okuma yönteminin önemi ve nasıl

uygulanacağı anlatılmıştır. Daha sonra her ebeveynin çocuğuna uygulaması için arkadaşlık-yardımlaşma-paylaşma temalı 3 kitap etkileşimli okuma yöntemine uyarlanmış ve bu kitaplar ebeveynler arasında değiş tokuş edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, etkileşimli kitap okuma eğitimi almış anne babaların çocuklarının sosyal durumlara karşı tutumlarının (sosyal anlayış, problem çözme gibi) daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Gölcük, Okur ve Berument (2015), çalışmalarında kitap okumaya ilişkin bir müdahale programının düşük sosyoekonomik gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların dil becerileri ve öykü anlama becerilerine etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla, Ankara'nın bir ilçe belediyesi bünyesindeki kadın eğitim ve kültür merkezinde kursa devam eden annelerin aynı kuruluşun kreşine kayıtlı 42-68 aylık çocukları üzerinde deney gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda toplam 16 çocukla başlanmış ancak, son testlere gelince birtakım problemler nedeniyle 11 çocuktan veri alınabilmiştir. Ön test - son test arasında uygulanan müdahalede, çocukların dil becerilerini geliştirmek amacıyla 5 seans boyunca öykü kitapları okunmuştur. Veri toplama aracı olarak, çocukların alıcı dil becerilerini ölçmek için bir kelime testi, okunan öyküyü anlama becerileri içinse soru sorma ve öykü kartları kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, çocukların alıcı dil becerilerinde ve öykü anlama becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, düşük sosyoekonomik bölgelerde yetişen çocukların gelişimi için öykü anlatım etkinliklerinin önemli olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Akçay (2017) çalışmasında okul öncesi dönem çocuklarının bağlanma ve anlama becerilerini, "Bo ve Di" isimli bir bir animasyon filmi aracılığıyla incelemiş ve etkileşimli anlatımın bu beceriler üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, İzmir ilinde çeşitli anaokulu ve kreşlerde öğrenim gören 200'ü aşkın çocuk üzerinde uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırma, etkileşimli ve etkileşimsiz (doğrusal) animasyon film üretimi ve ardından yapılan alımlama çalışması olmak üzere iki uygulama aşamasından oluşmaktadır. Alımlama kısmında, yarı deneysel desenden ve bazı gözlem notlarından yararlanılmıştır. Bu doğrultuda, Bo ve Di filmi, çocukların bağlanma ve filmdeki karakterlerin motivasyonlarını anlama becerilerini ölçmek üzere iki farklı anlatı yöntemiyle sunulmuştur. Bunun için, filmdeki olay örgüsünde çocukların Zihin Kuramı temel alınmış ve karakterlerin aynı durumlarda farklı şeyler hissedip farklı tepkiler verebileceğinin anlaşılması beklenmiştir. Çocukların bağlanma becerileri ile film karakterlerini anlama düzeylerini belirlemek için, bir grup çocuğa (kontrol) filmin normal / doğrusal anlatı versiyonu, diğer gruptaki çocuklara ise filmin etkileşimli versiyonu

izlettirilmiştir. Araştırma sonucunda filmin etkileşimli versiyonunun izlettirildiği çocukların bağlanma becerilerinin, doğrusal versiyonun izlettirildiği çocuklara kıyasla daha yüksek çıktığı görülmüştür. Ancak çocukların filmi ve filmdeki karakterleri anlama becerilerinin iki grupta farklılaşmadığı görülmüştür.

Halat (2017) çalışmasında öykü kitapları kullanarak etkileşimli okuma tekniğinin okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değer davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Nevşehir'in bir ilçesindeki devlete bağlı okulların iki ayrı sınıfına devam eden 40 çocuk, bu çocukların birer ebeveyni ve ilgili sınıflarda görev yapan 2 öğretmen olmak üzere 82 katılımcı üzerinde çalışılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların sınıflar yansız atama ile belirlenmiştir. Deney grubuna müdahale edilerek, araştırmacının seçtiği ve etkileşimli okuma yöntemine uyarlamış olduğu 6 adet resimli kitap, 6 haftalık süre zarfında çocuklara okunmuştur. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahale yapılmamış ve sınıfın doğal akışı devam etmiştir. Ön test ve son test aşamalarında veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Değerler Ölçeği-Aile/Öğretmen/Çocuk Formları kullanılmıştır. Sonuç olarak, ebeveynlere ve öğretmenlere ilişkin bulgularda anlamlı farklılığa ulaşılamamışken, çocuklara ilişkin bulgularda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Efe (2018) çalışmasında Etkileşimli Kitap Okuma Programının düşük sosyokültürel bölgelerden gelen 48-66 aylık çocukların yazı farkındalığına etkisini araştırmıştır. Sosyokültürel seviye araştırmacı bilgisi ve katılımcı çocukların anne babalarının öğrenim düzeyleri, yaş ve meslek grupları doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırma, nicel modelin yarı deneysel desenine göre tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Diyarbakır'ın bir ilçesinde devlete bağlı bir anaokulunun iki farklı sınıfına 2016-2017 eğitim öğretim yılında devam eden tipik gelişim gösteren ve farklı anadile sahip 23 çocuk oluşturmuştur. Veriler, Karaman'nın (2013) geliştirmiş olduğu Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı- Yazı Farkındalığı Alt Testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Müdahalede kullanılan Etkileşimli Kitap Okuma Programı çocuk edebiyatı ve erken okuryazarlık alanlarından beş uzmanın görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı okula her hafta 3 gün olmak üzere, 10 hafta giderek müdahale işlemini tamamlamıştır. Araştırma sonuçları, Etkileşimli Kitap Okuma Programının düşük sosyokültürel bölgelerden gelen çocukların yazı farkındalığını anlamlı ölçüde iyileştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Gerek (2018) çalışmasında etkileşimli okuma etkinlikleri kullanarak işitme kaybı olan bir okul öncesi dönem çocuğunun erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye

çalışmıştır. Eylem araştırması şeklinde yürütülen bu çalışmada işitme kaybı olan çocuk, çocuğun ailesi, öğrenim gördüğü sınıfın öğretmeni ve geçerlik komitesi üyeleri katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmacı bu süreçte araştırmacı günlüğü tutmuş, çeşitli belgeler ve süreç ürünleri toplamış, öğretmen ve aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmış, ses kayıtları almış ve geçerlik komitesi toplantıları gerçekleştirmiştir. Çocuğun erken okuryazarlık becerisinin gelişimine ilişkin veriler, dil düzeyi giderek zorlaşan öykü kitabı serileri aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada veriler toplanması ve analiz edilmesi süreçleri birlikte yürütülmüştür. Uygulamalara başlamadan önce çocuğun dil becerileri ölçülmüştür. Ardından 6 oturum boyunca, öykü anlatma, okuma, öykü kartlarını yorumlama, şarkı söyleme ve izleyen etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Daha sonrasında ise, 12 oturum boyunca dil düzeyi giderek zorlaşan öykü serileri uygulanmıştır. Etkinliklerin bitiminde geçerlik komite toplantıları yapılmış ve kayıt alınmıştır. Bu toplantılarda çocuğa uygulanan etkinliklerde karşılaşılan çeşitli sorunlar, bu sorunları çözümü gibi konular değerlendirilmiştir. Eylem araştırmasının sonunda işitme kaybı olan çocuğun dinlediğini anlama ve ifade etme becerilerinin zayıf olduğu ancak, etkileşimli okuma yöntemi kullanılarak yapılan etkinliklerin bu beceriler üzerinde olumlu katkıları olduğu görülmüştür.

Kerigan (2018) çalışmasında etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak okunan resimli öykü kitaplarının 4-5 yaş grubu çocukların çeşitli prososyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Bu beceriler paylaşma, yardımlaşma, iş birliği, empati ve arkadaşlık olarak belirlenmiştir. Bu amaçla, İstanbul'da bir devlet üniversitesi bünyesinde yer alan uygulama anaokuluna 2017-2018 eğitim öğretim yılında devam eden 9 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Müdahalede kullanılmak üzere, erken çocukluk eğitimi ve gelişiminden 8 uzmanın görüşlerine başvurulmuş ve Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları geliştirilmiştir. Müdahale planındaki 4 resimli kitap çocuklara üçer kez okunmuş ve işlem 8 haftada tamamlanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) ve Sosyal Beceri İçeren Davranışları Değerlendirme Kartları kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, çocukların sosyal beceri içeren davranışları değerlendirme kartlarına verdikleri cevaplara yönelik ölçümlerde anlamlı farklılık oluşmazken, Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ölçümlerinde anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Kılınççı (2019) çalışmasında etkileşimli kitap okuma ile düz anlatım kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem 6 yaş grubu çocukların öykü oluşturma ve resimleme

becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Uşak il merkezinde yer alan bağımsız bir devlet anaokulunun 2017-2018 eğitim öğretim yılında aynı sınıfında öğrenim gören 22 çocuk üzerinde çalışılmıştır. Tipik gelişim gösteren bu çocuklar yarı deneysel desen gereğince 11 çocuk deney-1 grubunda, 11 çocuk ise deney-2 grubunda yer alacak şekilde gruplandırılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen Resimleme Becerileri Değerlendirme Rubriği ve Öyküleme Becerileri Değerlendirme Rubriği kullanılarak elde edilmiştir. Çocukların öykü oluşturma ve resimleme düzeyleri deney öncesinde çocuklardan istenen öyküleme ve resimleme ile belirlenmiştir. Deneye geçildiğinde ise, müdahale için hazırlanmış olan 24 resimli kitap deney-1 grubuna etkileşimli yöntemle, deney-2 grubuna ise düz anlatım yöntemle 12 hafta boyunca okunmuştur. Müdahale bittikten sonra çocuklardan yeniden bir öykü oluşturmaları ve bunu resimlemeleri istenmiştir. Çocukların oluşturup çizdiği bu öyküler, rubrikler aracılığıyla incelenip değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulandığı grupta yer alan çocukların öykü oluşturma ve resimleme becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkarken, düz anlatımlı kitap okuma yönteminin uygulandığı grupta anlamlı bir farklılık meydana gelmemiştir. Etkileşimli okumanın yapıldığı gruptaki çocukların öyküleme ve resimleme becerilerindeki en büyük artış, problem durumu ve olay örgüsü kategorilerinde görülmüştür. En düşük artış ise yer ve zaman kategorisinde görülmüştür. Aynı grubun resimleme becerilerindeki en büyük artış ise figürlerin boşluktaki kullanımında görülmüştür. Son olarak da, öyküleme becerilerindeki en düşük artışın şekil-biçim-renk kategorisinde oluştuğu görülmüştür.

Karahan Tığrak (2020) çalışmasında etkileşimli kitap okuma yönteminin Gelişimsel Dil Bozukluğu (GDB) gösteren çocukların öz düzenleme, duygu düzenleme ve çalışma belleğine etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu takip analiz testli yarı deneysel desen benimsenmiştir. Çalışmanın örneklemi, Hacettepe Üniversitesi Dil ve Konuşma Terapisi Bölümü'ne GDB şüphesiyle başvuran ailelerin 48-72 aylık çocuklarından oluşmaktadır. Bu süreçte belirlenen toplam 60 çocuk, deneysel desene göre tipik dil gelişimi gösteren 30 çocuk kontrol gruplarında, gelişimsel dil bozukluğu gösteren 30 çocuk ise deney gruplarında yer alacak şekilde ayrılmıştır. Kontrol gruplarında yer alan çocuklar sosyal medya duyurusu ile belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının da kendi içerisinde ikişer alt gruba bölünmesiyle birlikte, deney 15'er kişilik 4 grup şeklinde tasarlanmıştır. Deneyde Kontrol Grubu-1'e hiçbir müdahale yapılmamıştır. Kontrol Grubu-2'ye ise sadece Etkileşimli Okuma Programı (EKO) uygulanmıştır. Deney Grubu-1'e standart bir erken müdahale programı olan Etkileşim

Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) uygulanmıştır. Son olarak Deney Grubu-2'ye ise hem EKO, hem de ETEÇOM uygulanmıştır. Ölçme işlemleri ön test, son test ve son testten 3 ay sonra yapılan takip analiz testiyle yapılmıştır. Bu ölçümlerde, Pediatrik Aile Görüşme Formu, Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL), Okul Öncesi Öz Düzenleme Ölçeği (OÖDÖ), Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği, Türkçe Anlamsız Sözcük Tekrarı Listesi (AST) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların testlerden aldığı puanlar tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla anlamlı derecede düşük olsa da, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların kendi içlerinde puanlarının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür. Buna göre, etkileşimli kitap okuma yönteminin uygulandığı gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların alıcı dil, öz düzenleme, duygu düzenleme ve çalışma belleği becerilerinde önemli artış meydana gelmiştir. Bunların haricinde, gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların bilişsel güçlükler de yaşadığı dikkate alındığında etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkileyebileceği belirtilmiştir.

Mumcu (2022) çalışmasında Etkileşimli Okuma Yazmaya Hazırlık Programı (EOYHEP)'nın okul öncesi dönem çocukların matematik becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, Bilecik il merkezinde MEBe bağlı bir özel okul öncesi eğitim kurumuna 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devam eden 60-72 aylık 19 çocuk ile bu çocukların öğretmenleri ve aileleri üzerinde çalışılmıştır. Karma modele göre tasarlanan araştırmanın nicel basamağında yarı deneysel desen, nitel basamağında ise durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Müdahale işlemlerinde, deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Etkileşimli Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı 60 etkinlik şeklinde uygulanmıştır. Bu uygulamalar haftada 3 gün bizzat araştırmacı tarafından (36 etkinlik), ebeveynler tarafından ise haftada 2 gün (24 etkinlik) olmak üzere 12 hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise hiçbir müdahale uygulanmamıştır. Veriler nicel basamakta ön test, son test ve kalıcılık testi şeklinde toplanmış ve veri toplama aracı olarak Aydoğan ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen tarafından geliştirilen Erken Matematik Testi (EMAT) ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Nitel veriler ise aileler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Ebeveyn ve Öğretmen Görüşme Formları ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Etkileşimli Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programının 60-72 aylık çocukların matematik becerilerinin gelişiminde anlamlı ve kalıcı bir etki yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca, ebeveynlerin ve öğretmenin görüşlerinin de bu sonucu desteklediği görülmüştür.

2.2.2.2. Etkileşimli Kitap Okumaya İlişkin Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Black, Seman ve Trobaugh (1999), çalışmalarında okul öncesi, anaokulu ve birinci sınıf öğrencilerinin toplum yanlısı davranışlarını artırmaya yönelik bir programı değerlendirmişlerdir. Bu amaçla, Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batı eyalet şehirlerinden birinde orta sosyoekonomik sınıf ailelere mensup öğrencilerden oluşan 3 sınıf (1 okul öncesi, 1 birinci sınıf ve 1 ikinci sınıf) ile çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin gözlemleri, toplum yanlısı davranış kontrol listeleri ve akranlarla ilgili sorunlu durumlara ilişkin öğrenci görüşmeleri aracılığıyla, her sınıf seviyesindeki beş öğrenci arasında olumlu sosyal davranış sergilememe sorunu olduğu tespit edilmiştir. Uygulanan müdahale planı, hedeflenen öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden çocuk alan yazınının seçilmesinden, alan yazının her hafta birkaç kez okunmasından ve akranla ilgili kavramları pekiştirmek için takip etkinliklerinin kullanılması şeklinde yapılandırılmıştır. Müdahalenin etkileri, çocukların etkileşimlerine ilişkin ön ve son gözlemlerin yanı sıra, akranlarla ilgili problemli durumlara ilişkin olarak belli çocuklarla yapılan görüşmeler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Müdahale sonrası veriler, hedeflenen öğrenciler arasında toplum yanlısı davranışlarda bir artış olduğunu göstermiştir. Çocukların sosyal etkileşimlere yardımcı olmak için problem çözme becerileri geliştirdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca çocukların konuşma ve dil becerilerinde birtakım gelişmeler de kaydedilmiştir.

Laible ve Song (2006) çalışmalarında çocuklara öykü anlatımı ve geçmiş yaşantıları hakkında konuşmanın başkalarının duygularını anlama üzerindeki etkisini test etmişlerdir. Çalışma grubunu 3-5 yaş grubundaki 51 çocuk ve bu çocukların anneleri oluşturmuştur. Çocuklar ve anneleriyle birlikte öykü anlatma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Bu etkinliklerde çocuklar ve anneler, öyküdeki kahramanların yaşadığı duygular ile geçmiş yaşantıları ilişkilendirilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte çocuklar ve anneleri, hatırlama ve bir öykü kitabı okuma olmak üzere iki söylem görevine tabi tutulmuştur. Bu söylemlerin duygusal içeriği ve tarzı, anne-çocuk arasındaki etkileşimin duygusal kalitesini belirlemek amacıyla her iki görevde de kodlanmıştır. Duyguları Tanıma Testi ile çocukların duygusal anlayışları ve ilişkileri ölçülmüştür. Annelere ise bir Anne Raporu verilerek çocukların saldırgan davranışlarını yazmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, yapılan öykü anlatma ve konuşma etkinliklerinin çocukların duyguları anlama becerilerini dolayısıyla sosyal duygusal gelişimini olumlu yönde geliştirici bir etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aram ve Shapira (2012), okul öncesi dönem çocuklarının ve ebeveynlerinin paylaşımlı/etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sıkılığı ile çocukların dil, erken okuryazarlık ve empati becerilerinin gelişimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu amaçla oluşturulan çalışma grubunda 78 çocuk ve bu çocukların anneleri üzerinde çalışılmıştır. Araştırmada yer alan çocuklar 41-65 aylık olup hepsinin en az bir kardeşi bulunmaktadır. Bu çocukların anneleri ise en az lisans mezunu eğitim düzeyine sahip ve araştırma esnasında medeni durumları evlidir. Çocuklar ve annelerinin paylaşımlı kitap okuma etkinlikleri ev ortamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında annelerle görüşme yapılmış ve daha önce hiç bilmedikleri bir kitabı tek başlarına ve herhangi bir video kaydı olmadan okumaları istenmiştir. Ardından, annelerden kitabı her zamanki okuma şekliyle çocuklarına okumaları istenmiş ve süreç video kaydına alınmıştır. Daha sonra, annelerden daha sonra evde okuma yazma etkinlikleri ve kitap okuma sıklıklarını değerlendiren bir anketi doldurmaları istenmiştir. Evde yapılan bu görüşmelerin haricinde, araştırmacılar anaokulunda annelerle gerçekleştirdikleri bireysel görüşmeler aracılığıyla çocuklarının dil, okuryazarlık ve empati gelişimlerini değerlendirmişlerdir. Annelerden elde edilen bu verilerde birtakım veri toplama teknikleri ve araçlarından yararlanılmıştır. Buna göre ilk olarak, annelere 7 dereceli puanlaması olan 15 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekte, evde çocukla birlikte yapılan not yazma, birlikte gazeteye bakma, harf bilmece oyunları gibi okuma yazmaya yönelik etkinlikler puanlanmıştır. İkincil olarak anneler haftada kaç kez çocuğuyla birlikte kitap okuduğu sorularak kitap okuma sıklığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, annelerin evde çocuklarına Kurbağanın Çok Özel Bir Günü (Velthuijs, 2000) isimli kitabı okudukları video kayıtları toplanmıştır. Daha sonra, Peabody Resim Kelime Testi (PPVT) kullanılarak çocukların kelime dağarcığı belirlenmiştir. Çocuklara 30 kelimelik ses kayıtları dinletilerek, fonolojik farkındalıkları incelenmiştir. Ayrıca, İbrani alfabesinin 22 harfi çocuklara gösterilmiş ve bu harfleri adlandırmaları istenmiştir. Böylelikle çocukların harf bilgileri test edilmiştir. Son olarak ise, Strayer ve Roberts (2004), tarafından geliştirilen Empati Değerlendirme Aracı kullanılarak çocukların duygusal durumları ne kadar anlayabildikleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, evde okuma yazma etkinliklerinin sıklığının hem çocuğun dil becerileri hem de okuryazarlık becerileri ile ilişkili olduğu, ayrıca paylaşımlı kitap okumanın ise çocukların dil becerileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Sonuç olarak paylaşımlı kitap okuma çocukla annesi arasında kelime çeşitliliği bakımından zengin sohbetlerin yapılmasını teşvik ettiği için çocukların dil gelişimlerinde önemli katkılar sağlamaktadır.

Widyasari, Ariatmi ve Zainuddin (2018) çalışmalarında öykü kitabı okuma etkinlikleri yoluyla çocukların bakış açısı alma becerilerindeki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmada tek gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu doğrultuda, deney grubunda yer alan 20 öğrenci yansız atama ile belirlenmiştir. Çalışma grubu aynı okul bünyesindeki sınıflarda öğrenim görmekte olan 5-8 yaş arası çocuklardan oluşturulmuştur. Deneyin müdahale kısmında 20 çocuktan oluşan deney sınıfına 6 oturum boyunca resimli öykü kitabı okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu etkinliklerde etkileşimli okuma yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise Strayer ve Roberts (2004) tarafından geliştirilen Empati Değerlendirme Aracı kullanılarak empatinin davranışlarının sürekliliği ölçülmüştür. Müdahalede kullanılan öykü etkinlikleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgular, etkileşimli yöntemle okunan öykü kitabı etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır.

Vaahtoranta, Lenhart, Suggate ve Lenhard (2019) çalışmalarında etkileşimli ve ayrıntılı öykü anlatıcılığı yoluyla çocukların ilgilerini çekerek kelime dağarcığını geliştirmeye çalışmışlardır. Çalışma grubunu doğu Almanya'nın iki şehrinde yer alan 5 farklı anaokulunda öğrenim gören 126 çocuk oluşturmuştur. Araştırmacılar, etkileşimli okumaya yönelik olarak çocuklara özel öykü anlatımı ve kelime öğrenme tekniklerini içeren Etkileşimli Ayrıntılı Öykü Anlatımı (IES) adlı bir yaklaşım geliştirmiş ve uygulamışlardır. Bu yaklaşımla birlikte, araştırmacıları çocukların çocukların öykü anlatıcıları olarak potansiyel gelişimlerini sistematik olarak karşılaştırabilmek için, iki grup oluşturmuşlardır. Araştırmanın deneysel deseni 3x2'lik ön test son test şeklinde tasarlanmış ve çalışma grubundaki 126 çocuk yansız atanmıştır. Deney grubu-1'e öyküler ayrıntılı yöntemle okunmuş, ancak çocuklara öykü anlatımı yaptırılmamıştır. Deney grubu-2'ye ise herhangi bir ek teknik kullanılmayarak sadece sesli okuma yapılmıştır. Müdahale 1 hafta sürmüştür. Ardından çocukların alıcı ve ifade edici hedef kelime dağarcığı, öykü belleği ve öykü oturumları sırasındaki davranışları incelenmiştir. Bulgular, çalışma grubu arasında öykü belleği (hatırlama) açısından bir fark olmadığını gösterirken, hedef sözcükleri öğrenmede ise anlamlı ölçüde gelişme olduğu kaydedilmiştir. Ayrıca, öykülerin etkileşimli anlatıldığı grupta yer alan çocukların etkinlikler sırasında en huzurlu grup olduğu görülmüştür.

Thomas, Colin ve Leybaert (2020), etkileşimli okuma yönteminin düşük sosyoekonomik ve azınlıktaki dil gruplarına mensup okul öncesi dönem çocuklarının dil ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmacılar

deneyi Belçika'nın Brüksel şehir merkezinde bulunan ve farklılaştırılmış öğretime sahip 8 ayrı okulda gerçekleştirmişlerdir. Bu doğrultuda belirlenen deney grubunda 11 sınıftan 194 çocuk ve kontrol grubunda ise 8 sınıftan 91 çocuk yer almıştır. Deney grubunun öğretmenleri 30 oturumluk etkileşimli kitap okuma boyunca sınıfları ile birlikte çalışmışlardır. Ön test ve son test ölçümleri karşılaştırıldığında, deney grubundaki çocukların kontrol grubundakilere kıyasla dil (kelime bilgisi, biçim sözdizimi) ve erken okuryazarlık becerilerinin (yazı farkındalığı, harf bilgisi ve fonolojik farkındalık) müdahale sonrasında önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç üzerine anaokullarında uygulanmakta olan öğretim programının etkileri tartışılmıştır.

Dowdall ve diğerleri (2017) çalışmalarında Güney Afrika'nın düşük gelirli bir mahallesinde yaşayan 23-27 aylık çocukların bilişsel ve sosyo-duygusal gelişimlerini desteklemek amacıyla bakıcılarına yönelik bir ebeveynlik müdahale planı geliştirmiş ve etkisini incelemişlerdir. Çalışma grubunda yer alan aileler random yolla belirlenmiştir. Müdahalede kullanılmak üzere hazırlanan Erken Kitap Paylaşımının Faydaları (BEBS) isimli eğitim aracılığıyla, bakıcılar küçük çocukları paylaşımlı kitaplar okuyarak nasıl destekleyebilecekleri konusunda eğitilmiştir. BEBS, erken ebeveynlik müdahalesinin ebeveynlik ve çocuk bilişi, toplum yanlısı davranış, saldırganlık ve sosyo-duygusal işlevsellik dâhil olmak üzere şiddetin gelişimi için birkaç temel risk faktörü üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışma, şiddetin önemli bir sosyal ve sağlık yükü oluşturduğu düşük ve orta gelirli ülkelerde yürütülmektedir. Ayrıca, eğitimin içeriğinde ebeveynlerin zihinsel durumunu ve bu konular etrafında duygu konuşmasını teşvik etmek için özellikle kitap karakterlerinin duyguları, niyetleri, bakış açıları ve toplum yanlısı davranışlarıyla ilgili temaları içeren kitap içerikleri yer almıştır. Müdahalede diyalojik kitap okuma yöntemi kullanılmış ve 60-90 seans gösterim yapılmıştır. Küçük gruplar halinde ve 8 hafta süren müdahalenin başlangıcında ön test, müdahale sonrasında son test ve müdahaleden 6 ay sonra ise takip testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, etkileşimli yolla çocuk bakıcıları üzerinden uygulanan Erken Kitap Paylaşımının Faydaları (BEBS) Programının çocukların bilişsel gelişimini hedeflemenin yanı sıra, çocuğun sosyo-duygusal işleyişini de iyileştirdiği görülmüştür.

Nevo ve Vaknin-Nusbaum (2018) çalışmalarında okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli öykü kitabı okuma yöntemini kullanarak çocukların dil ve yazı kavramı becerilerini geliştirmeye çalışmışlardır. Bu amaçla, bir anaokulu öğretmeni tarafından dil ve yazılı-kavram becerilerini geliştirmek için verilen kısa bir etkileşimli öykü kitabı okuma müdahale programının etkililiği, farklı seviyelerde erken okuryazarlık

becerileri sergileyen ve İbranice konuşan 30 anaokulu çocuğu üzerinde incelenmiştir. Araştırma, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu doğrultuda, İsrail'in kuzeyindeki iki kasabadaki farklı anaokullarına devam eden 15'i deney grubunda ve 15'i kontrol grubunda olmak üzere İbranice konuşan 30 çocuk çalışmaya dâhil edilmiştir. Müdahale sonrasında, deney grubu puanlarının kelime dağarcığı, morfoloji, fonolojik farkındalık ve yazı kavramları dâhil olmak üzere çoğu ölçümde kontrol grubundan çok daha yüksek olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, araştırmacılar öykülerin ve gömülü etkinliklerin kullanıldığı kısa bir müdahale programı ile anaokulu çocuklarında dil ve yazı kavramlarının geliştirebileceğini savunmuşlardır.

Cárdenas, Moreno-Núñez ve Miranda-Zapata (2020) çalışmalarında erken çocukluk eğitiminde çocukların iletişimsel gelişiminde öğretmenlerin etkileşimli kitap okumasının etkisini araştırmışlardır. Deneysel türde yapılan bu çalışmada, Şili'deki erken çocukluk eğitiminde 4-17 aylık küçük çocuklara uygulanan öğretim uygulamalarını araştırılmıştır. Öğretmen-çocuk-kitap olmak üzere üçlü etkileşimli okuma etkinliklerinde öğretmenin aracılık (işaretler ve stratejiler kullanarak) etkisi ve bunun yanı sıra, çocukların çeşitli iletişimsel işaretleri ve performansları incelenmiştir. Bu arada, bu çalışma, daha büyük bir projenin kesitsel parçası olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarına random yolla ve atanan normal gelişim gösteren 11 çocuk üzerinde ön test - son teste dayalı deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmaya çocuklarla birlikte öğretmenleri ve 3 öğretim asistanı da dâhil edilmiştir. Deneyin ön test ve son test aşamaları arasında etkileşimli kitap okumaya yönelik 6 haftalık bir müdahale gerçekleştirilmiştir. Çocukların, öğretmenleriyle ve farklı kitaplarla etkileşimlerde bulunurken çok çeşitli iletişimsel işaretler kullandıkları gözlemlenmiştir. Deney grubundaki çocuklar, müdahale bittikten sonra daha fazla iletişimsel işaretler sergilemeye başlamışlardır. Buna ek olarak, çocuklar tek bir kullanımda farklı seslendirme, kelime veya tekrar kombinasyonları gerçekleştirmişlerdir. Bir kitabın geleneksel kullanımı bebekler için uygun değildir ve bu haliyle pekiştirilebilmesi için bir yetişkinin sistematik ve semiyotik (göstergebilim) aracılı eylemi gerekir. Araştırma sonunda, okul öncesi öğretmenlerine çeşitli kitap seçenekleri sunmanın, her çocuğun özelliklerine daha iyi uyum sağlamalarını sağladığı sonucuna varılmıştır. Son olarak ise, eğitimcilerin iletişimsel becerilerinin çeşitliliğini artırarak çocukların katılımı için daha verimli alanlar sağlamalarının altı çizilmiştir.

Requa, Chen, Irey ve Cunningham (2022) çalışmalarında ebeveynler için ebeveyn-çocuk etkileşimli öykü kitabı okuma atölyesi oluşturmuş ve bu müdahale

eğitimlerinin risk altındaki okul öncesi dönem çocuklarının kelime edinimi üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bu amaçla 69 ebeveynden oluşan çalışma grubu, deney ve kontol olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Ebeveynlerin hangi gruba atanacağı random yolla belirlenmiştir. Müdahale kısmında ebeveynlere uygulanan Etkileşimli Öykü Kitabı Okuması (SSR) programında ayrıntılı kelime öğretimi (tanımlar, eşanlamlılar ve örnekler) ve ayrıntılı olmayan kelime öğretimi (yalnızca basit tanımlar) uygulamaları öğretilmiştir. Kontrol grubunda (yalnızca öyküler), ebeveynler müdahale uygulanan ailelerle aynı öykü kitaplarını okumuş, ancak doğrudan sözcük öğretimi sağlanmamıştır. Çocukların kelime öğrenimine ilişkin ölçümler, araştırmacı tarafından tasarlanmış bir değerlendirme olan Küçük İnsanlar İçin Büyük Sözler (BWLP) kullanılarak ön test, son test ve müdahaleden bir süre sonra yapılan kalıcılık testi olmak şeklinde üç basamakta gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ebeveyn-çocuk ortak öykü kitabı okuması sırasında bilinmeyen kelimelerin anlamlı açıklamalarının, daha sonraki okuma başarısı için kritik olan kelime öğrenimini teşvik etmede geçerli bir strateji olabileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Neumann (2020) çalışmasında öğretmenlerin okul öncesi dönem çocuklarıyla birlikte öykü kitabı aplikasyonları ve basılı kitaplar kullanarak gerçekleştirdikleri etkileşimli okumalardaki aracı rolünü araştırmıştır.. Araştırmacı çalışmasının başında okul öncesi öğretmenlerinin gün geçtikçe tablet ve mobil aplikasyonları daha fazla kullandıklarını ve etkileşimli okuma deneyimlerinde bu teknolojilerden yararlandıklarına atıf yapmıştır. Ancak buna rağmen, öğretmenler dijital tabanlı bu öykü kitabı ürünlerini çocuklarla yapacakları etkileşimli okuma etkinliklerinde nasıl kullanmaları gerektiğini yeterince bilmiyorlardır. Bu gözlemsel çalışmada, bir öğretmen tablet bilgisayar kullanarak 2- 4 yaş arasındaki 13 çocuğa bireysel veya küçük grup halinde bir öykü kitabı uygulaması okumuştur. Aynı öykü kitabı çocuklara basılı bir kitap şeklinde de okunmuştur. Öğretmenin ifadeleri üç tür yapı iskelesi davranışına göre (bilişsel, duyuşsal ve teknik) kodlanmıştır. Hem öykü kitabı uygulaması hem de basılı öykü kitabı için yapı iskelesi gözlemlenmiştir. Bilişsel yapı iskelesinin sıklığı, hem öykü kitabı uygulamasında hem de basılı öykü kitabında benzer çıkmıştır. Bununla birlikte, öykü kitabı uygulamasında duygusal ve teknik yapı iskelesi sıklığı, basılı öykü kitabına göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, katılımcı öğretmenin basılı kitaptan daha fazla söz söylediği ve öykü kitabı aplikasyonu okumak için daha fazla zaman harcadığı görülmüştür. Bulgular, duygusal ve teknik yapı iskelesinin, öykü kitabı aplikasyonlarıyla etkileşimli bir okuma sırasında dikkate alınması gereken önemli faktörler olabileceğini şeklinde

yorumlanmıştır. Buna göre, katılımcı sayısının öğretmen tarafından sağlanan yapı iskelesinin tipini ve sıklığını etkilemediği görülmüştür. Bununla birlikte, kullanılan kitabın basılı ya da dijital olmasının öğretmenlerin bu ürünleri etkileşimli okuma deneyimleri sırasında nasıl kullandığı kadar önemli olmayabileceği vurgulanmıştır.

2.2.3. İlgili Araştırmalara Yönelik Değerlendirmeler

Bilişsel bakış açısı alma becerisi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında; yüksek lisans olmak başta olmak üzere çoğunlukla tez düzeyinde çalışıldığı ve 2018 ve 2019 yıllarında yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma modeli bakımından bakıldığında ise, nicel araştırma yönteminin ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinin daha fazla tercih edildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, bakış açısı alma becerisinin daha çok diğer beceriler ile arasındaki ilişkisi bakımından araştırıldığı ve bu konuda yeterince deneysel müdahale çalışmasının yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, seçilen çalışmalarda veri toplama aracı olarak genellikle Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)'nin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu tespitlerden hareketle, bakış açısı alma becerisini doğrudan ölçen ölçme araçlarının sayısının artırılması ve bu becerinin çocuklarda erken yaşlarda gelişmesini destekleyebilecek faktörlerin belirlenmesinde fayda vardır. Bu amaçla yapılacak yeni çalışmalarda, çeşitli müdahale planlarının geliştirilip kullanılması bilimsel çeşitliliğe ve bakış açısı almanın daha iyi anlaşılabilmesine katkı sağlayabilir.

Bilişsel bakış açısı alma becerisi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında; becerinin pek çok başka beceriyle arasındaki ilişkinin incelendiği, çeşitli araştırma desenlerinin, veri toplama tekniklerinin ve araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, bilişsel bakış açısı alma becerisinin yurt içi çalışmalardaki kadar olmasa da yine çoğunlukla bakış açısı alma becerisi üzerinden araştırıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, yurt dışında yapılar çalışmalarda bilişsel bakış açısı alma becerisinin bilişsel empati, bilişsel zihin kuramı gibi araştırma konuları içinde yer verildiği de görülmüştür.

Etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalara bakıldığında; son yıllarda etkileşimli okuma yöntemini inceleyen çalışmaların arttığı görülmektedir. Bu kısımda araştırmacı daha çok, tezin müdahale kısmında kullanılan EKOTE'in geliştirilme safhalarında incelenen benzer deneysel çalışmalara yer vermiştir. Bu çalışmalar, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimi üzerinde bir müdahale planının

kullanılarak etkisinin incelendiği çalışmalar arasından seçilmiştir (Efe, 2018; Ergül vd., 2015; Gerek, 2018; Gölcük, Okur & Berument, 2015; Halat, 2017; Kerigan, 2018). Bu kısma ilişkin alan yazının daha sonraki taramalarında, etkileşimli kitap okumaya ilişkin geçerliği ve güvenirliği sağlanmış kapsamlı ölçme araçlarının sayısının yeterli olmadığı görülmektedir. Çoğu araştırmada yabancı ölçeklerin Türkçe uyarlamalarının kullanılmış olması yurt içinde yeni ve güncel ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Bunun yanı sıra etkileşimli kitap okuma müdahalelerinde de araştırmacıların genellikle kendi etkinlik planlarını geliştirdikleri ve çok uzun olmayan işlem sürelerinde uyguladıkları görülmüştür. Bu durum da yine aynı bağlamda değerlendirilecek olursa, bundan sonra yapılacak çalışmalarda kullanılmak üzere etkileşimli müdahale programlarının geliştirilmesi bilimsel fayda sağlayabilecektir.

Etkileşimli okuma yöntemi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında; müdahale kısımlarının çok çeşitli şekillerde tasarlandığı ve uygulandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yurt dışı çalışmalarda etkileşimli kitap okuma yönteminin erken okuryazarlık ve dil becerilerinin dışında da başka pek çok beceri ile ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Alan yazın taramalarında göze çarpan diğer bir detay da bu çalışmalarda kullanılan araştırma model ve deseni olmuştur. Etkileşimli okumaya ilişkin yurt dışı çalışmalarda yarı deneysel desen, eylem araştırması, ilişkisel tarama deseni ve karma model vs. kullanılmış olması bilimsel çalışmaların çeşitliliğini göstermektedir. Son olarak ise, yurt dışında yapılan çalışmalarda etkileşimli okuma yönteminin diyalojik okuma, paylaşımlı okuma, paylaşılan okuma gibi farklı isimlendirmelerinin olduğu da dikkat çekmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Tezin bu bölümünde araştırmanın modeli, deneyin çalışma grubu, veri toplama araçları, EBAT test geliştirme basamakları, Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE), İşlem, Verilerinin Toplanması, Verilerinin Analizi, Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği, son olarak da Etik Önlemler yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel modelin ön test - son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın yarı deneysel türde tasarlanmış olmasının nedeni bir evren ve örnekleme genelleme çabası olmadan, ulaşılabilir bir çalışma grubu ile deneyin yürütülmüş olmasıdır. Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı eğitim alanındaki araştırmalarda, uygulama geçerliği yüksek bir modeldir (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Bu desende deneysel işlemin etkisi gruplar üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde *ön test*, uygulama sonrasında ise *son test* ve *kalıcılık (güven) testi* yapılarak aynı katılımcılar üzerinde ve aynı ölçme araçları ile elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Deney öncesi ölçümlerde çalışma grubu arasında anlamlı farklılıklar bulunması durumunda gerekli önlemler alınır. Bu doğrultuda, araştırmanın başında yapılan ön test sonucunda, deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olduklarının anlaşılması üzerine, deneye aynı gruplarla devam edilmiştir. Ayrıca, ön test - son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desen gereğince gruplardan hangisinin deney, hangisinin ise kontrol grubu olacağına yansız (random) atama ile karar verilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Araştırmanın bağımlı değişkeni 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri, bağımsız değişkeni ise Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE)'dır. Araştırmanın deneysel deseni Tablo 1'de sunulmuştur;

Tablo 1.

Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	**ÖN TEST**	**İŞLEM (8 Hafta/24 Oturum)**	**SON TEST**	**KALICILIK TESTİ**
DENEY GRUBU	Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)	- Müdahale var - Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE)	Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)	Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)
KONTROL GRUBU	Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)	- Müdahale yok - MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)	Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)	-

3.2. Çalışma Grubu

Elazığ il merkezinde bulunan bağımsız bir devlet anaokulunun iki ayrı sınıfına devam eden 5 yaş grubundaki 20 çocuk deneyin çalışma grubunu oluşturmaktadır. Deney uygulamalarının gerçekleştirilebilmesi için gerekli izinler Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan her çocuk, ebeveynlerinin izinleri ve etkinliklere kendisinin gönüllü katılımı esas alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir. Ebeveyn izinleri MEB tarafından hazırlanmış olan aydınlatılmış veli onam formlarının veliler tarafından doldurulmasıyla elde edilmiştir (EK 8). Bununla birlikte, aydınlatılmış onam formları uygulama okulu yöneticisi, deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerine de uyarlanarak doldurtulmuştur. Böylece, hem araştırma hakkındaki sözlü bilgilendirmenin yanı sıra yazılı bilgilendirme de sunulmuş, hem de araştırmaya katılım onamları ve gönüllülükleri belgelenmiştir. Çalışma grubu belirlenirken çocukların standart/tipik gelişim gösteriyor olmalarına ve etkinliklerin uygulanmasına engel teşkil edici herhangi bir gelişimsel yetersizliğinin olmamasına (işitme, görme, anlama vs.) dikkat edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocuk ifadesi burada, gelişimsel bir yetersizlik tanısı konulmamış olan çocukları temsil etmektedir. Çocukların tipik gelişim gösterip göstermedikleri okul öncesi öğretmeninden alınan bilgiler aracılığıyla doğrulanmıştır. Uygulama okulu seçilirken Covid-19 Pandemisinin yaratabileceği olumsuz koşullar dikkate alınmış ve konumu, fiziki şartları ve kayıtlı öğrenci sayıları gibi avantajları nedeniyle kolay ulaşılabilir olmasının verilerin sağlıklı şekilde toplanabilmesine olanak

sağlayacağı düşünülmüştür. Deneyin yapıldığı anaokulunun 5 yaş grubunda öğleden önce 8 sınıf 8 şube ve öğleden sonra ise 5 sınıf 5 şuba olmak üzere toplam 13 sınıf ve 13 şubesinin bulunmasının yanı sıra fiziksel donanımının iyi olması gibi özellikleri deneyin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesine elverişli bir ortam sağlamıştır. Bu doğrultuda çalışma grubu, *deney grubu* ve *kontrol grubu* olmak üzere iki farklı gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğleden önce sınıfları arasından; kontrol grubu ise öğleden sonra sınıfları arasından yansız atama yoluyla seçilmiştir. Böylece hem bu gruplarda yer alan çocukların hem de bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimlerinin kısıtlı tutulması amaçlanmıştır.

Gruplarda yer alan çocuk sayısının (katılımcı) belirlenmesinde ise araştırmacının müdahale sırasında kullanacağı etkileşimli kitap okuma yönteminin doğasına elverişli bir çalışma ortamı yaratabilmeye dikkat edilmiştir. Çünkü araştırmacının etkileşimli okuma yöntemini en verimli şekilde uygulayabilmesi için katılımcı sayısının iyi belirlenerek, çalışma grubunun kalabalık tutulmaması oldukça önemlidir. Çünkü katılımcı sayısının makul tutulduğu etkileşimli okuma ortamlarında her çocuk etkinliğe aktif katılım sağlayabilir, öğretmen çocuklara yeterince zaman ayırabilir ve onların sorularını anında yanıtlayabilir. Böylece verilen eğitimden daha yüksek başarı ve verim elde edilebilmektedir (Yurtbakan, 2020). Bunun dışında ise, çalışma grubundaki katılımcı sayısı belirlenirken çocukların okula devam durumlarına da bakılmıştır. Covid-19 Pandemisi nedeniyle okulların açık tutulduğu süre boyunca okula düzenli olarak devamlılık gösteren çocukların toplam sayısı ve öğrenci bilgileri öğretmenlere sorularak öğrenilmiştir. Sonuç olarak çalışma grubunda yer alacak olan çocukların deney grubunda 10 çocuk ve kontrol grubunda 10 çocuk olmak üzere iki ayrı grupta toplam 20 çocuktan oluşturulmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunda yer alacak olan çocukların belirlenmesinin ardından pandemiden kaynaklanabilecek herhangi bir olumsuz durumun önüne geçebilmek adına öğrenci velileri başta olmak üzere okul yöneticileri ve öğretmenlerle birtakım konuşmalar yapılmış ve uygulamalar sırasında gerekli tedbirlerin (koruyucu maske ve siperlik kullanımı, sosyal mesafe, sınıfın havalandırılması gibi) alınacağına yönelik bilgiler verilmiştir. Deney süresi boyunca bu tedbirlere bağlı kalınmış ve herhangi bir olumsuz sağlık durumu yaşanmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT), Kişisel Bilgi Formu-1 ve Kişisel Bilgi Formu-2 olmak üzere üç ölçme aracından yararlanılmıştır. Tezin birincil veri toplama aracı olan EBAT, geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin sağlanmasının ardından araştırmanın ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinde kullanılmıştır.

Test geliştirme aşamasında, geçerliği ve güvenirliği sınanmakta olan EBAT'ın yanı sıra Kişisel Bilgi Formu-1 kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu-1'de EBAT *deneme uygulamalarına katılan çocukların*; adı-soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, anne mesleği, baba mesleği ve okul öncesi eğitim süresi değişkenlerine yer verilmiştir. Kişisel Bilgi Formu-1'nun hazırlanmasındaki amaç, EBAT aracılığıyla toplanan verilerin çalışma grubunu daha iyi betimleyebilmek için karşılaştırılması ve böylece testin geçerliğine katkı sağlanmasıdır. Araştırmanın ikinci uygulama aşaması olan deneye (müdahale) gelindiğinde ise geçerlik ve güvenirliği ispatlanmış olan EBAT ve Kişisel Bilgi Formu-2 kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu-2'de *deneye katılan çocukların;* adı-soyadı, cinsiyeti, doğum tarihi, anne mesleği, baba mesleği ve okul öncesi eğitim süresi değişkenlerine yer verilmektedir. Bu formun geliştirilme amacı, araştırmadan elde edilen bulguların ihtiyaç halinde deneyde yer alan çocukların kişisel bilgileri üzerinden tartışılabilmesine olanak sağlamaktır. Tezin birincil veri toplama aracı olan EBAT'ın geliştirilme basamakları aşağıda ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır.

3.3.1. Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)

Bu tez çalışmasında ilgili beceriyi ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından çocuklardan doğrudan veri toplamaya yarayan resimli bir test geliştirilmiştir. Tezin birincil veri toplama aracı olan bu ölçme aracına "Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)" adı verilmiştir. Test kelimesinin dilimizdeki karşılığı 'bir şeyi sınamak' anlamına geldiği için bazen bir ölçme aracının, bazen bir ölçme işleminin, bazense istatistiksel bir işlemin ismi yerine kullanılabilmektedir. Ölçme aracı olarak kullanılan testler, veri toplanan bir bireyin belirli bir görev ya da problem karşısında diğer katılımcılara kıyasla sergileyebileceği maksimum/sınır yeterliğin ölçülmesini ifade eder (Erkuş, 2010). Nitekim bu tanıma uygun olarak geliştirilen ölçme aracı EBAT'ın amacı erken çocukluk dönemi 5-6 yaş grubundaki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini ölçmektir. Bu amaçla, farklı anaokulu ve anasınıflarına devam eden toplam

146 çocuk üzerinde deneme uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik işlemlerinin sağlanmasının ardından EBAT, tezin deney (müdahale) aşamasında katılımcıların ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinde kullanılmıştır. EBAT, 15 madde ve her maddeye ilişkin 4'er resim olmak üzere toplam 60 (15x4) resimden oluşmaktadır. Maddelerde yer alan resimler, çocukların günlük doğal yaşantılarında karşılaşabilmeleri muhtemel olan bir olayı anlatan öyküsel bir örüntü şeklinde yapılandırılmıştır. EBAT, okul öncesi dönem çocuklarıyla bire bir klinik görüşmeler yapılarak uygulanan bir testtir. Testin uygulanış biçimine gelinecek olursa, araştırmacı görüşme yaptığı çocuğa ilk önce resimleri gösterir ve çocuğun resimleri incelemesine, yorum yapmasına ya da soru sormasına fırsat verir. Ardından her maddeye ilişkin resimleri birinci resimden dördüncü resme kadar sırasıyla parmağıyla işaret ederek çocuğa olay örgüsünü anlatır. Çocuğun resmedilen olayı doğru anladığından emin olduktan sonra, araştırmacı olayın kilit noktasını gösteren resmin üstünü eliyle kapatır. Daha sonra çocuğa, "Sence, şu anda dışarıdan bir arkadaşın yanımıza gelse ve ona sadece bu 3 resmi göstersek, ne düşünür?" şeklinde bir soru yöneltir. Bu soru yöneltilirken çocuğun kendini daha rahat hissedebilmesi ve görüşmeyi daha eğlenceli kılmak amacıyla içeri çağrıldığı varsayılan arkadaşının ismini seçmesine fırsat verilir. Burada amaç testin uygulandığı çocuğun görüşme ortamına sonradan dâhil olan arkadaşının olayı bir eksik resimle dinleyince nasıl bir neden sonuç ilişkisi kuracağını kendi bakış açısından bağımsız şekilde tahmin edebilmesidir. Dolayısıyla araştırmacının beklentisi, görüşme yapılan çocuğun üstü kapatılan resimde gerçekleşen olay dışında bir cevap vermesidir. Çünkü olayı bir resim eksik gören başka bir çocuğun neler düşündüğünü doğru tahmin edebilmesi için çocuğun kendi benmerkezciliğinden (egosantrizm) uzaklaşabilmesi gerekir. Testteki tüm maddelere ilişkin resimler kilit noktayı gösteren resim kapatılınca olayın kolayca tahmin edilemeyeceği bir şekilde tasarlanarak çizilmiştir. Çocuğun vereceği her doğru yanıt için 1 (bir) puan, yanlış yanıt için ise 0 (sıfır) puan verilir. Testten alınabilecek en yüksek puan 15 (on beş)'tir. Deneme uygulamalarından elde edilen verilerin analizi sonucunda EBAT'ın geçerlik ve güvenirliği yüksek bir test olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, test geliştirme çalışmalarında önemli bir işlem olan benzer test geçerliğine bakılmak üzere Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilen Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) kullanılmış ve EBAT'ın geçerliği güçlendirilmiştir. EBAT'ın geliştirilme amacı ve test geliştirme süreci basamaklar halinde aşağıdaki başlıklarda ayrıntılarıyla açıklanmaktadır.

3.3.1.1. Testin Geliştirilme Amacı

Bu testin geliştirilmesinde veri toplama aracına olan ihtiyacın yanı sıra, erken çocukluk dönemindeki çocuklara doğrudan uygulanabilen ölçme araçlarının sayısının yeterli olmaması da etkili olmuştur. Alan yazına bakıldığında, çocuklara doğrudan uygulanabilen testlerin çoğunlukla psikoloji ve tıp gibi alanlarda geliştirildiği ve kullanıldığı görülmüştür. Sosyal bilimler alan yazınında gözlem tekniğinin kullanıldığı çalışmalar haricinde, çocuklara ilişkin verilerin genellikle ebeveyn ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler yoluyla elde edildiği söylenebilir. Buradan hareketle çocuğa yönelik verilere ulaşmanın ilk elden ve daha verimli gerçekleştirilebilmesi amacıyla, içinde çocuğun ilgisini çekecek görsellerin bulunduğu bir testin doğrudan veri toplamada etkili olacağı düşünülmüştür. Böylece, çeşitli olay veya durumların öyküleştirilerek anlatıldığı resimler üzerinden çocuklara sorulan sorular yoluyla en somut ve objektif verilere ulaşılması daha mümkün olabilecektir. Bu düşünceden hareketle, Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)'nin geliştirilmesine karar verilmiştir. Böylece, çocuklara doğrudan uygulanabilen ölçme araçlarına kapsamlı, güncel ve yaygın kullanıma uygun yeni bir test eklenerek erken çocukluk dönemine katkı sağlanması hedeflenmiştir. Testin geliştirilmesinde araştırmacı tarafından birtakım basamaklar izlenmiştir. Bunlardan ilki, tezde incelenen bakış açısı alma becerisi üzerine erken çocukluk döneminde yapılan güncel yurt içi ve yurt dışı çalışmaların incelenmesi olmuştur. Alan yazın taranırken bilişsel bakış açısı alma becerisinin yanı sıra, bakış açısı alma becerisine yönelik ölçme araçlarının mevcut olup olmadığına bakılmış, ancak özellikle yerelde bu yönde ölçme araçlarının yok denecek kadar az olduğu dikkat çekmiştir. Sonuç olarak alan yazında bu konuya ilişkin olarak Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)" öncelikli ölçme aracı olarak belirlenmiş ve EBAT'a dayanak kabul edilmiştir. Daha sonrasında ise sırasıyla test maddelerinin belirlenmesi, maddelere ilişkin resimlerin çizimi, uzman görüşlerinin alınması, test deneme uygulamaları ve son olarak da testin geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.3.1.2. Test Maddelerinin Belirlenmesi

Test maddelerinin belirlenebilmesi amacıyla ilk önce bir madde havuzu oluşturulması kararlaştırılmıştır. Madde havuzu oluşturulurken maddelerin erken çocukluk dönemine uygunluğu, desteklenen veya desteklenmeyen davranışları içermesi,

araştırılan beceriyi tam olarak ölçebilmesi, yaygın kullanımına uygunluğu ve uluslararası uyarlanabilirliği gibi kriterler esas alınmıştır. Bunların yanı sıra, maddelerin çocukların günlük hayatta sıklıkla zaman geçirdikleri ortamlarda karşılaşmaları muhtemel olaylara yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda ilk olarak, 5-6 yaş grubu çocuklarının günlük hayatlarında genellikle içinde bulunabildikleri fiziksel ortamlar belirlenmiştir. Testin yaygın kullanıma uygunluğu ve farklı kültürlere uyarlanabilirliği amacıyla bu ortamların tüm çocuklar için ortak alanlar olmasına özen gösterilmiştir. Açık ve kapalı alanların eşit dağılımı da göz önünde bulundurularak, ev ortamı (oturma odası, yemek odası, çocuk odası, balkon ve evin bahçesi), evin önü, mahalle, anasınıfı, anaokulunun bahçesi, doğa, doğal yaşam parkı / hayvanat bahçesi, çocuklar için bisiklet yolu gibi ortamlar seçilmiştir. Madde havuzu oluşturulurken dikkat edilen diğer bir kriter de resimlerdeki olay kahramanlarının cinsiyet dağılımı olmuştur. Hem toplumsal cinsiyet eşitliğinin önemsenmesi, hem de test edilen becerinin 'bakış açısı alma' olması sebebiyle testin geçerliğini düşürebilecek cinsiyet kaynaklı olası içselleştirmelerin önüne geçmek amacıyla maddelerde resmedilen karakterlerin kız-erkek sayısı eşit tutulmuştur. Tüm bu kriterler dikkate alınarak başlangıçta 50 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra test maddelerinin geçerliklerinin sağlanması amacıyla okul öncesi eğitim alanından 5 uzman ile ölçme ve değerlendirme alanından üç uzmanın yanı sıra 9 okul öncesi öğretmenin de uzman görüşleri alınmış, geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış ve madde sayısı 15'e düşürülmüştür. Her maddede çocukların günlük hayatlarında deneyimleyebilmeleri muhtemel olan bir olay ele alınmıştır. Bu olaylar bir örüntü şeklinde yapılandırıldığı için her maddeye ilişkin 4 adet resim çizdirilmiştir. Bu işlemler sonucunda EBAT'ın 15 madde ve bu maddelere ilişkin toplam 60 (15x4) resimden oluşturulmasına karar verilmiştir. Maddelerin belirlenmesi işleminin ardından, maddelere ilişkin resimlerin çizilmesi sürecine geçilmiştir.

3.3.1.3. Maddelere İlişkin Resimlerin Çizimi

Madde havuzu içinden uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen 15 maddeye ilişkin resimlerin çizimi amacıyla bir illüstratörle (çizer) anlaşılmıştır. İllüstratör seçiminde bu kişinin illüstrasyon tecrübesinin yanı sıra, aynı zamanda sınıf öğretmenliği yapıyor olması ve bir kız - bir erkek iki çocuk annesi olması gibi mesleki ve kişisel özellikleri de etkili olmuştur. İllüstratörle yapılan ilk görüşmede, testin amacı ve kapsamı ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte, çalışma grubunu oluşturan 5-6 yaş arası

çocukların gelişimleri ve çocuk resimleri hakkında genel bilgiler verilerek resimlerin erken çocukluk dönemine uygun olmasının önemi vurgulanmıştır. Daha sonra maddelerin yönergeleri araştırmacı ve illüstratör tarafından birlikte okunmuş ve maddelere ilişkin resimlerin nasıl hazırlanması gerektiği tartışılmıştır. Görüşme sonunda testin bir örneği illüstratöre verilerek tekrar incelemesi istenmiştir. Bu süre zarfında illüstratör test maddelerini dikkatlice okumuş ve çeşitli hazırlıklar yapmıştır. Yapılan sonraki görüşmelerde ise illüstratörün sorularına açıklık getirilerek, testin yapısı ve amacının iyice kavrandığından emin olunmuştur. Çizimin ilk aşamasında illüstratör, maddelere uygun resimleri zihninde canlandırarak yönergelere uygun eskizler oluşturmaya başlamıştır. Maddelere ilişkin resimlerin çiziminde pedagojik kontroller araştırmacı tarafından yapılmış ve çizimlerde özgünlük, cinsiyet dağılımı, resimler arası bütünlük, karakterlerin farklı şekilde resmedilmesi ve resimlerin çocukların dikkatini çekebilmesi gibi birtakım hususlara özen gösterilmiştir.

Buna göre, ana karakterler bazı resimlerde kız, bazılarında ise erkek olarak resmedilmiş ve böylece cinsiyet bakımından eşit dağılım yakalanmıştır. Böylece, testin deneme ve asıl uygulamalarında görüşme yapılan çocukların bilişsel bakış açısı alma sürecinde testin geçerliğini olumsuz etkileyebilecek cinsiyet odaklı yanılsamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Bunun haricinde, farklı maddelere ilişkin resimler arasında herhangi bir bağlantı veya akışın olmamasına da dikkat edilmiştir. Resimlerin birbirinden bağımsız ve farklı olması için karakterlerin boyu, yüz yapısı, ten rengi, kıyafeti, saçının şekli, uzunluğu ve rengi gibi pek çok biçimsel özelliğinin çeşitli tutulmasına özen gösterilmiştir. Böylece, çocuğun soruları yanıtlarken önceki veya sonraki soruları ilişkilendirerek yanılgıya düşmesinin önüne geçilmek istenmiştir. Ayrıca resimler pastel (açık) tonlarda ve çeşitli renklerle boyanmıştır. Böylece testin uygulanması esnasında çocuğun dikkatinin ve ilgisinin resme yoğunlaşması, testten sıkılmaması ve keyif alması hedeflenmiştir. Son olarak ise resimlerin sanatsal kaygıdan ziyade, test maddelerinde anlatılan olayı tam olarak ölçebilecek şekilde görselleştirdiğinden emin olunmak istenmiştir. Bu süreçte her resmin önce eskizleri çizilmiş, araştırmacı ve illüstratör birlikte değerlendirilerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve çizimler bir kız - bir erkek olmak üzere iki çocuğa gösterilerek kontrolleri sağlanmıştır. Eskizlere son şeklinin verilmesinin ardından çizim süreci tamamlanmış ve resimler uzman görüşlerine sunulmuştur. Okul öncesi eğitim alanı, okul öncesi öğretmenliği ve görsel sanatlar olmak üzere 9 uzmanının görüşlerinin alınmasıyla birlikte, yeniden düzeltmeler yapılmış ve çizimler resim

kâğıdına aktarılmıştır. Böylece, EBAT için belirlenmiş olan 15 maddeye ilişkin 60 adet resmin çizim süreci tamamlanmıştır.

3.3.1.4. Test Geliştirmenin Çalışma Grubu

EBAT, Elazığ il merkezinde yer alan anasınıfları ve bağımsız anaokullarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş grubundaki 146 çocuğa uygulanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. EBAT'ın deneme uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Kişisel Bilgi Formu 1 aracılığıyla toplanmıştır. Cinsiyet, yaş, anne mesleği, baba mesleği ve okul öncesi eğitim alma süresi olmak üzere beş değişkenden oluşan bu özellikler aşağıda tablolar halinde (Tablo 2, 3, 4, 5, ve 6) sınıflandırılarak sunulmuştur;

Tablo 2.

EBAT Çalışma Grubu Cinsiyet Değişkeni

Cinsiyet	***f***	**%**
Kız	80	54.8
Erkek	66	45.2

Tablo 2. incelendiğinde test deneme uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubunda yer alan kız çocukların sayısının erkek çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. *EBAT Çalışma Grubu Yaş Değişkeni*

Yaş	***f***	**%**
5 yaş	74	50.7
6 yaş	72	49.3

Tablo 3. incelendiğinde test deneme uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubunda yer alan 5 ve 6 yaş grubu çocukların sayısının birbirlerine çok yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.

EBAT Çalışma Grubu Anne Mesleği Değişkeni

Meslek Grubu	***f***	**%**
Ev Emekçisi	59	40.4
Öğretmen	24	16.4
Sağlık Çalışanı	22	15.1
Memur	10	6.8
Mühendis	9	6.2
Özel Sektör	7	4.8
Üniversite Mezunu	3	2.0
Hâkim	2	1.4
Diğer	10	6.8
Toplam:	**146**	**100**

Tablo 4. incelendiğinde test deneme uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubunda yer alan çocukların annelerinin büyük çoğunluğunun ev emekçisi olduğu, daha sonrasında ise öğretmen ve sağlık çalışanı sayısının ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

EBAT Çalışma Grubu Baba Mesleği Değişkeni

Meslek	***f***	**%**
Özel Sektör	29	19.9
Mühendis	17	11.6
Öğretmen	16	11.0
Emniyet Mensubu	15	10.3
Memur	13	9.0
Sağlık Çalışanı	10	6.9
Serbest meslek	8	5.5
Finans	8	5.5
Adliye çalışanı	5	3.4
Tekniker	4	2.8
İşçi	4	2.8
Akademisyen	3	2.0
Baba yok	3	2.0
Savcı	2	1.4
Diğer	9	6.2
Toplam:	**146**	**100**

Tablo 5. incelendiğinde test deneme uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubunda yer alan çocukların babalarının en yüksek oranda özel sektör çalışanı ve mühendis olduğu, ardından ise öğretmen, emniyet mensubu ve diğer kamu çalışanlarının ağırlıklı olduğu görülmektedir.

Tablo 6.

EBAT Çalışma Grubu Okul Öncesi Eğitim Süresi Değişkeni

Süre	***f***	**%**
0 yıl	63	43.2
1 yıl	52	35.6
2 yıl	23	15.8
3 yıl	6	4.1
4 yıl	2	1.4
Toplam:	**146**	**100**

Tablo 6. incelendiğinde test deneme uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışma grubunda yer alan çocukların büyük çoğunluğunun kayıtlı olduğu anasınıfı öncesinde okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. Bununla birlikte daha önceden 1 yıl kadar okul öncesi eğitim alanların sayısının da önemli ölçüde yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

3.3.1.5. Test Deneme Uygulamaları

Tezin veri toplama aracı olan EBAT'ın geliştirilebilmesi için araştırmacı tarafından erken çocukluk dönemi 5-6 yaş grubundaki 146 çocuk ile yüz yüze klinik görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler devlete bağlı anaokullarında ve bünyesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda gerekli MEB izinleri ve Etik Kurul Onayı alınarak, gönüllülük çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın başında, çocukların ebeveynlerine araştırmanın amacı, içeriği ve kapsamı ayrıntılı şekilde açıklanmış, resmi izin ve etik kurul evrakları okul yöneticileri aracılığıyla sunulmuştur. Görüşme kayıt formlarının sonradan doğrulamasının yapılabilmesi amacıyla görüşmelerden önce ebeveynlerden ses kaydı için izin istenmiştir. Veli izni sağlanan çocuklarla yapılan görüşmelerde ses kayıtları alınmıştır.

Görüşmeleri çocukların en verimli olduğu zamanda yapmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuş ve ideal saat olarak öğleden önce 11.00'e karar verilmiştir. Çocukların kendilerini rahat hissetmeleri için görüşme öncesinde onlarla tanışılmış ve bir süre sohbet edilmiştir. Görüşmeler gürültüden uzak bir sınıfta veya odada, anasınıfı masa ve sandalyelerinde oturularak çocukla bire bir ve göz hizasında gerçekleştirilmiştir. Her çocuk için ayrı bir görüşme kayıt formu tutulmuştur. Çocuğa yöneltilen her sorudan önce çocuğun resmi incelemesine izin verilmiştir. Görüşmeler sırasında çocuğun resimle ya da anlatılan olayla ilgili bir anısı varsa anlatmasına izin verilmiş ve dikkatle dinlenerek dönüt verilmiştir. Ayrıca görüşmeler esnasında çocuklarının bazılarının oyun oynama ve hareket etme gibi ihtiyaçlarının olduğu görülmüştür. Bu gibi durumlarda çocuğun görüşmeden sıkılmaması ve hareket ihtiyacının giderilebilmesi amacıyla görüşmeye kısa bir ara verilmesinin ardından devam edilmiştir. Araştırma süresince, görüşmeye katılmak ya da devam etmek istemeyen çocukların ise görüşme kayıtları kapsamı dışı bırakılmıştır. Test deneme uygulamaları çerçevesinde yapılan görüşmeler 5 yaş grubu çocuklarda ortalama 35-40 dakika, 6 yaş grubu çocuklarda ise 25-30 dakika sürmüştür.

3.3.1.6. Testin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

Testin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması amacıyla ilk önce uzman görüşleri alınmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşlerinin alınması sürecinde testten herhangi bir maddenin kapsam dışı bırakılması söz konusu olmamıştır. Bu işlemin ardından 146 çocuk üzerinde EBAT deneme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi için bu görüşmelerden elde edilen veriler yaş gruplarına (5 ve 6 yaş) göre kategorize edilmiş, görüşme kayıt formları ve ses kayıtları birebir eşleştirilerek verilerin doğruluğu teyit edilmiştir. Sonra toplanan veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) programına aktarılarak veri seti oluşturulmuştur. Testin geçerlik işlemleri için SPSS yazılımı kullanılarak faktör analizi işlemleri yürütülmüştür. Faktör analizi (FA), birbiriyle ilişkili birçok değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle 50 maddelik madde havuzunda gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, 15 madde ile test geliştirme sürecinin tamamlanması sağlanmıştır. SPSS'te yapılan bu işlemlerin ardından, testin bir diğer geçerlik kanıtını oluşturan madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliği analizleri için TAP (Test Analysis Program) kullanılmıştır. Verilerin analizleri her yaş grubu için TAP'te ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Testin 'hatalardan arınıklık' derecesini gösteren güvenirlik analizleri için veri yapısının 1-0 şeklinde olması nedeniyle KR-20 güvenirlik katsayısı kullanılmıştır. İlk olarak 5 yaş grubundaki 74 verinin güvenirliğine bakılmış ve KR-20 puanının .89 olduğu görülmüştür. TAP, 2., 5., 6., 7., 8., 10., 17., 42., 45., 46., 49., 50. maddelerin madde ayırt edicilik indekslerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler diğer yaş gruplarındaki durumların ardından işleme alınmak üzere not edilmiştir. Daha sonra aynı işlem 6 yaş grubundaki 73 veriden 1 uç değerin silinmesi sonucu kalan 72 veri için de uygulanmıştır. KR-20 güvenirlik puanının .83 olduğu görülmüştür. TAP, bu yaş grubunda ise 1., 2., 5., 6., 7., 8., 10., 11., 17., 18., 23., 24., 26., 29., 32., 37., 39., 41., 42., 43., 44., 46., 49., 50. madde ayırt edicilik indekslerinin düşük olduğu belirlenmiştir. 5-6 yaş grubunun ortak analizinden elde edilen bazı değerler Tablo 7'de sunulmuştur;

Tablo 7.

5-6 Yaş Grubu Test Puanlarının Özeti

Test Edilen Verilerin Sayısı	146
Alınabilecek En Yüksek Puan	50
Alınan En Düşük Puan	10
Alınan En Yüksek Puan	39
Medyan	31
Ortalama	29.51
Standart Sapma	7.05
Varyans	49.63
Çarpıklık	- .75
Basıklık	- .48

Bu sonuçların ardından TAP'in 5 ve 6 yaşlar arasında çıkarılmasını öngördüğü (ayırt edicilikleri düşük) ortak olan maddeler belirlenmiş ve analiz dışı tutularak 5-6 yaş için güvenirliğe yeniden bakılmıştır. 2., 5., 6., 7., 8., 10., 17., 42., 46., 49., 50. Maddeler analiz dışı tutulduğunca 5-6 yaş için KR-20 güvenirlik puanının .90'a yükseldiği görülmüştür. Bu da geliştirilmekte olan testin 5 ve 6 yaş grubu çocuklar için son derece yüksek güvenirliğinin olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

3.3.1.7. Test Verilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

EBAT'ın geliştirilmesi amacıyla yapılan deneme uygulamalarında 5-6 yaş grubunda toplam 146 öğrenciye test uygulanmış ve veriler 1-0 şeklinde kodlanmıştır. Madde analizi işlemine geçilmeden önce 5-6 yaş verilerine ilişkin betimsel istatistikler yaş grupları birlikte (Tablo 8.) ve yaş grupları ayrı ayrı (Tablo 9.) olmak üzere iki farklı tablo halinde aşağıda sunulmuştur;

Tablo 8.

5-6 Yaş Verilerine İlişkin Birlikte Betimsel İstatistikler

Öğrenci Sayısı	146
Alınabilecek En Yüksek Puan	50
Alınan En Küçük Puan	19
Alınan En Büyük Puan	50
Medyan	41
Ortalama	39.11
Standart Sapma	7.16
Varyans	51.36
Çarpıklık	- .75
Basıklık	- .34

5-6 yaş verilerine ilişkin birlikte betimsel istatistikler incelendiğinde veriye ait ortalama değerin 50 üzerinden 39.11 olduğu görülmektedir. Bu değer araştırmaya katılan öğrencilerin başarı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan normallik için önemli değerlerden olan basıklık ve çarpıklık katsayılarının standart hataya bölünmesiyle elde edilen değerin -3 ile +3 değerleri arasında olması ise verilerin normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Tablo 9.

5-6 Yaş Verilerine İlişkin Ayrı Ayrı Betimsel İstatistikler

Özellik	**5 Yaş**	**6 Yaş**
Öğrenci Sayısı	74	72
Alınabilecek En Yüksek Puan	50	50
Alınan En Küçük Puan	19	24
Alınan En Büyük Puan	48	50
Medyan	38	43
Ortalama	36.70	41.59
Standart Sapma	7.79	5.44
Varyans	60.72	26.60
Çarpıklık	- .37	- .95
Basıklık	-1.02	.64

5-6 yaş verilerine ilişkin ayrı ayrı betimsel istatistikler incelendiğinde her iki veriye ait ortalama değerlerin sırasıyla 50 üzerinden 36.70 ve 41.59 olduğu görülmektedir. Bu değerler araştırmaya katılan 6 yaş grubu çocukların başarı düzeylerinin 5 yaş grubu çocuklardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer yandan normallik

için önemli değerlerden olan basıklık ve çarpıklık katsayılarının -3 ile +3 değerleri arasında olması verinin normal dağılıma yakın olduğunu belirtmektedir.

Madde analizi bir ölçme analizi geliştirilirken kullanılan istatistiksel bir işlemdir. Madde analizi, ölçme aracı içerisinde yer alan her bir maddenin başlangıçta belirlenen psikolojik yapıya uygun olup olmadığının incelenmesini ifade eder. Bu inceleme işleminde maddelerin ölçülmek istenen özelliği gösteren ile göstermeyeni birbirinden ayırt edip etmediğine, doğru boyutta yer alıp almadığına ve ilgili boyut içindeki yerine bakılır (Erkuş, 2007). Madde analizi sonuçları verilmeden önce genel sonuçlar özet olarak Tablo 10'da sunulmuştur;

Tablo 10.

Madde Analizine İlişkin Genel sonuçlar

Analiz edilen madde sayısı	50
Ortalama madde güçlüğü	.78
Ortalama madde ayırt ediciliği	.34
Madde ayırt ediciliği (çift serili)	.36
KR-20 (Alpha) Güvenirlik katsayısı	.88

Tablo incelendiğinde ortalama madde güçlüğünün .78 olduğu görülmektedir. Madde güçlüğü değeri 1'e yaklaştıkça maddeler kolaylaşmakta; 0'a yaklaştıkça ise zorlaşmaktadır. Ortalama madde güçlüğüne bakıldığında maddelerin çocukların düzeylerine göre kolay olduğu söylenebilir. Diğer yandan maddelerin bilen ile bilmeyen öğrencileri ayırt etme düzeyi olan madde ayırt edicilik değerlerine bakıldığında ise 0.34 olduğu görülmektedir. Madde ayırt ediciliğinin .30 ile .39 aralığında olması kabul edilebilir bir değer olarak yorumlanabilir (Tekin, 1977). Diğer bir deyişle, testin (EBAT) bilen ile bilmeyen çocukları ayırt etme gücünün yüksek olduğunu göstermektedir. KR-20 güvenirlik katsayısının oldukça yüksek olduğu da görülmektedir.

Madde bazındaki incelemeler için tüm maddeler ait ayırt edicilik ve güçlük değerleri hesaplanmış Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Madde Analizi Sonuçları

Maddeler (1-25)	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Maddeler (26-50)	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
Madde 01	.99	**.24***	**Madde 26**	.84	**.25***
Madde 02	.55	**.05***	**Madde 27**	.46	.32
Madde 03	.54	.48	**Madde 28**	.68	.73
Madde 04	.53	.32	**Madde 29**	.98	**.22***
Madde 05	.99	**.07***	**Madde 30**	.64	.63
Madde 06	.95	**.13***	**Madde 31**	.68	.75
Madde 07	1.00	*****	**Madde 32**	.98	**.30***
Madde 08	.98	**.15***	**Madde 33**	.74	.45
Madde 09	.55	.56	**Madde 34**	.68	.74
Madde 10	.97	**.07***	**Madde 35**	.40	**.21***
Madde 11	.98	**.16***	**Madde 36**	.75	.71
Madde 12	.66	.68	**Madde 37**	.98	**.30***
Madde 13	.36	**.21***	**Madde 38**	.73	.72
Madde 14	.71	.48	**Madde 39**	.92	**.26***
Madde 15	.62	.66	**Madde 40**	.68	.70
Madde 16	.76	.35	**Madde 41**	.99	**.18***
Madde 17	.99	**- .05***	**Madde 42**	.45	**.11***
Madde 18	.89	**.29***	**Madde 43**	.74	.32
Madde 19	.60	.69	**Madde 44**	.99	**.20***
Madde 20	.95	**.27***	**Madde 45**	.90	**.13***
Madde 21	.79	.33	**Madde 46**	.99	**.05***
Madde 22	.72	.71	**Madde 47**	.71	.75
Madde 23	.99	**.23***	**Madde 48**	.81	.50
Madde 24	.93	**.21***	**Madde 49**	.79	**.04***
Madde 25	.65	.69	**Madde 50**	.95	**.12***
n=50					

Tablo incelendiğinde ilk olarak madde analizi sonuçlarına göre madde ayırt edicilik düzeyleri .30 ve altı olan maddeler ayırt edicilikleri düşük olması sebebiyle 27 madde analiz dışı bırakılmıştır. Bu maddeler; 1. 2. 5. 6. 7. 8. 10. 11. 13. 17. 18. 20. 23. 24. 26. 29. 32. 35. 37. 39. 41. 42. 44. 45. 46. 49. ve 50. maddelerdir. Maddeler analizi dışı bırakıldıktan sonra madde analizi yinelenmiş ve Tablo 12'de sunulmuştur;

Tablo 12.

Yenilenen Veriler İle Madde Analizi

Maddeler	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği	Maddeler	Madde Güçlüğü	Madde Ayırt Ediciliği
Madde 03	.54	.60	**Madde 28**	.68	.87
Madde 04	.53	.45	**Madde 30**	.64	.75
Madde 09	.55	.77	**Madde 31**	.68	.87
Madde 12	.66	.82	**Madde 33**	.74	.44
Madde 14	.71	.57	**Madde 34**	.68	.85
Madde 15	.62	.85	**Madde 36**	.75	.74
Madde 16	.76	.36	**Madde 38**	.73	.85
Madde 19	.60	.90	**Madde 40**	.68	.85
Madde 21	.79	.28	**Madde 43**	.74	.37
Madde 22	.72	.85	**Madde 47**	.71	.85
Madde 25	.65	.90	**Madde 48**	.81	.44
Madde 27	.46	.31			
Analiz dışına alınan madde sayısı= 27					
Analiz edilen madde sayısı= 23					
Ortalama madde güçlüğü= .67					
Ortalama madde ayırt ediciliği= .68					
Madde ayırt ediciliği (çift serili)= .60					
KR-20 (Alpha)= .92					

Tabloda görüldüğü gibi hem ortalama ayırt edicilik hem de KR-20 güvenirlik katsayısının yükseldiği görülmektedir. Madde analizi sonucunda tüm maddelerin madde ayırt edicilik düzeyleri yükselmiştir. Bu aşamadan sonra yapı geçerliği kanıtları için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır.

3.3.1.8. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) Sonuçları

Testin geçerliği için test geliştirmede sıklıkla kullanılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistik olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2002). Örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek

amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 146 kişilik örneklemin KMO değerinin .94 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak içi 'mükemmel' olduğu sonucuna varılmıştır (Tavşancıl, 2006; Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). Diğer yandan Bartlett Küresellik Testi sonucu da manidardır [$\chi 2: 1570.53. p < .01$]. Veri seti 'faktör analizi yapmaya uygundur.' sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak Temel Bileşenler Analizi, döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden Varimax seçilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya koymak amacıyla yapılan faktör analizinde faktör yük değerleri için kabul düzeyi .32 olarak belirlenmiştir. Temel bir kural olarak her bir değişkenin yük değerinin .32 ve daha üzerinde olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Faktör yükü .32'nin altında olanlar ve binişen maddeler çıkarılıp analiz tekrar edilmiştir. Maddeler binişiklik birden fazla faktöre girme ile ilgili olarak alınabilecek ölçüt faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Tavşancıl, 2006). Scree plot (çizgi grafiği) grafiği incelendiğinde öz değeri 1'den büyük ve kırılmanın 1. noktadan itibaren olması yapının tek faktör yapısına uygun olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yapılacak analiz tek faktörle sınırlandırılıp tekrarlanmıştır. İkinci faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyans %58.15 olarak bulunmuştur. Bu işlemler sonucunda 8 madde kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak EBAT ölçeği tek faktörlü ve 15 madde olarak belirlenmiş ve Tablo 13.'te sunulmuştur;

Tablo 13.

Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Testi Açımlayıcı Faktör Analiz Sonuçları

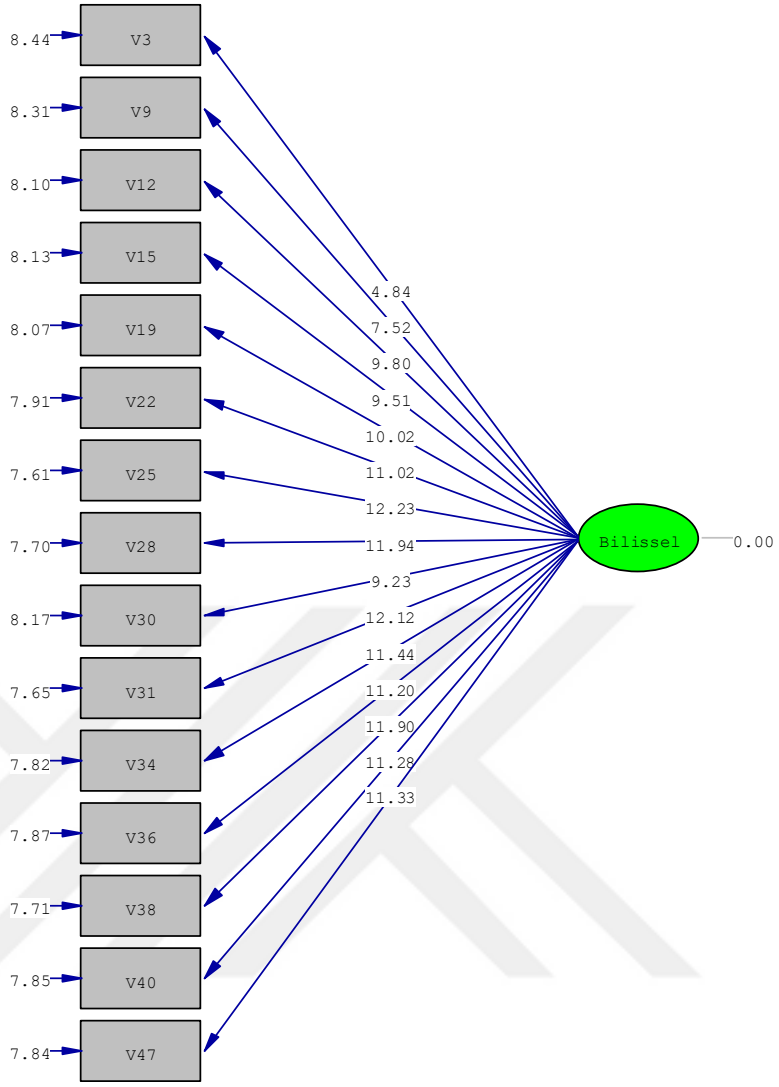
Faktör: Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Testi (EBAT)	**Döndürülmüş Faktör Yük Değeri**	**Madde-Toplam Korelasyonu**
Madde 3	.44	.19
Madde 9	.63	.39
Madde 12	.75	.56
Madde 15	.73	.53
Madde 19	.76	.57
Madde 22	.80	.64
Madde 25	.84	.71
Madde 28	.83	.68
Madde 30	.71	.51
Madde 31	.84	.70
Madde 34	.81	.65
Madde 36	.80	.63
Madde 38	.82	.68
Madde 40	.80	.64
Madde 47	.80	.65

Özdeğer= 8.72 ve Açıklanan Varyans= %58.15

$\chi 2$: 1570.53. $p < 0.01$ ve KMO: .94

3.3.1.9. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları

Test geliştirme süreci için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)'nden elde edilen yapının doğrulanması amacı ile LISREL yazılımı kullanılarak Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Brown, 2006). AFA ile belirlenen tek faktörlü yapının, ne derece uyum gösterdiğini belirleme amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA sonucunda uyum indeksleri $\chi 2$=261.27 [sd=90, p< .001], [$\chi 2$/sd]=2.90, RMSEA= .11, GFI= .81 ve AGFI= .74 olarak bulunmuştur. DFA ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Chi-Square=261.27, df=90, P-value=0.00000, RMSEA=0.115

Şekil 1. EBAT'A İlişkin DFA Sonuçları

DFA sonuçları incelendiğinde χ^2/sd= 2.90 olması sınanan yapının 'mükemmel' uyum gösterdiği anlamına gelmektedir (Kline, 2005). Diğer bir uyum indeksi olan RMSEA= .11 'iyi' uyuma işaret etmektedir (Hu & Bentler, 1999; Thompson, 2004). Alan yazında GFI ve AGFI değerlerinin 1'e yakın olmasının 'mükemmel' uyum göstergesi olduğu belirtilmektedir (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008; Kelloway, 1989; Schumacker & Lomax, 1996; Sümer, 2000). Bu çalışmada GFI= .81 ve AGFI= .70 olarak bulunmuş ve ilgili değerlerin 'yeterli' düzeyde oldukları kabul edilmiştir.

3.3.1.10. Benzer Test Geçerliği

Test geliştirmenin son aşamasında benzer test geçerliğine bakılmıştır. Test geliştirme çalışmalarında benzer test uygulamak, ölçek geçerliğini sağlama amacıyla kullanılan önemli bir yöntemdir. Benzer test geçerliği, ölçeğin belirli bir alanı ilgilendiren boyut puanının aynı kavramı sorguladığı iddia edilen diğer benzer ölçeğin aynı boyutu ile, ya da aynı şeyi gösteren diğer bazı parametrelerle yüksek korelasyon göstermesi varsayımına dayanır (Karakoç & Dönmez, 2014). Tezin veri toplama aracı olarak geliştirilen EBAT'ın benzer test geçerliğini sağlamak amacıyla, Köksal Akyol ve Aslan (2014) tarafından geliştirilmiş olan "Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ)" kullanılmıştır. ÇEMÖ de EBAT gibi resimli ve çocuğa doğrudan uygulanabilen bir testtir. Kapsam geçerliği uzman görüşleriyle, yapı geçerliği varyans analiziyle sağlanmış olan ÇEMÖ'nün; iç tutarlılık güvenirliği ise KR-20 değeri .70 olarak bulunmuştur. Üç hafta sonra ölçek yeniden uygulandığında ise test tekrar test güvenirliğinin .89 olarak arttığı görülmüştür. Testte "mutlu, üzgün, kızgın ve korkmuş" olmak üzere dört duygu durumunu inceleyen 20 kart ve 12 madde bulunmaktadır. Kartlardan ilk 8 tanesi çocuğa duygu durumlarını hatırlaması amacıyla gösterilen yardımcı kartlardır. Dokuzuncu karttan itibaren çocuğa kartlarda resmedilen durumlardaki duygunun ne olduğu sorusu sorulur. Her doğru yanıt için 1 puan, yanlış yanıt için ise 0 puan verilen ÇEMÖ'den alınabilecek en yüksek puan 12'dir (Köksal Akyol & Aslan, 2014). Benzer geçerliğine bakılmak üzere ÇEMÖ'nün seçilmesinde, alan yazında bilişsel bakış açısı alma becerisi ile empati kavramlarının birbirleriyle oldukça yakın ilişkili sosyal beceriler olarak kabul görmesinin yanı sıra, her iki testin de çocuklara doğrudan uygulanabilmesi ve resimli olması gibi özellikleri etkili olmuştur. EBAT'ı yanı sıra ÇEMÖ de deneme uygulamalarına katılan 146 çocuğun tamamına (%100) uygulanmıştır. Elde edilen veriler, benzer test geçerliğini hesaplamak üzere TAP programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ilk işlem olarak uç değerleri belirlemek için her çocuğun her testten (EBAT, ÇEMÖ) aldığı toplam puan hesaplanmıştır. Daha sonra ise bu toplam puanlar standart z puanına çevrilmiştir. z puanı +3 ile -3 değer aralığının dışında kalan 5 adet uç değer olduğu fark edilmiş ve analiz dışı bırakılması uygun görülmüştür. EBAT ile ÇEMÖ'nün tamamının korelasyonuna bakılmış ve analiz sonucu .38 olarak bulunmuştur. Bu sonuç EBAT ile ÇEMÖ arasında pozitif yönde bir korelasyonun olduğu anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle yapılan bu analizler sonucunda EBAT'ın bilişsel bakış açısı alma

becerisini ölçmede geçerli bir test olduğu ortaya çıkmıştır. EBAT ve ÇEMÖ arasındaki benzer test geçerliği korelasyonları aşağıdaki Tablo 14.'te sunulmuştur;

Tablo 14.

EBAT ile ÇEMÖ Arasındaki Korelasyon

		EBAT	**ÇEMÖ**
EBAT	Pearson Korelasyonu	1	.38**
	p	-	.00
	N	30	30
ÇEMÖ	Pearson Korelasyonu	.38**	1
	p	.00	-
	N	30	30

** p< 0.01

Tablo incelendiğinde EBAT ile benzer yapıyı ölçen ÇEMÖ ölçeği ile aralarında 'orta düzeyde' bir ilişki bulunduğu görülmektedir [p< .001 r= .38]. Diğer bir deyişle benzer yapıyı ölçen diğer ölçeğin EBAT ile ölçülen yapı ile orta düzeyde bir ilişki göstermesi geçerli bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.4. İşlem

Deney kapsamında planlanan işlem (müdahale), araştırmacı tarafından Elazığ il merkezinde bulunan MEBe bağlı, bağımsız bir anaokulunun iki ayrı sınıfında gerçekleştirilmiştir. Deneysel desen tasarlanırken bu sınıflara devam eden 20 çocuk, deney grubunda 10 çocuk ve kontrol grubunda 10 çocuk olmak üzere olmak üzere iki farklı gruba ayrılmıştır. Deney aşamasına gelindiğinde, kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve MEB Temel Eğitim Müdürlüğü tarafından 2013 yılında hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programının ilgili sınıfın öğretmeni tarafından uygulanmasına devam edilmiştir. Ayrıca, deney boyunca kontrol grubu öğretmeninin sınıfın rutin eğitim akışına bağlı kaldığından ve sınıfın eğitiminde araştırma konusuna yönelik özel bir çaba sarf etmediği gözlemlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin düz anlatım dışında herhangi bir yöntem teknik kullanmadığı görülmüştür. Deney grubuna ise araştırmacı tarafından tez kapsamında geliştirilmiş olan "Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE)" isimli özel bir müdahale planı uygulanmıştır. Müdahalenin uygulama günleri ve saatleri belirlenirken deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin, ebeveynlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak hareket

edilmiştir. Bunun için çocukların temel gereksinimlerinin karşılanmış olduğu, fazla enerjilerinin serbest zaman ve oyun gibi etkinlikler yoluyla giderildiği ve dikkat sürelerinin uzun olduğu zaman aralıkları tespit edilmiştir.

Müdahalede kullanılmak amacıyla hazırlanan etkinlikler müdahale başlamadan önce deney grubu ve kontrol grubu öğretmenlerine ayrı ayrı sunulmuş ve gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Kontrol grubu öğretmeninin ders işleyişiyle ilgili herhangi bir yönlendirme yapılmamış ve öğretmenin kendi ders planını uygulamaya devam etmiştir. Araştırmacı çocukların kendisine yabanacılık çekmemesi amacıyla işleme başlamadan bir hafta öncesinde sınıfa giderek öğretmen aracılığıyla çocuklarla tanışmış ve zaman geçirmiştir. Etkinlik uygulamalarına başlandığında ise her etkinliğin öncesinde çocukların su içme, tuvalete gitme gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaları sağlanmış, ayrıca ses, gürültü, fazla ışık gibi etkinliği sekteye uğratabilecek olası durumlar için sınıf ortamında gerekli tedbirler alınmıştır. Bunun yanı sıra, her etkinlik için bir süre öncesinden sınıfın öğretmenine hatırlatma yapılmıştır. Etkinliklerin başında bir önceki etkinliğe atıf yapılmış ve çocukların hatırladığı bilgiler pekiştirilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmacı her hafta içi Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri öğleden önce 10.30-11.30 saatleri arasında, öğleden sonra ise 13.30-14.30 saatleri arasında anaokuluna giderek uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Deneyin işlem safhası böylece 8 haftalık bir zamanda, haftada 3'er gün olmak üzere 24 oturumda tamamlamıştır. Müdahale boyunca deney grubuna uygulanan EKOTE'nin araştırmacı tarafından geliştirilme süreci ayrıntılı şekilde açıklanmış ve Tablo 15'te sunulmuştur. Bunun yanı sıra, kontrol grubuna sınıfın öğretmeni tarafından öğretim programının doğal akışı doğrultusunda uygulanan öykü etkinlikleri ise Tablo 16'da sunulmuştur.

3.5. Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE)

Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE), müdahalede kullanılması amacıyla araştırmacı tarafından tez kapsamında geliştirilmiştir. Müdahale planı hazırlanırken alan yazın kapsamlı şekilde taranmış, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin araştırıldığı benzer deneysel çalışmaların müdahaleleri incelenmiştir. Bu süreçte araştırma konusu, deneysel deseni ve müdahalede kullanılan etkinliklere benzerlikleri dikkate alındığında bazı çalışmalar özellikle incelenmiştir. Etkinlik planlarının uygulanışı ve deney süreciyle ilgili gerekli durumlarda bu çalışmaların araştırmacıları telefonla aranarak bilgilerine başvurulmuştur (Efe, 2018; Ergül vd., 2015; Gerek, 2018; Gölcük, Neslitürk & Deniz, 2014; Okur & Berument, 2015;

Halat, 2017; Karakuş, 2017; Kerigan, 2018). Ayrıca, EKOTE geliştirilirken sık sık uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi eğitim alanında 5, çocuk gelişimi alanında 5, ölçme değerlendirme alanında 3, çocuk edebiyatı alanında 2 ve görsel sanatlar alanında 3 öğretim üyesinin uzman görüşleri alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra, geliştirilmiş olan her bir etkinlik 3 okul öncesi öğretmenine inceletilerek içeriği ve sınıf içinde uygulanışı bakımından değerlendirilmiştir. Öğretmenler etkileşimli okuma yöntemine göre uyarlanmış olan kitapların iyi seçildiğini ve çocukların ilgiyle karşılayabilecekleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öykü okuma etkinliği esnasında karşılaşılabilecek olası durumlarla ilgili genel bilgilendirmelerde de bulunmuşlardır. Etkinliklerin çocuklar tarafından anlaşılabilirliğinin denenmesi açısından müdahaleye başlamadan önce EKOTE'nin 3 çocuk üzerinde pilot uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı EKOTE'yi geliştirirken etkileşimli kitap okuma yöntemiyle ilgili okumalar ve alan taramaların yanı sıra, bazı seminer eğitimleri de alarak yetkinliği artırmaya çalışmıştır. Bu işlemlerle eş zamanlı olarak, araştırmacı tarafından yayınevlerinde satışa sunulmuş olan ve genel sosyal becerilere yönelik 24 adet resimli çocuk kitabı belirlemiştir. Bu kitapların etkileşimli okuma yöntemine uyarlanabilir olmasına dikkat edilmiştir. Kitaplar önce iyice okunmuş ve ardından etkileşimli okuma yönteminde kullanılan tekniklere CROWD (Completion: tamamlama, Recall: hatırlama, Open ended questions: açık uçlu sorular, Wh- questions: 5N1K soruları, Distancing: İlişkilendirme soruları) ve PEER (Prompt: başlat, Evaluate: değerlendir, Expand: genişlet, Repeat: tekrarlat) uyarlanmıştır (Thomas, Colin, & Leybaert, 2020). Daha sonra, okul öncesi eğitim günlük planıyla tutarlı şekilde yapılandırılarak etkinlik planı haline dönüştürülmüştür. EKOTE'de yer alan resimli kitapların adı, yazarı, çevirmeni, illüstratörü ve yayınevi bilgileri aşağıdaki Tablo 15'te sunulmuştur;

Tablo 15.

EKOTE Etkinlik Künyesi

Sıra	Kitabın Adı	Yazar	Çevirmen	İllüstratör	Yayınevi
1.	İncik Tom'un Sırrı	Fulvia Degl'Innocenti	Ceylan Özçapkın	Roberto Lauciello	Nesin Yayınevi
2.	Postacı Piero ile Gece Bekçisi Marcello	Lodovica Cima	Ceylan Özçapkın	Gabriele Clima	Nesin Yayınevi
3.	Bir Kedi Olsaydım	Paloma Sanchez Ibarzabal	Melisa Kesmez	Anna Llenas	Nesin Yayınevi
4.	Bay Tam Tersi	Tom Macrae	Esin Pervane	Elena Odirozola	Nesin Yayınevi
5.	Öğretmenimin Gizli Hayatı	Alp Gökalp	Alp Gökalp	Ayşe Deniz Şahin	Nesin Yayınevi
6.	Petra	Marianna Coppo	Esin Pervane	Marianna Coppo	Nesin Yayınevi
7.	Ejderhanı Nasıl Ateşlersin?	Didier Levy	Melisa Kesmez	Fred Benaglia	Nesin Yayınevi
8.	Büyük Kurt & Küçük Kurt: Beklenmeyen Misafir	Nadine Brun-Cosme	Ali Nesin	Olivier Tallec	Nesin Yayınevi
9.	Bala'nın Mektubu	Odile Kayser	Ali Nesin	Carolina Mc Avoy	Nesin Yayınevi
10.	Büyük Kurt & Küçük Kurt: Güzelim Portakal	Nadine Brun-Cosme	Ali Nesin	Olivier Tallec	Nesin Yayınevi
11.	Hışırtı	Mila Popnedeleva-Genova	Atay Eriş	Mila Popnedeleva-Genova	Nesin Yayınevi
12.	Safi ve Ötekiler	Fran Pintadera	Ayşe Nihal Akbulut	Christian Inaraja	Nesin Yayınevi
13.	Bulutların Arasında	Andre Neves	Salih Bora	Ceylan Özçapkın	Nesin Yayınevi
14.	Annemin Aklı Bende Kaldı	Özge Bahar Sunar	Özge Bahar Sunar	Mert Tugen	Nesin Yayınevi
15.	Masal Battaniyesi	Wolff – Harriet May Savitz	Dündar Cihangiroğlu	Elena Odriozola	Nesin Yayınevi
16.	Alfons Bu Yaptığın Hiç Doğru Değil!	Daisy Hirst	Esin Pervane	Daisy Hirst	Nesin Yayınevi
17.	Unutkan Mumi	Gabriele Clima	Ceylan Özçapkın	Chiara Carrer	Nesin Yayınevi
18.	Büyük Kurt & Küçük Kurt: Düşmek Bilmeyen Yaprak	Nadine Brun-Cosme	Ali Nesin	Olivier Tallec	Nesin Yayınevi
19.	Nele Diyor ki Yabancılarla Hiçbir Yere Gitmem	Usch Luhn	Alisa Candan Karsu	Carola Sturm	Çocuk Gezegeni Yayınları
20.	Mutlu Su Aygırı	Richard Edwards	Sahire Arslan	Carol Liddiment	İş Bankası Kültür Yayınları
21.	Ninjalar Gece Nöbetinde	Lily Roscoe	Melike Hendek	Lisa Barlow & Damien Barlow	Pearson Çocuk Kitapları
22.	Ama Bu Balığın Parmakları Var!	Sue Hendra	Melike Hendek	Paul Linnet	Pearson Yayınevi
23.	Masal Battaniyesi	Ferida Wolff & Harriet May Savitz	Özgün Dündar Cihangiroğlu	Elana Odriozola	Nesin Yayınevi
24.	Sevimli Canavarlarla Araba Yarışı	Caryl Hart	Melike Hendek	Ed Eaves	Pearson Yayınevi
Toplam: 24 Kitap / 24 Etkinlik					

Bilindiği üzere, kontrol grubunda yer alan çocuklara deney boyunca herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve mevcut eğitim öğretime devam edilmiştir. Bu süre

zarfında, kontrol grubu sınıfının öğretmeni mevcut öğretim programı (MEB, 2013) doğrultusunda günlük planlarına devam etmiş ve deney boyunca çocuklara 24 öykü kitabı okuma etkinliği gerçekleştirmiştir. Bu okuma etkinliklerinde kullanılan kitapların ad, yazar, illüstratör ve yayınevi gibi bilgileri etkinlik künyesi olarak Tablo 16'da sunulmuştur;

Tablo 16.

Kontrol Grubuna Uygulanan Etkinliklerin Künyesi

Sıra	Kitabın Adı	Yazar	İllüstratör	Yayınevi
1.	Yaşlı Kaplan Sura	Ali Haydar Çakta	Gendaş Yayınevi Grafikeri	Gendaş Çocuk Yayınevi
2.	Tali Hatasını Anlıyor	Berrin Göncü Işıkoğlu	Nagihan Altay	Nesil Çocuk Yayınları
3.	Mavi Göl Ormanı - Huysuz Fil ve Yaramaz Sincap	Neslihan Dündar	Dafina Yayıncılık Grafikeri	Dafina Yayıncılık
4.	Hangi Şapkayı Almalıyım	Ayşe Turla	Behçet Ersan	Morpa Yayınevi
5.	Pekşeker Yardıma Koşuyor	Zeynep Türkoğlu	Ünlü Çocuk Yayıncılık Grafikeri	Ünlü Çocuk Yayıncılık
6.	Moli'nin Topacı	Ali Haydar Çakta	Gendaş Yayınevi Grafikeri	Gendaş Çocuk Yayınevi
7.	Anne Tavşan ile Küçük Karınca	Ali Haydar Çakta	Gendaş Yayınevi Grafikeri	Gendaş Çocuk Yayınevi
8.	Limon Ağacı ile Sarı Çiçekli Ihlamur 1	(Anonim Öykü)	-	-
9.	Mavi Göl	Tuncel Altınköprü	Ercan Dinçer	Çilek Yayınevi
10.	Öfkeli Ördek Pertek -1	(Anonim Öykü)	-	-
11.	Kedi ile Kırmızı Bulut	Erkin Ergin	Yayınevi Medya Grup Grafiker	Yayınevi Medya Grup
12.	Minik Tavşan Pikniğe Gidiyor	Nalan Aktaş Sönmez	Melike Saeeda	Çamlıca Çocuk Yayınları
13.	Nina'nın Ödev Defteri	Ali Haydar Çakta	Gendaş Yayınevi Grafikeri	Gendaş Çocuk Yayınevi
14.	Minik Zebra ile Tarla Faresi	Ali Haydar Çakta	Gendaş Yayınevi Grafikeri	Gendaş Çocuk Yayınevi
15.	Küçük Aslan Pato	Ali Haydar Çakta	Gendaş Yayınevi Grafikeri	Gendaş Yayınevi
16.	Yunus'un Kolyesi (Eğitici hikaye)	(Anonim Öykü)	-	-
17.	Hippo Paylaşmayı Öğreniyor	Teleskop Popüler Bilim Yazar Grubu	Teleskop Popüler Bilim Grafikeri	Teleskop Popüler Bilim
18.	Sudaki Bulut	Nilüfer Velieceoğlu	Nilüfer Yayıncılık Grafikeri	Nilüfer Yayıncılık
19.	Neye Kızdın Küçük Sincap?	Katja Reider	Leyla Çınar	Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
20.	Kaplumbağa Kayu'nun Keşfi	Özge Nur Küskün	Arife Şeyma Gök	Ren Kitap
21.	Kirpi Piki'nin En Güzel Günü	Özge Nur Küskün	Arife Şeyma Gök	Ren Kitap
22.	Paylaşmayı Sevmeyen İlma	Julie Gassman	Jessica Mikhal	1001 Çiçek Yayınevi
23.	Bir Küçük Dinozor	Pip Williams	Richard Watson	Beta Kids
24.	Panda Pani	Zarife Üspolat	Mor Elma Yayıncılık Grafiker	Mor Elma Yayıncılık
Toplam: 24 Kitap / 24 Etkinlik				

3.6. Verilerinin Toplanması

Çalışma grubunda yer alan çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine yönelik ölçümleri deney öncesinde ön test, sonrasında ise son test ve kalıcılık testi yapılarak elde edilmiştir. Bu ölçümlerde araştırmacı tarafından tez kapsamında geliştirilmiş olan EBAT kullanılmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol gruplarında yer alan toplam 20 çocuk ile bire bir klinik görüşmeler yaparak verilere ulaşmıştır. Bu görüşmeler ortalama 25-30 dakika sürmüş olup son test aşamasına gelindiğinde bu süre deney grubunda kontrol grubuna nispeten daha da kısalmıştır (20-25 dk.). Aynı şekilde deney grubuna uygulanan kalıcılık testinde ise son test aşamasındaki süreye kıyasla veri toplama daha kısa sürede (20 dk. civarı) tamamlanmıştır. Ön test ve son test verileri toplanırken ilk olarak deney grubunda yer alan çocuklarla, daha sonra ise kontrol grubunda yer alan çocuklarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Kalıcılık testi ise son testte elde edilen bulgular doğrultusunda anlamlı farklılığa ulaşılabilmesi sebebiyle sadece deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmıştır. Ön test uygulamaları 1 haftalık süre (5 iş günü) zarfında, son test işlemleri 3-4 günde ve kalıcılık işlemleri de yine 3-4 günde tamamlanmıştır. Deney verilerine ilişkin yapılan tüm görüşmelerde uygulama anaokulundaki sessiz sakin bir başka sınıf ya da uygun bir oda tercih edilmiştir. Ayrıca, çocukların kendilerini daha rahat hissedebilmeleri amacıyla görüşmeler genellikle anasınıfı masa ve sandalyeleri kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çocukla göz hizasında durmaya özen gösterilmiştir. Ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinde sırasıyla hangi çocukla görüşme yapılacağı belirlenirken, çocuğun istekli olup olmamasına dikkat edilmiştir. Sınıf içindeki mevcut aktivitesini bırakmak istemeyen çocuk olduğu zamanlarda, herhangi bir ısrarda bulunulmamış ve görüşme çocuğun istekli olduğu başka bir zamanda gerçekleştirilmiştir.

3.7. Verilerin Analizi

Veri analizinde, deney grubu ve kontrol grubunun bağımlı değişkeni olan bilişsel bakış açısı alma becerisine ilişkin ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına t-testi ve ANOVA ile bakılmıştır. T testi, iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel anlamlılığını test etmek için kullanılan parametrik bir tekniktir (Büyüköztürk, 2011b). Örneğin, ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına t-testi ile bakılmıştır. Buradaki ortalama değerlerin ikiden fazla olduğu durumlarda ise (örneğin; ön test, son test ve kalıcılık testi) ANOVA istatistiği

kullanılmıştır. Diğer yandan deneysel araştırma grubunun verilerinin normallik varsayımına uyup uymadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmış sonuçları aşağıdaki Tablo 17'de sunulmuştur;

Tablo 17.

Normallik Testi Sonuçları

		Kolmogorov-Smirnov[a]			**Shapiro-Wilk**		
	Grup	**İstatistik**	**sd**	***p.***	**İstatistik**	**sd**	***p.***
ÖN TEST	Deney	.20	10	.20*	.88	10	15
	Kontrol	.18	10	.20*	.92	10	.38
SON TEST	Deney	.23	10	.16	.93	10	.44
	Kontrol	.23	10	.16	.84	10	.06

Normal dağılan bir veri ile deneyde kullanılan veri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösteren test için p değerinin . 05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durumda veri yapısının normallik varsayımına uygun olduğu ve verilerin analizi için parametrik istatistiklerin kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

3.8. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliği

Deneysel araştırmalarda iç geçerlik, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin bağımsız değişkenle açıklanabilir olma derecesini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2014). Bu araştırma için uyarlayacak olursak, iç geçerlik 5-6 yaş grubundaki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin, müdahalede kullanılan EKOTE ile ne kadar açıklanabildiği anlamına gelmektedir. İç geçerliği sağlamak için araştırma süresince aşağıda belirtilen durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

I. **Zaman:** Araştırma sürecinin kısa ya da uzun olması iç geçerliği önemli ölçüde etkilemektedir. Bu araştırmada müdahale süreci toplamda 8 hafta ve 24 oturum sürmüştür. Alan yazında etkileşimli okuma yönteminin kullanıldığı müdahale çalışmalarına bakıldığında, çalışmaların çoğunun 5-8 hafta arasında sürdüğü görülmektedir. Bu nedenle 8 haftalık müdahale süresi, öğrencilerin öğrenmeleri açısından uygun olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Yurtbakan, 2020). Bu sayede istenmeyen değişkenler kontrol edilerek, araştırmaya karıştırıcı değişken olarak girmeleri önlenmiştir.

- **Katılımcıların Belirlenmesi:** Hangi sınıfın deney, hangi sınıfın ise kontrol grubu olacağına yansız atama (random) yolu ile karar verilmiştir. Bunun yanı sıra, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların okul içerisinde birbirleriyle doğal etkileşimlerinin en az düzeyde tutulabilmesi amacıyla deney grubu öğleden önce, kontrol grubu ise öğleden sonra sınıfları arasından seçilmiştir. Bununla birlikte, deney ve kontrol gruplarının öğrenim gördükleri sınıfların fiziki yapıları aynıdır. Ayrıca bu gruplarda yer alan çocuklar benzer sosyoekonomik koşullardaki ailelere mensup olup, iki grubun da okula devamlılıkları öğretmen tarafından teyit edilmiştir.

II. **Veri Toplama Aracı:** Araştırma süreci boyunca, kullanılan test değiştirilmemiş tüm aşamalarda aynı test (EBAT) kullanılmıştır. Diğer yandan ölçme araçları aynı kişi (araştırmacının kendisi) tarafından değerlendirildiğinden, deneysel koşul süresince herhangi bir gözlemsel farklılık oluşmamıştır. Kapsamlı alan yazın taramaları sonucunda hazırlanan EBAT; okul öncesi eğitim alanı, ölçme değerlendirme alanı uzmanlarıyla birlikte okul öncesi öğretmenleri ve görsel sanatlar öğretmenlerinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra, test maddeleri geliştirilirken her madde çizilmekte olan resmin eskiziyle birlikte bir kız, bir erkek çocuğu üzerinde uygulanmıştır. Ayrıca, deneme uygulamalarına geçilmeden önce küçük bir örneklem üzerinde sınama çalışması yapılmıştır.

III. **Katılımcıların Geçmişi:** Çalışma grubu belirlenirken çocukların standart/tipik gelişim gösteriyor olmalarına ve etkinliklerin uygulanmasına engel teşkil edici herhangi bir rahatsızlığının bulunmamasına (işitme, görme vs.) dikkat edilmiştir.

IV. **Eğitim Ortamı:** Müdahalenin yapılacağı sınıfın etkileşimli öykü temelli etkinlik planının uygulanmasına uygun fiziki yapısının olmasına dikkat edilmiştir.

Deneysel araştırmalarda dış geçerlik ise elde edilen sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilir olma derecesini ifade eder (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada dış geçerliği sağlamak için araştırma süresince aşağıda belirtilen durumlar göz önünde bulundurulmuştur.

I. **Örnekleme Etkisi:** Bu araştırmada sınırlı bir bölgeden sınırlı sayıda öğrenci ile yürütüldüğünden evrene genelleme kaygısı taşımamaktadır. Bu nedenle bulunan sonuçlar araştırmaya katılan bireyler için geçerlidir.

II. **Ön Test Etkisi:** Ön test uygulanmayan bir deney ile ön testin uygulandığı bir deneyde oluşacak değişkenlik farklı olacaktır. Bu nedenle bu araştırmanın dış geçerliğini arttırmak için ön test uygulaması yapılmış ve farklar ön test bilgisine göre değerlendirilmiştir. Böylece dış geçerlik kontrol altına alınmıştır.

III. **Kalıcılık Testi Etkisi:** Deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinde ortaya çıkan anlamlı değişikliğin devam edip etmediği, yapılan kalıcılık testi ile sınanmıştır.

3.9. Etik Önlemler

Araştırma gerçekleştirilmeden önce bilimsel koşulların en sağlıklı şekilde oluşturabilmesi amacıyla etik önlemlerin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Bu amaçla alınan etik önlemler sırasıyla aşağıda sunulmaktadır;

- İlk olarak araştırmanın bilimsel uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan Etik Kurul Onayı alınmıştır (EK 1).
- İkinci olarak ise araştırmanın Elazığ il merkezinde yer alan okullarda uygulanabilmesi için Elazığ Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma Uygulama İzinleri alınmıştır (EK 2 ve EK 3).
- Veri toplama aracının deneme uygulamalarının başında Araştırma Uygulama İzni, Etik Kurul Onayı ve EBAT'ın ilk hali okul öncesi eğitim kurumlarının yöneticilerine sunulmuştur. Daha sonra bu belgeler yöneticiler aracılığıyla öğrenci velilerine sunulmuştur. Testin amacı, içeriği ve kapsamı süreç boyunca okul yöneticilerine, çalışma grubunun öğretmenlerine ve velilere detaylı şekilde açıklanmıştır. Velilerin ve çocukların gönüllülüklerinin sağlanmasının ardından veriler toplanmıştır.
- Araştırmacı deneyin başlayacağı tarihe kadar müdahalede planında kullanılacak olan etkileşimli kitap okuma yöntemi, resimli öykü kitapları ve çocuk edebiyatı gibi konularda çeşitli eğitimler ve sertifikalar almıştır (EK

13). Bunların yanı sıra, araştırmacının hâlihazırda MEBe bağlı anasınıflarında kullanılan resimli öykü kitaplarının özelliklerine ilişkin bir yüksek lisans tezi ve yine bu kapsamda geliştirdiği Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarının Değerlendirilmesi Ölçeği (REÇKÖ) isimli bir ölçeği bulunmaktadır (Tuncer, 2016). Bu sayede araştırmacı ilgili konularda uzmanlaşarak EBAT ve EKOTE'nin geliştirilmesinde ve uygulanmasında yetkinlik kazanmıştır.

- Deney öncesinde araştırma uygulama izni, etik kurul onayı, EBAT'ın en son ve kesin formu, Müdahale Planı (EKOTE) ve etkinliklerde kullanılacak materyaller uygulama okulu yöneticilerine, çalışma grubunun öğretmenlerine ve velilere sunulmuştur. Deneyin amacı, içeriği ve kapsamı hakkında okul yöneticilerine, çalışma grubunun öğretmenlerine ve velilere detaylı bilgiler verilerek gönüllülükleri alınmış ve Aydınlatılmış Onam Formları doldurtulmuştur (EK 8).
- Deneye katılım konusunda velilerin gönüllülükleri yanı sıra araştırmada yer alan çocukların da gönüllü olmalarına özen gösterilmiştir. Deneye katılmak istemeyen çocuklar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Etkinliklerin uygulanması esnasında da çocuklara etkinliğe katılımın isteğe bağlı olduğu hatırlatılmıştır.
- Okullarda yapılan tüm uygulamaların öncesinde araştırmaya doküman toplamak amacıyla fotoğraf, video veya ses kaydı alınması konusunda okul yöneticilerinden ve velilerden izin istenmiştir. Sadece izin alınabilen velilerin çocuklarıyla yapılan görüşmelerin kayıtları alınmış, izin alınamayan velilerin çocuklarıyla yapılan görüşmelerde herhangi bir kayıt alınmamıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgular aşağıdaki beş başlık halinde sırayla sunulmaktadır;

- Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular,
- Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular,
- Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular,
- Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular,
- Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

4.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubu ilgili genel karşılaştırmalar yapılmadan önce ilk olarak ön test puanlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Katılımcıların gruplara yansız atanmaması ya da eşleştirme olmaması nedeniyle katılımcıların başlangıçtaki farklılıklarının bağımlı değişkene ait -yani testten alınan- puanlardaki varyansa olan katkısının artmasına neden olabileceği alan yazında belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2011a). Bu durumda araştırmanın iç geçerliği etkilenmektedir. Bu durumun var olup olmadığı iç geçerlik için böyle bir tehdidin ortadan kaldırılması amacıyla deney grubu ve kontrol grubunun ön testten aldığı puanlar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için bağımsız örneklemler t testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur;

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Grubu ön test Puanları için t-testi Sonucu

Grup	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**	**Fark**
DENEY	10	3.40	3.02				
KONTROL	10	3.30	2.83	18	- .76	.94	DENEY=KONTROL

Tablo incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(18)}$=- .76, p> .05]. Başka bir deyişle başlangıçta deney grubu ve kontrol grubu bilişsel bakış açısı alma becerisi bakımından birbirine denk iki gruptur.

4.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bağımlı örneklemler t testi analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur;

Tablo 19.

Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanları için bağımlı örneklemler T-testi Sonucu

Test	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**	**Fark**
ÖN TEST	10	3.30	2.83	9	-1.00	.34	ÖN TEST = SON TEST
SON TEST	10	3.50	2.51				

Tablo incelendiğinde kontrol grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Uygulama süresi sonunda öğrencilerin testten aldığı puanlar bir miktar artmış olsa da bu farklılık istatistiki olarak anlamlı değildir.

4.3. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bağımlı örneklemler t testi analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 20'de sunulmuştur;

Tablo 20.

Deney Grubu ön test ve son test Puanları için bağımlı örneklemler T-testi Sonucu

Test	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**	**Fark**
ÖN TEST	10	3.40	3.03	9	-4.52	.00	ÖN TEST < SON TEST
SON TEST	10	7.30	1.16				

Tablo incelendiğinde deney grubu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum uygulanan EKOTE'nin öğrencilerin bilişsel bakış açısı alma becerisine ilişkin olarak testten aldığı puanları artırdığını göstermektedir.

4.4. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Ön test - son test kontrol gruplu desen araştırmaları biri tekrarlı ölçümler olan ön test ve son test puanları, diğeri ise farklı kategorilerde bulunan deney ve kontrol gruplarını gösteren iki faktörlü deneysel desenler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011a). Bu araştırmada "2x2'lik bir desen" oluşturulduğundan elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla Tek Faktör Üzerinden Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun ön test - son test puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 21'de sunulmuştur;

Tablo 21.

Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	ÖN TEST			**SON TEST**		
Grup	***N***	$\bar{X}$	***SS***	***N***	$\bar{X}$	***SS***
DENEY	10	3.40	3.03	10	7.30	1.16
KONTROL	10	3.30	2.83	10	3.50	2.55

Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin testten aldığı puanların yükseldiği görülmektedir. Bu durum üzerine ilgili farkın anlamlılığı için iki faktörlü ANOVA kullanılarak analiz yapılmış ve Tablo 22'de sunulmuştur;

Tablo 22.

İki faktörlü ANOVA sonuçları

İki Faktörlü ANOVA						
Kaynak	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p.**	**Etki Değeri (Eta)**
Eğim	783.23	1	783.23	68.75	.00	.79
Grup	**34.23**	**1**	**34.23**	**3.00**	**.10**	**.14**
Hata	205.05	18	11.39			

Tablo incelediğinde deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin kontrol grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir [F(1.18)=68.75, p<0,00]. Bunun yanı sıra grup değişkeninin (deney ya da kontrol grubu) öğrencilerin test puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Grupların bilişsel bakış açısı alma becerileri test puanlarında gözlenen varyansın %79'unun deneysel koşullarla açıklanabileceğini ifade etmektedir.

Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için kullanılabilecek bir diğer yöntem, Büyüköztürk'de (2011b) belirtildiği gibi *grup ortalama farklarının anlamlılığının incelenmesi*dir. Bu doğrultuda etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin ön test - son test ortalama fark puanları ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun fark puanları ele alınarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 23'te sunulmuştur;

Tablo 23.

Deney Grubu ve Kontrol Grubu Fark Puanları için T-testi Sonucu

Grup	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**	**Fark**
DENEY	10	3.90	2.73				DENEY>KONTROL
KONTROL	10	.40	1.35	18	-3.64	.002	

Tablo incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu fark puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgu araştırma sorularına ilişkin önceki bulguları destekler nitelikte olup EKOTE kullanmanın 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir.

4.4.1. Eta Kare Etki Değeri

$n^2 = \frac{t^2}{t^2+(n_1+n_2-2)}$ hesaplandığında $n^2 = .79$ bulunmaktadır. Grupların bilişsel bakış açısı alma becerileri test puanlarında gözlenen varyansın %79'unun deneysel koşullarla açıklanabileceğini ifade etmektedir.

4.5. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgular

Ön test - son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunda anlamlı bir farklılık meydana gelirken kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu nedenle deney grubuna kalıcılık testi uygulanmış, ancak kontrol grubunda bir etki oluşmadığı için kontrol grubuna kalıcılık tetsi uygulanmamıştır. Deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin düzeylerini belirlemek için yapılan ön test, son test ve kalıcılık testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri (tekrarlı ölçüm puanlarına ilişkin betimsel istatistikler) Tablo 24'te sunulmuştur;

Tablo 24.

Deney Grubu Öğrencilerinin Tekrarlı Ölçüm Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçümler	***N***	$\overline{X}$	***SS***
ÖN TEST	10	3.40	3.03
SON TEST	10	7.30	1.16
KALICILIK TESTİ	10	7.70	1.83

Tablo incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin bilişsel bakış açısı alma becerilerinin Ön test puanlarının x=3.40, Son test puanlarının x=7.30 ve Kalıcılık testi puanlarının ise x=7.70 değerlerinde olduğu görülmektedir. Ön test ile Son test puanlarına birlikte bakıldığında deney başındaki puanların deney sonunda önemli bir artış ortaya çıkmıştır. Deney sonunda yapılan Son test ve Kalıcılık testi puanlarına birlikte bakıldığında ise grubun bilişsel bakış açısı alma beceri puanlarının birbirine yakın kaldığı anlaşılmaktadır.

Aşağıda bulunan Tablo 25'te ise, deney grubu öğrencilerinin bilişsel bakış açısı alma becerilerinin düzeylerini belirlemek için yapılan Ön test, Son test ve Kalıcılık testi puanlarının karşılaştırıldığı İlişkili Örneklemler İçin t Testi sonuçları sunulmuştur;

Tablo 25.

Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test, Son Test, Kalıcılık Testi Puanlarına Yönelik İlişkili Örneklemler İçin t Testi Sonuçları

Çiftler	**N**	**Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**	**Fark**
Ön Test - Son Test	10	-3.90	2.72	9	-4.52	.001	Ön Test<Son Test
Ön Test - Kalıcılık Testi	10	-4.30	4.02	9	-3.38	.008	Ön Test<Kalıcılık Testi
Son Test - Kalıcılık Testi	10	-0.40	2.22	9	- .57	.583	Son Test=Kalıcılık Testi

Her iki tablodaki sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin bilişsel bakış açısı alma becerilerinin Son test ve Kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmanın amacı Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinliklerinin 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmadan elde edilen bulgular, tezin bu bölümünde bulgular kısmındaki sırasına uygun olacak şekilde aşağıdaki beş başlıkta tartışılmakta ve yorumlanmaktadır;

- Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum
- Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum
- Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum
- Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum
- Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

5.1. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgular incelendiğinde deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durum deney grubu ile kontrol grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin deney öncesinde birbirine denk olduğu anlamına gelmektedir. Ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda bunun istenen bir durum olması sebebiyle deneye aynı gruplarla devam edilmiştir. Ancak deney grubu ile kontrol grubunun ön test puan ortalamalarına bilişsel gelişim açısından bakıldığında istenmeyen bir durum göze çarpmaktadır. Ne yazık ki her iki grupta yer alan çocukların da bilişsel bakış açısı alma becerilerinin ortalamaları oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum Piaget ve Inhelder'nın (1956) Üç Dağ Deneyi sonuçlarını haklı çıkarmıyor olsa da (çünkü çocuklar düşük düzeyde de olsa bilişsel bakış açısı alma becerisi sergilemişlerdir), bu dönemde çocukların hala benmerkezciliğin tesiri altında olduklarının bir göstergesi şeklinde yorumlanabilir. Bilindiği üzere bilişsel bakış açısı alma becerisi kişinin kendi zihin dünyasından çıkarak

başkasının zihninde olup bitenleri anlayabilmesidir. Bu doğrultuda düşünüldüğü zaman, benmerkezci düşünmenin, bakış açısı alma becerisine ket vurabilecek özellik taşıdığı gerçeği yadsınamaz. Deney grubu ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanlarının düşük çıkmış olması bu yönüyle değerlendirildiğinde, okul öncesi dönemde bu becerinin geliştirilmesi amacıyla yetişkin desteğine ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Vygotsky, öğrenmenin bir keşfetme süreci olduğunu ve çocuklar özgür düşünmeye başlayıncaya kadar öğretmenlerin yapı iskeleleri (scaffolding) kurarak onları desteklemelerinin gerektiğini vurgulamıştır. Buna göre, okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocuklarla yeterince yapı iskelesi kurabilirve onları desteklerse, öğrenme süreci daha aktif hale getirilebilir ve karmaşık ve zor gibi görünen kavram ve becerilerin öğretilmesi imkânı oluşur (Kapanadze, 2019).

Ön test bulgularına başka bir açıdan baktığımızda ise, okul öncesi eğitim sistemimizde esas aldığımız amaçlarla örtüşmeyen sonuçlar olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 20'de belirtilmiş olduğu üzere "çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak", "onları ilkokula hazırlamak", ve "şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak" şeklindeki ifadeler okul öncesi eğitimin ilk üç amaç ve görevini oluşturmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda bir sosyal beceri türü olan bilişsel bakış açısı alma becerisinin yeterince desteklenemeyerek düşük düzeyde kalmış olması bu amaçlara ulaşmada olumsuz bir gösterge olarak kabul edilmelidir. Bu çocukların gelişimsel gereksinimleri yeterince karşılanmadığı takdirde ilkokula geçişte hem bilişsel hem de sosyal-duygusal beceriler bakımından akranlarından geride kalmaları ve bu nedenle uyum problemleri yaşamaları muhtemeldir. Bu nedenle deney grubu ile kontrol grubunun ön test puan ortalamalarının birbirine yakın ve oldukça düşük düzeyde çıkmasındaki etkenlerin belirlenmesine çalışılmıştır. Bu etkenlerin başında uygulama okulunun bulunduğu semtte ikamet eden çocukların benzer sosyoekonomik düzeydeki ailelere mensup olmaları olduğu düşünülmektedir. Genellikle düşük veya orta gelir grubundaki ailelerin yaşadığı bu bölgede yetişen çocuklar pek çok eğitim olanağından mahrum kalabilmektedir. Örneğin, devlete bağlı resmi anaokulu veya anasınıfına kaydolmadan önce gündüz bakımevi veya kreş gibi ücretli okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanmaları genellikle zordur. Aynı şekilde il içinde veya il dışında düzenlenen atölye, kurs, sergi, şenlik gibi çeşitli eğitim etkinliklerinden faydalanmaları da yine sosyoekonomik yetersizlikler nedeniyle zorlaşabilmektedir. Bunun yanı sıra araştırmanın temel hedefi olan bilişsel bakış açısı alma becerisini geliştirmeye yönelik

düşünüldüğünde ise, yine sosyoekonomik olanakların yeterince karşılanabiliyor olmasının etkisi vardır. Çünkü erken çocukluk dönemindeki gelişimin bütüncül yapısı düşünüldüğünde, bir gelişim alanında yaşanan gecikme diğer alanları da olumsuz etkileyebilmektedir (Doğan Keskin & Karaaslan, 2021). Bakış açısı alma becerisinin bir boyutu olan bilişsel bakış açısı alma becerisinde de durum böyledir. Bir sosyal beceri türü olan bakış açısı alma becerisi tüm boyutlarıyla birlikte çocuğa zengin uyaranlardan oluşan bir fiziksel ve sosyal çevre sunulmasından etkilenir. Bu nedenle sosyoekonomik koşulları yetersiz olan ailelerde büyüyen çocukların eğitimlerinde sosyal becerileri geliştirebilecek nitelikteki eğitim materyallerine (resimli öykü kitabı, eğitici video, animasyon, film, fotoğraf vb.) erişim kısıtlı veya pahalı olabilmektedir. Üstün, Akman ve Etikan'ın 2004 yılında yapmış oldukları araştırma da bu yorumu desteklemektedir. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki ailelere mensup 4 yaş grubu çocukların bilişsel gelişimlerinin incelendiği ve buna ilişkin pek çok araştırmanın değerlendirildiği bu çalışmada sosyoekonomik koşulların önemine vurgu yapılmaktadır. Çalışmanın genel sonucuna göre, düşük sosyoekonomik düzeydeki ailelerde yetişen çocuklar beslenmelerinden okul başarılarına, aile desteği almalarından sosyalleşmelerine varıncaya kadar pek çok bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim becerilerinde yaşıtlarına göre geride kalmaktadır (Chen, Zhi, & Huang, 2021; Gölcük, Okur, & Berument, 2015). Sosyoekonomik olanaklara erişilse bile araştırma sonuçlarının da ortaya koyduğu üzere yetişkinlerin sosyal beceri eğitimi ve bilişsel bakış açısı alma becerisi kavramı hakkındaki farkındalıkları son derece önemlidir. Anne babalar başta olmak üzere tüm aile bireyleri özellikle çocukla baş başa kaldıkları zamanlarda onunla kurdukları iletişime ve kullandıkları yönteme büyük özen göstermelidir. Bu zamanlarda çocukla iletişimin karşılıklı ve güçlü tutulmak yerine tek taraflı ve zayıf tutulması çocuğun başkalarının düşüncelerini tanımasını geciktirebilir. Ayrıca yetişkinlerin günlük sohbetlerde ve özellikle de kitap okuma zamanlarında kendi öznel duygu ve düşüncelerini dayatmaları çocuğun benlik algısının doğal iradesi dışında şekillenmesine yol açabilir. Olumlu ve doğru bir yönlendirme nasıl ki çocuğun başkalarının düşüncelerini onları gözlemleyerek ve neden-sonuç ilişkileri kurarak doğru tahmin etmesine yol açabiliyorsa, olumsuz ve yanlış bir yönlendirme de çocuğun gerçek dışı çıkarımlar yaparak ön yargılar geliştirmesine yol açabilecektir. Bu nedenle, çocuğun doğru ve bilinçli yönlendirildiği bir aile ortamı, benlik algısını ve benlik saygısını yükselteceği için sosyal-duygusal ve bilişsel gelişimi olumlu yönde ilerleyecektir (Özçiçek, 2014). Bu bağlamda, çocuğun anasınıfına kaydolmadan önce de gelişiminin yeterince sağlanabilmesi için en önemli

etkenin anne babanın sosyokültürel bilinç düzeyi ve sosyal beceri eğitimi hakkındaki tutumu olduğu söylenebilir. Anasınıfına gelmeden önce çocuğun eğitim sorumluluğu tamamen ebeveynlerinde olduğu için sosyal becerilerinin geliştirilmesinde anne babanın bilinçli seçimleri önem taşımaktadır. Bu noktada nitelikli eğitim ürünlerini tanımak, ayırt etmek ve en etkili uygulama yöntemlerini biliyor olmak çocuğu dezavantajlı durumdan avantajlı duruma kolaylıkla taşıyabilir (Machin, 2006),

Araştırma sonuçlarının da göstermiş olduğu üzere, sosyal beceri eğitiminde önemli bir rolü olan öykü etkinliklerinde kullanılan yöntemlerin çok önemli gelişimsel etkileri vardır. Bu nedenle ilk öğrenmelerin gerçekleştiği aile ortamı çocuğun gelişimi bakımından son derece belirleyici olup çağdaş okul öncesi eğitim yaklaşımlarının ve öykü okuma yöntemlerinin ebeveynler tarafından takip edilmesinde gerekmektedir. Tüm bunlar başta da belirtildiği üzere özellikle anne babaların sosyoekonomik ve sosyokültürel refah düzeylerinin yüksek olması ile ilişkili konulardır (Ardila, Rosselli, Matute, & Guajardo, 2005). Sonuç olarak deney grubu ile kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasındaki en temel etkenin bu olduğu düşünülmektedir.

5.2. Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgular incelendiğinde kontrol grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bilindiği üzere deney süresi boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve mevcut okul öncesi eğitim programının (MEB, 2013) öğretmen tarafından uygulanmasına devam edilmiştir. Ancak deney sonucunda kontrol grubundaki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinde oldukça düşük düzeyde de olsa bir artış meydana gelmiştir. Anlamlı olmayan bu artışın arkasında birtakım dolaylı etkenlerin bulunduğu düşünülmektedir.

Çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle kurduğu günlük ilişkileri, ev ve sınıf ortamlarında yaşa bağlı olarak gerçekleşen doğal yaşantıları ve mevcut eğitim programı yoluyla edindikleri çeşitli kazanımlar başlıca etkenler arasında sayılabilir. Bu etkenleri tek bir kavramda birleştirerek *doğal gelişme süreci* şeklinde ifade etmek mümkündür. *Gelişme,* Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramında doğumdan itibaren kendiliğinden ve doğal olarak gerçekleşen davranışların süreç içerisinde dolaylı işlevlere evirilmesi şeklinde açıklanmaktadır. Buna göre çocuğun sergilediği davranışlar doğumdan itibaren fiziksel ve sosyal çevresiyle girdiği karşılıklı etkileşimlerden

etkilenerek zamanla zihinsel ve psikolojik işlevlere dönüşür. Çocuk içinde yaşadığı toplumsal ve kültürel bağlamdan etkilenmeye hep açık olduğu için sosyokültürel çevreden gelen uyaranlar bilişsel gelişimde her zaman doğal etkilere yol açabilmektedir (Kargı, 2016; Kapanadze, 2019). Bu uyaranlar aracılığıyla girilen karşılıklı etkileşimler çocuğun zihinsel faaliyetlerini etkilediği gibi sosyal-duygusal gelişimini de etkilemektedir. Tipik gelişim gösteren hemen hemen her çocuk gün içerisinde evde, dışarıda veya okulda akranlarıyla birlikte zaman geçirir ve sosyal deneyimler edinir. Çocukların sosyal gelişimleri genellikle okulda yaşadıkları kendine özgü sosyalleşme deneyimleri sayesinde hız kazanır (Fujisawa, Kutsukake, & Hasegawa, 2008). Erken çocukluk döneminin olmazsa olmaz kavramı *oyun* başta olmak üzere akranlarla birlikte geçirilen her türlü etkinlikte karşılıklı bilgi, güven ve duygusal destek alışverişi yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Bu anlamda özellikle iş birliğine ve rekabete dayalı oyun ve etkinlikler çocukların hem bilişsel hem de sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlar. Bu gibi anlarda çocuklar birbirlerine geri bildirim verdikçe hem kendisi hem de karşısındaki birey hakkında birtakım algıları da oluşmaya başlar. Bunun yanı sıra bireysel isteklerin sosyal ortamlarda nasıl ifade edilmesi gerektiğini de öğrenirler. Böylece fiziksel ve sosyokültürel çevreleriyle girdikleri doğal etkileşimler sonucunda okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal deneyimleri artar. Bu deneyimler sosyal becerilerin ortaya çıkmasında ya da var olan becerilerin artırılmasında etkili olur. Eşitlik temeline dayanan bu tarz ilişkiler sonucunda çocuklarda empatik düşünme becerisi gelişmeye başlar (Erten, 2012). Sosyal becerilerin gelişmesinin dolaylı bir sonucu olarak ise bilişsel bakış açısı alma becerisinde bir artışın meydana gelmesi mümkün hale gelir. Tüm bu etkenler göz önüne alındığında, kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında tespit edilen anlamlı olmayan bu artışın çocuk gelişiminin doğası gereği yaşa bağlı olarak ve kendiliğinden gerçekleştiği düşünülmektedir. Gelişimin hayat boyu devam eden bir kavram olduğu göz önüne alındığında çocuklar özel hiçbir eğitime tabi tutulmasalar bile doğal yaşam unsurlarına bağlı olarak çeşitli gelişimler sergileyebilirler (Bee & Boyd, 2009; Deniz, 2019; Halavurt, 2019; Topcu Bilir, 2019).

Kontrol grubunda yer alan bu çocuklar deney boyunca sadece mevcut eğitim programına tabi tutuldukları için bilişsel bakış açısı alma becerilerinde yaşa bağlı doğal gelişimler haricinde herhangi bir gelişimin gerçekleşmemesi olağandır. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2013 yılında hazırlanmış olan Okul Öncesi Eğitim Programı çocuğun en yüksek yararı gözetilerek hazırlanmış, zengin içerikli bir programdır. Ancak okul öncesi eğitimin eklektik ve bütüncül yapısı göz önünde

bulundurulduğunda MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nın kapsamının genişletilmesinde ve güncellenmesinde fayda görülmektedir. Programda bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim alanlarına büyük yer verilmesi eğitim sistemimizde sosyal beceri eğitiminin ne denli önemsendiğinin bir göstergesidir. Ancak sosyal-duygusal ve bilişsel gelişim alanları başta olmak üzere tüm gelişim alanları incelendiğinde araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturan bilişsel bakış açısı alma becerisine ya da üst başlığıyla bakış açısı alma becerisinin geliştirilmesine ilişkin herhangi bir içeriğe rastlanamamıştır. MEB programının yapısına bakıldığında; Bilişsel, Dil, Sosyal-Duygusal, Motor ve Özbakım Becerileri olmak üzere 5 gelişim alanı ile bu alanlara ilişkin 63 kazanım, 336 gösterge ve açıklamalarının yer aldığı görülmektedir. Ancak programın ilkesel çatısını belirleyen 18 ilkeden yedinci, on ikinci ve on üçüncü (İ7, İ12, İ13) ilkelerin çocukların bakış açısı alma becerilerini doğrudan geliştirme amacına yönelik olmasına karşın, bu beceriyi doğrudan geliştirebilecek kazanımların sayısı yeterli değildir. Bunlar; Bilişsel gelişim alanında 2 kazanım (K17, K19), Dil gelişimi alanında 1 kazanım (K5) ve sosyal-duygusal gelişim alanında 6 kazanım (K4, K5, K6, K8, K16, K17) olmak üzere toplamda 9 kazanımdan ibarettir. Buna göre okul öncesi eğitim programımızda çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımlara en çok Sosyal-Duygusal gelişim alanında yer verilmektedir. Ancak bu kazanımlar bakış açısı alma becerisi ile doğrudan ilişkili olsalar bile bilişsel bakış açısı alma becerisi ile dolaylı bir ilişki içerisindedir. Aynı şekilde Bilişsel gelişim alanına bakıldığında da yine bilişsel bakış açısı alma becerisini geliştirmeye yönelik doğrudan bir kazanıma yer verilmediği kolayca fark edilebilmektedir. Sonuç olarak MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nın çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kaldığı ve kontrol grubunun ön test – son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmamasında etkili olduğu kanaatine varılmıştır. Aydın, Madi, Alpanda ve Sazcı'nın (2012) MEB okul öncesi eğitim programını nöro-gelişimsel açıdan değerlendirdikleri çalışmaları bu yorumu desteklemektedir. Buna göre son 20-25 yılda yapılan nöro-gelişimsel araştırmalarla birlikte insan beyninin kimyası ve gelişim sistemi daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Böylece insan davranışları da daha farklı açılardan yorumlanabilme ve tanımlanabilme fırsatı bulmuştur. Bilindiği üzere günümüzde bireylerin ve toplumların ihtiyaçları her geçen gün değişmekte, farklılaşmakta ya da artmaktadır. Bu nedenle MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nın okul öncesi dönemdeki çocuklara pek çok beceriyi kazandırmada oldukça başarılı ve iyi organize edilmiş bir program olmasına rağmen, bilişsel bakış açısı alma becerisini geliştirme konusunda yeni içeriklerle

genişletilmesinde yarar vardır.

5.3. Deney Grubu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bulgular incelendiğinde, deney grubunun ön test - son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık deney grubuna uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler (EKOTE)'in 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini önemli düzeyde artırıcı bir etki yarattığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, okul öncesi eğitim kurumlarının günlük plan akışı içerisinde yer alan öykü etkinliklerinde etkileşimli okuma yönteminin kullanılması çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerini geliştirmektedir. Bu sonuç Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramında belirtmiş olduğu üzere, öğrenme ve gelişim süreçlerinin bir öğreticinin bulunduğu sosyal ortamlarda gerçekleşebildiği düşüncesini desteklemektedir. Çünkü kişi tek başına kaldığında bireyin potansiyeli kısıtlı olacağı için öğrenme imkânları da yetersiz kalacaktır. Bilişsel gelişim bireyin sosyal çevresiyle birlikte olduğu zamanlarda hızla gelişir ve gerçek potansiyeli ortaya çıkar. Bilindiği üzere Vygotsky, Piaget'den farklı olarak çocuğun bilişsel gelişim sürecinin doğuştan geldiğinin aksine yetişkin desteği sayesinde, yani özellikle anne-baba ve öğretmenlerle kurulan etkileşimler aracılığıyla geliştiğini savunmuştur. Yani sosyal çevre bilişsel gelişimi tetikler, pekiştirir ve geliştirir.

Deney grubunun son test puanlarında görülen anlamlı artışta deneyde kullanılan yöntem olan etkileşimli okumadan kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler farklı yöntem ve teknikler kullanarak çocukların hem bilişsel, hem de sosyal duygusal gelişimlerini önemli ölçüde hızlandırabilirler (Yıldırım, 2016). Bilindiği üzere, deney süresi boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve mevcut programda yer alan öykülerin düz anlatım yöntemiyle uygulanmasına devam edilmiştir. Ancak deney grubuna ise, araştırmacı tarafından hazırlanan öykü etkinlikleri, etkileşimli kitap okuma yöntemi kullanılarak uygulanmıştır. Bu bağlamda kıyaslanacak olursa, etkileşimli yöntemin düz anlatıma göre bilişsel gelişimi tetikleyici önemli kazanımlar sağladığı söylenebilir. Deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinde meydana gelen bu gelişimde etkileşimli okuma yöntemine göre hazırlanıp uygulanan etkinliklerin çeşitli avantajlar sağladığı düşünülmektedir (Wu vd., 2018). Etkileşimli okuma yönteminin, düz anlatıma göre çocukların gelişiminde daha çok kazanım sağladığı bilinmektedir (Ergül, Akoğlu, Sarıca, Tufan, & Karaman, 2015). Bu avantajlardan en önemlisi yetişkin ile çocuk arasında kurulan yüksek zihinsel ve

sosyal-duygusal etkileşimdir. Yöntemin doğası gereği okuyucu (öğretmen, anne-baba vb.) öykü etkinliğini bir çocukla da gerçekleştirse bir grup çocukla da gerçekleştirse karşılıklı ve yoğun bir etkileşim içerisine girmek zorundadır. Sınıf ortamındaki bir öğretmen öyküyü anlatırken her çocuğa ilgi gösterir, duygu ve düşüncelerini dikkate alır. Etkinlik boyunca çocuklarla göz teması kurar, öyküde anlatılanların duyulduğundan ve anlaşıldığından emin olur. Bunun yanı sıra öyküde anlatılan olaylar esnasında çocukların jest ve mimikleri gözlenerek ve aklına takılan soruları sormaları için teşvik edilir. Öğretmenin öyküyü çocuğun gözlerine bakarak anlattığı ve ona soru yönelttiği anlarda çocuk kendini değerli hissedecek ve yorumlarının dikkate alındığını duyumsayacaktır. Karşılıklı ve yoğun etkileşim içerisinde geçen bu gibi anlarda çocuğun hayal dünyasını, başkaları hakkındaki önyargılarını, önceki öğrenmelerini ve duygularını gözlemlemek mümkün olur. Bunun yanı sıra çocuğun ilgi alanları, sevdiği-sevmediği şeyler, akranlarına yönelik tutumları ve davranışlarının arkasında yatan zihinsel etmenler de su yüzüne çıkabilmektedir. Böylece etkileşimli yöntemle anlatılan öyküler aracılığıyla çocuk ile öğretmen arasındaki güven duygusu pekişmiş olur ve manevi bağ güçlenir (Goble, Sandilos, & Pianta, 2019). Etkinlik boyunca çocuk, öğretmen ve akranları arasında yaşanan bu yoğun etkileşimde çeşitli bilişsel, sosyal ve duygusal süreçler yaşanır. Her çocuk; merak etme, dikkat etme, neden sonuç ilişkisi kurma, tahminde bulunma, yorumlama, hayal kurma, yaratıcılık, geçmiş yaşantılardan örnekler sunma, özdeşleştirme ve farklı bakış açılarını tanıma gibi süreçleri deneyimler. Etkinlik esnasında çocuklar sırasını bekleyerek birbirlerinin konuşmalarını dinlerler, böylece dinleme becerileri de gelişmiş olur (Varol, Ala, & Eti, 2020). Bu yöntemde etkinlikler çocuk merkezli olduğu için çocuklar öyküden kolay kolay sıkılmaz ve etkinliğe aktif katılım sağlarlar. Öğretmenin etkinliğin her kısmında çocuklara söz hakkı tanıyabilecek olması çocukların öyküdeki olayı adeta yaşıyormuşçasına katılım göstermelerine yol açar. Öğretmen metinde geçen olay ve kahramanlar hakkında çocuklarla birlikte neden-sonuç ilişkisi kurar ve tahmin yürütmelerini ister. Daha sonra bu tahminlerin gerçekliğini sorgulatmaya yönelik yeni yeni sorular aracılığıyla çocukların zihinsel çıkarımlar yapmalarını sağlar (Wu vd., 2018). Çocuklar açık uçlu bu sorular karşısında beyin fırtınası yaparken hayal güçleri, yaratıcılıkları ve geçmiş yaşantıları da devreye girer. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri çocukların problem çözme becerilerini, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iç dünyalarını yansıtma becerilerini geliştirerek bilişsel olarak güçlenmelerini sağlamaktadır. Böylece çocuklar kendilerine anlatılan bu öyküler sayesinde bilgi sahibi olur ve hayata farklı açılardan bakabilmeyi de öğrenirler Bu

yöntemde öğretmen etkinliğin kapsamını önceden belirlemiş olsa bile çocukların istekleri, tahminleri ve hayal güçleri doğrultusunda kapsamı genişletip zenginleştirebilir (Turan & Ulutaş, 2016; Zembat & Zülfikar, 2006).

Tüm bu avantajları ve daha fazlası göz önüne alındığında etkileşimli kitap okuma yönteminin öykü etkinliklerinde kullanılmasının çocukların bilişsel gelişimlerine pek çok katkısı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamındaki günlük plan akışı içerisinde düz anlatıma başvurmak yerine bu yöntemi tercih etmelerinde yarar vardır. Nitekim kontrol grubunun ön test - son test puanlarında anlamlı bir artışın gerçekleşmemiş olması düz anlatım yönteminin bilişsel gelişimi artırmada yavaş ve kısıtlı kaldığını ortaya çıkarmıştır. Dereobalı ve Özcan (2018) erken çocuklukta yapılandırılmamış materyallerle öykü oluşturmanın önemini araştırdıkları çalışmalarında öykü anlatımıyla ilgili çeşitli çalışmaları derlemiş ve düz anlatımın çocukların bilişsel gelişimlerini geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre düz anlatım yönteminin kullanıldığı okuma etkinlikleri genellikle öğretmen merkezli olup kapalı uçlu sorularla öğretmenin sınırları çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle dikkat süreleri zaten kısa olan okul öncesi dönem çocukları bir süreden sonra sıkılarak dikkatlerini başka şeylere yöneltebilmektedir (Kılınçcı, 2019).

Bilişsel bakış açısı alma becerisini geliştirmede düz anlatımın yetersiz kalması MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nı yeniden gözden geçirme ihtiyacını doğurmuştur. Oysa MEB programı incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe etkinliklerini planlarken farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları gerektiğinin açıkça belirtildiği görülmektedir. Bu etkinliklere örnek olarak öykü anlatma, resimli kitap okumanın yanı sıra etkileşimli ve paylaşımlı okumaların yapılması da özellikle vurgulanmış ve kısmen tanımları yapılmıştır. Ayrıca programın gelişim alanları incelendiğinde etkileşimli kitap okuma temelli öyküler yoluyla ulaşmak istenen kazanım ve göstergelere yer verildiği görülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin uygulanmasındaki asıl amaç bilişsel bakış açısı alma becerisini geliştirmek olduğu için programdaki kazanımların bunları karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Bu incelemeler sonucunda programda bu amaca ilişkin toplam 20 kazanıma yer verildiği görülmüştür. Ancak bu kazanımlar daha önceki başlıklarda da belirtildiği üzere bilişsel bakış açısı alma becerisini doğrudan geliştirmeye yönelik kazanımlar şeklinde sınıflandırılmamıştır. Bu kazanımlar Bilişsel gelişim alanında 4 kazanım (K1, K2, K3, K5, K17, K18, K19), Dil gelişimi alanında ise 3 kazanım (K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12) ve son olarak da Sosyal Duygusal gelişim alanında 5 kazanım (K3, K4, K5, K6,

K15, K17) olacak şekilde dağılım göstermektedir. Sonuç olarak tüm bu veriler ışığında söylenebilir ki; okul öncesi öğretmenlerinin öykü etkinliklerinde alışılagelen düz okuma yöntemi yerine etkileşimli okuma yöntemini benimseyerek kullanmaları ve bunun MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) ile güvence altına alınarak sürekli hale getirilmesi gerekmektedir. Etkileşimli okuma temelli etkinliklerin programda ve diğer resmi kılavuzlarda sıklıkla vurgulanması sosyal beceri eğitimine önemli katkılar sağlayacaktır.

5.4. Deney Grubu ile Kontrol Grubunun Ön Test - Son Test Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin kontrol grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu analizin amacı olası ön test etkisini analiz içerisine dâhil ederek araştırmanın dış geçerliğini yükseltmektir. Çünkü deney öncesi ölçme ile deneysel değişkenin etkileşimi, sadece deneysel değişkene bağlı bir değişmeden farklı bir etki ortaya çıkartabilir (Büyüköztürk, 2011a). Sonuç olarak, deney grubunda yer alan çocukların eğitiminde etkileşimli kitap okuma temelli etkinlik planı kullanılarak bilişsel bakış açısı alma becerilerinin geliştirildiği yorumu yapılabilir. Yapılan bu tez çalışmasının sonucuna göre deney grubunda kaydedilen bilişsel bakış açısı alma becerisindeki değişiminin %79'u araştırmacının yaptığı deneysel çalışma olan Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinliklerden kaynaklanmaktadır. Bu durum MEB'e bağlı resmi anasınıflarındaki 5 yaş grubu çocukların eğitiminde etkileşimli kitap okuma temelli etkinlikler kullanmanın çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine iyi düzeyde etki ettiğini ispatlamaktadır. Diğer yandan kontrol grubunda yer alan çocukların ön test ve son test puanlarının farklılığına bakıldığında ise MEB okullarında uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının öğrencilerin bilişsel bakış açısı becerilerine etkisinin son derece sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni olan etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin kullanılmasının MEB programında ele alınan düz anlatım yönteminin kullanıldığı öykü etkinliklerinden daha avantajlı olduğu söylenebilir (Kılınçcı, 2019).

5.5. Deney Grubunun Ön Test, Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Tartışma ve Yorum

Deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarda en önemli kabul edilen noktalardan biri de katılımcılarda gerçekleşen öğrenmelerinin deneysel koşullar sonlandırıldıktan sonra da kalıcı olup olmadığıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2014). Bu nedenle deney grubundaki çocuklara kalıcılık testi yapılmış ve müdahale ile elde edilen öğrenmelerin kalıcılık düzeyine bakılmıştır. Kalıcılık testi sonucunda deney grubundaki çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının birbirlerine yakın değerlerde olduğu ortaya çıkmıştır. İstatistiki olarak bu fark anlamlı değildir. Bu sonuç, yapılan deneysel müdahalenin çocuğun bilişsel bakış açısı alma becerisinde kalıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitime devam eden 5 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar bu bölümde özetlenmiştir.

Araştırmanın temel sonuçlarına geçmeden önce bilimsel çalışmalarının en önemli bileşenlerinden olan veri toplama aracının geliştirilmesine ilişkin sonuçlardan bahsetmek gerekir. Buna göre, araştırmacı tarafından tezin deneysel desen basamaklarında veri toplamak amacıyla bir test geliştirilmiştir. Test geliştirme işlemlerinin tamamlanması sonucunda Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT) adı verilen bu testin erken çocukluk dönemi 5-6 yaş grubundaki çocuklar için geçerlik ve güvenirliği yüksek bir test olduğu görülmüştür. Geçerlik ve güvenirliği sağlanmış olan EBAT daha sonra tezin deney aşamasında ön test, son test ve kalıcılık testi ölçümlerinde kullanılmıştır. Tez çalışmasının en temel kısmı olan deney aşamasında deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve bağımsız değişkenin bağımlı dğeişken üzerindeki etkisi sınanmıştır ve birtakım sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre ilk olarak, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna rastlanmıştır. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarının bilişsel bakış açısı alma becerisinin gelişim düzeyi bakımından birbirine denk olduğunu anlamına gelmektedir. Diğer yandan kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılığın meydana gelmediği görülmüştür. Kontrol grubunda yer alan bu çocukların deney sonunda testten aldıkları puanlar bir miktar artmış olsa da, bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmemiştir. Bu ölçümlerin ardından araştırmanın temel amacı olan deneysel etkinin ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemek üzere deney grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Buna göre, deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Bu durum müdahalede uygulanmış olan Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinliklerin çocukların testten aldığı puanları önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır. Bu araştırma 2x2 lik bir desene göre tasarlanmış olduğundan elde edilen verilerin analizinde deneysel işlemin etkili olup olmadığını sınamak amacıyla tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA

uygulanmıştır. Bu analiz sonucunda Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinliklerin uygulandığı deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin mevcut öğretim programının (MEB, 2013) uygulandığı kontrol grubuna göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca, farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin bilişsel bakış açısı alma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak, grupların bakış açısı alma becerileri test puanlarında gözlenen varyansın %79'unun deneysel koşullarla açıklanabileceği ifade edilebilir. Bu araştırmada deney ve kontrol gruplarını karşılaştırmak için kullanılabilecek bir diğer yöntem olan *grup ortalama farklarının anlamlılığı*na da bakılmıştır. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin deney grubunun bilişsel bakış açısı alma becerileri ön test - son test ortalama fark puanları ile mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubunun fark puanları arasındaki anlamlı farklılıklar da deney grubu lehine bulunmuştur.

Bu araştırmada araştırılan bir diğer olgu ise deney grubunun ön test, son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığıdır. Deney sonrası grubun bilişsel bakış açısı alma becerilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının birbirine yakın çıktığı görülmüştür. 5-6 yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerinin düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan ön test – son test ve kalıcılık testi puanları karşılaştırılmış ve bilişsel bakış açısı alma becerilerinin son test ve kalıcılık testi puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı bulunmuştur. Sonuç olarak aradan zaman geçmesine rağmen, yapılan deneysel uygulamanın etkisinin kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Tezin bu bölümünde araştırmacılara yönelik öneriler, uygulamaya yönelik öneriler, öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik öneriler, ebeveynler ve yetişkinlere yönelik öneriler, yasal düzenlemelere yönelik öneriler sunulmaktadır.

6.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Erken çocuklukta bilişsel bakış açısı alma becerisinin gelişiminde daha küçük yaş grupları üzerinde (3, 4 yaşlar gibi) çalışılarak etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisi sınanabilir. Böylece bilişsel bakış açısı alma becerisinin daha erken yıllarda ortaya çıkarılıp çıkarılamayacağına yönelik tartışmalara açıklık getirilmesine de katkı sağlanmış olur.

- EKOTE veya benzeri müdahale planları geliştirilerek bilişsel bakış açısı alma becerinin diğer boyutları olan Algısal (Görsel) ve Duygusal bakış açısı alma becerilerinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenebilir. Böylece bilişsel bakış açısı alma becerisi ile etkileşimli kitap okuma yöntemi arasındaki ilişkinin daha derinlemesine ve kapsamlı şekilde anlaşılmasının önü açılır.
- Ebeveynlere etkileşimli kitap okuma yöntemi ve bilişsel bakış açısı alma becerisi hakkında birtakım eğitimler verildikten sonra aynı deney çocuğun ev ortamında yeniden denenebilir. Bu sayede sosyal becerilerin geliştirilmesinde okul ve ev ortamı arasında bilimsel karşılaştırmalar yapabilme olanağı doğar.
- Özel gereksinimi olan okul öncesi dönem çocukları için etkileşimli kitap okuma yönteminin esas alındığı bireyselleştirilmiş öğretim veya eğitim programları (BÖP/BEP) hazırlanarak bilişsel bakış açısı alma becerileri geliştirilmeye çalışılabilir. Böylece anasınıflarındaki zengin sosyal ortamdan mahrum kalan çocukların sosyal becerileri desteklenerek eğitim olanaklarına erişim konusundaki açıklığın bir ölçüde giderilmesi sağlanmış olur.
- EKOTE veya benzeri etkinlik planları kullanılarak çocukların sınıf içi akran ilişkileri, sınıf kurallarına uyma düzeyleri veya zorlayıcı davranışları üzerindeki etkisi sınanabilir. Anlamlı bir etki yarattığı takdirde okul öncesi eğitim kurumlarında etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sıklıkla kullanılması teşvik edilerek sınıf ortamında verilen eğitimin niteliğine katkı sağlanabilir.
- Bilişsel bakış açısı alma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılabilecek benzer araştırmalarda çocuklardan veri toplama aracı olarak üç boyutlu materyallerin (kukla, maket, manipülatif oyuncak vs.) kullanıldığı testler geliştirilebilir. Bu testler alt yaş gruplarındaki çocuklara uygulanabilirlik açısından daha kullanışlı olduğu için deney gerçekleştirilmesine daha elverişli bir uygulama ortamı oluşturabilir.
- EBAT gibi çocuklara doğrudan uygulanabilen ve çocukların ilgisini çekecek resimli testlerin sayısının artırılması erken çocukluk eğitiminde sosyal becerilerin ölçülebilmesi bakımından alan yazını zenginleştirebilir.
- Aynı araştırma deney grubundaki 5 yaş çocuklarının ertesi sene ya da ilkokula geçtiklerinde kayıtlı oldukları sınıfta yeniden gerçekleştirilirse çocuğun gelişimsel

6.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Deney grubu öğretmenine Etkileşimli Kitap Okuma Temelli Etkinlikler hazırlama ve uygulama konularında eğitimler verilerek deneyin uygulama kısmı öğretmen tarafından gerçekleştirilebilir. Bu sayede sınıf içindeki doğal öğrenme ortamına müdahale planı dışındaki faktörlerin etkisi en aza indirilmiş olur.
- Etkinlik planları uygulanırken deneyin yapıldığı sınıfta görev yapan okul öncesi öğretmenin de etkinliklere dâhil edilmesi çocukların dikkatini etkinliğe çekmede ve katılımı sağlamada daha etkili olabilir.

6.2.3. Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları Türkçe sözlü dil etkinlikleri ve öykü anlatımlarında etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanmaları bu etkinlikleri daha etkili hale getirebilir ve çocukların daha çok eğlenmelerini sağlayabilir. Ayrıca bilişsel bakış açısı alma becerisini önemli ölçüde artırdığı bu araştırmayla ortaya çıkan etkileşimli okuma etkinliklerinin daha sık kullanılması akran ilişkilerinde daha olumlu bir sınıf iklimin oluşmasına da katkı sağlayabilir.
- Anaokulu ve anasınıflarında kullanılan resimli öykü kitaplarının seçilmesi ve temin edilmesi sürecinde yöneticilerin ve öğretmenlerin etkileşimli okuma yöntemine uyarlanabilir ve sosyal becerileri destekleyici kitapları seçmeye özen göstermeleri yararlı olacaktır. Bunun yanı sıra kitaplar incelenirken yazılı metinlerde ya da resimlerde çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirmeye yönelik olay, durum, diyalog vs. içeriklerin bulunuyor olması da dikkate alınmalıdır.
- Okul yöneticileri öğretmenlere dönem içerisinde belirli aralıklarla etkileşimli kitap okuma, etkinlik hazırlama, bakış açısı alma becerisi veya sosyal beceriler hakkında çeşitli seminerler, kurslar vs. düzenleyebilirler. Bu amaçla üniversitelerde çalışan uzman akademisyenlerden ya da Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan uzman eğitimcilerin desteğine başvurulabilir.

6.2.4. Ebeveynlere ve Yetişkinlere Yönelik Öneriler

- Çocuğun başta ebeveynleri olmak üzere yakın çevresinde bulunan yetişkinler çocuğa kitap alırken; kitabın etkileşimli kitap okumaya uygun ya da uyarlanabilir olmasına özen göstermelilerdir.
- Yetişkinlerin kitap okurken etkileşimli yönteme sık sık başvurulmalıdır. Buna göre çocukla birebir etkileşim kurulmalı, metinde geçen önemli olay ve durumlarda okuma duraklatılmalı ve çocukla birlikte beyin fırtınası yapılmalıdır. Bu kısımlarda sıklıkla çocuğa dönülerek kitaptaki kahramanın o anda ne düşünmüş olabileceği, ne yapacağı ya da nasıl hissettiği üzerine tahminler yürütmesi istenmesinde fayda vardır.
- Çocuğun başta ebeveynleri olmak üzere yakın çevresinde bulunan yetişkinler çocuğa kitap alırken; kitabın bakış açısı alma becerisini ve diğer sosyal becerileri geliştirmeye yönelik olmasına özen göstermelidir.
- Ebeveynlerin ya da çocuğa bakmakla sorumlu yetişkinlerin etkileşimli kitap okuma ve bilişsel bakış açısı alma becerisi hakkında araştırmalar yaparak bilgi sahibi olmaları çocuğun sağlıklı bilişsel ve sosyal gelişimi açısından tavsiye edilmektedir.
- Sınıfta gerçekleştirilen öykü etkinlikleri hakkında ebeveynlerin öğretmenlerden bilgi istemeleri ve bu öyküler hakkında evde çocukla sohbet etmeleri yararlı olacaktır. Ayrıca düz anlatım yoluyla öykü okuma yapılan sınıfların öğretmenlerinden etkileşimli yöntem temelli etkinlik planı hazırlamaları talep edilebilir.

6.2.5. Yasal Düzenlemelere Yönelik Öneriler

- Devlete bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmakta olan MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) başta olmak üzere öğretmenler ve ebeveynler için hazırlanan çeşitli etkinlik kitaplarında ya da kılavuzlarda etkileşimli kitap okuma yöntemine daha çok yer verilmeli ve bu yöntemin tanıtımı yapılmalıdır. Öğretmenlerin bu yönteme uygun etkinlikler hazırlayarak sınıflarında düz okuma yerine etkileşimli okuma yöntemini kullanmaya başlamaları çocukların bilişsel ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlayacaktır.
- MEB Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda bilişsel bakış açısı alma

becerisini doğrudan desteklemeye yönelik yeni kazanım ve göstergelerin eklenmesinin anasınıflarımızda verilen sosyal beceri eğitimini zenginleştirebilir. Bu kazanım ve göstergeler; "Başkalarını zihninden geçen düşünceleri doğru tahmin eder / fark eder / anlar" ya da "başkalarının davranışlarını gözlemleyerek onların düşüncelerinin neden ve sonuçlarını doğru anlar / açıklar." şeklindeki çeşitli ifadelerden oluşabilir.

- MEB Okul Öncesi Eğitim Programı ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Eğitimi Rehberi (OBADER) ve benzeri eğitim kılavuzlarında bilişsel bakış açısı alma becerisine ve bu beceriyi geliştirici etkinliklere yer verilmelidir. Ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma yöntemini kullanmaları için teşvik edilmeleri çocukların bilişsel gelişimine katkı sağlayacaktır.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı (2018) incelendiğinde bilişsel bakış açısı alma becerisi ve etkileşimli kitap okuma yöntemine ilişkin içeriklere uygun derslerin yer aldığı görülmektedir. Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı ve Sosyal Beceri Eğitimi derslerinde öğretmen adaylarına erken çocuklukta etkileşimli kitap okuma yöntemi ve bilişsel bakış açısı alma becerisi hakkında bilgiler verilebilir.
- MEB okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini artırma amacıyla etkileşimli kitap okuma yöntemiyle etkinlik hazırlama, bakış açısı alma becerisini geliştirme ve sosyal beceri eğitimi gibi konularda çeşitli eğitimler düzenleyebilir. Öğretmenlerin mesleki niteliklerini artması ve alanında daha yetkin hale gelmeleri sınıflarında vermiş oldukları eğitimin kalitesine de doğrudan yansıyacaktır.
- Her eğitim öğretim yılı sonunda öğretmen tarafından ya da okul yöneticileri ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü iş birliğinde okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel bakış açısı alma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik olarak EBAT veya benzeri testler uygulanabilir. Çocuklarının bilişsel bakış alma beceri düzeyleri tesit edilirse ilkokula geçiş sürecinde sosyal becerilerin gelişimine ilişkin gerekli önlemlerin alınabilmesi, çeşitli desteklerin sunulması ya da bir oryantasyon ortamının hazırlanabilmesi için de zemin hazırlanmış olur.

KAYNAKÇA

Aguiar, A. L., Aguiar, C., Cadima, J., Correia, N., & Fialho, M. (2019). Classroom quality and children's social skills and problem behaviors: Dosage and disability status as moderators. *Early Childhood Research Quarterly*, *49*, 81-92.

Akoğlu, G., Ergül, C., ve Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap okuma: Korunmaya muhtaç çocukların alıcı ve ifade edici dil becerilerine etkileri. *İlköğretim Online*, *13*(2).

Anthony, B. J., Anthony, L. G., Morrel, T. M., & Acosta, M. (2005). Evidence for social and behavior problems in low-income, urban preschoolers: Effects of site, classroom, and teacher. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(1), 31-39.

Aram, D., & Shapira, R. (2012). Parent-child shared book reading and children's language, literacy, and empathy development. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, *7*(2), 55-65.

Aras, C. Y. (2018). Okul öncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine ben sorun çözebilirim programının etkisi. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., & Guajardo, S. (2005). The influence of the parents' educational level on the development of executive functions. *Developmental Neuropsychology*, *28*(1), 539-560.

Askeland D. (2019). Social emotional development in early childhood. Master's Theses & Capstone Projects, Northwestern College, Iowa.

Aslan, D. ve Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar İçin 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. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aydın, O., Madi, B., Alpanda, S. ve Sazcı, A. (2012). MEB okul öncesi eğitim programının nörogelişimsel açıdan değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 36*(36), 69-93

Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişilerarası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Barber, E. D. (2017). Social development and language development: what is the relationship? Master Theses, University of Canterbury, New Zealand.

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.

Bee, H., & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi (1. Basım).* Çev. Gündüz, O.) İstanbul. Kaknüs.

Beers, C. (2016). *Early Childhood Preservice Teachers' Knowledge of Children's Cognitive Development and Developmentally Appropriate Pedagogical Practices: Understanding the Role of Clinical Experiences*. Florida Atlantic University.

Birch, S. A. J., Li, V., Haddock, T., Ghrear, S. E., Brosseau-Liard, P., Baimel, A., & Whyte, M. (2017). Perspectives on perspective taking: how children think about the minds of others. *Advances in Child Development and Behavior*, *52*, 185-226.

Black, C., Seeman, J., & Trobaugh, L. (1999). *Using Children's Literature to Increase Prosocial Behaviors in the Early Years.*

Bortolussi, M., Dixon, P., & Linden, C. (2018). Putting perspective taking in perspective. *Review of General Psychology*, *22*(2), 178-187.

Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, *37*(4), 550.

Bulotsky-Shearer, R. J., & Fantuzzo, J. W. (2011). Preschool behavior problems in classroom learning situations and literacy outcomes in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(1), 61-73.

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, *32*(32), 470-483. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126871 Erişim tarihi: 5.12.2022

Büyüköztürk, Ş. (2011a). *Deneysel desenler, öntest-sontest, kontrol grubu desen ve veri analiz kitabı* (1. baskı). Ankara: PEGEM Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2011b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PEGEM Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17 b.).* Ankara: Pegem Akademi.

Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019).

Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, *30*(1), 1-18.

Cameron, P. A. (2010). *Preschool environments, relationships and creative skills: A case study*. Doctoral dissertation, Walden University. Minnesota.

Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Goodvin, R., & Roesch, S. C. (2010). *The developmental relations between perspective taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis.*

Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Wiebe, S. A., Spence, J. C., Friedman, A., ... & Hinkley, T. (2016). Systematic review of physical activity and cognitive development in early childhood. *Journal of science and medicine in sport*, *19*(7), 573-578.

Chase, R. (2014). The effects of social skills and social role taking on problems of spatial perspective taking. Doctoral dissertation, Long Island University, The Brooklyn Center.

Chen, Y., Zhi, K., & Huang, J. (2021). Family Savings and Children's Non-Cognitive and Cognitive Development: Evidence from China. *Children and Youth Services Review*, *130*, 106228.

Chrysikou, E. G., & Thompson, W. J. (2016). Assessing cognitive and affective empathy through the Interpersonal Reactivity Index: An argument against a two-factor model. *Assessment*, *23*(6), 769-777.

Cigala, A., Mori, A., & Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, *185*(8), 1199-1215. doi:10.1080/03004430.2014.987272

Cole, G. G., & Millett, A. C. (2019). The closing of the theory of mind: A critique of perspectivetaking. *Psychonomic Bulletin & Review*, 1-16.

Cole, G. G., Samuel, S., & Eacott, M. J. (2022). A return of mental imagery: The pictorial theory of visual perspective-taking. *Consciousness and Cognition*, *102*, 103352.

Cowie, H. (2019). *From birth to sixteen: Children's health, social, emotional and linguistic development*. Routledge.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Ankara: PEGEM Akademi.

Davies, D. (2010). *Child development: A practitioner's guide (3th ed.).* New York. Guilford.

Deniz, U. H. (2019). *60-72 aylık çocukların sosyal becerilerinin problem çözme becerilerini yordama gücü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Dereobalı, N., ve Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikâye oluşturmanın önemi. *Ankara Üniversitesi, TÖMER Dil Dergisi*, *169*(1), 51-66.

Doğan Keskin, A. ve Karaaslan, B. T. (2021). Çocukların Gelişimlerinin Değerlendirilmesi ve Özel Gereksinim Raporlarının Düzenlenmesi Sürecinde Çocuk Gelişimcinin Rolü. *Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Tıp Dergisi*, *54*(3), 487-496.

Dosch, M., Loenneker, T., Bucher, K., Martin, E., & Klaver, P. (2010). Learning to appreciate others: Neural development of cognitive perspective taking. *NeuroImage*, *50*(2), 837-846.

Eaude, T. (2008). Children's spiritual, moral, social and cultural development. *Children's Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*, 1-128.

Eisenberg, N., Murphy, B. C., & Shepard, S. (1997). The development of empathic accuracy. In W. J. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 73–116). The Guilford.

Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin" etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3).

Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, *13*(40), 17-25.

Erkuş, A. (2010). Psikometrik terimlerin Türkçe karşılıklarının anlamları ile yapılan işlemlerin uyuşmazlığı. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, *1*(2), 72-77.

Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Eunha, K. & Inho, C. (2016). Developmental Characteristics of Cognitive Perspective-Taking in Deaf Children: Differences in Reading Ability. *The Journal of Special Children Education*, *18*(2), 1-18.

Fleury, V. P., Miramontez, S. H., Hudson, R. F., & Schwartz, I. S. (2014). Promoting active participation in book reading for preschoolers with autism spectrum disorder: A preliminary study. *Child Language Teaching and Therapy*, *30*(3),

273-288.

Fogle, C. (2018). *Perceived parenting, psychological flexibility, and perspective taking as predictors of altruism*. University of Louisiana at Lafayette.

Fujisawa, K. K., Kutsukake, N., & Hasegawa, T. (2008). The stabilizing role of aggressive children in affiliative social networks among preschoolers. *Behaviour*, 1577-1600.

Galinsky, A. D., & Ku, G. (2004). The effects of perspective-taking on prejudice: The moderating role of self-evaluation. *Personality and Social Psychology Bulletin, 30*(5), 594-604.

Galinsky, A. D., & Moskowitz, G. B. (2000). Perspective-taking: decreasing stereotype expression, stereotype accessibility, and in-group favoritism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(4), 708. Retrieved December 5, 2022 from http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.708

Gehlbach, H. (2004). *A new perspective on perspective taking: A study of social perspective taking and its association with conflict resolution, historical empathy, and social studies achievement*. Stanford University.

Goble, P., Sandilos, L. E., & Pianta, R. C. (2019). Gains in teacher-child interaction quality and children's school readiness skills: Does it matter where teachers start? *Journal of School Psychology*, *73*, 101-113.

Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B., & Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life: A review for the Early Intervention Foundation. *London: UCL Institute of Education*.

Gözün Kahraman, Ö. (2012). Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gresham, F.M., Sugai, G. & Horner, R.H. 2001. Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children, 67*(3), 331-344.

Halat, A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Halavurt, H. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların bakış açısı alma düzeyleri ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Hamilton, A. F. C., Brindley, R., & Frith, U. (2009). Visual perspective taking impairment in children with autistic spectrum disorder. *Cognition*, *113*(1), 37-44.

Han, S., & Lee, K. (2013). Cognitive and Affective Perspective-Taking Ability of Young Bilinguals in South Korea. *Child Studies in Diverse Contexts*. Korean Association of Child Studies. Retrieved December 5, 2022 from https://doi.org/10.5723/csdc.2013.3.1.069

Harwood, M. D., & Farrar, M. J. (2006). Conflicting emotions: The connection between affective perspective taking and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*(2), 401-418.

Healey, M. L., & Grossman, M. (2018). Cognitive and affective perspective-taking: evidence for shared and dissociable anatomical substrates. *Frontiers in Neurology*, *9*, 491.

Hein, G., & Singer, T. (2008). *Understanding others: empathy and cognitive perspective taking in the human brain.* In: Inaugural Herzliya Symposium on Personality and Social Psychology: Prosocial Motives, Emotions, and Behavior, Herzliya, Israel, 24 March 2008 - 27 March 2008.

Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbaca davranışlarını yordamada sosyal beceri ve yaşam doyumunun rolü.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

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.

Hofer, C. M. (2006). *Predicting children's affective perspective taking*. Arizona State University.

Hodges, T. S., McTigue, E., Wright, K. L., Franks, A. D., & Matthews, S. D. (2018). Transacting with characters: Teaching children perspective taking with authentic literature. *Journal of Research in Childhood Education*, *32*(3), 343-362.

Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S., & French, D. C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-92.

Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, *79*, 78-86.

Hudson, M. E. & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading

to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *36*(1-2), 34-45.

Justice, L. M., Pence, K. L., Beckman, A. R., Skibbe, L. E., & Wiggins, A. K. (2005). *Scaffolding with Storybooks: A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement*. International Reading Association. 800 Barksdale Rd., PO Box 8139, Newark, DE 19714-8139.

Karakuş, (2017). *Okul öncesi eğitimde diyaloğa dayalı okuma yöntemine göre hazırlanan Türkçe etkinliklerinin sözel dil becerilerine etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Karanfilci, S. (2019). *Bakış açısı alma becerilerinin 60-72 aylık okul öncesi çocuklarının davranışlarını yordama güçlerinin incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Kargı, E. (2016). Kültürel Tarihsel Kuram Çerçevesinde Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Öğrenme Deneyimi. Kargı E. (editör). *Erken çocukluk döneminde gelişim, (2. Basım).* 2-15. Ankara: PEGEM Akademi.

Kapanadze, D. Ü. (2019). Vygostky'nin sosyo-kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *1*(47), 181-195.

Katrein, J. L. (2021). *Children's Perspectives and Diverse Literacy Experiences: The Role of Social Perspective Taking Skills Within Social, Emotional, and Academic Learning*. Doctoral dissertation, Judson University. Illinois.

Kerigan, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.

Kılınççı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kim, E. & Chung, I. (2016). Developmental Characteristics of Cognitive Perspective-Taking in Deaf Children: Differences in Reading Ability. *The Journal of Special Children Education, 18*(2), 1-18.

Kostelnik, M., Whiren, A., Soderman, A., Rupiper, M. L., & Gregory, K. (2014). *Guiding children's social development and learning*. Cengage Learning.

Köksal Akyol A., & Aslan D. (2014). The development of Empathy Scale for Children (ESC). In Yasar, M., Ozgun O. & Galbraith J. (Eds), *Contemporary Perspectives and Research on Early Childhood Education* (pp.113-123). Newcastle:

Cambridge Scholar.

Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, *70*(6), 1373-1400.

Laible, D., & Song, J. (2006). Constructing emotional and relational understanding: The role of affect and mother-child discourse. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 44-69.

LeBlanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., Charlop-Christy, M. H., Morris, C., & Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspective-taking skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *36*(2), 253-257.

Lenihan, S., Voss, J., White, E., & Salvucci, D. (2020). Preparing to teach, committing to learn: An introduction to educating children who are deaf/hard of hearing. *Chapter 4: Social Development. Joni Alberg.* Preparing to Teach, Committing to Learn | EHDI Learning Center | NCHAM (infanthearing.org)

Lindo, N. A., Ceballos, P., Meany-Walen, K. K., Pronchenko, Y., Blalock, S., Opiola, K., ... & Ojiambo, D. (2019). Teacher–Child Relationship Building: Trainers' Perceptions of a Play-Based Intervention. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, *5*(2), 161-174.

Liu, X. (2011). *Young children's social skills development and academic achievement: Longitudinal analysis of developmental trajectories and environmental influences*. State University of New York at Buffalo.

Machin, S. (2006), "Social Disadvantage and Education Experiences", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 32, OECD Publishing, Paris, Retrieved December 5, 2022 from https://doi.org/10.1787/715165322333

MacLeod, J. L. (2012). *The impact of kindergarten length of day on children's social skills and behavior*.

Martin, A. K., Perceval, G., Davies, I., Su, P., Huang, J., & Meinzer, M. (2019). Visual perspective taking in young and older adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, *148*(11), 2006.

Maza, S. (2019). *Effects of Perspective Taking Induction on Parent Empathy and Validation*. Doctoral dissertation, Hofstra University, New York.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.

Mouw, J., Saab, N., Gijlers, H., Hickendorff, M., Paridon, Y. V., & Broek, P. (2020). The

differential effect of perspective-taking ability on profiles of cooperative behaviours and learning outcomes. *Frontline Learning Research, 8*(6), 88-113.

Muhammad, P. A. (2022). Social Emotional Learning: Teachers' Application of the New Jersey State Department of Education Preschool Teaching and Learning Social Emotional Standards in a Preschool Setting. Doctoral dissertation, College of Saint Elizabeth, New Jersey.

Murphy, M. (2017). Social Skill Development and Academic Competence in Children With and Without Intellectual Disability. University of California, Riverside.

Neslitürk, S., & Deniz, M. E. (2014). Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeylerine etkisi. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *4*(4), 103-116.

Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2018). Enhancing language and print-concept skills by using interactive storybook reading in kindergarten. *Journal of Early Childhood Literacy*, *18*(4), 545–569.

Omotosho, K. O. (2020). Home and School Factors as Determinants of Pre-School Children's Cognitive Skill Development in Ilorin South Local Government Area, Kwara State. Doctoral dissertation, Kwara State University, Malete.

Özçiçek, G. (2014). Çocuğun benlik kavramının olumluluğu, annenin mükemmeliyetçiliği ve anne kabul red algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

Palmer, J. (2019). Beyond the ABCs and 123s Social and emotional development in early learning settings. In *National Conference of State Legislatures.* Retrieved December 5, 2022 from https://www.ncsl.org/

Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). The Child's Conception of Space New York.

Rissanen, C. (2010). *Factors that account for children's variability in social skills: Temperament and emotional intelligence*. City University of New York.

Rybski, D. A. (2014). Predictors of social skills and problem behaviors in low-income urban preschool children: Sensory processing, parenting sense of competence, and housing variables. Doctoral dissertation, Saint Louis University, Missouri.

Sang, S. A., & Nelson, J. A. (2017). The effect of siblings on children's social skills and perspective taking. *Infant and Child Development*, *26*(6), e2023.

Shin, D. B. (2021). Exploring the Role of Virtual Reality Perspective Taking on Teachers' Cognitive Empathy: An Action Research Study. Doctoral dissertation, The College of William and Mary, Virginia.

Sidwell, M. D. (2017). *Indirect measures as predictors of social skills observed through means of direct observation*. Mississippi State University.

Song, S. Y. (2006). The role of protective peers and positive peer relationships in scholl bullying: How can peers help? Unpublished Doctoral Thesis, University of Nebraska, Nebraska.

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.

Tavşancıl, E. (2006). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Baskı) Ankara: Nobel. *TDA (Training and Development Agency for Scools).(2007).* Teacher Professionalism: Professional Teaching Standards.

Tekin, H. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* (s. 328). Ankara: Mars.

Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and language-minority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, *48*(5), 549-560.

Tompkins, V., Benigno, J. P., Kiger Lee, B., & Wright, B. M. (2018). The relation between parents' mental state talk and children's social understanding: A meta-analysis. *Social Development*, *27*(2), 223-246.

Topcu Bilir, Z. (2019). Yaşam becerileri programının beş yaş çocuklarının yaşam becerileri, benlik algıları ve sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Trzcinski, M. D. (2021). The Role of Perspective Taking on Adult Attachment and Empathy during Mortality Salience. Doctoral dissertation, Alliant International University, California.

Tuncer, M. (2016). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılan resimli hikâye kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Elazığ İli Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Turan, F., & Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Journal of Educational Research*, *2*(1).

Üstün, E., Akman, B., ve Etikan, İ. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların bilişsel gelişimlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *26*(26).

Vahedi, S., Farrokhi, F., & Farajian, F. (2012). Social competence and behavior problems

in preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, *7*(3), 126.

Vally, Z. (2012). Dialogic reading and child language growth—combating developmental risk in South Africa. *South African Journal of Psychology*, *42*(4), 617-627. Retrieved December 5, 2022 from https://doi.org/10.1177/008124631204200415

Varol, İ., Ala, S., & Eti, M. (2020). Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinde kullanılan hikâye anlatım tekniklerin çocukların dikkat süresi üzerine etkisi. *Temel Eğitim, 2*(1), 26-39.

Webb, N. L. (2019). *The development of social–emotional skills in pre-primary children: A comparison of parent, teacher and combined coaching programs.*

Welsh, F., Najdowski, A. C., Strauss, D., Gallegos, L., & Fullen, J. A. (2019). Teaching a perspective-taking component skill to children with autism in the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *52*(2), 439-450.

Woodbridge, A. (2017). Cognitive perspective taking and audience awareness in second grade narrative writing. Master Thesis, University of California, Los Angeles.

Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children and Youth Services Review*, *88*, 582-590.

Yadollahi, E., Dillenbourg, P., & Paiva, A. (2020). Changing Perspective as A Learning Mechanism. In *Companion of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* (pp. 612-614).

Yeung, E., Müller, U., & Carpendale, J. I. (2019). Developmental continuity between social-cognitive skills at age 2 and false belief understanding at age 4. *Cognitive Development*, *50*, 157-166.

Yildirim, Y. (2016). Eğitim sosyolojisi perspektifi ile piaget ve vygotsky'nin bilişsel gelişim kuramları üzerine sosyolojik bir analiz denemesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 617-628.

Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., ve Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 201-208.

Yoder, M. L., Williford, A. P., & Vitiello, V. E. (2019). Observed quality of classroom peer engagement in a sample of preschoolers displaying disruptive behaviors. *Early Childhood Research Quarterly*, *47*, 206-217.

Zakaryaei, N. S., Nikpour, S., Ameri, Z. D., Haghani, H., & Ganji, N. (2013). A survey

on the effect of kindergarten on social skills of preschool children in Tehran. *Life Science Journal*, *10*(6s).

Zembat, R. ve Zülfikar, S. T. (2006). An investigation of conversation and story telling activities used by preschool education teachers. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *6*(2), 602.

Ziv, M., Smadja, M. L., & Aram, D. (2015). Preschool teachers' reference to theory of mind topics in three storybook contexts: Reading, reconstruction and telling. *Teaching and Teacher Education*, *45*, 14-24.

Ek 4. EBAT Görüşme Kayıt Formu

(.....)

EBAT GÖRÜŞME KAYIT FORMU

- Test Geliştirme -

Erken Çocukluk Döneminde Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi (EBAT)

Görüşme yapılan çocuğun;

- **Adı – Soyadı: .....**

Madde	PUAN	Açıklama
1)		
2)		
3)		
4)		
5)		
6)		
7)		
8)		
9)		
10)		
11)		
12)		
13)		
14)		
15)		
16)		
17)		
18)		
19)		
20)		
21)		
22)		
23)		
24)		
25)		

Madde	PUAN	Açıklama
26)		
27)		
28)		
29)		
30)		
31)		
32)		
33)		
34)		
35)		
36)		
37)		
38)		
39)		
40)		
41)		
42)		
43)		
44)		
45)		
46)		
47)		
48)		
49)		
50)		

Toplam Puanı:

NOT:

Ek 5. Kişisel Bilgi Formu-1

(.....)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU-1

(TEST GELİŞTİRME: Erken Çocuklukta Bilişsel Bakış Açısı Alma Testi / EBAT)

Görüşme yapılan çocuğun;

- **Adı - Soyadı** :
- **Cinsiyeti** : ( ) Kız ( ) Erkek
- **Doğum Tarihi** :
- **Annesinin mesleği** :
- **Babasının mesleği** :
- **Okul öncesi eğitim süresi** :

NOT:

Ek 6. EBAT Örnek Madde



Ek 6. EBAT Örnek Madde (devamı)

MADDE 14.

Yönerge 14;

- Araştırmacı çocuğa resimleri gösterir ve incelemesine izin verir. Çocuğun resimlerle ilgili sormak ya da anlatmak istediği herhangi bir şey olursa çocukla bu konuda biraz sohbet eder. Bunun ardından araştırmacı, resimlerde çizilmiş olan olayı çocuğa anlatır. Buna göre;

  Birinci resimde; Çocuk yatağına uzanmış ve resim çiziyordur.
  İkinci resimde; Çocuğun boya kalemlerinden biri yere düşer ve çocuk kalemini almak için yatağın altına doğru eğilir.
  Üçüncü resimde; Çocuk yatağın altına bakınca annesinin kendisine almış olduğu hediye gitarı görür ve oraya sakladığını fark eder. (Üçüncü resmin üstü sonradan elle kapatılacaktır.)
  Dördüncü resimde; Çocuk sevinçli bir şekilde annesinin yanına gider ve ona sarılır.

- Bu dört resimde anlatılmak istenen olay akışını görüşme yapılan çocuğun kavraması sağlandıktan sonra, olayın en çarpıcı kısmı olan üçüncü resmin (yani çocuğun boya kalemini almak için yatağın altına doğru eğilmesi ve hediye gitarı görmesi) üstü elle kapatılır.
- Şimdi çocuğa araştırmacı tarafından şu soru yöneltilir; "Sence dışardan bir arkadaşını buraya çağırsak ve ona sadece bu üç resmi göstersek, başta yatağında resim çizmekte olan bu çocuğun neden annesinin yanına giderek ona sarıldığını bize söyler?"
- Bu sırada görüşme yapılan çocuğun içeriye geleceği varsayılan arkadaşını seçmesine izin verilir. (Örneğin; sence hangi arkadaşını çağıralım, kimin gelmesini isterdin?)

- *Çocuk üç resimle olayı tahmin etmesi istenen arkadaşının;*
  - *Resimdeki çocuğun yatağının altına eğildiğinde annesinin onun için almış olduğu gitarı gördüğünü ve bu yüzden annesinin yanına giderek ona sarıldığını söylerse **"0 (sıfır) puan"** verilir.*
  - *Bunun dışında herhangi bir tahmin yürütürse **"1 (bir) puan"** verilir.*

Ek 7. EBAT Deneme Uygulamalarından Örnek Fotoğraflar





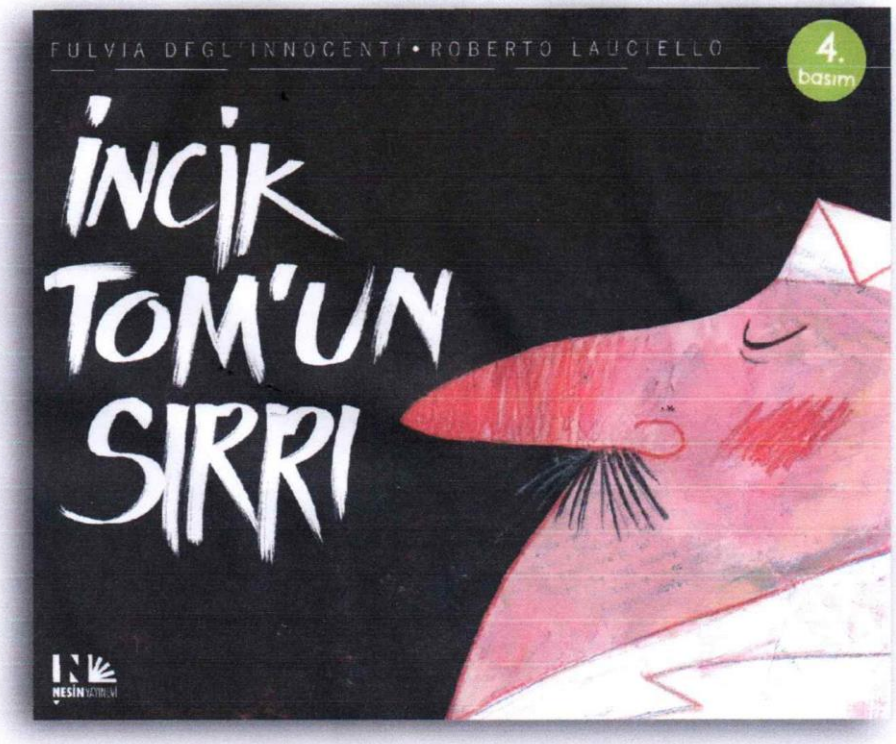




Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği

1. İNCİK TOM'UN SIRRI

Orijinal Adı: "Il Segreto di Tom Ossobuco"
Yazan: Fulvia Degl'Innocenti
Resimleyen: Roberto Lauciello
Çeviren: Ceylan Özçapkın
Yayınevi: Nesin Yayınevi
Sayfa Sayısı: 32



Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

ÖĞRENME SÜRECİ

Etkinlik Türü:	Öykü Anlatma
Etkinlik Alanı:	Türkçe ve Sanat (Bütünleştirilmiş Büyük Grup)
Yaş Grubu:	60-72ay
Yöntem:	Etkileşimli Okuma
İzlenecek Basamaklar:	Sınıfa giriş, Sınıfın düzenlenmesi, Çocukların etkinliğe hazırlanması, Okumaya hazırlık, Etkileşimli öykü okuma, Değerlendirme ve Aile katılımı

Sınıfa Giriş

Araştırmacı, sınıfın öğretmenini bugünkü etkinlik hakkında bir hafta öncesinden bilgilendirmiştir. Aynı şekilde bir gün öncesinde öğretmen aranarak hatırlatmada bulunulmuş ve öğretmenin önerileri dinlenmiştir. Çocukların devamlılığıyla ilgili sıra dışı bir durum olup olmadığı öğrenilmiştir. Etkinlik günü gelince, araştırmacı içinde okuyacağı öykü kitabının bulunduğu bir çanta ve öykü sonunda uygulama yapılacaksa gerekli malzemelerle birlikte sınıfa girer.

Sınıfın Düzenlenmesi

Araştırmacı sınıfı etkileşimli öykü okuma etkinliği için uygun hale getirir;

- Sessiz sakin bir ortam oluşturabilmek için sınıf dışından gelen ses, gürültü vs. varsa önlemler alınır.
- Çocukların dikkatini okunan öyküye ve resimlere verebilmesi için sınıfın perdeleri kesmen örtülerek aydınlık ama hafif loş bir ortam yaratılır.
- Etkinlikte geçen olaylarla ilgili olarak yer yer canlandırma, oyun ve fiziksel hareketler yapabilmek için geniş bir alan oluşturulur. Herhangi bir yaralanmaya sebebiyet vermemek için gerekli tedbirler alınır. Müzik/ses sistemi, mikrofon, projeksiyon cihazı vs. teknolojik cihazlar kullanıma hazır hale getirilir.
- Etkinlik için sınıfın kitap okumaya elverişli bir köşesi belirlenir.
- Minder ya da sandalyeler okuma etkinliği için belirlenmiş olan köşeye "U" şeklinde yerleştirilir.
- Her çocuğun rahat edebileceği şekilde (oturarak, bağdaş kurarak veya uzanarak) oturabilmesi için yeterli alan ayrılır.
- Her çocuk isterse kendi minderini/sandalyesini kendisi seçebilir veya oturacağı yeri belirleyebilir.

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

- Kitap sayfalarındaki resimleri görmekte ya da öyküyü işitmede zorluk çeken çocuk varsa öne oturmasına izin verilir.

Çocukların Etkinliğe Hazırlanması

- Araştırmacı tek tek her çocukla selamlaşır.
- Herkesin öykü alanına gelmesinin ardından her çocuğa ismiyle hitap edilerek bugün kendini nasıl hissettiği sorulur.
- Çocukların temel gereksinimleri (su içme, tuvalete gitme vb.) karşılanır.
- Okuma etkinliği için oluşturulan köşede toplanılır.
- Çocukların evde veya okulda yaşadığı eğlenceli, şaşırtıcı, üzücü veya komik bir olay varsa anlatmaları istenir. Araştırmacı, onları daha yakından tanımaya başladıkça bazı çocuklara önceki etkinlikte girilen diyaloglara atıf yaparak bireysel sorular da yöneltebilir. Böylece çocuklarla kaynaşarak kurulan bağın güçlenmesine ve kendilerini değerli hissetmelerine katkı sağlanmış olur.
- Birebir konuşmaların ardından çocukların önceki oturumda okunan öyküyü sevip sevmedikleri yeniden sorulur ve akıllarında kalanları paylaşmaları istenir. Ayrıca evde aileleriyle birlikte yapmış oldukları aile katılım etkinlikleri hakkında da bilgi alışverişi yapılır.
- Son olarak ise bugün sınıfta yapılmış olan diğer etkinliklerin neler olduğu öğrenilir ve okumaya geçilir.

Okumaya Hazırlık

- Bugünkü etkinlikte okunacak olan öykünün konusunu bulmak amacıyla çocuklara birtakım sorular sorulur.
- Öncelikle çocukların tahmin etmesi istenir. Çeşitli tahminlerin dinlenmesinden sonra bunlar hakkında konuşulur. En yakın tahmini yürüten çocuğa yeni öykünün konusuyla ilgili ipucu verilir.
- Ardından öykünün konusu açıklanır. Çeşitli bilgiler verilir. Konuyla ilgili olarak çocukların sahip olduğu bilgiler varsa paylaşmaları istenir.
- Çocukların günlük yaşamlarından anekdotlar, olaylar vs. anlatmasına da olanak sağlanır.

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

Etkileşimli Öykü Okuma

- İlk olarak bugünkü kitabımızın adı söylenir; "İNCİK TOM'UN SIRRI"
- Kitap isminin çocuklara neyi çağrıştırdığı üzerine konuşulur.
- Kitabın orijinal adında da geçtiği üzere Tom'un lakabı olan "İncik (İtalyanca: Ossobuco/Kızarmış dana eti)" kelimesinin anlamı çocuklara sorulur. Anlamını bilen yoksa etli bir yemek türü olduğu açıklanır. Kitabın adında geçen bir diğer kelime olan 'sır'rın anlamı ve Tom'un sırrının ne olabileceği üzerine de bir süre sohbet edilir.
- Kitap çocuklara gösterilir; yazarı, resimleyeni ve çevirmeni hakkındaki bilgiler parmakla gösterilerek aktarılır.
- Ardından kitabın ön ve arka kapağı çocuklara dikkatlice gösterilir ve kapak resimlerini yorumlamaları istenir. Çocukların kapak resminde yer alan İncik Tom'un yüz ifadesinden ve kılık kıyafetinden mesleğini tahmin etmeleri beklenir. Lakabından ve Tom'un kıyafetinden anlaşıldığı üzere Tom bir kasaptır. Bu noktada çocukların kasaplık mesleğiyle ilgili bilgisi veya tanıdığı bir kasap olan var mı diye sorulur. Varsa bunun hakkında biraz konuşulur.
- Kitap sayfalarını her çocuğun görebildiğinden emin olduktan sonra araştırmacı kitabı sol eliyle tutarak ve resimleri kapatmayacak şekilde okumaya başlar. Okuma işlemi için ayaklı bir kitap sehpası ya da standı da kullanılabilir.
- Etkileşimli öykü okuma diyalog temelli bir yöntem olduğu için, öykünün belli yerlerinde okuma durdurularak çocuklara çeşitli sorular sorulur, tahmin yürütmeleri istenir, tahminleri genişletilir, öykünün belli kısımlarını tamamlamaları ya da günlük yaşamlarından örnek vermeleri sağlanır.
- Kitabı her yeni sayfasına geçildiğinde ilk olarak yeni resim çocuklara gösterilir. Çocuklar resimde gördüklerini söylemelerine izin verilir.
- Kitabın giriş metni şöyledir (Sayfa 1-2); "Selvi Sokak numara 17'de büyük bir kargaşa var, tam da kepenkleri indirilmiş dükkânın önünde. Ne? Buraya dükkân açmak isteyen bir kahraman daha mı?" diye düşündü mahalle sakinleri." Bu girişten hemen sonra; "Haydi, çocuklar tahinleri alalım? Sizce bu kargaşanın nedeni ne olabilir? Komşular burada dükkân açmak isteyenlere neden şaşırmış olabilirler?" şeklinde sorular sorularak çocukların dikkat ve heyecanları artırılmaya çalışılır. Ve öyküye devam edilir.
- "Kamyonetten kısa boylu şişmanca bir adam indi. Arkasından gelen uzun boylu nemrut kadın, bir kraliçe edasıyla yürüyordu. Adam ilk iş, 17 yazan tabelayı yerine astı; kim bilir onu kim sökmüştü... Kalabalıktan bir hoşnutsuzluk yükseldi." ifadelerinin geçtiği yerde

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

çocuklardan isteyen olursa canlandırma veya taklit yapılabilir. "Komşular neden homurdanıyor olabilirler, yoksa buraya dükkân açılmasını istemiyorlar mı?" şeklinde sorular yöneltilir.

- Ayrıca 'homurdanmak, hoşnutsuzluk' kelimelerinin de anlamları açıklanır.
- Okumaya devam edilir; "Adam kamyonetten kasalar, çuvallar ve buzdolapları indirmeye başladı. Tüm bunlar olup biterken yoldan geçenler, özellikle de "Asarkeser Al" dikkatlice izliyordu. Selvi Sokak numara 17'de daha önce açılan dükkânların başına neler geldiğini herkes çok iyi hatırlıyordu." "Neee? Asarkeser Al mı? Sizce bu adama neden böyle bir lakap takılmış olabilir? Daha önce burada dükkân açmak isteyenlerin başına kötü şeyler mi gelmiş?" Gibi sorularak sorarak çocukların tahmin yürütmeleri istenir.
- Eski dükkânlarda yaşanılan olumsuzlukların neler olabileceğiyle üzerine hep birlikte beyin fırtınası yapılır. Kitabın bu kısmında önceki dükkânlarda nedense hep bir aksilik yaşandığı anlatılmaktadır. Hangi dükkân açılırsa açılsın işleri hep ters gitmiştir. Ve bu durum bir süre sonra mahalle sakinleri tarafından 17 numaranın uğursuzluğu olarak kabul edilmiştir.
- Metnin devamında şöyle söylenmektedir; "Ama bugün, üzerinde sosis resmi olan şu beyaz kamyonet gelmişti. Yeni bir kasap... Ne cesaret! Yeni kasap sadece 17 numaranın uğursuzluğuna değil, tam karşıda kasap dükkânı olan Asarkeser Al'a da meydan okuyordu. İşte Al ordaydı. Üzerinde göbeğini kapatan kirli bir önlük, vitrinde de madalya gibi astığı etler, tavuklar ve tavşanlar vardı. Al'ın etleri güzel sayılmazdı. Ama şimdiye kadar bunu söyleyen pek çıkmamıştı." Bu ifadelerden sonra "Çocuklar sizce karşı karşıya iki kasap dükkânı olmasının herhangi bir sakıncası olabilir mi? Siz Asarkeser Al'ın yerinde olsaydınız o anda ne düşünürdünüz? Ya da yeni açılan dükkânın sahibinin yerinde olsaydınız taşındığını gün karşıdaki kasabın dikkatlice sizi seyrettiğini görünce aklınıza ne gelirdi? Nasıl davranırdınız?" Şeklinde çeşitli sorular aracılığıyla çocukların kendilerini İncik Tom ve Asarkeser Al'ın yerlerine koymaları sağlanır. Bu sayede onların aklından neler geçtiğini anlamalarına yardımcı olunur.
- Kitabın ilerleyen kısımlarında (Sayfa 9-10), Tom ve karısı birkaç gün içinde "Şarküteri Cenneti" adını verdikleri dükkânlarının hazırlıklarını tamamlayarak tüm mahalleyi açılışa davet ederler. Açılışta tüm yiyeceklerin bedava olduğu vurgulanmıştır. Herkes açılışa gider ve ikram edilen yemeklere adeta bayılırlar. Hatta Asarkeser Al'ın en yakın

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

arkadaşları Çiroz Gesualdo ile Ötleğen Osvaldo bile yeni dükkânın etlerinin lezzetini öve öve bitiremezler. (Sayfa 13)

- Cümlede geçen 'Çiroz (kurutulmuş uskumru)' ve 'Ötleğen (Ötücü bir kuş türü)' kelimelerinin anlamları açıklanır. Ve bu adamların hangi özellikleri nedeniyle böyle lakapların takılmış olabileceği hakkında konuşulur.
- Ayrıca; "Çocuklar siz Asarkeser Al olsaydınız en yakın arkadaşlarınız rakibinizi övdüğünde ne düşünürdünüz? Arkadaşlarınızın sizin dükkânızda yemek yemeyip hemen karşınızdaki dükkânda yemek yemelerini nasıl karşılardınız?" gibi sorular sorularak çocukların Asarkeser Al'ın neler düşündüğünü anlamaya çalışmaları beklenir.
- Kitabın ilerleyen sayfalarında Şarküteri Cennetinin işleri çok iyi gitmektedir. Bu dükkândan alışveriş yapanlar her geçen gün iyileşip güçlenirler. Kıskançlıktan deliye dönen Asarkeser Al etrafta onlar hakkında ileri geri konuşup büyücü olduklarını iddia eder. Tom ve karısı dükkânın arka tarafında sürekli gizli bir şeyler yaptıkları ve dükkândan hiç ayrılmadıkları için bir süre sonra mahalle sakinleri de buna inanmaya başlar. Üstelik 17 sayısının uğursuzluğu da onlara hiç uğramamıştır. Bazı geceler dükkândan tuhaf sesler duyulduğu için de Tom ve karısının büyücü olabileceklerine inanmaya başlayanların sayısı artmıştır. Burada yeniden çocukların tahminine başvurulur: "Acaba İncik Tom ve karısı ne iş çeviriyorlar? Neden sürekli dükkânın arkasından sesler geliyor olabilir?"
- Ayrıca çocukların mahalledeki diğer insanların nasıl düşündüğünü anlayabilmeleri için; "Çocuklar siz bu mahallede oturuyor olsaydınız ve her gece bir çığlıkla uyansaydınız aklınızdan neler geçerdi?" gibi sorular da yöneltilir. Böylece çocukların öyküdeki birden fazla insanla özdeşim kurmaları ve onların bilişsel bakış açılarını fark etmeleri sağlanır.
- Bir sabah kasapta her zamanki koşturmaca vardı ve Tom her zamankinden daha kibardı. "Tatlım, Bayan Pesucci için üç yüz gram kıyma lütfen," diye seslendi Tom arka taraftaki karısına. "Buyurun Bayan Pesucci, yemeğinize bu muhteşem salamı da ekleyin, böylece tadı... Büyülü olacak! Sayfa 17'de geçen bu cümle üzerine Bayan Pesucci ve dükkândaki herkes korkuyor ve bir bahaneyle oradan ayrılıyorlar.
- "Çocuklar sizce Kasap Tom'un karısı neden salamın lezzetinin büyülü olduğunu vurguladı? Bunu bilerek mi yaptı yoksa bilmeyerek mi? Mahallede çıkan dedikoduları duymuş olabilir miydi? Tom veya karısı yerinde olsanız o günden itibaren müşterilerinize karşı nasıl davranırdınız?" gibi çeşitli sorular sorularak çocukların bakış

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

açıları alınır. Aynı zamanda çocuklarla bu dedikoduların nereden çıktığı hakkında fikir yürütülür.

- Mahalle sakinleri artık İncik Tom ve karısının dükkânın arkasında ne sakladıklarını öğrenmeye karar vermiştir. Bu kısımda çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını kullanarak mahale sakinlerinin Tom'ların evine/dükkânına girmek için ne gibi bir plan yaptıkları üzerine düşünmeleri istenir.
- Kitabın sonunda mahalle sakinleri Tom'ların evine girmiş ve her şeyi itiraf ettirmişlerdir. Tom ve karısı neden dükkânda kaldıklarını ve etlerinin muhteşem tadını nasıl başardıklarını açıklamıştır: "Un ve Fasulye..." Artık büyücü olmadıkları anlaşılan Tom ve karısının işleri o kadar iyi gitmeye başlar ki yanlarına yardımcı almak zorunda kalırlar: işsiz kalan Asarkeser Al.
- Öykü sonunda çocukların kendi mahallelerinde açmak isteyebilecekleri hayalindeki dükkânın resmini çizmeleri istenir. Dükkânın bir yerinde yaptıkları işle ilgili özel bir oda resmetmeleri de hatırlatılabilir.
- Öykü sonunda çocukların mukavva kartonuna el işi kâğıtları, atık bez parçalarını yapıştırarak bir kasap önlüğü ya da kasap şapkası maketi yapmaları da istenebilir.

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

Materyaller:	Öykü kitabı, Mukavva kartonu, Resim kağıdı, Pastel boya, El işi kağıdı, Atık bez parçaları.
Sözcükler:	Kepenk, Nemrut, Eda, Homurdanmak, Hoşnutsuzluk, Meydan okumak, Şarküteri, Sinek avlamak, Çiroz, Ötleğen, Müstakil.

Değerlendirme:

Etkinlik sonunda araştırmacı çocuklara şu soruları yöneltir;

- Çocuklar siz Tom ve karısının yerinde olsaydınız mahalleye taşındığınız ilk günden itibaren nasıl davranırdınız? Yemeklerinizin sırrını hemen paylaşır mıydınız?
- Sizce Tom ve karısı neden ilk günden itibaren yemeklerinin sırrını gizleme kararı almış olabilirler?
- Selvi Sokak numara 17'de daha önce açılan dükkânların başına gelen uğursuzlukların neden ya da kimden kaynaklandığına yönelik yeni bir fikriniz var mı?
- Siz bu öykünün yazarı olsaydınız kitabın adını ne koymak isterdiniz?
- Mahallenizde muhteşem lezzetler sunan bir dükkân olsa bu lezzetin sırrını merak eder miydiniz? Nasıl bir öğrenme yolu aklınıza gelirdi?
- Bu öyküyü sevdiniz mi? En çok hangi kısmı ilginizi çekti ve öyküdeki hangi karakter olmak isterdiniz?

Aile Katılımı:

Bugün sınıfta gerçekleştirilen öykü okuma etkinliği hakkında ailelere aile katılım kartı ve whatsapp grubu aracılığıyla bilgi verilir. Çocukların bugünkü öyküyü anne babalarına anlatmaları ve öyküdeki kahramanların ne düşündükleri hakkında sohbet etmeleri istenir. Ayrıca başka insanlar hakkında merak ettiğimiz şeyler olduğu zaman bunu nasıl en doğru şekilde onlara sorabileceğimizin de çocuklara öğretilmesi istenir.

Ek 9. EKOTE Etkinlik Örneği (devamı)

KAZANIM VE GÖSTERGELER			
Bilişsel Gelişim	**Dil Gelişim**	**Sosyal Duygusal Gelişim**	**Motor Gelişim**
Kazanım 1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir. (Göstergeleri: Dikkat edilmesi gereken olaya odaklanır. Dikkatini çeken olaya yönelik sorular sorar. Dikkatini çeken olayı ayrıntılarıyla açıklar.) **Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** (Göstergeleri: Olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.) **Kazanım 3. Algıladıklarını hatırlar.** (Göstergeleri: Durum/olayı bir süre sonra yeniden söyler. Hatırladıklarını yeni durumlarda kullanır.) **Kazanım 17. Neden-sonuç ilişkisi kurar.** (Göstergeleri: Bir olayın olası nedenlerini söyler. Bir olayın olası sonuçlarını söyler.) **Kazanım 19. Problem durumlarına çözüm üretir.** (Göstergeleri: Problemi söyler. Probleme çeşitli çözüm yolları önerir. Çözüm yollarından birini seçer. Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler. Seçtiği çözüm yolunu dener. Çözüme ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer. Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.)	**Kazanım 5. Dili iletişim amacıyla kullanır.** (Göstergeleri: Konuşma sırasında göz teması kurar. Jest ve mimikleri anlar. Konuşurken jest ve mimiklerini kullanır. Konuşmayı başlatır. Konuşmayı sürdürür. Konuşmayı sonlandırır. Sohbete katılır. Konuşmak için sırasını bekler. Duygu, düşünce ve hayallerini söyler. Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.) **Kazanım 6. Sözcük dağarcığını geliştirir.** (Göstergeleri: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark eder ve sözcüklerin anlamlarını sorar. Sözcükleri hatırlar ve sözcüklerin anlamını söyler. Yeni öğrendiği sözcükleri anlamlarına uygun olarak kullanır.) **Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.** (Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir. Dinlediklerini/izlediklerini açıklar. Dinlediklerı/izledikleri hakkında yorum yapar.) **Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.** (Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar / sorulara cevap verir. Dinlediklerini/izlediklerini başkalarına anlatır / resim, müzik, drama, şiir, öykü gibi çeşitli yollarla sergiler.) **Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.** (Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler / açıklar. Görsel materyallerle ilgili sorular sorar / sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.) **Kazanım 11. Okuma farkındalığı gösterir.** (Göstergeleri: Çevresinde bulunan yazılı materyaller hakkında konuşur. Yetişkinden kendisine kitap okumasını ister.)	**Kazanım 4. Bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklar.** (Göstergeleri: Başkalarının duygularını söyler. Başkalarının duygularının nedenlerini / sonuçlarını söyler.) **Kazanım 5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.** (Göstergeleri: Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.) **Kazanım 6. Kendisinin ve başkalarının haklarını korur.** (Göstergeleri: Başkalarının hakları olduğunu söyler. Haksızlığa uğradığında neler yapabileceğini söyler. Başkalarının haklarını korumak için ne yapması gerektiğini söyler.) **Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.** (Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler.) **Kazanım 17. Başkalarıyla sorunlarını çözer.** (Göstergeleri: Başkaları ile sorunlarını onlarla konuşarak çözer. Gerekli zamanlarda uzlaşmacı davranır.)	**Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.** (Göstergeleri: Malzemeleri keser, yapıştırır, değişik şekillerde katlar. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.)

Ek 10. Kişisel Bilgi Formu-2

(.....)

KİŞİSEL BİLGİ FORMU-2

(DENEY)

Çocuğun;

- **Müdahalede Yer Aldığı Grup** : ( ) Deney ( ) Kontrol
- **Adı - Soyadı** :
- **Cinsiyeti** : ( ) Kız ( ) Erkek
- **Doğum Tarihi** :
- **Annesinin Mesleği** :
- **Babasının Mesleği** :
- **Okul Öncesi Eğitim Süresi** :

NOT:

Ek 11. Deneyden Örnek Fotoğraflar





Ek 12. Araştırma Takvimi

ARAŞTIRMA TAKVİMİ

Bu kısımda araştırmanın zaman çizelgesi verilmektedir.

ARAŞTIRMA BASAMAKLARI:	Eylül 2018 - Mart 2019	Nisan - Haziran 2019	Temmuz – Eylül 2019	Ekim - Kasım 2019	Aralık 2019 - Ocak 2020	Şubat 2020	Mart - Mayıs 2020	Haziran - Ağustos 2020	Eylül - Aralık 2020	Ocak - Nisan 2021	Mayıs – Haziran 2021	Temmuz 2021 - Ekim 2021	Kasım 2021 - Eylül 2022	Aralık 2022
Planlama	X	X	X											
Alan Yazın Taraması	X	X	X	X	X	X	X	X						
Veri Toplama Araçlarının Hazırlanması (EBAT, Kişisel Bilgi Formu 1-2)		X	X	X	X	X	X							
Araştırma İçin Gerekli İzinlerin Alınması					X									
Deneme (Pilot) Uygulamasının Yapılması								X						
Deneme (Pilot) Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Analizi								X						
Müdahale Programının Uygulanması ve Verilerin Toplanması*										X	X			
Verilerin Analizi												X		
Tez Raporlama										X	X	X	X	
Tez Savunması														X

* Deney sürecinin araştırmacı tarafından haftada üç kere uygulama okuluna gidilerek, 8 haftada toplam 24 oturumda tamamlanmıştır. Uygulamaya gidilen gün ve saatler deney ve kontrol grubu öğretmenlerine ve okul yöneticilerine danışılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, resmi tatile denk gelen günler telafi edilmek üzere hariç tutularak, her hafta Pazartesi, Çarşamba ve Cuma günleri sabah 10.30-11.30 saatleri arasında ve öğleden sonra 13.30-14.30 saatleri arasında uygulama okuluna gidilerek müdahale gerçekleştirilmiştir.

Ek 13. Sertifikalar



KOCAELİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

KATILIM BELGESİ

Sayın MURAT TUNCER

21 Mayıs 2020 tarihinde COVID-19 Pandemi süreci içerisinde EBA destekli ZOOM Uygulaması üzerinden uzaktan eğitim olarak gerçekleştirilen "Etkileşimli Kitap Okuma Yöntemleri" eğitimine katılımınızdan dolayı bu belgeyi almaya hak kazandınız.

Fehmi Rasim Çelik
Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürü

Belge No: 2725

Ek 13. Sertifikalar (devamı)



KATILIM BELGESİ

Sayın, Murat TUNÇER

22.05.2022 tarihinde düzenlenen "Erken Çocukluğa Gelişimsel Bakış"
adlı seminere katılımlarınızdan dolayı teşekkür eder,
başarılarınızın devamını dileriz.

"Cinsel Gelişim"
İpek Kızım Aslan Oğlum El Ele
Prof. Dr. İsmihan ARTAN

"Müzik Eğitimi"
Gelişimsel Müzik Aktiviteleri
Doç. Dr. Özden KUŞCU

Çocukların Dünyasını Dramayla Keşfetmek
Dr. Öğr. Üyesi Münire AYDİLEK ÇİFTÇİ

Erken Çocukluk Döneminde
Etkileşimli Kitap Okuma
Öğr. Gör. Uzm. İrem TURGUT

Ek 13. Sertifikalar (devamı)



KOCAELİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

KATILIM BELGESİ

Sayın MURAT TUNCER

25 Haziran 2020 tarihinde COVID-19 Pandemi süreci içerisinde EBA destekli ZOOM Uygulaması üzerinden uzaktan eğitim olarak gerçekleştirilen "Judith ile Masal Dünyasına Yolculuk" eğitimine katılımınızdan dolayı bu belgeyi almaya hak kazandınız.

Fehmi Rasim Çelik
Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürü

Belge No: 10897