

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

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE**  
**DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Meltem EMEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2018**

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

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA**  
**BECERİLERİ İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN**  
**İNCELENMESİ**

**Meltem EMEN**

**Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN**

**Jüri üyesi: Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS**

**Jüri üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Emine YILMAZ BOLAT**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ADANA / 2018**

**Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;**

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

**Başkan:** Doç. Dr. Durmuş ASLAN  
(Danışman)

**Üye:** Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS

**Üye:** Dr. Öğr. Üyesi Emine YILMAZ BOLAT

**ONAY**

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.  
.../.../2018

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 çalışmada;

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 27/ 08 / 2018

Meltem EMEN

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİ İLE DİL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Meltem EMEN**

**Yüksek Lisans Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı**

**Danışman: Doç. Dr. Durmuş ASLAN**

**Ağustos 2018, 93 sayfa**

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Adana ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı altı tane anaokuluna devam eden üç-dört-beş yaş grubundan 98 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma nicel desende olup, ilişkisel araştırma türlerinden korelasyonel araştırma olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan “Genel Bilgi Formu”, Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)”, Dunn ve Dunn (1959) tarafından oluşturulup Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ (1974) tarafından Türkçeye uyarlanan “Peabody Resim-Kelime Testi” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Dil Örneği Formu” kullanılmıştır. Veriler Nisan - Mayıs ve Haziran 2017 tarihlerinde çocuklarla gerçekleştirilen bireysel görüşmelerle elde edilmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen veriler öncelikle betimsel istatistik ve normallik testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden, bakış açısı alma becerisi ile Peabody Resim-Kelime Testi arasında ve bakış açısı alma becerisi ile çocuklardan alınan dil örneğine ilişkin toplam cümle sayısı, toplam kelime sayısı, sözcük çeşitli sayısı ve bir cümledeki ortalama sözcük sayısı puanları arasındaki ilişki belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri puanlarının çocukların bakış açısı alma becerilerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için de regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda çocukların bakış açısı alma puanları ile alıcı ve ifade edici dil becerileri puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır. Dahası bu ilişkinin üç yaş gibi erken bir dönemde başladığı belirlenmiştir. Son olarak alıcı ve ifade edici dil becerilerinin çocukların bakış açısı alma becerilerini anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul ncesi dönem, bakış açısı alma, dil becerisi



**ABSTRACT****THE RELATION BETWEEN PERSPECTIVE TAKING SKILLS AND  
LANGUAGE ABILITY IN PRESCHOOLERS****Meltem EMEN****Master Thesis, Department of Preschool Education****Advisor: Assoc. Prof. Dr. Durmuş ASLAN****August 2018, 93 pages**

This research was conducted in order to examine the relationship between preschool children's perspective taking skills and receptive and expressive language ability. Sample consisted 98 children from the age group of three to four and five who were attending six kindergartens attached to the Ministry of National Education in the city of Adana in the second term of the academic year 2016-2017. The study was quantified and performed as correlational research from relational research types. "General Information Form" prepared by the researcher, Perspective Taking Test for Children (PTC)" was developed by Aslan and Köksal Akyol (2016), Peabody Picture-Word Test which was created by Dunn (1959) and adapted to Turkish by Katz, Önen, Demir, Uzlukaya and Uludağ (1974) and the " Sample of Language Form" developed by the researcher. Data obtained between April-May and June 2017 by individual interviews with children. The data obtained from the instruments were analyzed primarily by descriptive statistics and normality test. As all the data is ranged normally, Pearson Correlation Analysis was done in order to determine the relation between perspective taking ability and Peabody Picture Vocabulary Test and the ability of perspective taking and the language data collected from children that consists of the total number of sentences, the total number of words, the number of word variety and the points of average number of the words in a sentence, and regression analysis was used to determine how well receptive and expressive language ability predicted children's perspective taking skills.

As a result of the research, it was determined that there was a significant positive correlation between children's perspective taking and receptive and expressive language ability scores. Moreover, it has been determined that this relationship begins as early as

three years of age. Finally, it has also been determined that language ability significantly predicts children's ability to take perspective.

**Key words:** Preschool period, perspective taking, language ability



## ÖN SÖZ

Bu araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma beceriyle dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Çalışmanın ortaya çıkması, uygulanması ve yazımı aşamasında birçok kişinin emeği ve desteği olmuştur. Öncelikle tüm lisans-yüksek lisans öğrenim hayatım ve tez aşamam boyunca değerli bilgilerini ve tecrübelerini benimle paylaşan, her zaman bana inanan, gelmiş olduğum konumda desteği büyük olan danışmanım, Sayın Doç. Dr. Durmuş ASLAN'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın değerlendirilmesi kısmında kıymetli geri dönütlerini paylaşan hocalarım Sayın Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a ve Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emine YILMAZ BOLAT'a teşekkür ederim. Yüksek lisans hayatıma adım atmamın öncesinde beni bu iş için yüreklendiren, lisans danışmanım Sayın Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ'a teşekkür ederim. Tez önerisi aşamasında değerli görüşlerini paylaşan ve sorularımı yanıtlayan hocam Sayın Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN ve Sayın Arş. Gör. Oğuz KELEŞ'e çok teşekkür ederim. Öğrenim hayatımda beni geliştiren, bakış açımı genişleten ve üzerimde emeği olan tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Tezimin veri toplama aşamasını gerçekleştirdiğim okullardaki sevgili çocuklara, anne babalara, değerli öğretmenlere, idari personele, paylaşımları ve değerli katkıları için teşekkür ederim.

Çalışmamın son aşamalarında ne zaman istesem yardımlarını esirgemeyen sevgili çocukluk arkadaşım Elif KIRNAK'a, sevgili dostum Meltem YALMAN'a, değerli meslektaşım ve dostum Gülten KUNT'a ve sevgili kardeşim Mehmet Mahir EMEN'e çok teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyu beni sonsuz destekleyen, türlü fedakalıklar yapan sevgili annem ve babama her şey için teşekkür ederim.

Son olarak tezimin ve hayatımın her aşamasında, sevgisiyle ve bilgisiyle yanımda olan müstakbel eşim Cenk PARLATAN'a teşekkür ederim. Bazı şeyler asla değişmez... İyi ki varsın.

**Meltem EMEN**

**Ağustos, 2018**

## İÇİNDEKİLER

|                               | Sayfa       |
|-------------------------------|-------------|
| <b>ÖZET .....</b>             | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT.....</b>          | <b>vi</b>   |
| <b>ÖN SÖZ .....</b>           | <b>viii</b> |
| <b>TABLolar LİSTESİ .....</b> | <b>xii</b>  |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| 1.1. Problem .....            | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı.....  | 5 |
| 1.3. Araştırma Soruları.....  | 5 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi ..... | 6 |
| 1.5. Sayıtlılar.....          | 6 |
| 1.6. Sınırlılıklar.....       | 6 |
| 1.7. Kısaltmalar.....         | 7 |

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| 2.1. Sosyal Gelişim .....                        | 8  |
| 2.1.1. Sosyal gelişim ile ilgili kavramlar ..... | 9  |
| 2.2. Sosyal Beceriler .....                      | 11 |
| 2.2.1. Empati.....                               | 14 |
| 2.2.1.1. Empati ile karışan kavramlar.....       | 15 |
| 2.2.1.2. Empatinin aşamaları.....                | 15 |
| 2.2.1.3. Empatinin boyutları.....                | 17 |
| 2.3. Bakış Açısı Alma .....                      | 18 |
| 2.3.1. Bakış Açısı Alma Becerisinin Önemi.....   | 19 |
| 2.3.2. Bakış Açısı Almanın Boyutları.....        | 20 |
| 2.3.3. Algısal Bakış Açısı Alma .....            | 20 |
| 2.3.4. Bilişsel Bakış Açısı Alma.....            | 21 |

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.4.1. Bakış Açısı Alma ve Zihin Kuramı İlişkisi .....                                 | 22 |
| 2.3.5. Duygusal Bakış Açısı Alma.....                                                    | 23 |
| 2.4. Dil Becerisi .....                                                                  | 23 |
| 2.4.1. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerileri .....                                         | 25 |
| 2.4.2. Dil Edinimi Kuramları .....                                                       | 26 |
| 2.4.3. Dil Gelişimi Aşamaları .....                                                      | 27 |
| 2.5. İlgili Araştırmalar .....                                                           | 29 |
| 2.5.1. Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Araştırmalar .....                           | 29 |
| 2.5.1.1. Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan<br>Araştırmalar ..... | 29 |
| 2.5.1.2. Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan<br>Araştırmalar .....  | 33 |
| 2.5.2. Dil Becerileri İlgili Yapılan Araştırmalar .....                                  | 38 |
| 2.5.2.1. Dil Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....               | 38 |
| 2.5.2.2. Dil Becerileri ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....                | 40 |

### **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                              | 45 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                                                                | 45 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                            | 47 |
| 3.3.1. Genel Bilgi Formu .....                                                                              | 47 |
| 3.3.2. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi .....                                                           | 47 |
| 3.3.3. Dil Örneği Formu .....                                                                               | 48 |
| 3.3.4. Peabody Resim-Kelime Testi .....                                                                     | 48 |
| 3.4. Verilerin Toplanma Süreci.....                                                                         | 49 |
| 3.5. Verilerin Analizi .....                                                                                | 50 |
| 3.5.1. Bakış Açısı Alma Becerisi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik<br>Testi Sonuçları..... | 50 |
| 3.5.2. Peabody Resim-Kelime Testine Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi<br>Sonuçları.....         | 51 |
| 3.5.3. İfade Edici Dil Becerisi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik<br>Testi Sonuçları.....  | 52 |

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

|                                                                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1. Bakış Açısı Alma Becerisi ile Alıcı Dil Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....             | 55 |
| 4.2. Bakış Açısı Alma Becerisi ve İfade Edici Dil Becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular .....        | 56 |
| 4.3. Alıcı ve İfade Edici Dil Becerisinin Bakış Açısı Alma Becerisini Yordayıcılığına İlişkin Bulgular ..... | 59 |

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA**

61

## **BÖLÜM VI**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

65

|                                                       |    |
|-------------------------------------------------------|----|
| 6.1. Sonuçlar .....                                   | 65 |
| 6.2. Öneriler .....                                   | 65 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....              | 65 |
| 6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... | 66 |

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>KAYNAKÇA .....</b> | <b>67</b> |
| <b>EKLER .....</b>    | <b>81</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ .....</b> | <b>93</b> |

## TABLOLAR LİSTESİ

|                                                                                                                                                               | Sayfa |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| <b>Tablo 1.</b> Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler .....                                                                                                   | 46    |
| <b>Tablo 2.</b> Çocukların ÇBT'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve<br>Normallik Testi Sonuçları .....                                    | 51    |
| <b>Tablo 3.</b> Çocukların Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin<br>Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları .....             | 51    |
| <b>Tablo 4.</b> Çocukların Cümle Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi<br>Sonuçları .....                                              | 52    |
| <b>Tablo 5.</b> Çocukların Sözcük Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi<br>Sonuçları .....                                             | 53    |
| <b>Tablo 6.</b> Çocukların Sözcük Çeşidi Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik<br>Testi Sonuçları .....                                      | 53    |
| <b>Tablo 7.</b> Çocukların Bir Cümledeki Ortalama Sözcük Sayılarına İlişkin Betimsel<br>İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları .....                      | 54    |
| <b>Tablo 8.</b> Çocukların ÇBT ve Peabody Testinden Aldıkları Puanlar Arasındaki<br>Korelasyon .....                                                          | 55    |
| <b>Tablo 9.</b> Çocukların ÇBT Puanları ve Cümle Sayıları Arasındaki Korelasyon.....                                                                          | 56    |
| <b>Tablo 10.</b> Çocukların ÇBT Puanları ve Kelime Sayıları Arasındaki Korelasyon.....                                                                        | 57    |
| <b>Tablo 11.</b> Çocukların ÇBT Puanları ve Sözcük Çeşidi Sayıları Arasındaki<br>Korelasyon .....                                                             | 57    |
| <b>Tablo 12.</b> Çocukların ÇBT Puanları ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayılarını<br>Arasındaki Korelasyon.....                                                | 58    |
| <b>Tablo 13.</b> Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Becerileri Puanlarının Çocuklar için<br>Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Puanlarını Yordama Durumu ..... | 59    |

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Okul öncesi yıllar sosyal, bilişsel ve dil gibi birçok gelişim alanı için önemli bir yere sahip olması bakımından, bireyin hayatındaki kritik yıllar olarak kabul edilmektedir (Arı, 2004). Çocukların doğuştan getirdikleri yaşama uyum sağlama çabası, bu hassas yıllarda, gelişimin birçok alanında sürdürülmektedir. Çocuğun çevresinde yer alan kişiler, ona tüm gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal gelişim alanında da ilerleyebilmesi, yaşadığı çevreye adapte olabilmesi ve bu adaptasyonu sürdürülebilmesi için önemli ölçüde iletişimsel katkıda bulunmaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Öte yandan, iletişimin doğası tekil değil, karşılıklıdır ve çocuklar çevreleriyle etkileşime geçmek için dili bir köprü gibi kullanmaktadırlar. Bu etkileşimlerin etkili olabilmesi için çocukların karşıdakinin duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlaması gerekmektedir. Başkalarını doğru şekilde anlamanın yolu ise onların bakış açılarını doğru şekilde tahmin edebilmekten geçmektedir (Aslan, 2017).

#### 1.1. Problem

Sosyal gelişim, toplumsal beklentilere uygun davranışları edinme süreci olarak ifade edilebilir. Çocukların okul öncesi dönemde, sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkileyen ve sosyal beceriler olarak adlandırılan bazı becerileri edinmesi gerekmektedir (Rose-Krasnor, 1997). Bu beceriler, sosyal etkileşimler sonucunda meydana gelmektedir ve sosyal gelişimi ilerletmektedirler (Gülay ve Akman, 2009). Erken çocukluk, sosyal becerilerin temellerinin atılması adına en uygun dönemdir (Carpendale ve Lewis, 2006) ve bu dönemde anne babaların çoğu da sosyal becerileri, geliştirilmesi gereken öncelikli beceriler olarak görmektedirler. Bu dönemde kazanılan sosyal becerilerden bazıları işbirliğini, bazıları yardımlaşmayı, bazıları sosyal ilişkileri başlatmayı, bazıları da bu ilişkileri sürdürmeyi sağlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009).

Kişiler arası ilişkileri sürdürmeyi sağlayan temel becerilerden biri olan empati, başka bir bireyin içinde olduğu bilişsel ve duygusal durumu anlamayı sağlayan beceri olarak tanımlanmaktadır (Borke, 1973; Barnett, 1989). Empati, diğer bir bireyin algısal, bilişsel ya da duygusal durumunu anlama yeteneği olan bakış açısı almayı içermektedir (Hudson, Jones ve Fernandez, 1995). Kişilerin başkalarını doğru olarak anlayabilmeleri için önce kendileriyle ilgili doğru algılara sahip olmaları, sonrasında da odağında

kendilerinin yer aldığı düşünceler ile hali hazırdaki gerçeklikler arasında bir ayrım sağlamaları gerekmektedir. Söz konusu ayrımı gerçekleştirmede bakış açısı alma becerisi kritik rol oynamaktadır (Taylor 1988; Fields ve Fields, 2006). Empatinin alt boyutu ya da ön koşulu olarak kabul edilen bakış açısı alma becerisi, etrafta olanları başka bir insanın bakışından anlayabilme, o insanın niyetlerinden, duygularından ve ortaya koyduğu tepkilerden anlamlı çıkarımlar yapma şeklinde tanımlanmaktadır (Selman, 1980). Empati ve bakış açısı alma birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte, aslında farklı kavramlardır. Empatide karşı tarafa verilen bir tepki söz konusuysa, bakış açısı almada karşıdaki insanın duygusunu / düşüncesini / algısını anlamak yeterlidir. Öte yandan her iki beceri de kişilerin kendi merkezlerinden çıkıp karşıdakine yönelik bir odaklanma gerçekleştirmesini gerektirmektedir (Gilin, Maddux, Carpenter ve Galinsky, 2013).

Bakış açısı almanın yaygın olarak kabul edilen üç çeşidi bulunmaktadır. Bunlar algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almadır. Algısal bakış açısı, başka bir insanın bakış açısından objelerin nasıl görüldüğünü zihinsel olarak deneyimlemedir ve aynı zamanda başkasının dünyayı ne şekilde gördüğünü, gördüğü şeyin ne olduğunu anlayabilme becerisi olarak kabul edilmektedir (Şener, 1996). Bakış açısı almanın bu boyutu, başka bir kişinin söz konusu uyarıcı hakkındaki bakışını tahmin etme ve bu tahmin ile kendi deneyimini birleştirmeyi içermektedir (Hinnant ve O'Brien, 2007). Bilişsel bakış açısı alma, belli koşullar altında, karşıdaki insanın düşündüğü şeyin farkında olabilme anlamına gelmektedir. Duygusal bakış açısı alma ise, başka bir bireyin duygusunu anlama veya bu duygunun ne olduğunu değerlendirebilme olarak belirtilmektedir (Kurdek ve Rodgon, 1975; Tan-Niam, 2003; Hinnant ve O'Brien, 2007).

Bakış açısı alma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların Piaget ve Inhelder (1956)'ın "Üç Dağ Deneyi" isimli çalışmalarına dek uzandığı görülmektedir. Bahsedilen deneyde, çocuklara üzerinde üç dağ modeli bulunan bir masa ve masanın yanında oturan oyuncak bir bebek gösterilmiş ve çocuklardan oyuncak bebeğin farklı noktalardan dağ modelini nasıl gördüğünü tahmin etmeleri istenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocukların oyuncak bebeğin bakış açısını almada başarısız oldukları saptanmıştır. Piaget ve Inhelder (1956) küçük çocukların benmerkezciliklerinden ötürü kendi odaklarından uzaklaşamadıkları ve bunun sonucunda da kendi bakış açılarını başkasının bakış açısından ayıramadıkları sonucuna ulaşmışlardır (Akt. Phinney ve Nummedal 1979). Sonraki yıllarda benzer yöntemler

kullanan çeşitli araştırmacılar (Perner, 1990; Wimmer ve Perner, 1983), Piaget ve Inhelder'in bulgularına paralel olarak, okul öncesi çocukların bakış açısı almada başarısız olduklarını ortaya koymuşlardır. Öte yandan, Piaget ve Inhelder'in kullandıkları yöntemin uygun olmadığını iddia eden ve söz konusu yöntemi ve sorulan soruları basitleştirerek çocuklarda bakış açısı alma becerilerini inceleyen çeşitli araştırmacılar (Borke, 1975; Masangkay, Cluskey, McIntyre, Sims-Knight, Vaughn ve Flavell, 1974; Kurdek ve Rodgon, 1975; Taylor, 1988) okul öncesi dönemdeki çocukların Piaget'nin düşündüğü kadar benmerkezci olmadıklarını ve karşısındakinin bakış açısını alabildiklerini ortaya koymuşlardır. Örneğin, Borke (1975) çocuklara dağ deneyini uygulamak yerine onlara daha tanıdık gelen bir oyuncak kullanarak algısal bakış açısı almaya dair sorular sorulduğunda karşısındakinin bakış açısını daha fazla alabildiklerini belirlemiştir.

Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alabildiklerini ortaya koyan söz konusu çalışmaların ardından çok sayıda araştırmacı bu yaş çocukların bakış açısı alma becerilerini etkileyen faktörler üzerine odaklanmışlardır (Strayer ve Roberts, 1989; Aslan, 2017; Şahin ve Aslan, 2018). Çocuklarda bakış açısı alma becerilerini etkileyen faktörlerle ilgili yapılan araştırmalar, yaşın (Wimmer ve Perner, 1983; Taylor, 1988), cinsiyetin (Dunn, Brown, Slomkowsky ve Tesla, 1991; Oğuz, 2006), sosyoekonomik düzeyin (Yıldız ve Güney Karaman, 2017) bakış açısı alma becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu saptamışlardır. Ayrıca araştırmalar, prososyal davranışlar (Denham, 1986; Strayer ve Roberts, 1989; Vaish, Carpenter ve Tomasello, 2009) sosyal problem çözme (Bal, 2013) olumlu arkadaşlık ilişkileri (Laible ve Thompson, 1998) ile bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirlemiştir. Sonuç olarak, bakış açısı almayı etkileyen faktörleri araştıran çalışmaların yaş, cinsiyet ve aile ile ilgili değişkenler üzerine odaklanırken, bakış açısı alma ile ilişkili değişkenleri inceleyen çalışmaların ise prososyal davranışlar, sosyal problem çözme gibi sosyal gelişimle ilgili ilişkilere odaklandıkları görülmektedir.

Öte yandan, bakış açısı alma becerisi sadece sosyal değil aynı zamanda sosyal-bilişsel bir beceri olarak kabul edilmektedir. Hem Piaget hem de Vygotsky çocuğun başkalarıyla etkileşiminin çocuğun bilişi üzerinde etkili olduğunu belirtmektedirler. Bu etkileşimlerde Vygotsky özellikle dil üzerinde durmaktadır (Miller, 2017). Vygotsky'e göre başkasının düşüncelerini anlamak için onunla sosyal etkileşime girmek gerekmektedir ve bunun da en önemli aracı dildir. Çünkü çocuk boşluk içinde bir organizma değildir, zihnin doğası sosyaldır ve etkileşimin yolu insandan geçmektedir

(Akt. Bodrova ve Leong, 2013). Çocuklar etkileşimler aracılığıyla hem sözsüz iletişimi içselleştirmekte, hem birçok kelime öğrenerek alıcı dillerini geliştirmekte hem de ortamdaki dili içselleştirerek ifade edici dile taşımaktadır ve tüm bunlar aracılığıyla kendilerinin ve karşıdaki bireylerin zihinleriyle bir etkileşime girmektedirler (Miller, 2017). Dili kavrama, düşünce sürecini anlamayı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda onu şekillendirmekte ve bu da çocuğun eylemlerine yansımaktadır. Dil aracılığıyla çocuklar kendi fikirlerinin farklı kombinasyonlarını denemekte ve uygulamalarıyla da sosyal çatışmaları çözmeye çalışmaktadırlar (Bodrova ve Leong, 2013).

Çevredekilerle iletişimini sürdürebilmesi ve çatışmaları önleyebilmesi için çocuğun karşısındaki kişinin ne düşündüğüne dair bakış açısını anlaması gerekmektedir. Böylesi bir anlayış için dili kullanmak bir zorunluluktur, çünkü araştırmacılara göre dil, düşüncenin iskeletini oluşturmaktadır (Astonington ve Jenkins, 1999). Çocuklar karşısındakinin zihinsel durumlarını anlayabilmek ve birbirleri arasındaki iletişimi sürdürmek için dili köprü gibi kullanırlar (Ermer, Guerin, Cosmides, Tooby ve Miller 2006). Çocuğun dil ile ilgili yapıyı edinmesi, biliş üstüne düşünmesini de ortaya çıkarmaktadır. Ayrıca bu durum, çocuğa kendinin ve diğerlerinin neler düşündüğünü anlamlandırmasına, yorumlamasına ve değerlendirmesine fırsat tanımaktadır (Lohman ve Tomsello, 2003).

Okul öncesi dönemde çocuklar genellikle yazı dilini henüz öğrenmemiş durumdadırlar ve sosyal etkileşimlerinde alıcı ve ifade edici dili kullanmaktadırlar. Bu etkileşimlerde ifadelerin niteliği, zihinsel becerilerinin gelişimine doğrudan doğruya bağlı olmaktadır (Güneş, 2007). Çocukların konuşmalarının, aynı zamanda onların bilişsel becerilerinin bir göstergesi olduğu ifade edilmektedir ve çocukların dil becerisi düzeyleri de alıcı ve ifade edici dil düzeylerini ölçerek belirlenebilmektedir (Hopurcuoğlu, 2010). Çocuklarda dil becerisi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bu gelişimin yaş ve cinsiyete göre farklılaşabildiği (Ege Acarlar ve Güleriyüz, 1998), çocukların sosyal konumlarıyla (Ergin, 2012), sosyal beceri düzeyleriyle (Hofer, 2006), bilişsel gelişmişlikleriyle (zekâ, zihin kuramı yetisi) ilişkili olduğu (Milligan, Astonington ve Duck, 2007) ve okul öncesi eğitim ile birlikte dil becerilerinin arttığı (Öztürk, 1995; Taner, 2003) ifade edilmektedir.

Dil becerisi ile bakış açısı alma becerisi birlikte ele alındığında, dil karşısındakinin ne düşündüğünü anlamadaki tek faktör olmamakla birlikte, bu anlayışın yükseltilmesine ve problemlerin ortadan kalkmasına olanak sağlayabilmektedir (Astonington ve Jenkins, 1999). Alan yazın incelendiğinde dil becerilerinin sosyal becerilerle ilişkili olduğunu

ortaya koyan çeşitli araştırmalar olmasına karşın (Brinton ve Fujiki, 1993; Ergin, 2012), bakış açısı alma becerisini bütünsel şekilde ele alarak, dil becerisi ile arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalara rastlanmamıştır. Öte yandan, bakış açısı alma becerisinin bilişsel boyutu olarak kabul edilen zihin kuramı becerisiyle dil becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen ve iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. (Granti, 2004; Guajardo ve Carwright 2016).

Sonuç olarak, ilgili literatürde yer alan araştırmalar, dil becerisinin hem doğrudan hem dolaylı olarak çocukların bilişsel becerileri ve sosyal davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bakış açısı alma becerisi de sosyal-bilişsel bir beceridir. Ayrıca bakış açısı alma testleri incelendiğinde, bu testlerdeki görevlerin dil ve düşünce becerisi gerektirdiği görülmektedir. Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmanın problem cümlesi: “Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## **1.3. Araştırma Soruları**

1. Örneklemde yer alan çocukların bakış açısı alma becerileriyle alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - Üç, dört ve beş yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileriyle alıcı dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Örneklemde yer alan çocukların bakış açısı alma becerileriyle ifade edici becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - Üç, dört ve beş yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileriyle ifade edici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Örnekleme yer alan çocukların alıcı dil ve ifade edici dil becerileri bakış açısı alma becerilerini yordamakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Önemi

Sosyal becerilerden biri olan bakış açısı alma, çocuğun başkalarını anlamasında ve uygun tepkiler vermesinde önemli rolü olan bir beceridir. Çocukların karşısındakinin düşüncesini anlamak ve onunla iletişimini devam ettirmek için kullandıkları zihinsel araçların başında ise dil gelmektedir (Bodrova & Leong, 2013). Bakış açısı alma becerileri ile dil becerileri arasındaki bu kuramsal ilişkiye karşın, ilgili literatürde bütüncül bir şekilde bakış açısı alma becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın, bu anlamda, ilgili alanda teorik ve uygulama bazında bir takım katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Öncelikle, kuramsal olarak birbiriyle yakın görünen bu iki değişkenin pratikte bir ilişkisinin olup olmadığının anlaşılmasına fayda sağlaması beklenmektedir. Bakış açısını almayı geliştirmeye dilin ilişkisini görmenin, çocuklarda bakış açısı alma becerisini geliştirmeyi amaçlayan ebeveynlere ve öğretmenlere, çocuklara sağladıkları yaşantılar içinde dilin yeri ve önemi konusunda farkındalık sağlaması umulmaktadır. Ayrıca bu araştırma, bakış açısı alma becerisini geliştirmeyi amaçlayan program yapıcılara, dil becerilerini dikkate almaları ve programlarına dil merkezli etkinliklere yer vermeleri konusunda yol gösterici olması bakımından önemlidir.

#### 1.5. Sayıtlar

1. Çocukların Dil Örneği Formunda yer alan sorulara cevap verirken eşit derecede güdülendikleri varsayılmaktadır.
2. Kullanılan ölçme araçlarının çocukların gerçek bakış açısı alma becerilerini ve dil becerilerini ortaya koyduğu varsayılmaktadır

#### 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, Adana merkez ilçelerinde bulunan okullara devam eden üç-beş yaş arası 98 çocuk ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Genel Bilgi Formu, Dil Örneği Formu, Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ve Peabody Resim Kelime Testinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

### 1.7. Kısaltmalar

**ÇBT:** Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Okul öncesi dönemde sosyal ve duygusal gelişim, çocuğun sağlıklı olarak gelişmesinde, etrafıyla olumlu ve uyumlu şekilde etkileşim geliştirebilmesinde kritik bir role sahiptir (Kandır ve Alpan, 2008). Çocukların sağlıklı bir sosyal gelişim gösterebilmeleri için çevrelerinde bulunan kişilerle etkileşime girmeleri gerekmektedir. Bu etkileşimi sağlayan temel mekanizma da dildir (Bodrova ve Leong, 2013). Bu bölümde sosyal beceriler ve dil becerileri ile ilgili temel teorik bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Sosyal Gelişim

Gelişim bireyin fiziksel yapı, dil, düşünme ve sosyal beceri bakımından geçirdiği düzenli ve sürekli değişimlerdir. Erken çocukluk yılları, pek çok alanda hızlı bir gelişimin gerçekleştiği ve bu gelişimler sayesinde yaşama tüm yönleriyle uyum sağlama çabalarının sürdüğü kıymetli yıllardır (Küçükturan ve Keleş, 2018). Çocuğun içinde bulunduğu çevrede hali hazırda var olan kurallar, normlar ve uyaranlara karşı hassasiyetini geliştirmesi ve bununla birlikte, ait olduğu kültürdeki insanlar ile uyumlu halde yaşamını sürdürmesi sosyal gelişim olarak tanımlanmaktadır (Ekinci Vural, 2006). Aynı zamanda sosyal gelişim, sadece insanlarla değil, toplumsal kurumlar, gelenekler, örgütler vb. kuruluşlarla da geçirilen yaşantılar sonucunda bireyde meydana gelen değişimler olarak adlandırılmaktadır (Craig, 2000).

Çocukların sosyal gelişimsel davranışları, doğumla beraber ortaya çıkmaktadır, çevresel etmenlerinin çok önemli bir etkisinin olduğu bilinse de bu davranışların genetik köklerinin olduğu da kabul edilmektedir. Dünyaya geldiklerinde bebeklerin insan yüzlerine karşı gösterdikleri özel ilgi, sosyal gülümseme davranışları, büyüdükçe mimikleri taklit edebilme becerileri, onların sosyal gelişim sürecini başlatan davranışlardır (Kasten, 2007). Bu davranışların devamında meydana gelen, kendini rahat hissetme, çevreyi merak etme, dünyaya karşı güven duyma ve iletişim için dili kullanma davranışları sayesinde çocukların sosyal kapasiteleri hızla gelişmektedir (Küçükturan ve Keleş, 2017). Bu kapasitenin artmasına ek olarak MEB (2013) programında da açıkça belirtilmiş olan, çocukların belli dönemlerde kendilerinden beklenen sosyal davranışları gösterebilmeleri gerekmektedir. Öte yandan çocukların tek

başlarına bunların tamamını başarması olanaksızdır; çocuğun çevresindeki insanların ona sağlıklı bir ortam sağlanması, ihtiyaçlarını karşılanması, uygun bir dil kullanılması ve kabul edici şekilde yaklaşması gerekmektedir (Gülay ve Akman, 2009).

Uygun koşullar sağlanan ve böylece başarılı bir sosyal gelişim gösteren çocuklar, yaşadıkları toplumun beklentilerine uygun davranışlar sergileyebilmekte ve öz gereksinimleri ile toplumsal beklentiler arasında iyi bir denge kurabilmektedirler (Senemoğlu, 1994). Öte yandan, bireylerin sosyal gelişimlerinde eksiklikler ya da problemler yaşamaları onların gelecekteki sosyal davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sosyal gelişim sürecinde başarısızlık gösteren çocuklar duygusal açıdan da bir takım problemlerle karşılaşabilirler. Çocukların bu tür bir olumsuz durum yaşamamaları amacıyla, kişisel bağımsızlık kazanmaları, yaşlılarla uygun şekilde iletişime geçmeyi öğrenmeleri ve kendilerine uygun toplumsal rolleri edinmeleri için desteklenmeleri gerekmektedir (Gander ve Gandiner, 1998).

### 2.1.1. Sosyal gelişim ile ilgili kavramlar

Sosyal gelişimi daha iyi anlamak için sosyal gelişim ilgili kavramaların neler olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Böylece sosyal gelişimin hangi alanlarla ilişkili ve hangi alanlarla etkileşim içinde olduğuna dair bütüncül bir perspektifle bakılabilir. Sosyal gelişimle ilişkili kavramlar sosyalleşme, sosyal yeterlilik, sosyal zekâ, sosyal olgunluk ve sosyal becerilerdir.

**Sosyalleşme:** Gelişimde büyük öneme sahip süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, toplum standartları doğrultusunda kişisel davranış tarzının oluşması ve toplumda kabul edilen bir birey olma süreci olarak tanımlanabilir (Craig, 2000). Aynı zamanda sosyalleşme özellikle çocukların, toplumun işlevsel bir bireyi haline geldikleri; toplumun diğer üyelerinin davranış, inanç, istek ve değerlerine uygun davranışlar sergileme konusunda öz düzenleme yaptıkları bir süreçtir (Dacey ve Travers, 1996). Bireyin sosyalleşme sürecinde gerekenleri Aydın (2000) şu şekilde sıralamıştır;

- Başkaları ile iyi ilişkiler kurmak,
- Toplumun değerlerine ve geleneklerine uygun davranmak,
- Olumsuz davranışlardan uzaklaşmak,
- Ait olunan toplumca uygun kabul gören ve beklenen davranışları öğrenmek,

- Birey olarak öz saygıya sahip olmak. Bu maddeler, sosyalleşme için öğrenilmesi gerekenler olarak belirtilebilir.

**Sosyal yeterlilik:** zaman zaman sosyal becerilerlerin yerine de kullanılan sosyal yeterlilik kavramı, aslında kendi başına farklı bir anlama sahiptir. Bu kullanımın temelinde, kişinin sosyal becerisi varsa sosyal açıdan da yeterlidir şeklinde bir düşünce yatmaktadır (Bacanlı, 2014). McFall (1982) içinse sosyal beceriler, toplumca beklenen rollerin/görevlerin üstlenildiğinin gösterilmesi adına, kişiden göstermesi beklenen davranışlar iken, sosyal yeterlik, kişinin rolleri/görevleri yeterli bir şekilde yerine getirdiğini gösteren yargıya dayalı değerlendirmelerdir (Akt. Önalın Akfırat, 2006). Trower (1982) sosyal yeterliliği, sosyal anlamda becerikli davranış ortaya koyabilme olarak tanımlamaktadır. Buradaki vurgu, başkalarının kişinin davranışı hakkında değerlendirme yapması üzerinedir. Bunun yanı sıra, bazı araştırmacılar sosyal yeterlilik kavramını sosyal becerileri, sosyal zekâyı ve sosyal etkiyi de içine alan geniş bir kavram olarak ileri sürmektedir (Bacanlı, 2014).

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

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

**Sosyal zekâ:** Sosyal zekâ kavramı literatürde ilk olarak Thorndike (1920) tarafından insanları anlama, kişiler arası iletişimde akıllıca davranma yeteneği olarak kullanılmıştır (Akt. Riggio, Mesamer ve Throckmorton, 1991). Sosyal zekanın birçok tanımı bulunmakla beraber sosyal zekâ tanımlarında bu zekâ türünün ana bileşeninin

sosyal algı olduğu vurgulanmakta ve sosyal zekânın tıpkı akademik zekâ gibi bir takım boyutlarının olduğu belirtilmektedir (Riggio, Mesamer ve Throckmorton, 1991).

Sosyal zekânın sosyal becerilerin öğrenilmesi açısından bir ön koşul olarak görülen işlevlere sahip olduğu belirtilmektedir (Gülay ve Akman, 2009). Sosyal zekaya sahip bireylerin, iyi dinleme becerilerine sahip olması, empati kurabilmesi, insanların davranışlarını doğru yorumlayabilmenin yanı sıra kendini de uygun şekilde anlatabilmesi beklenmektedir (Hine, 2002 akt. Gülay ve Akman, 2009).

**Sosyal Olgunluk:** Sosyal olgunluk, kişinin sosyal anlamda kendi gelişimine uygun, yaşından beklenen davranışlar göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Meadow, 1980). Çocuğun sosyal olarak olgun kavramına erişebilmesi için öncelikle ebeveynleriyle sağlıklı iletişimde bulunması ve ait olduğu toplumdaki kültürel bir takım değerleri edinmesi gerekmektedir. Tüm bunları yapabilmesi için de belli bedensel, duygusal, zihinsel ve dil alanlarında büyüüp olgunlaşması zorunludur çünkü bazı yetersizlikler çocukların sosyal olgunluğa ulaşmasını engelleyebilmektedir (Çağdaş, 1997). Sosyal bakımdan olgunluk göstermek, aynı zamanda da bir sosyal beceri göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Son olarak, sosyal gelişim ile ilgili temel kavramlardan bir tanesi de sosyal becerilerdir. Sosyal beceriler sosyal gelişimin sağlıklı sürmesi için gerekli olan bazı beceriler olup bunlara aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

## 2.2. Sosyal Beceriler

Çocukların çevresine uyum sağlaması, sosyal görevlerini yerine getirmesi ve sosyal gelişimini başarılı şekilde sürdürmesi için gerekli olan çeşitli beceriler bulunmaktadır. İlgili literatürde sosyal beceriler olarak adlandırılan bu beceriler ile ilgili çeşitli tanımlamalara ve farklı sınıflamalara rastlamak mümkündür. Kelly (1982)'e göre sosyal beceriler, kişiler arası iletişimle birlikte şekillenen ve etkileşimlerin sürdürülmesinde rol oynayan öğrenilmiş davranışlardır. Hargie, Saunders ve Dickson (1994) ise sosyal becerileri, birbirleriyle etkileşim halindeki tarafları amaçlarına ulaştıracak sosyal davranışlar olarak belirtmektedirler. Yüksel (2004) sosyal becerileri, bireyin başkaları ile etkileşimine olanak sağlayan ve de sosyal bakımdan kabul edilebilir olan davranışlar olarak ifade etmektedir. Bu beceriler bilişsel ve duygusal öğeleri içeren, sosyal etkileşimlerle bilgiyi alıp ve çözümleyip anladıktan sonra uygun tepkiler vermeyi sağlayan davranışlardır.

Sosyal beceriler sadece sosyal gelişim açısından ele alınmamaktadırlar. Bu beceriler aynı zamanda amaçlı davranışlardan meydana gelmekte ve bilişsel kontrol gerektirmektedirler (Hargie, 1991). Okul öncesi yılların bilişsel ve sosyal gelişimin hızlı olduğu kritik yıllar olması nedeniyle, bu yıllar hem sosyal hem de bilişsel becerilerin geliştirilmesi için önemli bir role sahiptirler. Bu hassas süreçte sosyal becerilerin sağlıklı bir şekilde edinilmesi kısa ve uzun vadede çocukların yaşamında olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Çocuklar bu becerileri edindiklerinde akranlarıyla ve yetişkinlerle daha sağlıklı ilişkiler kurabilmekte ve akranları tarafından daha fazla kabul görebilmektedirler (Wilson ve Sabee, 2003). Tersi bir durumda ise, akranları tarafından dışlanabilmekte ve hatta saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler (White, Keonig ve Scahill, 2007). Tüm bunlar dikkate alındığında, erken çocuklukta sosyal becerilerin sağlıklı şekilde kazanılmasının çocuğun gelecekteki yaşam kalitesinin artırılması açısından büyük bir önem taşıdığı görülmektedir (Göktaş, 2015).

İlgili literatür incelendiğinde, sosyal becerilerin çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Avcıoğlu (2007) bu becerileri, dokuz tene alt boyuta ayırarak incelemektedir. Söz konusu incelemeye dair sınıflandırma şu şekildedir:

- Kişiler Arası Beceriler: Kişiler arası etkileşimin devam ettirilmesinde mühim olan becerilerden meydana gelmektedir.
- Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri: İnsanların iletişim halindeyken hem kendilerinin hem de karşıdakilerin kızma davranışlarını kontrol altına almalarını ve durumdaki değişimlere adapte olabilmelerini sağlayan davranışları kapsamaktadır.
- Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri: Kişiler etrafındakilerle biraradayken yaşıtılınca onlara uygulanabilecek baskılarla başa çıkmalarını sağlayan becerilerdir.
- Kendini Kontrol Etme Becerileri: İnsanların sosyal davranışlarını ortaya koyarkenki kendilerini kontrol etme becerileridir.
- Sözel Açıklama Becerileri: Kişiler arası iletişimin başlaması ve devam ettirilmesinde zemin niteliği oluşturan becerilerdir.
- Sonuçları Kabul Etme Becerileri: İnsanların karşı karşıya kalabilecekleri bir takım sonuçları kabul etmelerini sağlayan becerilerdir.

- Dinleme Becerileri: Kişilerin etkileşimlerinin başlaması ve devam etmesinde ilk adımı oluşturan becerilerden meydana gelmektedir.
- Amaç Oluşturma Becerileri: İnsanların diğer kimselerin etkisinde olmadan kendilerine bir hedef belirlemelerini ve gerçeğe dönüştürmelerini sağlayan becerileri kapsamaktadır.
- Görevleri Tamamlama Becerileri: Kişilerin yüklendikleri sorumlulukları hayata geçirmelerini sağlayan becerilerdir.

Young ve West'e (1988) göre sosyal beceriler yerine getirdikleri işlevler bakımından beş farklı sınıfa ayrılabilir. Bunlar;

1. Sosyal beceri etkileşimleri yükseltebilir: karşıdakine selam verme, arkadaşlarını oyuna çağırma, arkadaşlarına yardım etme, izin isteme, paylaşma, uygun davranışlara övgüde bulunabilme, teşekkür etme.
2. Bazı sosyal beceriler kişiler arası iletişimdeki problemleri mercek altına almayı veya çözümlendirmeyi amaçlar: karşılıklı görüş, uzlaşma varma, problem çözme gibi.
3. Sosyal beceriler hoşnut olunmayan durumlar ile baş edebilmeye yardım edebilir: olumsuz geribildirim verme, istekleri geri çevirme, etiketleme ile baş etme, akranların baskısına dayanım gösterme, özür dileyebilme, şikâyetle bulunma vb.
4. Diğer sosyal beceriler de zaten başlamış bulunan sosyal etkileşimlerin sürekliliğini sağlamaya olanak tanır.
5. Atılgan davranışlar da sosyal beceri olarak görülmektedir: Çocuğun kendisinin ve karşısındakinin duygularını dile getirebilmesi, bir şeyi açıklığa kavuşturma, hayır diyebilme, ilgi gösterme (Jenson vd, 1988: Akt. Bacanlı, 2014).

Goldstein vd, (1980) ise sosyal becerileri altı kategoride ele almışlardır:

1. Başlangıç seviye sosyal beceriler: Konuşmayı başlatma, kendini tanıtmak, karşıdakini dinleme, soru sorma, teşekkür etme, başkalarını tanıtmak, övgü cümleleri kurma.
2. İleri seviye sosyal beceriler: Yönerge verme ve yönergeye uyma, başkalarından yardım isteme, özür ifadesi kullanma.

3. Duygularla başa çıkma becerileri: kendi kendine ödöl verebilme, sevgiyi ifade etme, kendinin ve başkalarının duygularını bilme, kendinin ve başkalarının duygularını ifade etme, karşıdakilerin öfkesiyle başa çıkma, kendi korkularıyla başa çıkma,
4. Saldırganlığa alternatif olan sosyal beceriler: İzin isteme, elindekileri paylaşma, etraftakilere yardımda bulunma, uzlaşma sağlama, öz kontrolü sağlama, çatışmadan uzak durma, dövüşmeden kaçınma.
5. Stresle başa çıkma becerileri: Şikâyetle bulunma, bir şikâyeti kabul etme, sıkılganlıkla başa çıkma oyun sonrası sportmenlik, sosyal baskı ile baş etme, arkadaşını savunma, ikna çabasına olumlu tepki geliştirme, başarısızlık ya da yenilgiye uygun tepkiler geliştirme,
6. Planlama becerileri: sorunun kaynağına karar verme, Bir şey yapma kararı alma, bir hedef belirleme, kendi yeteneklerinin ne olduğunu bilme, problemleri önemliliğine göre sıraya koyma, bir karar verme, bir konuya odaklanma (Akt. Cartledge ve Milburn, 1986).

### 2.2.1. Empati

Güncel olarak kullanılan empati kavramı Almancadaki “*emfühlung*” ve eski Yunancadaki “*empathia*” terimlerinden oluşmaktadır (Stueber, 2006). Empatinin tüm dünyada uzlaşmış bir açıklaması bulunmamakta, araştırmacıların ilgilendikleri boyuta göre farklı tanımlar ortaya koydukları görülmektedir. Foote ve Cottrell (1955) empatinin, başka insanların bakış açısını anlayabilme, diğer kimselerin olası davranışlarını sezip, tahmin etme becerisi olduğunu belirtmişlerdir. (Dökmen (1996) tarafından yapılan tanımda ise empati, karşıdaki insanın yerine kendini koyma ve onun gözünden bakma olarak belirtilmiştir. Empati kavramı, bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutu iççemektedir. Empatinin bilişsel yönü, başka kişilerin düşüncelerini, ihtiyaçlarını ve beklentilerini anlamayı kapsarken; empatinin duygusal yönü, empati yapan insanın karışısındakinin hissettiği duyguları hissetmesi olarak belirtilebilir. Dökmen (1996) empatinin bilişsel ve duygusal yönünün birbiriyle bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Hoffman (2000) ise empatiyi başlarda duygusal bir fenomen olarak ifade ederken, daha sonra bilişsel ve güdüsel boyutları açıklamalarına eklemiştir.

### 2.2.1.1. Empati ile karışan kavramlar

Empati ile ilgili literatür incelendiğinde, bazı kavramların empati ile karıştırıldığı görülmektedir. Bu kavramlardan ilki sempatidir. Empatide bir diğer kimsenin duygusal yaşantısını anlama ve onun bu yaşantısındaki dikkat çekici bazı noktaları algılayabilme yer alırken; sempatinin yalnızca diğer insanın duygularına katılma eylemini içerdiğinden, empatiye göre daha sınırlı bir yaşantı olduğu belirtilmiştir (Akkoyun, 1982). Sempatı teriminin kelime anlamı “birisiyle birlikte acı çekmek” olarak ifade edilmektedir. Empati ve sempati arasında ince bir ayrım bulunmaktadır. Empatide kişi anlayıcıdır ve kendinden kaybettirmez. Tam tersi sempatide anlayıcı olmaktan ziyade katılma söz konusudur ve kendilik farkındalığı azalır (Wispe, 1986).

Empati ile karıştırılan bir diğer kavram özdeşimdir. Genel bir tanım olarak özdeşim, kişinin kendisi için model oluşturan bir başka kişinin kişiliğinin bir parçasını kendi kişiliğinin bir parçası yapma sürecidir (Wallis ve Poulton, 2001). Özdeşim, bilinç dışı işleyen ve bireyin kendini başka bir bireye göre biçimlendirdiği bir mekanizmadır. Söz konusu bağlamda özdeşim, empatik bir davranış değil, başka birey ile kuvvetli duygusal bağ oluşturma amacıyla o kişi gibi olabilmeye dair istektir (Akkoyun, 1982).

Son olarak içtenlik, empati ile yakın ilişkiye sahip olan bir kavramdır. Empatik anlayış, bireyin karşısındakinin içsel dünyasına girip olanları kendi içinde yaşamasını, içtenlik ise bunları gerçekleştirirken bireyin kendi yaşantılarını da algılama çabası içinde olmasını içermektedir (Geçtan 1981).

### 2.2.1.2. Empatinin aşamaları

Empatinin ilk işaretleri bebeklik çağına dek uzanmaktadır. Bir takım araştırmalarda bebeklerin sinir sisteminde öncelikle bazı duygusal etkilere cevap veren nöronlar bulunduğu saptanmıştır. Hoffman, bebeklerin dünyaya geldikleri ilk haftada ortamdaki diğer bebeklerin ağlamasına karşılık üzüntü ve ağlama ile tepki vermelerinin, ortamdaki bebeklerle kurulan duygusal uyum ve empatinin işareti olabileceğini belirtmektedir (Barnett, 1989; Goleman, 1999). Bebekler, çok erken dönemden itibaren diğer kişilerin duygusal sıkıntılarına tepki vermektedirler. Bir-iki yaşlarında, başka bir insanın hüzünlü olduğunu anlayabilmektedirler, ancak başka insanların kendinden başka ihtiyaçlarının, isteklerinin olabileceğinin ayırdına henüz varmamışlardır ve bu nedenle beklenen tepkileri gösteremezler. 2-10 yaşlarında ise farklı kişilerin ihtiyaçlarının ve

duygularının, kendi ihtiyaç ve duygusundan farklı olduğunu anlamaya başlarlar (Köksal, 2005).

Overland (2012)'e göre empatinin gelişiminde üç düzey bulunmaktadır. Birinci düzey empati de doğuştan gelen bir eğilime işaret eden davranışlar vardır. Bu aşama, bebeğin dünyada kendinin dışında başka insanların da varlığını fark etmesi olarak kendini göstermektedir. İkinci düzeyde, beyindeki otomatik mekanizmalar sayesinde bebeğin kendinin ve başkasının deneyimlerini ilişkilendirebildiği ancak bunların refleksif düzeyde kaldığı görülmektedir. Üçüncü düzey empati de ise çocuk, başkalarının ne hissettiği ve ne yaşadığıyla bilinçli şekilde ilgilenmektedir. Bu düzey daha çok öğrenme ile ilgilidir. (akt. Önder, 2015).

Hoffman (1979) empati gelişiminin altı temel seviyesi olduğunu belirtmektedir. Bu seviyeler yaklaşık gelişim sıralarına göre;

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

gerçekleşmediği için diğer seviyelerden farklıdır ve bilişsel beceriler gerektirdiği için daha güçlüdür (Hoffman, 1979).

Empatik gelişim konusunda çocuklar arasında bireysel farklılıklar olmasına karşın benzer aşamalardan geçerek bu süreç gerçekleşmektedir. Doğumla birlikte başlayan ilk tepkiler iki yaş civarında artarak gelişmekte ve üç yaş da artık çocuklar hem yüz ifadesi olarak hem de sözlü olarak kendileri dışındaki bir kişinin stres durumlarıyla ilgilenmektedirler. Bunlar eğer başka insanın duygusal durumu (ne hissettiği) ile ilgi ise duygusal empati, başka insanın bilişsel durumu (ne düşündüğü) ile ilgiliyse bilişsel empati olarak tanımlanmaktadır (Strayer, 1980). Bilişsel empati ise zihin teorisi ya da bakış açısı alma becerisi olarak adlandırılan ve başkalarının düşüncelerini kendi zihninde canlandırabilme yeteneğidir ve bu beceriler okul öncesi yıllarda çocuğun dil kullanma kapasitelerinin artmasıyla birlikte oldukça gelişim göstermektedir (Strayer, 1980).

### 2.2.1.3. Empatinin boyutları

Empati çok boyutludur ve bir dizi yapılar bütünü olarak kabul edilmektedir. Bu zamana kadar çok boyutlu yapısından ötürü, empatiyle ilgili birçok tanımla ve sınıflama ile karşılaşılmalıdır. Empati kavramını, *empatik beceri* ve *empatik eğilim* olarak incelemek, kavramın kolay anlaşılmasını sağlamaktadır. *Empatik beceri*, bir bireyin karşısındaki kişinin duygusunu anlayıp sezebildiğini karşıdakine aktarması, hissettirilmesiyle alakalıdır. *Empatik eğilim* ise, kişinin karşıdakinin yaşantılarını ve duygularını anlayabilme ve hissedebilmeye yönelik o kişinin potansiyelidir. Empatik eğilim, bilişsel empati ile duygusal empati olmak üzere ayrı ayrı ele alınmaktadır. Empatinin bilişsel empati bölümü, karşıdakinin duygusunun anlaşılabilmesine karşılık gelmektedir ancak bu aşamada kişinin karşıdakini anyabildiğini ona iletmesi zorunlu olamamaktadır (de Wied, Goudena, & Matthys, 2005) Davis, (1996) empatinin boyutları üzerine daha çoklu bir sınıflama yapmıştır. Bunlar hayal gücü, empatik ilgi, kişisel stres ve bakış açısı alma olarak dört boyutta toplamıştır. *Hayal gücü*, sanal ya da basılı materyallerdeki karakterlerin duygu ve düşünceleriyle özdeşleşme içe alma olarak tanımlanabilir. *Empatik ilgi* de, kendinden başka insanlara şevkat, merhamet duya bilme ve onları duygu ve düşüncelerine karşı yaşadıklarına karşı ilgi duyabilme durumudur. Bu kavram özellikle kendinden başka kişilerin durumlarına bir duygusal yönelime

karşılık gelmektedir. *Kişisel sıkıntı* ise, Başkalarının olumsuz yaşantılarına karşı kendinde endişe ve içsel bir sıkıntı duyma olarak ifade edilmektedir. Davis (1996) daha çok kişilerin yaşadığı olumsuz durumlara karşılık onlara yönelme ve uygun tepkiler verebilme üzerinde durmuştur. Son olarak *bakış açısı alma* ise kendinin dışında bir bakış açısını anlama ve bazı şeyleri karşıdakinin açısından görebilmeyi ifade etmektedir. Bu beceri kişiler arası ilişkilerin daha düğün daha ilerlemeci ve tatmin edici olmasını sağlamaktadır.

### 2.3. Bakış Açısı Alma

Çocuğun sosyal uyumunda önemli rol oynayan ve empatinin bir boyutu ya da ön koşulu olarak kabul edilen bakış açısı alma becerisi, okul öncesi dönemde kazanılan önemli sosyal becerilerden biridir. İlgili alanyazında bazı zamanlar bakış açısı alma ve empati kavramlarının aynıymış gibi kullanıldığı görülmektedir ancak aslında bu kavramlar birbirlerinden farklıdırlar. Bakış açısı alma, yalnızca başka insanların bakış açılarını anlama kapasitesi anlamına gelirken, empati başkalarına yönelik uygun tepkide bulunmayı da içermektedir. Bakış açısı alma becerisinde uygun tepki verme gibi bir basamak bulunmamaktadır (Eisenberg, 1982; Eisenberg ve Miller, 1987, Oswald, 2002). Empati kurulabilmesi için karşıdakinin bakış açısını anlamak gereklidir ancak bakış açısı alma tek başına empati ile sonuçlanmayabilir (Trötschel vd., 2011, akt. Aslan, 2017).

Alan yazın incelendiğinde, bakış açısı almayı ifade eden çeşitli tanımlar olduğu görülmektedir. Şener (1996) bakış açısı almayı, bir diğer insanın bakış açısından bir durumu anlama ve o insanın düşüncelerini, duygularını, çevreye ilişkin sözel ve görsel bakış açılarını eş zamanlı bir şekilde kavrayış yeteneği şeklinde ifade etmektedir. Sessa (1996) ise bakış açısı almayı, karşıdakinin içinde bulunduğu durumda ne düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını anlamaya çalışılan zihinsel bir süreç olarak belirtmektedir. Mori ve Cigala (2015) da söz konusu becerinin, karşıdaki kişinin perspektifini anlayıp; o kişinin duygusunu, düşüncesini ve güdülerini çıkarımlamak ve yaşanan ortamı anlamlı hale getirmek amacıyla kullanılan sosyal bilişsel bir beceridir şeklinde ifade etmektedirler. Bakış açısı alma becerisi de birçok sosyal beceri gibi temelleri okul öncesi dönemde atılan bir beceridir. Bu becerinin gelişebilmesi için çocukların benmerkezlerinden uzaklaşıp karşıdakinin zihnine odaklanabilmesi gerekmektedir. (Gilin vd., 2013).

### 2.3.1. Bakış Açısı Alma Becerisinin Önemi

Bakış açısı alma becerisinin önemi, hem sosyal hem bilişsel bir beceri olması, birçok gelişimsel alan ile ilişkili olması ve sözkonusu alanlarda birtakım becerilerin gelişiminin işareti olması nedenlerinden kaynaklanmaktadır (Tan-Niam, 2003). Bakış açısı alma becerisinin gelişmesi, bilişsel ve sosyal işlevler adına önemli bir zemin oluşturmaktadır. Bu beceriyle diğer insanların bakış açısını bilmek mümkün olmakta ve onların niyetlerini anlamada, zihin kuramı gibi benzer-eş becerilerde ve de sosyal bilişte bu beceri kritik rol oynamaktadır (Gauvain ve Munroe, 2014).

Başkasının bakış açısını anlamanın gelişimsel süreci, merkezden uzaklaşmayı gerektirmekte ve kendini başkasının yerine koyabilmeyi içermektedir. Ayrıca bu becerinin edinimi bilişsel gelişimin önemli bir basamağını oluşturmaktadır (Fagley vd., 2010). Fields ve Fields (2006) çocukların, başkalarının zihninde ne olduğunu keşfetmezlerse sürekli benmerkezci kalacaklarını ve başkalarının ihtiyaçlarıyla ve beklentileriyle ilişki kuramayacaklarını böylelikle de yaşadıkları yere uyum sağlayamayacaklarını belirtmektedirler.

Alanyazında bakış açısı alma becerisinin birçok sosyal beceri üzerinde olumlu etkilerde bulunduğunu gösteren çok sayıda bilgiye rastlanmaktadır. Çeşitli araştırmalar (Bal, 2013, Yılmaz; 2012; Liao, 2014) çocukların bakış açısı alma becerisinin, sosyal problem çözmesine, prososyal davranışlar göstermesine olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, çocukların bakış açısı alma testlerinden aldıkları puanlar arttıkça sosyal kabullerinde de artış olduğunu ve kişiler arası problemlerini çözerek olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirdiklerini göstermektedir (Denham, 1986; Astington, 1999; Bal, 2013 ).

Bakış açısı almanın, etkileşimde bulunan insanların düşüncelerini ve duygularını, hissetmeyi sağlaması nedeniyle sosyal etkileşimlerde oldukça önemli bir rolü olduğuna dikkat çekilmektedir (Aslan, 2017). Başkalarının düşündüklerini tahmin edebilmeyi sağlamada oynadığı rol sayesinde, bakış açısı alma becerisi sosyal etkileşimleri daha öngörülebilir seviyeye getirebilmekte ve etkileşimdeki kişilerin birbirlerinin bilgisini tahmin ederek kendi davranışlarını düzenlemesini sağlayabilmektedir (Dixon ve Moore 1990). Bakış açısı alma becerisi sayesinde daha ileri sosyal becerilerin de ilk adımları atılmış olmaktadır. Bakış açısı alma, çocuklar için

özellikle okul öncesi dönemde kazandırılması önemli olan sosyal beceriler arasında ilk sıralarda yer almaktadır.

### 2.3.2. Bakış Açısı Almanın Boyutları

Gelişimsel literatürde, bakış açısı almanın kuramsal olarak üç boyuttan meydana geldiği ifade edilmektedir. Bunlar algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı almadır (Kurdek, 1975).

### 2.3.3. Algısal Bakış Açısı Alma

Algısal bakış açısı alma becerisi bireyin, kendi dışında bir bireyin bulunduğu konumdan dünyayı nasıl gördüğünü tahmin edebilmesi şeklinde ifade edilmektedir (Şener, 1996). Algısal bakış açısı alma, varlıkların başka bir kişiye göre hangi konumda olduğunu ya da başka bir kişinin belirli bir varlığı bulunduğu yerden görüp göremediğini anlamak için gerekli olan bir beceridir. Bu bakımdan, algısal bakış açısı alma, karşdakinin görsel perspektifini ayırt etme becerisidir (Michelon ve Zaks, 2006).

Kişilerin algısal bakış açısı alma becerilerini ölçmek için genellikle iki yöntem başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden ilki katılımcıları perspektif problemleri ile karşılaştırmak, ikincisi de rotasyon problemi ile karşılaştırmadır. İlk durumda kişilerden, belli bir duruma değişik pozisyonlardan baktıklarında gördükleri şeyi ifade etmeleri beklenmektedir. İkinci durumda ise katılımcılardan bir objenin bir yönde döndürülürse, yeni halinin nasıl görüneceğini tahmin etmeleri beklenmektedir (Dökmen, 2009). Piaget ve Inhelder (1962) “üç dağ deneyi” adını verdikleri klasik çalışmalarında çocukların algısal bakış açısı alma becerilerini incelemişlerdir. Söz konusu çalışmada, masada üç dağ, masada sandalyede oturan bir çocuk ve bir oyuncak bulunmaktadır. Oyunağın oturduğu konum değiştirilerek çocuklara, oyunağın, bulunduğu yerden neyi görebildiği sorulmuştur yanıtlar doğrultusunda çocukların bakış açısı alma becerisini erken dönemde kazanamadıkları ileri sürülmüştür (Akt. Ackermann, 1996). Piaget sonrası araştırmacıların bazıları Piaget’nin bu iddalarını destekleyecek benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Örneğin, Reith ve Al (1989) çocukların bakış açısını ölçmek için farklı bir yöntem kullanmışlardır. Söz konusu deneyde, üç boyutlu bir nesne bir kutuya konulmuş ve daha sonra çocuklardan ışık yansıtılarak oluşan gölgelere bakmaları ve nesnenin gölgesinden gizli objenin nasıl görüldüğü tahmin etmeleri istenmiştir. Deney sonucunda küçük çocukların bakış açısı almada

zorlandıkları belirlenmiştir. Öte yandan bazı araştırmacılar (Masangkay vd. 1974; Borke, 1975) Piaget ve Inhelder'in uyguladıkları yöntemi biraz kolaylaştırarak ve çocuklara uyumlu hale dönüştürerek, benmerkezciliğin Piaget'nin bahsettiğinden daha küçük yaşta söz konusu olabildiğini ayrıca çocuklardaki bakış açısı alabilme becerisinin iki-üç yaşından itibaren geliştiğini gösteren bulgulara ulaşılmışlardır.

#### **2.3.4. Bilişsel Bakış Açısı Alma**

Çocuklarda bilişsel bakış açısını alabilmenin anlamı başkasının bakış açısından nesnelerin nasıl görüldüğünü zihinsel olarak deneyimleme olarak belirtilmektedir. Bakış açısı almanın bu boyutu başkasının uyarıcı hakkındaki bakışını hesap etme ve bununla kendi deneyimini birleştirmeyi içermektedir (Hinnant ve O'Brien, 2007). Taylor (1988) bilişsel bakış açısı alma becerisini çocukların ne bildiği ile karşıdakinin ne gördüğünü birbirinden ayırt edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Hynes, Baird ve Grafton (2006) ise bilişsel bakış açısı almanın, kişinin sosyal bir senaryodaki düşünceyi anlayıp işe kendi duygusunu katmaması olarak ifade etmişlerdir. Lamm, Batson ve Decety (2007) yaptıkları tanımda bilişsel bakış açısı almayı, kişinin diğer bir kişinin mimiklerine ve zihninde var olanlara dikkat etmesinin yanı sıra kendi deneyimlerini de kullandığı sinirsel bir mekanizma olarak ifade etmektedirler. Hinnant ve O'Brien (2007) de benzer şekilde, bakış açısı almayı, başka bir bireyin belli bir şeyi nasıl algıladığını ve bildiğini hesaba katma ve başkasının bakış açısını kendi deneyimleriyle birleştirme şeklinde açıklamaktadırlar.

Bakış açısı alma becerisinin bilişsel boyutu empati ile sıklıkla karıştırılmaktadır ancak yine burada da ayırıcı özellik, empatideki uygun duygusal tepkinin bu beceri içinde bulunmuyor oluşundadır (Epley vd, 2006). Ayrıca bilişsel bakış açısı alma başka insanların zihinlerindeki durumlara ilişkin inançlarını içeren ikinci derece zihinsel durumlar hakkında çıkarım yapmayı da gerektirmektedir ve bu bakımından bakış açısı alma becerisinin diğer boyutlarından ayrılarak daha spesifik bir role sahip olmaktadır (Reed ve Peterson 1990).

Araştırmacılar bilişsel bakış açısı alma becerisi kapsamında, kişilerin zihinlerindeki durumlar ile mevcut gerçeklik arasındaki farkı çocukların ayırt edip edemediklerine yönelik ve gördükleri şey ile bildikleri şeyin aynı olup olmadığını anlamaya yönelik çalışmalar yürütmüşlerdir (Pillow, 1989; Ruffman ve Olson, 1989). Taylor (1988) bu bağlamda bilişsel bakış açısı alma becerisinin iki basamakta

gerçekleştiğini, ilk aşamada çocukların nesneyi görmeyen kişinin o nesne hakkında bilgi sahibi olamayacağını düşündüklerini, ikinci aşamada ise mevcut görülen nesne hakkında kişilerin farklı şeyler bilebileceğini düşündüklerini ifade etmektedir. Bacon (2009) a göre bu bağlamda bilişsel bakış açısı alma becerisini açıklamada zihin kuramı ile yaygın olarak karşılaşılmaktadır. Tartışmada da sıklıkla yer verilen zihin kuramı kavramının daha iyi anlaşılması amacıyla bakış açısı alma ile ilişkisini anlatan ayrı bir başlığa yer verilmiştir.

#### **2.3.4.1. Bakış Açısı Alma ve Zihin Kuramı İlişkisi:**

Bakış açısı alma becerisi bir takım kaynaklarda empatinin bilişsel basamağı olarak ve zihin kuramı becerisi ile aynı anlama sahip olarak kullanılmaktadır. Zihin Kuramı bir beceri olarak, gerek davranışsal gerek de bilişsel alanda yaygın şekilde kabul edilen bir bakış açısı alma becerisi açıklaması olmaktadır (Baker, 2009). Sözkonusu beceri, kişinin hem kendisini hem de diğerlerini zihinsel durumlar açısından görebilmesini vurgulamakta (Wellman, Cross ve Watson, 2001) aynı zamanda da, bireylerin düşünceler, davranışlar ve inançlar arasındaki bağlantıları anlama girişimlerini açıklamaya çalışmaktadır (Wellman, 1990). Zihin kuramı da tıpkı bakış açısı alma becerisinin sağladığı gibi karşıdakinin zihnindekileri anlayarak onun davranışına dair tahmin yapabilme olanağı sağlamaktadır (Perner,1990). Zihin Kuramı becerisi üzerine yapılan incelemeler, bakış açısı almanın gelişim seyrinde yer alan adımlara ilişkin bir açıklama sağlamaktadırlar. Bu açıklamalara göre, bakış açısı alma becerileri çocuğun normal gelişimi süresinde basit algısal bakış açısı almadan, doğru ve yanlış kanıları anlamasına dek uzanan beş adımdan oluşmakta ve çocuklar beş yaş civarında bakış açısı alma becerisini edinebilmektedirler. Bakış açısı almanın tüm aşamaları başarıldığında, çocuğun başka birinin kanılarını “zihinsel olarak temsil” edebileceği ve zihin kuramına sahip olabileceği kabul edilmektedir (Baker 2009).

Diğer yandan hem zihin kuramı hem de bakış açısı alma becerisi benzer içerikli testlerle ölçülmektedir. Genellikle araştırmacılar hikayeler ya da resimli kartlar kullanarak çocuklardan anlatılan karakterin ne düşündüğünü, inancının ne olduğunu tahmin etmesini istemektedirler. Böylece başkalarının zihinlerindeki durumları anlayıp anlamadıklarını ve mevcut görünen hakkındaki farklı düşünceleri tahmin edip etmediklerini anlayabilmektedirler (Masangkay vd. 1974; Perner, 1990; Şener, 1996; Aslan, 2017).

### 2.3.5. Duygusal Bakış Açısı Alma

Karşıdakinin duygularını anlayabilme yeteneği çocukların sosyal davranış repertuarında önemli bir yere sahiptir (Laible ve Thomson, 1998). Duygusal bakış açısı alma becerisini Şener (1996), kişinin başka bir bireyin hissettiklerini, hangi duygusal deneyimler ve hislere sahip olduğunu anlayabilmesi olarak belirtmektedir. Duygusal bakış açısı alma başkasının bakışından onun duygularını tecrübe etmektir. Bilişsel bakış açısı almadan farkı ise, bilişsel bakış açısı almanın daha ziyade bilgi ile ilişkili olmasıdır (Hinnant ve O'Brien, 2007).

Empatinin duygusal bakış açısı alma becerisine ilişkin yönü göz önünde bulundurulmadığında empati, yalnızca diğer insanların yaşantısını adlandırma veya etiket belirleme becerisi olmaktadır. Duygusal taraf, empati deneyimlerinin hassas bir bileşeni olmaktadır (Oğuz, 2006). Sözkonusu deneyimler davranışları etkilemektedir. Duygusal bakış açısı alma becerisine sahip çocuğun davranışları ile bu beceriye sahip olmayan çocuğun aynı duruma verdiği tepkiler farklı olabilir. Örneğin; Van Boven ve Loewenstein (2005) insanların soğuk ya da sıcak biri olarak tanımlanmasında bile kişilerin duygusal bakış açısı alma becerileriyle ilgili bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Çocukların duygusal bakış açısı alma becerisine sahip olup olmadıkları genellikle duyguların bulunduğu kartlar veya duygu durumları içeren hikayeler yoluyla anlaşılmaktadır (Denham, 1986).

### 2.4. Dil Becerisi

Dil, sosyal hayatta çevredekilerle etkili iletişim kurulabilmesinde önemli bir araçtır. Dili tanımak ve daha iyi anlayabilmek için araştırmalar birçok tanım geliştirmiştir. Saussure (1985) için dil, birtakım işaret ve göstergelerden meydana gelmiş bir sistem olup yaşayan bir özellik taşımaktadır. Dil, toplumun istek, değer ve bilgilerinin ifade edildiği kodlar sistemidir. Düşünceler ile duygular sözcükler sayesinde kodlanmaktadır (Nelson, 2005). Alpöge' ye göre (1991) dil, düşünce ve duyguları aktarmada ve anlamada, algılanan tecrübeleri ifade etmede kullanılan bir araçtır. Yavuzer için ise (1998) dil, çocukların benmerkezilerinden uzaklaşıp onların sosyal birer varlık haline gelmesini kolaylaştıran, benliğine dair özkontrolünü, duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını öğretebilen ve onların kendilerini güvende hissetmesini kolaylaştıran bir yapıdır.

Okul öncesi dönem, çocuğun dil becerisinde kritik bir öneme sahiptir. Çocukların gelişimlerini dönemsel olarak ele alan araştırmalar, okul öncesi dönemde, dil becerisi alanında ileriki yıllar için temel inşa edecek özelliklerin kazanıldığını ortaya koymaktadırlar (Ergin, 2012). Anne karnından itibaren sesleri işiten çocuk, ait olduğu toplumun dilsel özelliklerine tanıdık olmakta ve bu durum dilsel becerileri edinmesine zemin hazırlamaktadır (Moon, Lagercrantz ve Kuhl, 2013). Çocuklar doğduktan sonra altıncı yaşa gelinceye dek gerek dinleme ve anlama, gerekse konuşma ile beraber dil gelişimi alanında bütüncül olarak ilerleme kaydetmektedirler. Bunun yanı sıra dilde kaydedilen bu ilerleme ve becerileri kazanma süreci sadece çocuğun dili kazandığı ve etrafıyla iletişim kurduğu bir süreç olmamakta, aynı zamanda bilişsel gelişim ve sosyal gelişim alanları ile de işbirliği içinde bulunmaktadır (Astonington ve Jenkins, 1999). Örneğin, çocuğun etrafındakilerle uygun şekilde iletişimde bulunması sosyal gelişmişliğinin belli bir seviyede olmasını gerektirmektedir. Dili kullanarak kendini ifade etmesi için de yine belli derecede bilişsel gelişmişliğe ve zihinsel şemalara sahip olması gerekmektedir (Bloom, 1974). Çocuğun bilişinde her hangi bir problem olmasa bile, çocuğun kendini rahat hissetmemesi kendini ifade etmesini engelleyebilmektedir bu durumda problem çözmede, düşüncelerini açıklamada ve başkalarının düşüncelerini anlamada daha başarısız olabilmektedirler (Senemoğlu, 1994). Sonuçta dil becerisinin diğer gelişim alanlarını etkileyen ve onlardan etkilenen, çocuğun yaşamının ileriki yıllarına klavuzluk eden hassas bir gelişim alanı olduğu görülmektedir (Aksoy ve Baran, 2017).

#### **2.4.1. Alıcı ve İfade Edici Dil becerisi**

Dilin tam olarak edinilmesi için üç temel boyut da kazanılmalıdır. Bu boyutlardan birincisi alıcı dil boyutudur. Alıcı dil, bireyin diğer kimselerin konuştuklarını anlayabilme ve anlamlandırabilme becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu boyut; çıkarılan ses ve ifadeyi tanıyabilmeyi, tümcelerin gramer yapısını anlayıp eleştirel bir dinleme de bulunmayı da içermektedir (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1985). Karacan' a göre (2000) alıcı dil, sözel uyaranların almaçlar yardımıyla alınması ve anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca alıcı dil, çocukların etrafta konuşulan sözcükleri anlamasını ağlamakta ve psiko-dilbilimciler tarafından alıcı iletişim olarak da ifade edilebilmektedir (Capone, 2010; Kandır vd., 2012a). Dil becerisinin en hızlı olduğu yıllar okul öncesi yıllardır ve bu bakımdan çocuğun alıcı dil becerilerini

desteklemenin önemi bu yıllarda özellikle artmaktadır. Çocuk bir kelimeyi öğrenirse ve daha sonrasında o kelime ile bağlantılı başka kelimeleri öğrenmeye çalışır ve bunu gerçekleştirirse alıcı dil bakımından geliştiğini söylemek mümkün olmaktadır (Erşahin Şafak, 2016). Bu gelişimi sürekli yapmak için de okul öncesinde hazırlanan programlarda, resimli çocuk kitaplarına yer verilmektedir. Dilsel öğeleri doğru kullanan kaynakların yanı sıra, şiir ve şarkıların çocuklara dinletilmesi ile de onların sözlü dili anlamalarına destek olmak mümkündür (Gönen, 2009).

Çocukların alıcı dil becerilerinin düzeyini belirlemek, onların yaşlarına göre nerede olduğunu anlamaya, bir eksiklik durumunun telafisine veya ileri bir düzeyin fark edilip geliştirilmesine olanak sağlamaktadır. Bunun için araştırmacılar çeşitli yollara başvurumaktadırlar ve genellikle resimli kelime testleri, kontrol listeleri ve ölçekler gibi ölçme araçları kullanılmaktadır (Reese ve Read, 2000; Mashburn vd., 2008; Zimmerman, 2012).

Çocuğun başka kimselere dönük iletişim kurarken kullandığı dil ifade edici dildir. Anlatım dili olarak da isimlendirilen dilin bu boyutu, farklı seslerle doğru sözcük ve tümceler oluşturulmasını, meydana getirilen bu tümcelerin uygun gramer kalıpları kullanarak karşdakine aktarılmasını içermektedir (Mc Whirter ve Voltan-Acar, 1985). Çocukların dinleme ve anlamasıyla ilgili olan alıcı dil becerisi akabinde gelişen, konuşma ve anlatma ile ilgili dil becerisi ifade edici dil olarak adlandırılmaktadır (Uyanık, 2010). İfade edici dil, ses çıkarma, artikülasyon vb şekilde zihinsel bir kavramın bir ses imgesi sayesinde karşdakine aktarılması olarak da ifade edilmektedir (Karacan, 2000). Aynı zamanda ifade edici dil, istek, duygu veya düşüncelerin dil aracılığıyla diğer bireylere iletilmesidir ve bu iletiler bebegin annesini görünce sesler çıkarması olabileceği gibi çocuğun bir nesnenin adını söylemesi şeklinde de olabilmektedir (Yılmaz, 2009).

Küçük yaşlarda monologlar halinde ifade edici dil kullanan çocuklar, yaş aldıkça sosyal konuşmayı kazanırlar. Beş-altı yaşlarına geldikleri zaman ise daha net ve akıcı şekilde kendilerini ifade ettikleri ve ifadelerinde sözcük çeşitliliğinin arttığı fark edilmektedir. İfade edici dil, çocuklar için farklı konuşma fırsatları oluşturulursa gelişir ve böylelikle hali hazırdaki konuşma becerileri de artar (Ezell ve Justice, 2005). Özellikle okul öncesi dönemde çocukların ifade edici dil becerilerini desteklemek için etkileşimin merkezde olduğu oyun, drama, müzik, türkçe gibi etkinlikler yapılması, onların soru sormaları ve yanıtlamaları için yüreklendirilmesi, görselleri okumalarının

desteklemesi oldukça önemli olmakta ve çocuklar bu gibi yollarla kendilerini ifade etme fırsatı bulmaktadır (McKenna, Walpole ve Conradi, 2010).

Özetle erken çocuklukta hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri bakımından verilen destekler oldukça önemli olmakta, desteklenen çocuklar karşıdakini iyi dinlemekte ve onun düşüncelerini iyi şekilde anlamaktadırlar. Böylece çocukların çevresiyle uyumu ve iletişimi de daha iyi olmaktadır. Kendi gelişim dönemine uygun dil becerilerine sahip olmayan çocuklar ise sosyal uyumsuzluk yaşamakta veya bulundukları ortamda çeşitli sorunlarla karşılaşabilmektedirler (Sağır, 2002; Sevinç, 2003).

#### 2.4.2. Dil Edinimi Kuramları

Dil edinimi açıklamaya çalışan temel bir takım kuramlar bulunmaktadır. Bunlar, Davranışçı kuram, Doğuştancı Kuram, Anlam Bilişsel Kuram, Sosyolinguistik Kuram ve Etkileşimci kuramlardır.

*Davranışçı kuram* Skinner tarafından geliştirilmiştir. Çocuğun dili kazanmasındaki temel doğuştan özellikler bakımından minimum, çevresel özellikler bakımından maksimum etki taşımaktadır görüşünü savunmaktadır. Bu görüşe göre, çocuk klasik koşullanma ve edimsel koşullanma ilkeleri çerçevesinde dil edinimini sağlamaktadır savunmaktadır. Ayrıca uyarıcı tepki bağı arasındaki bağ ne kadar güçlüyse ve davranışın sonucunda olumlu öğrenilemlerle karşılaşılıyorsa ilgili davranış, edinim süreklilik göstermektedir (Keenan, 2002).

*Doğuştancı Kuram*, Chomsky (1973) tarafından öne sürülen bu yaklaşımda psikoloji ve dil bilim bir araya getirilmiştir. Söz konusu kurama göre dil, zihin yapılarından sadece biridir ve doğuştan bazı ortak özelliklerle kendini göstermektedir. Bu yaklaşımda çocukların benzer dil gelişim evrelerinden geçtikleri Ayrıca belli bir dönem çocukların dil becerisinin evrensel olduğu belirtilmektedir (Mareschal, Johnson ve Grayson, 2004). Doğuştancı görüşteki diğer araştırmacı olan Lenneberg (1967) için ise, dili edinmede kritik yaş kavramı dikkat çekmektedir. Kritik yaş, çocukların beyninin belirli yaşlarda, tercihen yaşamın ilk yıllarında dili edinmeye yaşamın diğer yıllarına oranla daha yatkın olmaktadır. Araştırmacı yaş büyüdükçe beyindeki dil mekanizmasının çalışmasının güçleşeceğini ifade etmiştir.

Piaget'nin *Bilişsel Kuramı* 'nda, Piaget düşünce kavramından yola çıkmıştır ve kuramında her çocuğun doğumdan itibaren geçtiği evrelerdeki zihin bağlantısına

değirmiştir. Dil erken çocuklukta kademeli biçimde ilerleyen bir sistem olarak görülmektedir. Çocuk bu dönemde dili, fiziksel ortamda edinmiş olduğu bilgileri ve becerileri ifade etmek ve de anlamlandırma yoluna gitme amacıyla kullanmaktadır (Lightbown ve Spada, 1999). Bu konuda bir diğer araştırmacıda Vygotsky'dir. Vygotsky ve Piaget'nin yaklaşımları beraber ele alındığında, dil becerisinin, çevredeki nesnelerin zihinsel temsillerinin yapılmasıyla olgunlaştığı anlaşılmaktadır. Dil, bir yandan düşünme yeteneğine kaynak görevi görürken, diğer yandan bu yeteneğe paralel şekilde çalışmaktadır. Sonuç olarak, dil ile düşünce birbiriyle içiçelik göstermekte ve birbirleriyle sürekli etkileşimdedirler. Bu bağlamda çocuk, dili elverdiği ölçüde düşünmekte ve kavramsal düşünme becerisi yükseldikçe de dili gelişmektedir (Dağabakan ve Dağabakan, 2007).

Morris (1938) tarafından geliştirilen *Sosyolingüistik Kuram*, yetişkinlerin konuşmasını taklit etmenin, pekiştirici ve dönütle-düzeltilme almanın gerekliliğine vurgu yapmakta ve sosyal etkileşimlerde gözleme dayanan öğrenmelerin önemini ifade etmektedir. Bu kuramda dilin üç boyuttan meydana geldiği ve bunların, sözdizimi (sentaks), anlambilimi (semantik) ve kullanım bilgisi (pragmatik) olduğu belirtilmektedir (Eggen ve Kauchak, 2001).

Bandura, Miller ve Dollard'ın temsilciliğini yaptıkları *Etkileşimci Kuramın* özünde ise, bebeklerin konuşma, öğrenme faaliyetlerine hazır halde dünyaya geldikleri ve bu bebeklere, konuşmanın çevredeki kişilerce öğretilerek edindirildiği fikri bulunmaktadır. Sözkonusu yaklaşımın içinde dil; içerik, biçim ve kullanım boyutlarından oluşan bir sistem şeklinde ifade edilmektedir. (Seçilmiş,1996; akt. Ergin, 2012). Kuramda temel olarak çocukların dil gelişimine, hem doğanın hem de onları yetiştirmenin katkıları olduğu öne sürülmektedir. Dilin gelişmesinde, hem biyolojik hem de çevresel bazı faktörlerinin birbiriyle etkileşimlerine vurgu yapılmakta ve bu etkileşimlerin de çocuktaki dil gelişim sürecinde aktif olarak rol aldığı belirtilmektedir. (Lightbown ve Spada, 2000).

### 2.4.3. Dil Gelişimi Aşamaları

Dil becerisi süreç içinde ortaya çıkan hem olgunlama hem de öğrenme gerektiren bir alandır. Dil becerisi çevresel koşullara ve bireysel farklılıklara bağlı olmasına karşın genellikle benzer evrelerden geçilerek tamamlanmaktadır. Çocukların

dil becerisi aşamaları temelde konuşma öncesi dönem ve konuşma dönemi olarak iki temel evrede gerçekleşmektedir (Aksoy ve Baran, 2017).

**Konuşma Öncesi Dönem:** *Fonasyon Evresi (0-1 ay):* Bu evrede çocuklar tarafından çıkarılan sesler refleksif özellik göstermektedir. Ayrıca ağlamak, hapşırma, öksürmek vb. ani ve genizden (içten) gelen şekilde ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde (bebeklerin dünyaya geldikleri ilk zamanlarda) iletişim kurma becerileri sadece yüz ifadeleri ve ağlama ile sınırlı kalmaktadır (Hoff, 2005). *Gıgıldama Evresi (2-3 ay):* bu evrede ikinci aya gelmiş çocuk artık mutluluk ve rahatlık ifade eden sesler çıkartırlar. Artık ağlamalar zamanla azalır. Ünlü ve ünsüzseslerin ardarda gibi çıkmasıyla ebeveynler agu şeklinde sesler duyar bu evreye agulama evresi de denmesi bu sebeptendir (Topbaş, 2001). *Mırıldama Evresi (4-6 ay):* Bu evrede Bebek, m, b, p gibi dudak seslerini çıkartır. Dönemin başlaması olgunlaşmayla yakından ilişkilidir. Ayrıca bebekler bu aylarda, ait oldukları toplumun dilinden bağımsız şekilde mırıldanmaya mırıldarlar. Zamanla bunlar çoğalır, çeşitlenir ve amaçlı hale gelir (Bleile, 2004). *Mırıldamanın Tekrarı Evresi (7-9 ay):* bu evrede bebek için artık sesini ve ses organlarını kontrol etmek iyice kolaylaşmıştır. Bebekler altı aylık olduklarında, ünsüzlerin de olduğu birçok ses için dişlerini, dillerini, dudaklarını ve gırtlaklarını rahatça kullanırlar. Aynı zamanda bu evrede çıkarabilecekleri sesleri dikkat çekmek için oluşturmaya başlamışlardır (Yavuzer, 1996).

**Konuşma Dönemi:** *Ses Sözcük Dönemi (9-12 Ay):* Bebekler anadillerindeki sessel örüntüleri anlamakta ve ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bu sesler onlar için sözcük yerine geçmektedir. Bu dönemde yetişkinlerin ifade ettikleri tümcelerin tamamına değil, sadece vurgulanmakta olan belli bir kısmına tepki vermektedirler. Bebeğin etrafındaki yetişkinlerden dile özgü ses örneklerini doğru ve güçlü bir biçimde edinmesi on birinci ay ile on ikinci ay aralığında gerçekleşmektedir (Slobin, 1972). *Tek Sözcük Dönemi (12-18 Ay):* çocuk ilk gerçek sözcüklerini söylemeye başlar. Bir süre devam edecek olan bu evre tek sözcük evresi olarak adlandırılır. Çocuk, etrafındaki objelere ad verirken bunların biçimsel özelliklerine ve kullanım amaçlarına dikkatini verir (Aral ve ark., 2000). *İki Sözcüklü İfade Dönemi (18 ay -iki yaş):* bu dönemde çocuklar artık iki ayrı sözcüğü birleştirerek cümle kurmaya ve farklı anlamlar elde etmeye başlarlar. Bu döneme telegrafik konuşma dönemi de denilmektedir. Kısa ve kolay cümleler kurarlar. Bu cümlelerde bir isim birde eylem bulunması muhtemeldir ve

ek yoktur. Çocuğun çevresindeki yetişkinler çocuk ekler kullanmasa da onun ne demek istediğini tahmin ederler (Gander ve Gardiner, 1998; Aral ve ark., 2000). *Üç ve Daha Çok Sözcük Dönemi* (Üç- beş yaş): bu dönemde çocuklar yaratıcı bir şekilde konuşmaktadırlar, çünkü artık konuşmalarına hayal güçlerini de dahil edebilmektedirler. Yetişkin, çocukla iletişimdayken sadece fiziksel şekilden ziyade daha çok sözlü ifadeyle ona yardımcı olabilmektedir. Buna ek olarak çocuklar yeni sözcükleri artık daha hızlı ve kolayca öğrenmektedirler (Taner, 2003). Çocuklar artık bazı zarfları anlamaya ve kullanmaya başlarlar. Zamirleri üç yaşın bitimine doğru kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte bazı zamirleri anlar, benim ve seninin, ben ve sen kelimelerini kullanırlar (Dağabakan ve Dağabakan, 2007). Çocuklar bu dönemde vurgulamaları doğru yapabilmekte, anlaşılabilirliğin, yetişkin ses bilgisel yapısına yakın bir konuşmayı gerçekleştirebilmektedirler (Bleile, 2004).

## **2.5. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, çocukların bakış açısı alma ve dil becerilerine ilişkin literatürde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Öncelikle bakış açısı alma becerisi sonrasında dil becerisi ile ilgili yapılmış araştırmalar sıralanmıştır. Her iki değişken için de yurt içi ve yurt dışı yapılmış araştırmalar ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

### **2.5.1. Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Araştırmalar**

#### **2.5.1.1 Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Selman (1971), bakış açısı alma becerisinin okul öncesi dönemdeki gelişimi üzerine gerçekleştirdiği araştırmada, orta sosyoekonomik düzeyden gelen dört, beş ve altı yaş grubu 60 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada ölçme aracı olarak kullanılan bakış açısı alma testi araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Buna göre çocuktan, kendisinin bilgi sahibi olduğu fakat bir başka arkadaşının bilgi sahibi olmadığı bir durumda arkadaşının verebileceği yanıtları tahmin etmesi ve bu tahminlerin nedenini açıklaması beklenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, bakış açısı alma becerilerinin gelişiminin dört aşamada gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Çocuğun bir başkasının kendine ait bakış açısı olduğunun farkında olmadığı aşama ilk aşamadır. Çocuğun bir başkasının bakış açısı olduğunu fark ettiği fakat bakış açılarını ilişkilendiremediği aşama ise ikinci aşamadır. Üçüncü aşamada çocuk artık bir başkasının da bakış açısı

olduğunun farkındadır ve bununla ilgili çıkarım yapabilir. Dördüncü aşamada ise çocuk, var olan farklı bakış açılarının birbirlerinden karşılıklı olarak etkilendiğini anlamaya başlamaktadır.

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

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

Mossler vd. (1976), çocukların başkasının bakış açısını alıp alamadıklarını test ettikleri çalışmada, iki – altı yaş arasında 80 çocuk ile çalışmışlardır. Çocuklara içerisinde eylemler ve ilgili açıklamaları barındıran hikâyeler videolar aracılığıyla izletilmiştir. Aynı hikâyeler daha sonra sesleri kapatılarak çocukların annelerine seyrettirilmiş ve ardından çocuklara, annelerinin hikâyelerde bulunan eylemler hakkındaki bilgileri ile ilgili sorular sorularak nedenleri ile cevaplamaları istenmiştir. Araştırma bulgularına göre, iki – üç yaş grubu çocukların benmerkezci yanıtlar verdikleri, dört, beş ve altı yaş grubu çocukların ise benmerkezci olmayan yanıtlar verdikleri ve annelerinin bakış açısını doğru bir şekilde tahmin edebildikleri belirlenmiştir.

Denham (1986), çocuklarda prososyal davranışlar gösterme ile bilişsel bakış açısı alma becerisi arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği çalışmasını iki ve üç yaş grubunda 27 çocuk ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada bakış açısı alma becerisini ölçme amacıyla, duyguları adlandırma testi ile duygusal ve bilişsel bakış açısı alma testleri kullanılmış, serbest oyun zamanlarında gerçekleştirilen gözlemler ile prososyal davranışların değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerisi ile prososyal davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir.

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

Dunn, Brown, Slomkowsky ve Tesla (1991) yaptıkları boylamsal çalışmada, çocukların başkalarının duygusal bakış açısını anlama becerilerini incelemek için okul öncesi dönemdeki 40 çocuk ve annesini 33 hafta boyunca anne çocuk ilişkisi bakımından gözlemlemiş ve bu ilişkinin çocukların duygusal bakış açısı alma becerisi üzerinde etkisi olduğunu saptamışlardır. Ayrıca araştırmanın diğer bir bulgusu olarak duygusal bakış açısı alma da kızların erkeklerden daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada değişkenler arası farklılığın doğmasındaki asıl yordayıcının bakım veren kişi ile çocuk arasındaki ilişkinin kalitesi olduğunu ifade etmişlerdir.

Laible ve Song (2006) taraflarınca yürütülen araştırma içinde, hikâye anlatma ve geçmişteki duygusal deneyim üzerinde konuşma faaliyetlerinin okul öncesi dönemdeki çocuklardaki duyguları anlama becerileri üzerine etkisi raştırmışmıştır. Söz konusu çalışmada, üç – beş yaşları arası 51 tane çocuk ve bu çocukların annelerine hikâye anlatma ve hikâyedeki kahramanların duyguları hakkında konuşma ile geçmiş duygusal deneyimler hakkında konuşma faaliyetleri uygulanmıştır. Ön test ve son test olarak

Duyguları Tanıma Testi tüm çocuk katılımcılara uygulanmış ve araştırma neticesinde, her iki faaliyetin de çocuklardaki duyguları anlama becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır.

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

Moll ve Meltzoff (2011), okul öncesi dönemden her üç yaş grubundan çocuklarla yaptıkları çalışmada 48 çocuğun algısal bakış açısı alma becerisi edinip edinemediklerini ve hangi yolla daha kolay edineceklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırmacılar bir gruba renk filtresi testi uygulamışlar diğer gruba da hikâye üretimi testi uygulamışlardır ve çocukların genelde dört ve beş yaşta edinildiği düşünülen algısal bakış açısı alma becerisini üç yaşta da kazanmış olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca araştırma sonuçları bu beceriyi edinmiş çocukların zihin kuramı becerisinin de edinilmiş olduğu yönündedir.

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

Cigala vd. (2015), okul öncesi dönemdeki çocuklara sunulan ekolojik eğitimin çocukların bakış açısı alma becerisinin desteklenmesindeki etkisini araştırdıkları çalışmayı üç-beş yaş grubunda 30 çocuk ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın yürütülmesi sırasında ön test, son test ve kalıcılık testli yarı deneysel desen

uygulanmıştır. Ekolojik eğitimin uygulanma aşamasında, öğretmenlerin başvurdukları öğretim yöntemleri ile tutarlı olacak şekilde ekolojik etkinlikler belirlenmiştir. Bu etkinlikler anlatım, dramatizasyon ve resim yapma tekniklerini içermektedir. Anlatım ve dramatizasyon içeren etkinlikler ile duygusal ve bilişsel bakış açısı alma üzerine, resim yapma ile görsel bakış açısı alma üzerine odaklanılmış ve araştırma neticesinde, ekolojik eğitimin çocukların bakış açısı almasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir

Özet olarak, bakış açısı alma becerisi ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ilk dönem araştırmaların bakış açısı alma becerisinin hangi dönemde kazanıldığına odaklandıkları görülmektedir. İlk dönem araştırmalar becerinin erken dönemde kazanılmadığını yönünde bulgular ortaya koyarken, sonraki araştırmacıların bu becerinin farklı ölçme araçları kullanarak ölçüldüğünde erken yaşlarda da sergilendiğini orta çıkardıkları saptamışlardır. Öte yandan, çok sayıda araştırmacı, bakış açısı alma becerileri ile çocukların sahip oldukları bazı demografik özellikler ve çeşitli beceriler arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. Sonuçlar, bakış açısı alma becerisine sahip çocukların prososyal davranışlarının daha fazla olduğu, başkalarını anlama becerisinin yükseldiği, duyguları anlama becerilerinin yüksek olduğu ortaya koyulmuştur. Çocuklarda benmerkezcilik azaldıkça bakış açısı alma becerisinin ilerlediği görülmüştür.

#### **2.5.1.2. Bakış Açısı Alma Becerisi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Gültekin (2006) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocuklarla bir çalışma yürütülmüş ve bu dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerileri ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Birbirinden farklı sosyoekonomik dereceli ailelere mensup olan 210 tane okul öncesi dönemdeki çocuk ile gerçekleştirilen çalışmada, “Bakış Açısı Alma Testi” ve “Cassidy Kukla Dil Örneği Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın neticesinde, bilişsel ve algısal bakış açısı alma becerileri ile çocukların özsaygıları arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı ortaya çıkarken, duygusal bakış açısı alma ile özsaygı düzeyi arasında ise ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Oğuz (2006), okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerileri ve anne babaların empatik becerilerini incelediği çalışmasında, bakış açısı alma becerisinin kardeş sayısı, cinsiyet, anne baba öğrenim düzeyi, anaokuluna devam süresi gibi çeşitli

demografik özellikler ile ilişkili olup olmadığını test etmiştir. Araştırmanın örneklemini, bağımsız anaokulunda eğitimine devam eden altı yaş grubu 100 çocuk, anne ve babaları olmak üzere 300 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, cinsiyet, kardeş sayısı, doğum sırası, anne-baba yaşı ve anaokuluna devam süresinin bakış açısı alma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, baba kardeş sayısının babaların empatik becerileri üzerinde anlamlı farklılığa yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca, çocukların bakış açısı alma becerileri ile onların anne ve babalarının sahip oldukları empatik becerilerin düzeyi arasında var olan ilişkinin ise önemli çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baran ve Erdoğan (2007) okul öncesi eğitim kurumuna devam eden kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerileri ile sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla üç farklı anaokulundan 175 tane altı yaş çocuğuna “Bakış Açısı Alma Testi” ve “Davranış Derecelendirme Ölçeği” uygulamışlardır. Bu çalışmanın bulguları, algısal ve bilişsel bakış açısı almanın kız ya da erkek olmaya göre farklılık ortaya koyduğu, algısal ve duygusal bakış açısı almanın erkek çocuklar lehine, bilişsel bakış açısı almanın ise kızların lehine farklılık ortaya koyduğunu göstermektedir.

Dege (2008) yaptığı çalışmada, bakış açısı alma kazanımına dair resimli hikâye kitapları aracılığıyla gerçekleştirilen dramatik etkinliklerin altı yaş grubu çocuklarda bakış açısı alma kazanımlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada deney grubundaki 40 çocuk, kontrol grubundaki 30 çocuk bulunmaktadır. Deney grubu çocuklarına, 12 hafta süresince, haftada üç kez, azami 20’şer dakika olmak üzere drama etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise günlük eğitim programlarının uygulanmasına devam edilmiştir. Çalışmada, Genel Bilgi Formu ve Bakış Açısı Alma Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dramatik etkinlik eğitim programlarının uygulandığı deney grubundaki çocukların bakış açısı kazanımlarında, Bakış Açısı Alma Testi ile tüm alt faktörlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. İstatistiksel işlemler sonucunda elde edilen bulgulara, resimli hikâye kitapları aracılığı ile gerçekleştirilen drama etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, resimli hikâye kitapları aracılığı ile uygulanan dramatik etkinlik eğitimsel programının çocukların bakış açısı alma becerisi kazanımlarına katkı sağladığını göstermiştir.

Gözün Kahraman (2012), araştırmasında zihin kuramına dayanan bir eğitim programı hazırlamış ve bu programın 48-60 aylık çocuklarda bilişsel bakış açısı alma becerileri ve prososyal davranışlarına etkisini incelemiştir. Çalışmaya 38 çocuk katılım

göstermiş ve araştırma deseni yarı deneysel model olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 12 oturumluk Zihin Kuramı'na dayalı eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada aynı zamanda araştırmada kullanılan ölçeklerden biri olan Zihin Kuramı Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Uygulanan Zihin Kuramı'na Dayalı Eğitim Programı dikkat, bellek, algı ve problem çözme gibi bilişsel becerileri ve zihin kuramına ait farklı istek, farklı inanç, yanlış inanç, bilgi erişimi, duyguları anlama gibi becerileri içermektedir. Araştırma sonunda, deney grubunun zihin kuramı görevlerine ilişkin performanslarının anlamlı bir şekilde arttığı görülmüştür. Kontrol grubunun ise bilgi erişimi görevi hariç diğer görevlerde anlamlı bir artış görülmemiştir. Prososyal davranış için de, deney grubunda bulunan katılımcıların ön test - son test puan ortalamalarında anlamlı bir artış görülürken, kontrol grubunda bulunan çocukların ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Yılmaz (2012), çocuklardaki duygu anlama becerisinin sosyal problemleri çözebilme becerisine etkisi olup olmadığını incelemek üzere gerçekleştirdiği araştırmada, 60-72 aylık 350 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmada verilerin toplanabilmesi için "Denham Duygu Anlama Testi" ve "Wally Sosyal Problem Çözme Testi" katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların duyguları anlama becerisi, sosyal problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca çocuğun yaşı, kardeşe sahip olma durumu ve okul öncesi eğitime devam süresi değişkenleri problem çözme becerisinde farklılaşma yaratırken, bu becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koyulmuştur.

Bal (2013), okul öncesi eğitim kurumuna devam eden dört-altı yaşlarındaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile kişiler arası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yaş grubu dağılımına ve sosyal-ekonomik çevreye uygun şekilde oluşturulan çalışma grubu ile Bakış Açısı Alma Becerisi Ölçeği ve Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) Ölçeği kullanmıştır. Yaş grubu ve sosyal-ekonomik düzeyin etkilerinin yanı sıra kız ya da erkek olma ve kardeşe sahip olma durumlarının da incelendiği çalışmada, Bakış Açısı Alma Becerisi ve OKPÇ ölçeği puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Erdoğan (2009) ise yürüttüğü çalışmada altı yaşında bulunan çocukların bakış açısı alma becerileri ve matematik becerileri arasında ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Okul öncesi eğitim kurumuna kayıtlı 70 çocuk ile yürütülen

çalışmada, çocuklardaki bakış açısı alma becerisinin düzeyini ortaya çıkarmak için Şener’ce (1996) geliştirilen “Bakış Açısı Alma Testi” ve matematik becerilerini ortaya çıkarmak için de “Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)” uygulanmıştır. Araştırmanın neticesinde katılımcıların matematik becerileri ile duygusal bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Erel (2016), erken çocuklukta bilişsel ve duygusal bakış açısı alabilme ile içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları arasında ilişkiyi, bunun yanı sıra duyguları düzenlemenin ve ahlaki yargılamaların aracı rolünü araştırmıştır. Dört-altı yaşlarında 123 çocuk ve anne babalarının katılımcı olduğu araştırmada, annelerin eğitim durumu ve sosyoekonomik düzeylere göre alt gruplarda incelenmiştir. Çocuklar için uygulamalarda, bilişsel bakış açısı alma becerisini belirlemek için Dağ Testi, Sally-Anne (1-2) ve Dondurmacı Görevleri; duygusal bakış açısı alma becerisini ortaya çıkarmak için Denham Duygu Anlama Görevi ve katılımcıların ahlak gelişim düzeylerini anlamak için de araştırmacılarca oluşturulan ahlaki ikilemler kullanılmıştır. Çocukların duygu düzenleme becerileri, ebeveynlerce, Duygu Düzenleme Ölçeği (DDÖ), ruhsal sorunları ise Hacettepe Ruhsal Uyum Ölçeği (HRUÖ) kullanılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, çocukların hem bilişsel hem de duygusal bakış açısı alma becerilerinin onlardaki ahlaksal kural yıkımının altındaki niyeti fark edebilme davranışlarını pozitif şekilde yordadığını göstermektedir. Dahası, duygusal bakış açısı alma becerileri içselleştirme davranışlarını ters olarak yordamaktadır.

Yıldız ve Güney Karaman (2017), okul öncesinde çocukların bakış açısı alma becerileriyle yaratıcı düşünceleri arasında ilişki olup olmadığını incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubu, beş yaş grubu toplam 90 çocukta meydana gelmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Torance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A Formu", bakış açısı alma becerilerini belirlemek için de "Bakış Açısı Alma Testi" kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, yaratıcı düşünme becerisinin detaylandırma boyutu ile bakış açısı almanın duygusal bakış açısı alma boyutu arasında; yaratıcı düşünmenin akıcılık boyutu ile bakış açısı almanın algısal bakış açısı alma boyutu arasında; yaratıcı düşünme becerisinin başlıkların soyutluğu alt boyutu ile bakış açısı almanın bilişsel bakış açısı alma boyutu arasında; yaratıcı düşünme becerisinin direnç boyutu ile bakış açısı almanın algısal bakış açısı alma boyutu ve duygusal bakış açısı alma boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, bakış açısı almanın ve yaratıcı düşünme becerilerinin alt boyutları arasında çeşitli anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aras ve Aslan (2018) okul öncesi dönemdeki bakış açısı alma becerilerinde, "Ben Sorun Çözebilirim Programı"nın etkiliği olup olmadığının ortaya çıkarılması amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Örneklemede resmi iki anaokulunda kayıtlı beş yaş grubu 51 çocuk bulunmaktadır. Araştırmada deneysel desen kullanılmıştır ve çocuklara ön test, son test ve kalıcılık testi yapılmıştır. Çalışmadaki deney grubu bir tane, kontrol grubu ise iki tanedir. Çocuklardan verileri toplarken "Genel Bilgi Formu" ile Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" ölçme araçları kullanılmıştır. Program uygulanmadan önce çocuklara ön test yapılmış, daha sonra kişilerarası sorunları çözmeyi geliştiren eğitim programı uygulanmış ve en son olarak da son testler uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, "Ben Sorun Çözebilirim Programı"nın, bakış açısı alma becerileri üzerindeki etkisinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, deney grubunda ki çocukların bakış açısı alma testi son test puanlarıyla kalıcılık testi puanlarında anlamlı farklılık gözlenmediği ifade edilmiştir.

Şahin ve Aslan (2018) yaptıkları araştırmada okul öncesi dönemde çocukların okul öncesi eğitime katılım durumunun onların bakış açısı alma becerilerine katkısı incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 48-72 aylık olan ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 100 çocuk ile herhangi bir kuruma devam etmeyen 100 çocuk ve toplamda 200 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)" kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesine katılımın çocukların bakış açısı alma becerilerine önemli katkılar sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca okul öncesi eğitime katılımın bakış açısı alma becerisini açıklamada önemli bir değişken olduğu saptanmıştır.

Özet olarak, yurt içinde bakış açısı alma becerilerini incelemek üzere yapılan araştırmalar, bu becerinin demografik değişkenlerden etkilendiği, bu etkinin genellikle yüksek sosyoekonomik düzey, yaş, okula devam süresi ve kız cinsiyete sahip olma lehine olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca bakış açısı alma becerisinin çocukların duygu düzenleme becerileriyle, prososyal becerilerle, yaratıcılık ile ve matematik becerileriyle ilişkili olduğu, buna ek olarak, çocukların sosyal kabulünü, sosyal problem çözme becerisini, başkalarının duygularını anlamayı kolaylaştırdığı saptanmıştır.

## 2.5.2. Dil becerisiyle İlgili Yapılan Araştırmalar

### 2.5.2.1. Dil becerisi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Robertson ve Weismer (1999), çalışmalarında erken yaşta dil uygulamalarının çocukların ifade edici dil ve sosyal becerilerine katkısını incelemişlerdir. Çalışma grubundaki 22 çocuktan rastlantısal olarak deney ve kontrol grubu olacak şekilde, çocuklar ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna 12 hafta boyunca bir dil programı uygulanmıştır. Gruplar beş dilsel değişken üzerinde ön test ve son testte karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol grubu ortalama sözce uzunluğu, toplam sözcük sayısı, farklı kelime sayısı, sözcüksel repertuar ve sosyalleşme düzeyi bakımından değerlendirilmiş ve erken dönemde dilsel etkinliklerin değerlendirilen beş alan için deney grubunda anlamlı fark yarattığı gözlenmiştir.

Astington, Jenkins ve Jennifer (1999) üç yaş grubundadaki 59 tane çocuktan, zihin kuramının ifade edici dil becerisine ve dilin zihinsel gelişimine olan etkisini değerlendirmek için yedi aylık bir süre içinde üç kez veri toplamışlardır. Dil yetkinliği, standart bir ölçüm olarak sözdizimi ve semantik üretimi (Erken Dil becerisi Testi) ile değerlendirilmiştir. Zihin kuramı becerisi ise yanlış kanı atfı ve görünüş-gerçeklik görevleri ile değerlendirilmiştir. Başlangıçtaki testlerde dil yetenekleri, son aşamadaki testlerden alınan zihin kuramı performansını (daha önceki zihin kuramını kontrol ederek) yordamış olarak görülmüştür, ancak başlangıçta yapılan zihin kuramı testi sonuçları, süreç sonunda yapılan dil testi performansını (önceki dilin kontrolünü) yordamada anlamsız kalmıştır. Bu bulgular, dilin, zihin kuramı gelişimi için temel olduğu argümanı ile tutarlılık göstermiştir.

Hale ve Tager-Flusberg (2003) çalışmalarında, zihin teorisinin gelişiminde dilin rolünü araştırmışlardır. Cümle tamamlayıcılarının sözdizimsel ve anlamsal özelliklerinin edinilmesinin zihin kuramının gelişimini kolaylaştıracağı varsayılmıştır. 60 okul öncesi dönem çocukla gerçekleştirilen araştırmada testlerden başarısız olan çocuklar rastgele deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılıp deney grubuna dilsel etkinlikler uygulanmış diğer gruba da zihin teorisini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Eğitimin sonunda deney grubundaki çocuklar dilsel olarak bilgilerini arttırarak kalmamış zihin kuramı becerisinde de oldukça ilerleme göstermişlerdir. Sadece zihin kuramı konusunda eğitim verilen grubun dilsel becerilerinde bir ilerleme görülmemiş sadece zihin kuramı becerileri ilerlemiştir. Bu

bulgular, dilsel yapıların edinilmesinin okul öncesi dönemde zihin kuramının gelişimine katkıda bulunduğuna dair kanıt olarak alınmıştır.

Hofer (2006) erken dönemde dil becerisi, duyguları anlayabilme ve başkasının duygusal bakış açısını alabilme arasındaki ilişkileri anlamak amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Boylamsal olarak gerçekleştirilen çalışmada veriler, çalışma grubuna dahil olan 246 tane çocuktan elde edilmiştir. Ölçümler ilk olarak çocuklar 18 aylıkken, daha sonra ikinci olarak 30. Aya geldiklerinde (n=216) ve en son 42. aya geldiklerinde (n=192) yapılmıştır. Araştırmacı ebeveyn ve bakıcılara anket uygulanmış, ayrıca çocuklar üzerinde çeşitli gözlemler yapılmıştır. Elde edilen bulgular, çocukların 18 aylıkken sahip olduğu dil gelişimlerinin çocukların 30 aylıkken sahip olduğu duyguları anlama becerileri ve 42 aylıkken mevcut olan duygusal bakış açısı alma becerilerini yordadığını göstermiştir.

De Villiers, (2007) çalışmasında zihin teorisi ve dil ilişkisinin karşılıklı olup olmadığını incelemeye çalışmıştır. İki ile dört yaş grubundaki çocukların gelişimini gözlemleyen araştırmacı iki yaş civarında ölçümlerin tutarlılık göstermediğini daha özel de, dil zihin ilişkisinin yönünün henüz belli olmadığını Ancak dördüncü yaştan sonra çocukların hem zihin kuramı hem de dil becerilerinin arttığını buna ek olarak zihin kuramı becerisinin dil becerisi tarafından yordandığını ortaya koymuştur.

Justice, Petscher, Schatschneider ve Mashburn (2011) yürüttükleri çalışmada çocukların dil becerileriyle akran ilişkisini gözlemlemek amacıyla, anaokulların 49 sınıftaki üç-dört-beş yaş grubundaki 338 çocuktan veri toplamışlardır. Alıcı dil becerilerini hesaplamak için Peabody tesitini, sınıf içinde çocukların akran ilişkilerini ortaya koymak için de sınıf içi değerlendirme ölçeği kullanmışlardır. Verileri toplarken hem çocukların birbirinin değerlendirmesini hem de öğretmenlerin çocukları değerlendirmesini sağlamışlardır. Araştırma sonuçları sınıf içinde en zayıf ilişkileri kuran çocukların alıcı dil bakımından en az gelişmişliğe sahip olan çocuklar olduğunu göstermiştir.

Davlin vd. (2011) öykü-dil etkinlikleri aracılığıyla beş - yedi yaş grubu çocuklarda bakış açısı alma becerilerini ilerletmeyi amaçladıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada, Barnes-Holmes Protokolünün değişikliğe uğramış bir versiyonu ölçme aracı olarak alınmıştır. Katılımcılara uygulanan ön test ve son test olarak 10 det öykü okunmuş ve ilişkisel çerçeveleri kullanması gereken 37 adet soru sorulmuştur. Örneğin “Meltem piyano çalıyor ve sen öykü okuyorsun. Eğer Sen onun yerinde olsan ve o da senin yerinde olsa, sen ne yapıyor olurdun? Meltem ne yapıyor

olurdu?” diye sorulmuştur. Uygulamalar sırasında, tüm çocuklara 11 adet öykü okunmuş, öyküler esnasında tüm çocuklara tek tek çocuğun ilişkisel çerçeveleri kullanmayı gerekli kılan 37 tane soru sorulmuştur, Örneğin, “Cenk spor yapıyor, sen ders çalışıyorsun. Eğer sen Cenkin yerinde olsan ve Cenk de senin yerinde olsa, sen ne yapıyor olurdun? Cenk ne yapıyor olurdu?” şeklinde soru sorulmuştur ve yanıtları alınmıştır. Bulgular, gerçekleştirilen etkinliklerin katılımcıların farklı bakış açılarını anlayabilmelerini kolaylaştıran ilişkisel çerçeveleri kullanabilmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özet olarak, okul öncesi dönemde çocukların dil becerilerini incelemek amacıyla yurt dışında yapılan çalışmalar, çocukların okul öncesi kurumuna devam etmesinin onların dil becerilerini desteklediğini, çocukların dil becerilerinin onların başkalarını anlamadaki yetkinliğini ve aynı zamanda sosyal ortamlarda (sınıf, okul) çocuğun kabulünü arttırdığını bunlara ek olarak akran ilişkilerinde ve zihin kuramı becerisinde dilin belirleyici olabildiğini göstermiştir.

#### **2.5.2.2. Dil Becerisi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Bu bölümde genel olarak yapılmış araştırmaların bir bölümü dil becerisini etkileyen faktörler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim alma, sosyoekonomik düzey şeklindedir. Ayrıca araştırmalar dil becerisinin sosyal ve bilişsel gelişmeyle olan etkileşimleri ve ilişkileri üzerinedir.

Anlar (1983) çalışmasında ilk altı yaştaki dil becerisinde cinsiyetin ve anne-baba eğitim düzeyinin etkisini incelemiştir. Çalışma grubuna 388 çocuk dahil olmuştur. Veri toplama aracı olarak Denver Gelişimsel Tarama Testi’nde bulunan dil alanı kullanılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan anne babaya sahip çocukların, yüksek düzeyde eğitime sahip anne babası olmayan çocuklardan daha ileri düzeyde oldukları ortaya konmuştur. Ayrıca, 18. ayda bakış açısı almada kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, diğer aylarda fark olmadığı belirtilmiştir. Oluşan farkın 12-60 aylık dönemlerde anlamlı olduğu belirtilmiştir.

Yinesor (1989) yaptığı çalışmada, doğumdan kısa bir süre sonra okul öncesi eğitim kurumuna giden beş-altı buçuk yaş arası çocuklar ile aynı yaş grubunda, ancak hep aile içi ortamda bireysel ilişki içinde büyüyen çocukların dil becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada katılımcıları, üç okul öncesi eğitim kurumlarına devam

eden 50 çocuk ile kontrol olarak seçilen evde büyüyen 50, toplamda 100 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada, çocukların zekâ düzeyleri Wise testi, dil becerileri ise P.P.V.T.4'nin Türkiye için standardize edilen hali kullanılmıştır. Araştırma sonunda, kuruma giden çocukların, evdeki çocuklardan daha iyi dil becerisi gösterdiği belirlenmiştir. Evde büyüyen çocuklardan, daha düşük zekâlı, sosyo ekonomik düzey ve annelerin eğitim düzeyleri daha az olanların dil becerileri bakımından diğerlerine göre daha olumsuz yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Erkan (1990)'ın dört ve beş yaş grubu çocuklarla yaptığı araştırmada, ebeveynlerin sosyoekonomik düzeyleri ve eğitim düzeylerine göre çocukların kullandıkları dil, yapı yönünden incelenmiştir. 48 çocuktan oluşan çalışma grubuna sahip araştırmada, okul öncesi eğitim almayan ve kardeşe sahip olan çocuklar seçilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında, çocuklar oynarken ya da kitapla ilgili sohbet ederken dil örneği alınmıştır. Analiz sırasında ise, çocukların kullanabildikleri sözcüklerin sayısı ve bu sözcüklerin çeşitleri incelenmiştir. Sonuçlar çocukların kullandıkları cümlelerdeki sözcük sayıları ve sözcük çeşitleri, üst sosyoekonomik grup lehine olacak şekilde anlamlı farklılık göstermiştir.

Ege, Acarlar ve Güleriyüz (1998), Türkçe dil kazanımında yaşın ortalama sözce uzunluğu ile ilişkisini araştırdıkları araştırmalarında, 17-59 aylar arası 95 çocuk katılımcıyı bu çalışmaya dahil etmişlerdir. Çalışma için gerekli olan doğal konuşma örneği, çocukların konuşmaları ev ve okul ortamlarında, okul ortamlarında serbest olarak oyunlar oynarken kaydedilmiştir. Çocukların ısınma döneminden sonra kaydedilen ilk 50 sözce araştırmada kullanılmıştır. Küçük yaş grubundaki çocuklar için 25 sözce sınır kabul edilmiş, büyük çocuklar içinde ilk 50 sözce sınır kabul edilerek çalışmada kullanılmıştır. Elde edilen sözceler morfemlere ayrılmıştır ve sonra ortalama sözce uzunluğu hesaplamaları yapılmıştır. Sonuçta, 17-59 aylar arasındaki Türk çocuklarının yaşları ile ortalama sözce uzunlukları arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğu, belirlenmiştir.

Seçilmiş (1996) anaokuluna devam eden ve devam etmeyen 37-72 aylar arası çocukların dil gelişimlerinin eğitsel tamlama ölçekleri ile (Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol Listesi) değerlendirilmesi ve üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki normal çocukların bu teknik yaklaşım ile dil gelişim alanındaki becerilerinin incelenerek uygun eğitim programlarının önerilmesi amacı ile bir araştırma planlanmış ve yürütmüştür. Araştırma, 37-48 aylar, 49-60 aylar, 61-72 aylar arasındaki beş özel anaokuluna devam eden 150 çocuk ile 5 kurum anaokuluna devam eden 150

çocuk olmak üzere toplam anaokuluna giden 300 çocuk ve 3 Ana Çocuk Sağlığı (AÇS) merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen 162 çocuk olmak üzere toplam 462 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Özel anaokuluna giden çocukların aileleri üst, kurum anaokuluna giden çocukların aileleri orta ve AÇS merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen çocukların aileleri ise alt düzey olarak seçilmiş ve bu araştırmaya alınmıştır. Yapılan mevcut çalışma neticesinde, 37-72 aylık olan ve Özel ve Kurum anaokullarına giden çocuklardaki başarı düzeyleri arasındaki farklılığın önemli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak AÇS merkezlerine başvuran anaokuluna gitmeyen aynı aylar arasındaki çocukların dil becerisi düzeyleri, anaokuluna giden çocukların dil becerisi düzeyleri arasındaki farklar önemli bulunmuştur.

Temiz, (2002) araştırmasında okul öncesi eğitimin çocukların dil becerisine etkisini incelemiştir. Bir il merkezindeki anaokullarından tesadüfi küme örnekleme yöntemi ile biri seçilerek çalışma evreni tespit edilmiştir. Araştırma ön test son test uygulanan ve bir kontrol grubuna sahip deneysel yöntemle yürütülmüştür. Üç yaş grubundan tesadüfi eleman örnekleme yöntemine göre de 10 kız ve 10 erkek çocuğu deney grubuna katılımcı olarak seçilmiştir. Kontrol grubuna ise anne babaları benzer özelliklere sahip olan ancak okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen 10 kız ve 10 erkek çocuğu dâhil edilmiştir. Çocukların alıcı dil becerisini ortaya koymak için Peabody Resim Kelime Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesinde eğitim dönemini geçiren çocukların test puanları anlamlı derecede farklılaşmıştır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklardan kız çocuklarının dil becerilerinin erkek çocuklardan yüksek olduğu saptanmıştır.

Dereli (2003), okulöncesi eğitime devam eden 4–6 yaş grubu çocukların ifade edici dil düzeylerinin, yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey ve bakım verme tarzına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda çalışılan yaş grubunda bulunan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ifade edici dil düzeyleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermiş ancak cinsiyet, anne baba eğitimi ve sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Ünüvar (2006) zenginleştirilmiş Türkçe dil uygulamalarının okul öncesinde, bakış açısı alma becerileri üzerinde etkisi olup olmadığını incelediği araştırmasına, 40 tane dört - beş yaş grubu çocuk katılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak “Bakış Açısı Alma Testi” uygulamıştır. Çalışmada deney grubundaki çocuklarla bir hafta içinde üç kez olacak şekilde, sekiz hafta boyunca, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinlikleri uygulamalarında bir araya gelmiştir. Her uygulamada farklı bir hikaye

anlatım tekniği tercih edilmiştir. Kontrol grubunda katılımcılar öğretmenlerinin etkinliklerine doğal akışlarında katılmışlardır. Sonuçlar, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Erten (2012)' in yürüttüğü araştırmada, okul öncesi eğitime devam eden beş-altı yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin, sosyal becerilerinin, okula uyum düzeylerinin ve sosyal konumlarının dönem içinde değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. Buna ek olarak araştırmada çocukların akran ilişkilerinin, sosyal konumlarının ve sosyal becerilerinin hepsi birlikte çocukların okula uyumunda yordayıcı etkilerinin bulunup bulunmadığı olmadığını incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, 175 (91 kız, 84 erkek) çocuk ve 12 anaokulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın verilerini toplamak üzere “Kişisel Bilgi Formu, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği, Akranların Şiddetine Maruz Kalma Ölçeği, beş-altı Yaş Çocukları İçin Okul Uyumunu Öğretmen Değerlendirme Ölçeği, Resimli Sosyometri Ölçeği ve Sosyal Beceri Gözlem Formu” uygulanmıştır. Sonuçlar, beş-altı yaş çocuklarının tüm yıl boyunca, dört kez yapılan içinde, olumlu sosyal davranışların okula uyum düzeyini en fazla yordayan değişken olduğunu göstermiştir.

Taşkın (2013) yaptığı çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerisi ve matematik kavramları gelişimi arasındaki ilişkiyi ve okul öncesinde çocukların yaşları ve kız ya da erkek olmaları durumuna göre, alıcı dil becerileri ve matematiksel kavram gelişimlerinde anlamlı farkın bulunup bulunmadığını incelemeye çalışmıştır. Araştırma, Ankara'daki resmi bağımsız anaokullarında eğitim gören beş-altı yaş grubunda bulunan 70 çocukla gerçekleştirilmiştir. Katılımcı çocuklara uygulanan ‘Bracken Temel Kavram Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu’ ve ‘Peabody Resim-Kelime Testi’ veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma neticesinde ortaya çıkan veriler, kız ya da erkek olma durumunun okul öncesi dönemde bulunan çocukların biliyor oldukları temel kavramlar ile ilişkili olan önemli bir değişken değildir sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar, çocukların dil becerileriyle matematik becerileri arasındaki ilişkinin anlamı ve pozitif yönde olduğunu göstermiştir.

Eti ve Aktaş Arnas (2016), hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocuklardaki ifade edici dil gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Çalışma, okul öncesi eğitim almakta olan dört yaş grubundaki 26 çocuğun hikaye temelli drama etkinliklerine katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ön-test ve son- testler için sekiz adet hikâye kartı kullanılarak ve çocuklardan ifade edici dil gelişimini belirlemek için dil örnekleri alınarak veriler toplanmıştır. Çocukların ifade edici dil gelişimleri;

kullanılan sözcüklerin türleri, toplam cümle sayıları ile sözcük sayıları ve bir cümledeki ortalama sözcük sayılarına göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sonuçlar, hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubundaki çocukların fiil, isim, bağlaç ve zarf kullanım durumlarına katkı sağladığını göstermiştir. Ayrıca söz konusu etkinliklerin çocukların kullandıkları toplam sözcük sayısı, toplam cümle sayısı ve tümcedeki ortalama sözcük sayısında da artış sağladığını ortaya koymuştur.

Özet olarak, çocukların dil becerilerini incelemek amacıyla yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde, dil becerisinin demografik değişkenlerden etkilendiği, yaş, sosyo-ekonomik durum ve anne baba eğitim durumu değişkenlerinin seviyesi yükseldikçe dil becerisinin arttığı ortaya çıkmıştır. Okul öncesi eğitim almanın, Türkçe dil etkinliklerinin, hikaye temelli etkinliklerin çocukların dil becerilerini olumlu yönde etkilediği, aynı zamanda dil becerisindeki artışın çocukların bakış açısı alma becerisini, okula uyumunu ve akran ilişkilerini etkilediği şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni, örnekleme, veri toplamada kullanılan araçlar, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların dil becerisi düzeyleriyle bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma modelinin, nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardan olan ve iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi değişkenlere müdahale edilmeksizin inceleyen korelasyonel araştırma olduğu tespit edilmiştir. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasındaki ilişkinin düzeylerinin ölçülmesinde etkili olmaktadır ve bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey çalışmaların planlanabilmesi için de alt yapı oluşturan önemli bir tür olmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011). Keşfedici ve yordayıcı olarak ikiye ayrılan korelasyon araştırmalarından, bilinen değişkenin bilinmeyen değişkeni yordaması yönüyle yordayıcı korelasyon (Fraenkel ve Wallen, 2009) bu araştırmanın modelini oluşturmak için uygun bulunmuştur.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Adana il merkezindeki resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 36-66 ay grubu çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Adana il merkezinde MEB'e bağlı altı adet anaokulu ve bu anaokullarına devam eden 98 çocuk oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan çocukların belirlenmesinde bazı kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Katılımcıların anne babalarının lisans mezunu olması, her ikisinin de çalışıyor olması, çekirdek aileye mensup olmaları evlerinde tek dil olarak Türkçe konuşuluyor olması karıştırıcı/bozucu değişkenleri en aza indirme için şart olarak koşulmuştur. İlgili şartları sağlayan çocuklara ulaşmak için merkez ilçelerdeki anaokullarına gidilmiş bu özellikteki ailelerin çocukları belirlenmiştir. Şartı sağlayan ailelerden izin verenlerin çocuklarıyla mevcut

çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklara ait bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

*Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler*

|                       | Grup       | <i>f</i> | %  |
|-----------------------|------------|----------|----|
| Yaş                   | 3 yaş      | 28       | 28 |
|                       | 4 yaş      | 33       | 34 |
|                       | 5 yaş      | 37       | 38 |
| Cinsiyet              | Kız        | 53       | 52 |
|                       | Erkek      | 45       | 48 |
| Ailedeki çocuk sayısı | Tek çocuk  | 18       | 18 |
|                       | İki çocuk  | 70       | 72 |
|                       | Üç çocuk   | 10       | 10 |
| Doğum sırası          | İlk        | 33       | 34 |
|                       | İkinci     | 60       | 61 |
|                       | Üçüncü     | 5        | 5  |
| Anne meslek           | Memur      | 10       | 10 |
|                       | Öğretmen   | 32       | 33 |
|                       | Bankacı    | 33       | 34 |
|                       | Hemşire    | 10       | 10 |
|                       | Muhasebeci | 4        | 4  |
|                       | Diğer      | 9        | 9  |
| Baba meslek           | Memur      | 38       | 39 |
|                       | Öğretmen   | 16       | 16 |
|                       | Bankacı    | 14       | 14 |
|                       | Asker      | 8        | 8  |
|                       | Muhasebeci | 3        | 3  |
|                       | Diğer      | 19       | 20 |

Katılımcılardan 28’i üç yaş grubunda (Ranj = 36-44 ay, Ortalama = 42 ay), 33’ü dört yaş grubu (Ranj = 48-54 ay, Ortalama = 51 ay) ve 37’si beş yaş grubu (Ranj = 60-65 ay, Ortalama = 62 ay) çocuklardan oluşmaktadır. Katılımcılar seçilirken onların ailelerine ait bazı demografik özelliklerin benzer olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların hepsi çekirdek aileye sahiptir, geniş aileye mensup çocuk bulunmamaktadır. Çocukların tümünün evinde tek dil olarak Türkçe konuşulmaktadır. Katılımcıların hem annesi hem babası lisans mezunlardır. Ebeveyleyler memur, öğretmen, bankacı, hemşire, asker, muhasebeci gibi iş dallarında çalışmakta olup benzer gelir düzeyine sahiptirler. Çalışma grubunun bu şekilde tercih edilmesindeki amaç, bakış açısı alma ve dil becerisinin

arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmada karıştırıcı bozucu olarak görev yapabilecek değişkenleri en aza indirmektedir. Bu tür değişkenler bilişsel ve dilsel becerileri etkileyebilmektedirler (Jersild, 1979, Öztürk, 1995).

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama araçları olarak “Genel Bilgi Formu”, çocukların dil becerisini ölçmek için araştırmacı tarafından oluşturulan “Dil Örneği Formu”, “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ve “Peabody Resim Kelime Testi” kullanılmıştır.

#### 3.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu”, çocuğun yaşı, cinsiyeti, doğum sırası, okul öncesi kurumuna devam etme süresi, anne baba eğitim durumu ve gelir düzeyi gibi bilgileri içermektedir. Genel bilgi formunda toplam 10 soru yer almaktadır.

#### 3.3.2 Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi

Araştırmada, katılımcıların bakış açısı alma becerilerini ortaya koymak amacıyla Aslan ve Köksal Akyol (2016) tarafından geliştirilen “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)” ölçme aracı olarak tercih edilmiştir. Bu test, toplamda 24 madde içeren ve üç kuramsal boyuttan (Algısal Bakış Açısı Alma, Bilişsel Bakış Açısı Alma ve Duygusal Bakış Açısı Alma) oluşan bir testtir. Ölçme aracından en fazla 24 puan alınabilmektedir. Algısal Bakış Açısı Alma ve Bilişsel Bakış Açısı Alma boyutları dörder maddeden oluşurken, Duygusal Bakış Açısı Alma boyutu her bir duygu ile ilgili (mutlu olma, üzülme, kızma, korkma) eşit sayıda, toplam 16 madde içermektedir. ÇBT’nin geliştirilmesi sırasında ölçüt dayanaklı geçerlik amacıyla, Çocuklar için Empati Ölçeği (ÇEMÖ) ve Bakış Açısı Alma Testi (BAT) kullanılmıştır. ÇBT ile BAT arasında yüksek düzeyli, pozitif bir ilişki bulunduğu ( $r=.73$ ,  $p=.001$ ) belirlenmiştir. Benzer biçimde ÇBT ve ÇEMÖ arasında yüksek düzeyli, pozitif bir ilişki bulunduğu ( $r=.80$ ,  $p=.001$ ) ortaya koyulmuştur. İç tutarlık güvenirliği için KR-20 Alpha değeri .71 değerinde bulunmuştur. Test-tekrar test güvenirliği ise .91 değerinde çıkmıştır. Analizler, ÇBT’nin okul öncesi dönemdeki çocukların (üç, dört ve beş yaş) bakış açısı alma becerilerini ölçmede hem geçerli hem de güvenilir bir araç olarak

kullanılabileceğini göstermiştir. Bu araştırmada ÇBT'nin KR-20 Alpha değeri .76 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Dil Örneği Formu

Çocukların ifade edici dil becerisi düzeylerini ölçmek için araştırmacı tarafından oluşturulan bir Dil Örneği Formu kullanılmıştır. Bu form 27 sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı bu soruları belirlerken öncelikle, çocuğun günlük hayatını içeren ve ona tanıdık olan bazı konular seçmiştir. Soruların içeriğinde ise aile, mahalledeki çevre, oyunlar, okul, hastalıklar, yemekler, yiyecekler ve kitaplar konuları kullanılmıştır. Bu konuları içeren bir soru havuzu oluşturulmuş ve oluşturulan soru havuzu arasından belirlenen açık uçlu sorular için uzman görüşü alınmış ve sorulara son hali verilmiştir. Daha sonra araştırmacı sorulara son halini vererek toplamda 27 tane soru elde etmiştir. Ölçme aracı bulunan sorular çocukların her biriyle doğal sohbet şeklinde gerçekleştirilen görüşme yöntemi ile sorulmuş ve çocuklardan dil örneği alınmıştır. Dil örneği formunda yer alan 27 sorunun her biri tüm çocuklara yöneltilmiş ve verdikleri yanıtlar, toplam cümle sayısı, toplam sözcük sayısı, sözcük çeşitliliği ve bir cümledeki ortalama sözcük sayısı bağlamında analiz edilmek üzere kaydedilmiştir.

### 3.3.4. Peabody Resim-Kelime Testi

Peabody Resim-Kelime Testi, asıl formu İngilizce (Peabody- Picture-Vocabulary Test) olan bir alıcı dil becerisi hesaplama testi olup Dunn tarafından oluşturulmuş, Katz ve diğerlerince Türkçe'ye adapte edilmiştir (Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ, 1974). Sözkonusu test çocuklarda kelime bilgisi gelişimini ölçmeyi amaçlamaktadır. Peabody, çocuklara birebir şekilde uygulanabilmektedir. Uygulama grubu 2 ile 12 yaş arasında değişmektedir. Ölçme aracı 100 kart ve bu kartların her birinde dört resim yer almaktadır. Testteki sorular basitten karmaşığa doğru ilerlemektedir. Çocuğun kartta yer alan dört adet resim arasından kendisine söylenen kelimeye uygun olan resmi göstermesi beklenmektedir ve bu sayede çocukların kelime gelişimi ölçülmektedir. Çocuğun takvim yaşına uygun olan sorudan başlanma ve testte her doğru yanıtı bir puan verilmektedir. Son sekiz sorudan altısına yanlış cevap alınana dek uygulama sürmektedir. Testteki ham puanı bulmak için çocuğun en son bildiği kelimeye kadar olan kelime sayısı toplanmakta, o sayıya kadar yaptığı yanlışların toplamı çıkartılmaktadır. Elde edilen bu ham puan, çocuğun yaşadığı yere (köy, şehir,

gecekondu) göre “Alıcı Dil Yaşını Bulma Çizelgesi”nden alıcı dil yaşına dönüştürülmektedir.

### 3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Verilerin toplanma sürecinde, araştırmanın okullarda uygulanabilmesi için 2017 yılının Mart ayında yasal izinler alınmış ve daha sonra okullar ile görüşmeye gidilmiştir. Öncelikle okul yönetimlerine araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır ve okul yönetimlerinden de izin alınmıştır. Yöneticiler eşliğinde okul öncesi öğretmenleriyle tanışıp araştırma konusu, amacı ve veri toplama sürecinin nasıl olacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Mart-Nisan 2017 aylarında ailelere içinde araştırmanın amacı hakkında bilgilerin de olduğu bir bilgi formu gönderilip çocuklarının çalışmaya katılımı konusunda izinleri istenmiştir. Ailelerinden izin belgesi alınan çocukların bulunduğu sınıflara girilerek yarım gün doğal etkinliklerine katılım gerçekleştirilmiştir. Çocuklara yapılacak işlem konusunda bilgi verilmiş, önce sohbet edileceği daha sonra da resimli bir oyun oynanacağı söylenmiştir. Çalışma grubunda yer alan çocuklarla Nisan-Mayıs-Haziran 2017 tarihlerinde okul yönetiminin uygun gördüğü sessiz bir ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Her bir çocukla üç tane bireysel görüşme gerçekleştirilmiştir. Her görüşmede çocuklara birer veri toplama aracı uygulanmıştır. Araştırmacı, çocuklara ilk olarak Dil Örneği Formunu uygulamış ve bunu yaparken çocukla doğal sohbet havasında görüşmeler gerçekleştirmiştir. İkinci olarak çocuklara resimli bir oyun oynayacakları söylenmiş ve her çocukla birebir olarak Peabody Testini uygulamıştır. Bu testin uygulanması sırasında çocuğa gösterilen resimli katlara bakmasını ve hangi kelime söyleniyorsa onu temsil eden resmi bulması istenmiştir. Son olarak da ÇBT’yi uygulamak için, çocuklara bu kez farklı bir resimli oyun oynayacakları söylenmiş ve ölçme aracı her bir çocuğa birebir uygulamıştır. Uygulama sırasında çocuğa algısal bakış açısı alma becerisini ölçmek için, resimdeki çocuğun bulunduğu yerden hangi nesneleri görebildiği hangilerini göremediği sorulmuştur. Bilişsel bakış açısı alma becerisini ölçen sorularda, çocuğa dört resimli kart gösterilip kısaca resimlerdeki hikaye anlatılmış ve resimli kartlardan olayın çözümlendiği kart çıkarılmış ve bir arkadaşını çağırdığımızda bize bu olayın neden böyle sonuçlandığı konusunda ne söyleyebilir? diye sorulmuştur. Duygusal bakış açısı alma becerilerini ölçen sorularda ise resimdeki çocuğun başına gelen olay anlatılmış ve o çocuğun ne hissediyor olabileceği çocuğa sorulmuştur. Her bir ölçme aracının uygulanması yaklaşık

15 dakika sürmüştür. Araştırmadaki tüm verilerin toplanması işlemi toplam iki buçuk ay sürmüş ve Haziran (2017) ayının ikinci haftasında tamamlanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizine başlamak için veri toplama işlemi sırasında kullanılan ölçme araçlarından sağlanan veriler analize hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi ve Peabody Resim Kelime Dil Testi puanları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra çocuklardan dil örneği almak için yapılan görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmış ve yazılı dökümü yapılarak analize hazırlanmıştır. Çocukların dil örnekleri, kurulan toplam cümle sayısı, toplam sözcük sayısı, sözcük çeşitliliği sayısı ve bir cümlede kullanılan ortalama sözcük sayıları tek tek sayılarak toplanmıştır. Elde edilen dil örneği metinleri, araştırmanın tutarlılığı açısından bir araştırmacı ve on yıllık iş tecrübesi olan bir Türkçe öğretmeni tarafından analiz edilmiştir. Daha sonra SPSS ortamında bakış açısı alma becerisi, alıcı dil becerisi ve ifade edici dil becerisi puanları için normallik değerleri ve betimsel istatistik hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalar aşağıda tablolar halinde sergilenmiştir. Son olarak normallik gösteren dil becerisi verileri (toplam kelime sayısı, toplam cümle sayısı, sözcük çeşitliliği ve bir cümledeki ortalama kelime sayısı) ve bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişkiyi analiz edebilmek için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır ve dil becerisi değerlerinin bakış açısı alma becerisini ne derecede yordadığını bulmak için de regresyon analizi yapılmıştır. Hem alıcı dil hem ifade edici dil ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki hem de dil becerilerinin bakış açısı alma becerilerini yordayıcılığına ilişkin elde edilen istatistiksel analiz sonuçları bulgular kısmında ayrıntılı açıklanmıştır.

#### 3.5.1. Bakış Açısı Alma Becerisi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Çocukların ÇBT'den aldıkları puanlarının betimsel istatistik ve normallik değerleri hem toplam çocuk sayısı hem de yaş gruplarına göre Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Çocukların ÇBT'den Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları*

| Grup         | Ortalama | St. Sapma | Ortanca | Min | Maks | Basıklık | Çarpıklık | Shapiro-Wilk |
|--------------|----------|-----------|---------|-----|------|----------|-----------|--------------|
| ÇBT (Toplam) | 16.72    | 3.27      | 17      | 9   | 23   | -.512    | -.279     | .060         |
| ÇBT (3 yaş)  | 14.14    | 2.82      | 14      | 9   | 20   | -.515    | .151      | .806         |
| ÇBT (4 yaş)  | 16.96    | 2.88      | 17      | 9   | 22   | -.432    | .525      | .402         |
| ÇBT (5 yaş)  | 18.45    | 2.68      | 19      | 13  | 23   | -.456    | -.450     | .120         |

Normallik testi sonucunda, çocukların toplamda ÇBT'den ( $p > .05$ ) aldıkları puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, yaş gruplarına göre hesaplandığında da her bir yaş grubunda ÇBT'den alınan puanların normal dağıldığı saptanmıştır.

### 3.5.2. Peabody Resim-Kelime Testine Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Çocukların alıcı dil becerisini hesaplamaya yönelik uygulanan Peabody Testine ait betimsel istatistikler ve normallik testi sonuçları Tablo 3.3' de gösterilmiştir. Puanlar hem örnekleimde yer alan tüm çocukların puanları olarak hem de yaş gruplarına göre ayrı olarak hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3

*Çocukların Peabody Resim Kelime Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları*

| Grup             | Ortalama | St. Sapma | Ortanca | Min | Maks | Basıklık | Çarpıklık | Shapiro-Wilk |
|------------------|----------|-----------|---------|-----|------|----------|-----------|--------------|
| Peabody (Toplam) | 56.41    | 11.34     | 56      | 26  | 81   | -.056    | -.153     | .559         |

|                     |       |      |      |    |    |      |       |      |
|---------------------|-------|------|------|----|----|------|-------|------|
| Peabody<br>(3 yaşı) | 47.28 | 8.96 | 49.5 | 26 | 62 | .232 | -.759 | .144 |
| Peabody<br>(4 yaşı) | 56.27 | 8.37 | 55   | 37 | 77 | .747 | .137  | .692 |
| Peabody<br>(5 yaşı) | 64.18 | 9.87 | 64   | 37 | 81 | .383 | -.521 | .555 |

Peabody testinden alınan puanların normallik değerleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Sonuçlar, örnekleme yer alan tüm çocukların puanlarının normal dağıldığını, ayrıca yaş gruplarının her biri için de normallik varsayımının sağlandığı göstermektedir ( $p > .05$ ).

### 3.5.3. İfade Edici Dil Becerisi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları

Bu bölümde çocukların ifade edici dil becerilerini belirlemeye yönelik olarak hesaplanmış olan toplam cümle sayısı, toplam kelime sayısı, sözcük çeşidi sayısı ve ortalama bir cümledeki kelime sayısı değerlerine ilişkin betimsel istatistik ve normallik testi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 4

#### *Çocukların Cümle Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları*

| Grup                     | Ortalama | St. Sapma | Ortanca | Min | Maks | Basıklık | Çarpıklık | Shapiro -Wilk |
|--------------------------|----------|-----------|---------|-----|------|----------|-----------|---------------|
| Cümle sayısı<br>(Toplam) | 73       | 18.58     | 75      | 40  | 115  | -.810    | 1.86      | .06           |
| Cümle sayısı<br>(3 yaşı) | 53       | 6.54      | 55      | 40  | 65   | -.280    | -.226     | .435          |
| Cümle sayısı<br>(4 yaşı) | 77       | 13.6      | 80      | 45  | 102  | -.124    | -.316     | .60           |
| Cümle sayısı<br>(5 yaşı) | 85       | 15.49     | 86      | 50  | 115  | -.423    | .085      | .57           |

Tablo 4, çocukların kurdukları toplam cümle sayısına ait normallik dağılımı göstermektedir. Tüm gruptaki çocukların puanları normal dağılım göstermiştir ( $p > .05$ ).

Ayrıca yaş grupları dikkate alındığında üç-dört-beş yaş gruplarının da verilerinin normal dağılım varsayımını sağladığı saptanmıştır.

Tablo 5

*Çocukların Sözcük Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları*

| Grup                   | Ortalama | St. Sapma | Ortanca | Min | Maks | Basıklık | Çarpıklık | Shapiro -Wilk |
|------------------------|----------|-----------|---------|-----|------|----------|-----------|---------------|
| Sözcük sayısı (Toplam) | 170.47   | 48.75     | 170     | 80  | 270  | -8.66    | 1.66      | .06           |
| Sözcük sayısı (3 yaş)  | 126.28   | 26.84     | 127     | 80  | 170  | -1.03    | -.121     | .33           |
| Sözcük sayısı (4 yaş)  | 173.69   | 40.18     | 170     | 95  | 260  | -.398    | .465      | .13           |
| Sözcük sayısı (5 yaş)  | 201      | 42.63     | 200     | 100 | 270  | .092     | -.634     | .10           |

Tablo 5, katılımcıların dil örneğinde yer alan ifadelerinde toplam kaç kelime kullandığına ilişkin betimsel istatistik ve normallik değerlerini göstermektedir. Çocukların ölçme araçlarından aldıkları sözcük sayılarına ilişkin değerlerin, hem yaş gruplarına göre hem de toplam gruba göre normal dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 6

*Çocukların Sözcük Çeşidi Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları*

| Grup                   | Ortalama | St. Sapm | Ortanca | Min | Maks | Basıklık | Çarpıklık | Shapiro -Wilk |
|------------------------|----------|----------|---------|-----|------|----------|-----------|---------------|
| Sözcük çeşidi (Toplam) | 117      | 38.29    | 120     | 40  | 195  | -.833    | -.011     | .11           |
| Sözcük çeşidi (3 yaş)  | 72       | 15.05    | 75      | 40  | 100  | -.266    | -.355     | .50           |
| Sözcük çeşidi (4 yaş)  | 126      | 28.94    | 120     | 75  | 195  | .045     | .713      | .06           |
| Sözcük çeşidi (5 yaş)  | 143      | 25.83    | 140     | 75  | 190  | .169     | -.408     | .65           |

Katılımcıların kullandıkları sözcüklerin çeşitliliğine (kaç farklı kelime kullandığı) ilişkin normallik değerleri tablo 6’da gösterilmiştir. Sonuçlar, örnekleme yer alan tüm çocukların puanlarının normal dağıldığını ve ayrıca üç-dör-beş yaş gruplarından her biri için de normallik varsayımın sağlandığı görülmektedir ( $p > .05$ ).

Tablo 7

*Çocukların Bir Cümledeki Ortalama Sözcük Sayılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Testi Sonuçları*

| Grup                                           | Ortalama | St. Sapma | Ortanca | Min  | Maks | Basıklık | Çarpıklık | Shapiro-Wilk |
|------------------------------------------------|----------|-----------|---------|------|------|----------|-----------|--------------|
| Cümledeki<br>ort. sözcük<br>sayısı<br>(Toplam) | 2.6      | .63       | 2.64    | 1.40 | 4.02 | -.782    | -.175     | .07          |
| Cümledeki<br>ort. sözcük<br>sayısı<br>(3 yaş)  | 1.9      | .35       | 2       | 1.40 | 2.60 | -.835    | 0.57      | .41          |
| Cümledeki<br>ort. sözcük<br>sayısı<br>(4 yaş)  | 2.5      | .35       | 2.5     | 1.45 | 3.25 | 2.16     | -.609     | .08          |
| Cümledeki<br>ort. sözcük<br>sayısı<br>(5 yaş)  | 3.3      | .27       | 3.3     | 2.7  | 4.02 | .348     | .191      | .43          |

Tablo 7, katılımcıların dil örneğinde yer alan ifadelerinde bir cümlede yer alan ortalama kelime sayılarına ilişkin betimsel istatistik ve normallik değerlerini ifade etmektedir. Çocukların cümlelerindeki ortalama sözcük sayısı değerleri, hem tüm grup için hem de üç-dört- beş yaş gruplarında normal dağılım göstermektedir ( $p > .05$ ).

Sonuç olarak, ölçme araçlarından elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden bir sonraki aşamada veriler parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Çocukların bakış açısı alma becerileri ile alıcı dil becerileri arasındaki ilişkiyi ve çocukların bakış açısı alma becerileriyle ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra da alıcı ve ifade edici dil becerilerinin bakış açısı alma becerisini ne ölçüde yordadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Tüm bu analizler sonucu elde edilen sonuçlar bulgular başlığında sunulmuştur.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerileri ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın bulguları, araştırma sorularına paralel olarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu bölümde öncelikle çocukların ÇBT ve Peabody Testlerinden aldıkları puanlara ilişkin korelasyon tabloları yaş gruplarına göre verilmiştir. Daha sonra ise, yaş gruplarına göre çocukların ÇBT ve Dil Örneği Formundan aldıkları ifade edici dil puanları arasındaki korelasyona ait veriler tablolar halinde sunulmuştur. Son olarak da çocukların alıcı ve ifade edici dil puanlarının onların bakış açısı alma becerilerini ne oranda yordadığına dair regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Bakış Açısı Alma Becerisi ile Alıcı Dil becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 8

*Çocukların ÇBT ve Peabody Testinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyon*

| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(Toplam) | Peabody Test        |      |
|--------------------------------------------------------|---------------------|------|
|                                                        | Pearson Correlation | .763 |
|                                                        | P                   | .01  |
|                                                        | N                   | 98   |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(3 yaş)  | Peabody Test        |      |
|                                                        | Pearson Correlation | .584 |
|                                                        | P                   | .01  |
|                                                        | N                   | 28   |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(4 yaş)  | Peabody Test        |      |
|                                                        | Pearson Correlation | .784 |
|                                                        | P                   | .01  |
|                                                        | N                   | 33   |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(5 yaş)  | Peabody Test        |      |
|                                                        | Pearson Correlation | .780 |
|                                                        | P                   | .01  |
|                                                        | n                   | 37   |

Tablo 8, çalışma grubundaki grubundaki çocukların ÇBT ve Peabody Testinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik sonuçları göstermektedir. Çocukların tamamı göz önüne alındığında, ÇBT'den ve Peabody Testinden alınan puanlar arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.763$ ,  $p=.01$ ).

Yaş gruplarına göre bakıldığında da üç yaş ( $r=.584$ ,  $p=.01$ ), dört yaş ( $r=.784$ ,  $p=.01$ ) ve beş yaş ( $r=.780$ ,  $p=.01$ ) grubunda ÇBT puanları ile Peabody Testinden elde edilen veriler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu sonuçlar çocukların yaşları arttıkça bakış açısı alma becerilerinin de arttığını göstermektedir.

#### 4.2. Bakış Açısı Alma Becerisi ve İfade Edici Dil becerisi Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 9

*Çocukların ÇBT Puanları ve Cümle Sayıları Arasındaki Korelasyon*

|                                                        |                     | Cümle Sayısı |
|--------------------------------------------------------|---------------------|--------------|
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(Toplam) | Pearson Correlation | .739         |
|                                                        | P                   | .01          |
|                                                        | N                   | 98           |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(3 yaş)  | Pearson Correlation | .489         |
|                                                        | P                   | .01          |
|                                                        | N                   | 28           |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(4 yaş)  | Pearson Correlation | .651         |
|                                                        | P                   | .01          |
|                                                        | N                   | 33           |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(5 yaş)  | Pearson Correlation | .80          |
|                                                        | P                   | .01          |
|                                                        | n                   | 37           |

Katılımcıların Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve ifade edici dil becerisi öğrenmek amacıyla gerçekleştirilmiş görüşmelerden elde edilen cümle sayısı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar, örneklemde yer alan çocukların Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) puanları ile elde edilen cümle sayıları arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır ( $r_{\text{toplam}}=.739$ ,  $p=.01$ ). Bu anlamlı ilişki üç yaş için orta düzeyde ( $r_{\text{üç}}=.489$ ,  $p=.01$ ), dört yaş için yüksek düzeyde ( $r_{\text{dört}}=.651$ ,  $p=.01$ ) ve beş yaş için de yine yüksek düzeyde saptanmıştır ( $r_{\text{beş}}=.80$ ,  $p=.01$ ).

Tablo 10

*Çocukların ÇBT Panları ve Kelime Sayıları Arasındaki Korelasyon*

|                                                        |                     | Kelime Sayısı |
|--------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(toplam) | Pearson Correlation | .87           |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | N                   | 98            |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(3 yaş)  | Pearson Correlation | .875          |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | N                   | 28            |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(4 yaş)  | Pearson Correlation | .86           |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | N                   | 33            |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(5 yaş)  | Pearson Correlation | .78           |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | n                   | 37            |

Tablo 10, çalışma grubundaki grubundaki çocukların Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve görüşmede kullandıkları kelime sayıları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçları göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) puanları ile çocukların kullandıkları kelime sayıları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamlı ilişki gerek tüm grubun bakış açısı alma becerisi ve ifade edici dil becerisine yöneliktir, gerekse de üç-dört-beş yaş gruplarına yöneliktir ( $r_{\text{toplam}}=.87$ ,  $p=.01$ ,  $r_{\text{üç}}=.875$ ,  $p=.01$ ,  $r_{\text{dört}}=.86$ ,  $p=.01$ ,  $r_{\text{beş}}=.78$ ,  $p=.01$ ).

Tablo 11

*Çocukların ÇBT Puanları ve Sözcük Çeşidi Sayıları Arasındaki Korelasyon*

|                                                        |                     | Sözcük Çeşidi |
|--------------------------------------------------------|---------------------|---------------|
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(toplam) | Pearson Correlation | .75           |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | N                   | 98            |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(3 yaş)  | Pearson Correlation | .426          |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | N                   | 28            |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(4 yaş)  | Pearson Correlation | .73           |
|                                                        | P                   | .01           |
|                                                        | N                   | 33            |
|                                                        |                     | Sözcük Çeşidi |

|                                                       |                     |     |
|-------------------------------------------------------|---------------------|-----|
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(5 yaş) | Pearson Correlation | .65 |
|                                                       | P                   | .01 |
|                                                       | n                   | 37  |

Çalışmada yer alan çocukların Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve kullandıkları sözcük çeşitliliği değerleri arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 11’de gösterilmektedir. Alınan sonuçlar, örnekleme yer alan çocukların Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) puanları ile sözcük çeşitliliği değerleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğunu ifade etmektedir ( $r_{\text{toplam}}=.75$ ,  $p=.01$ ).. Bu anlamlı ilişki üç yaş için orta düzeyde ( $r_{\text{üç}}=.426$ ,  $p=.01$ ), dört yaş için yüksek düzeyde ( $r_{\text{dört}}=.73$ ,  $p=.01$ ) ve beş yaş için de yine yüksek düzeyde gözlenmiştir ( $r_{\text{beş}}=.65$ ,  $p=.01$ ).

Tablo 12

*Çocukların ÇBT Puanları ve Cümledeki Ortalama Sözcük Sayıları Arasındaki Korelasyon*

|                                                        |                                     |      |
|--------------------------------------------------------|-------------------------------------|------|
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(toplam) | Cümledeki ortalama<br>sözcük sayısı |      |
|                                                        | Pearson Correlation                 | .79  |
|                                                        | P                                   | .01  |
|                                                        | N                                   | 98   |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(3 yaş)  | Cümledeki ortalama<br>sözcük sayısı |      |
|                                                        | Pearson Correlation                 | .902 |
|                                                        | P                                   | .01  |
|                                                        | N                                   | 28   |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(4 yaş)  | Cümledeki ortalama<br>sözcük sayısı |      |
|                                                        | Pearson Correlation                 | .77  |
|                                                        | P                                   | .01  |
|                                                        | N                                   | 33   |
| Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)<br>(5 yaş)  | Cümledeki ortalama<br>sözcük sayısı |      |
|                                                        | Pearson Correlation                 | .74  |
|                                                        | P                                   | .01  |
|                                                        | n                                   | 37   |

Katılımcı çocukların Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) ve kurdukları cümlelerindeki ortalama sözcük sayısı arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar, Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) puanları ile kurdukları cümlelerdeki ortalama kelime sayısı arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamlı ilişki hem yaş

grupları içinde gözlenmiş hem de tüm grup puanları arasında gözlenmiştir ( $r_{\text{toplam}}=.79$ ,  $p=.01$ ,  $r_{\text{üç}}=.90$ ,  $p=.01$ ,  $r_{\text{dört}}=.77$ ,  $p=.01$ ,  $r_{\text{beş}}=.740$ ,  $p=.01$ ).

#### 4.3. Alıcı Alıcı ve İfade Edici Dil becerisinin Bakış Açısı Alma Becerisinin Yordayıcılığına İlişkin Bulgular

Tablo 13

*Çocukların Alıcı Dil ve İfade Edici Dil becerisi Puanlarının Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Puanlarını Yordama Durumu*

| Model | Predictors                       | B    | SH <sub>B</sub> | Beta  | $\Delta R^2$ |
|-------|----------------------------------|------|-----------------|-------|--------------|
| 1     | (Alıcı Dil)                      |      |                 |       |              |
|       | Peabody                          | .227 | .018            | .78   | .618*        |
|       | Constant                         | 3.88 | 1.051           |       |              |
| 2     | (İfade Edici Dil)                |      |                 |       |              |
|       | Cümle Sayısı                     | 0.03 | 0.16            | -.016 |              |
|       | Kelime Sayısı                    | .037 | 0.06            | .545  | .194*        |
|       | Sözcük Çeşidi                    | .005 | 0.08            | .055  |              |
|       | Cümledeki Ortalama Sözcük Sayısı | .803 | 0.484           | 0.57  |              |

\* $p \leq .05$

Tablo 13’de peabody, toplam cümle sayısı, kelime sayısı, sözcük çeşitliliği ve ortalama bir cümledeki sözcük sayısı değerlerine göre, bakış açısı alma becerisinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde adı geçen değişkenlerden bakış açısı alma becerilerini en yüksek derecede yordayan değişken alıcı dil becerisi puanları olmuştur. İfade edici dil becerisine ilişkin puanlar da dikkate alındığında bakış açısı alma becerisini açıklamaya katkı sağlanmış ancak bunun çok az bir fark yarattığı görülmüştür. Alıcı ve ifade edici dil puanları, bakış açısı alma becerisinin %80’ini açıklarken sadece Peabody testinden alınan puanlar bakış açısı alma becerisinin %61’ini açıklamaktadır Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (beta), yordayıcı değişkenlerin bakış açısı alma becerisi üzerindeki göreceli önem sırası Peabody Testi puanları, cümledeki ortalama sözcük sayısı, kelime sayısı sözcük çeşidi ve toplam cümle sayısıdır. Ancak regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi

sonuçları incelendiğinde ise sadece Peabody testinin ve kelime sayısının bakış açısı alma becerisi üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu gör÷lmektedir ( $p<.05$ ).



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, çocukların bakış açısı alma becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma sonucunda, çocukların bakış açısı alma becerisi puanları ile alıcı ve ifade edici dil becerisi puanları arasında orta ve yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Dahası bu ilişkinin üç yaşından itibaren başladığı saptanmıştır. Bu bulgu, tam bir nedensellikten söz etmek mümkün olmasa da, aynı yaş grubu içerisinde dil becerisi daha iyi olan çocukların başkalarının bakış açısını daha iyi anladıkları anlamına gelmektedir.

İlgili literatürde, bakış açısı alma becerisi ile dil becerisi arasındaki ilişkinin genellikle zihin kuramı çerçevesinde ve bilişsel bakış açısı alma boyutuyla ele alındığı görülmektedir (Charman ve Shmueli-Goetz, 1998; Astington ve Jenkins, 1999; Hofer, 2006). Araştırmacılar, çocukların gösterdikleri amaçlı iletişim becerilerinin, yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal bilişsel anlayışlarındaki değişimi ve başkasının zihnindekileri anlayabilmelerini yansıttığını savunmakta (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998) ve bilişsel bakış açısı alma ile aynı özellikte olan bu davranışları zihin kuramının ilk belirtileri olarak kabul etmektedirler (Miller, 2006). Elde edilen bulgular ışığındaki tartışma da bu çerçevede yürütülmüştür.

Araştırmanın sonucunda çocukların hem alıcı hem de ifade edici dil becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bu bulgu çocukların bakış açısı alma becerilerinin dil becerileri ile birlikte artış gösterdiği anlamına gelmekte ve bakış açısı alma için dilin önemli olduğunu düşündürmektedir. Bakış açısı alma ve dil ilişkisine yönelik olarak alanyazında kuramcıların farklı görüşleri ve yapılan araştırmaların farklı sonuçları bulunmaktadır. Piaget, küçük çocukların kendi zihinlerine odaklanıp başkalarını anlamakta güçlük çektiklerini ve başka insanları anlamak için benmerkezcilikten uzaklaşmaları gerektiğini, bunun da dil aracılığıyla gerçekleştiğini ifade etmektedir. Öte yandan yine Piaget, ilgili alandaki gelişimin dilden zihin kuramı becerisine doğru olmadığını, sadece dilin bilişsel gelişimin bir ek ürünü olduğunu da belirtmektedir (Beilin, 1994). Baron-Cohen (1995), otizmlili olan bazı çocukların, dili kazansalar dahi, bilişsel bakış açısı alma problemlerini çözemediklerini gösteren bulgular

ortaya koymuştur. Ayrıca Apperly, Samson, Carroll, Hussain ve Humphreys (2006) yaptıkları çalışma sonucunda, dilde özellikle de dilbilgisi alanında ciddi güçlükler yaşayan bireylerin yanlış kanı atfını anlama becerisinin ortadan kalkmadığı bulgusuna ulaşmaları, dilin zihin kuramını (bilişsel bakış açısı alma) açıklamadığını iddia eden araştırmacıları destekler niteliktedir (Akt. Kaysılı, 2014).

Öte yandan çocuğun dil ile kazandığı toplumsal deneyimlerin onun bilişine olan katkısını gözardı etmek mümkün değildir. Vygotsky dilin zihinsel gelişimde çok önemli olduğunu ve zihinsel işlevin özünü oluşturduğunu belirtmektedir (Bodrova ve Leong, 2013). Zihin kuramının sosyokültürel açıklamasına göre çocuklar, başkalarının düşüncelerini anlama becerisini zaten sosyal hayat bağlamında edinmektedirler ve bu da dili kullanarak gerçekleşmektedir. Bu bağlamda dilin başkalarının ne düşündüğünü, ne hissettiğini anlamadaki rolü belirleyicidir. Nitekim mevcut araştırmanın sonuçları da bu kuramsal pozisyona daha yakın görünmektedir.

Kuramsal tartışmanın yanı sıra bilişsel bakış açısı alma becerisi ve dil becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen çeşitli araştırmalar da bu araştırmanın bulgusunu destekler nitelikte bulgulara sahiptir. Örneğin Cutting ve Dunn, (2006) ile Dunn ve Brophy (2005) tarafından yapılan araştırmalarda, zihinsel durumların ve duyguların paylaşıldığı ailelerde, etkileşimle büyüyen çocukların, başkalarının zihnindekileri ve onların duygularını anlamada daha başarılı oldukları saptanmıştır. Milligan vd. (2007), çocuklarda yanlış kanı atfı ve dil becerisi arasındaki ilişkiyi inceleyen 104 araştırma üzerinde gerçekleştirdikleri meta analizi çalışmasında, çocukların yanlış kanı atfı performansının dil becerileri ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Charman ve Shmueli-Goetz (1998) zihin kuramı becerisiyle dil becerisi arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Mevcut araştırma, bakış açısı almanın diğer boyutlarını da kapsayan bütüncül şekilde, dil becerisi ile bakış açısı alma arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları aynı zamanda bakış açısı alma becerisi ile alıcı ve ifade edici dil becerileri arasındaki ilişkinin üç yaş gibi erken bir yaştan itibaren başladığını ortaya koymaktadır. Üç yaşından itibaren çocukların bakış açısı alma becerileriyle dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Literatürdeki bulgular da erken yaştan itibaren başlayarak ileriki yıllarda da bu ilişkinin ve yordayıcılığın devam ettiği yönündedir. Guajardo ve Carwright (2016) yaptıkları

boylamsal çalışmada 31 ay gibi erken bir dönemden itibaren çocukların dil becerileriyle zihin kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu saptamışlardır. Dahası, hem üç-beş yaşları arasında hem de ileriki yıllarda (altı-dokuz yaş) dilin karşısındaki düşüncesini açıklayabilme gücünün yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Astington ve Jenkins, (2004) zihin kuramı ve dilin farklı bileşenleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla üç yaşındaki çocukları, yedi ay süresince boylamsal olarak değerlendirmişlerdir. Üç yaş grubundaki çocukların dil becerileriyle zihin kuramı becerilerinin arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır ve ayrıca erken dönemdeki dil performansının, daha ileri yıllardaki zihin kuramı performansını yordadığını ortaya koymuşlardır.

Son olarak araştırmada hem alıcı hem de ifade edici dil becerisine yönelik puanlar işe koşulduğunda, her iki dil becerisi alanının da çalışma grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Öte yandan, bakış açısı alma becerilerini en iyi yordayan değişkenin alıcı dil becerisi olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç, bakış açısı alma becerisi ile dil becerisi arasındaki ilişkinin yönün dilden bakış açısı almaya doğru olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde çocukların dil becerilerinin onların bakış açısı alma becerisini yordadığına dair benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, Astington ve Jenkins (1999), çocukların hem bilişsel bakış açısı alma becerilerinin (zihin kuramı) dil becerisine, hem de dil becerisinin bilişsel bakış açısı alma becerisine katkısını incelemişlerdir ve sadece dil becerisinin bakış açısı alma becerilerini yordayabildiği, tersinin anlamlı sonuç vermediği bulgusuna ulaşmışlardır. Karakelle ve Ertuğrul (2012) ise alıcı ve ifade edici dil becerisinin beş yaş grubu çocuklarda zihin kuramı becerisini yordadığını ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmada ifade edici dil becerisi puanlarından ziyade alıcı dil puanlarının yordayıcılığının daha yüksek olması bakış açısı alma becerisinin doğası gereği sadece anlamayı içerdiği ve uygun tepkiyi iletmediğinden kaynaklı olabilir. Ancak literatürde ifade edici dilin bakış açısı alma becerisini yordadığına dair de araştırmalar bulunmaktadır. Granti (2004), üç-altı yaşlarındaki çocuklarla yaptığı çalışmada, bilişsel bakış açısı alma ile isim yan tümcelerini kullanma ve bunları anlama ilişkisini incelemiş ve dil becerisindeki ilerlemenin zihin kuramındaki başarıyı yordadığını saptamıştır. Benzer şekilde Lohman ve Tomasello (2003) üç ve dört yaşlarında çocuklarla yaptıkları çalışmada çocuklara zihin kuramını geliştirici üç farklı eğitim vermişler ve dil merkezli olmayan etkinlikler bu beceriyi açıklamada yetersiz kalmışlardır.

Sonuç olarak alanyazında farklı görüşler olmakla birlikte bu araştırmanın bulguları, bakış açısı alma ve dil ilişkisinin anlamlı olduğunu ve aralarındaki ilişkinin yönünün dilden bakış açısı alma becerisine doğru olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu netice ve tartışma, okul öncesi dönemde çocukların sosyal gelişimleri açısından değerli görülmektedir. Çocukların erken yaşta edindikleri/edinecekleri dil becerileri, başkalarını anlayabilmeleri ve uyum sağlayabilmeleri adına önemli olmaktadır.



## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuçlar

Okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileri ile alıcı ve ifade edici dil becerilerini arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma sonucunda, okul öncesi dönemde çocukların bakış açısı alma becerileri ile alıcı dil becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bu ilişkinin üç yaşından itibaren mevcut olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ifade edici dil becerilerini ortaya çıkarmak için yapılan görüşmeler sonucunda çocukların bakış açısı alma becerileriyle ifade edici dil becerilerine yönelik, toplam cümle sayısı, toplam kelime sayısı, kullanılan sözcük çeşitliliği ve bir cümledeki ortalama sözcük sayısı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu gözlenmiştir.

Çocukların bakış açısı alma becerilerini en iyi açıklayan değişkenin hangisi olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan regresyon analizi sonucunda da Alıcı dil (peabody) ve ifade edici dil (cümle sayısı, kelime sayısı, sözcük çeşitliliği bir cümledeki ortalama kelime sayısı) becerisi arasından peabody puanlarından elde edilen alıcı dil becerisinin bakış açısı alma becerisini en iyi şekilde açıklayan değişken olduğu belirlenmiştir.

#### 6.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere, ebeveynlere ve araştırmacılara yönelik getirecek bazı öneriler belirlenmiştir.

##### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi dönemde çocukların bakış açısı alma becerilerinin gelişiminin desteklenmesi için dil ile bütünleştirilmiş etkinliklere yer vermesi gerekmektedir. Özellikle uyum haftası gibi okulun başladığı ve çocukların aniden birçok akran grubuyla bir araya geldiği bir dönemde çocukların birbirlerini anlamasını ve sınıf yönetimini kolaylaştırabilir.

2. Ebeveynler, çocukların dil becerilerini destekleyerek, çocuklarının bakış açısı alma becerilerine katkıda bulunabilir onların başkalarının ne düşündüğünü tahmin etmesine daha fazla olanak sağlayabilirler.
3. Bakış açısı alma becerisini geliştirmeyi amaçlayan program yapımcılar, oluşturdukları programların etkililiğini arttırmak için dil ile desteklenmiş etkinliklere yer verebilirler.

#### **6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerileriyle dil becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir ve kesitsel bir çalışma yapılmıştır, gelecek araştırmacıların boylamsal olarak bu iki değişken arası ilişkiyi incelemesi önerilir.
2. Bu araştırma üç-dört-beş yaş grubundan çocukla gerçekleştirilmiştir, gelecek araştırmacılar her yaş grubundan daha geniş katılımcıyla araştırma yapabilirler.
3. Bu çalışmada ifade edici dil becerilerine ait veriler görüşmeler yoluyla elde edilmiş, nitel veriler olarak toplanmıştır. Daha sonraki araştırmalarda bu verilerin standart testler yoluyla toplanması önerilmektedir.
4. Gelecek araştırmacılar alıcı ve ifade edici dil etkinlikleri planlayarak dil becerilerinin bakış açısı alma becerisi üzerindeki etkisini incelemeye yönelik deneysel çalışmalar yapabilirler.

## KAYNAKÇA

- Ackermann, E. (1996). *Perspective-taking and object construction: two keys to learning. Constructionism in practice: designing, thinking, and learning in a digital world*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, 25-35.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 63- 69.
- Aksoy, G. ve Baran, G. (2017). Dil Gelişimi. Köksal Akyol, A. (Ed). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alpöge, G. (1991). *Çocuk ve dil: Türkçede sıfatların kullanımı ve çocuğun gelişimi açısından incelenmesi* (Vol. 15). Yap Kredi Yayınlar.
- Anlar, B. (1983). *İlk altı yaşta dil becerisi, anne baba eğitimi ve cinsiyetin etkisi*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aras, C. Y., & Aslan, D. (2018). The Effects of “I Can Problem Solve Program” on Children’s Perspective Taking Abilities. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(2).
- Arı, R. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Dağıtım Yayınları.
- Asher, S. R., Renshaw, P. D., & Hymel, S. (1982). Peer relations and the development of social skills. *The young child: Reviews of research*, 3, 137-158.
- Aslan, D. & Köksal-Akyol, A. (2016). Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT)’nin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 207-221.
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Astington, J. W. (1999). What is theoretical about the child’s theory of mind? A Vygotskian view of its development. *Lev Vygotsky: Critical Assessments: Future Directions*, 401-418.
- Astington, J. W., & Baird, J. A. (Eds.). (2005). *Why language matters for theory of mind*. Oxford University Press.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320.

- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle sosyal beceri eğitimi*. Kök Yayıncılık.
- Aydın A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (2. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bacanlı, H. (2014). Sosyal beceri eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baker, L. (2009). Does training improve performance on a perspective-taking task? Doctoral dissertation (unpublished). The University of Waikato, Applied Psychology, 104, New Zealand
- Bal, Ö. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-6 Yaş Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Bakış Açısı Alma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baker, L. (2009). *Does training improve performance on a perspective-taking task? Doctoral dissertation*. Unpublished The University of Waikato, Applied Psychology, 104, New Zealand.
- Barnett, M.A. (1989). *Empathy and related responses in children*, In: *Empathy and its development*. Eisenberg, N. ve Strayer, J. (eds), Cambridge University Press, 146-162, Cambridge.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Beilin, H. (1994). Jean Piaget's enduring contribution to developmental psychology. In R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser, & C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 257-290). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bleile, K.M. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood* (Second Edition). Clinical Competence Series. Canada: Thomson Learning Inc ve Delmar Learning.
- Bloom, L. (1974). Talking, understanding, and thinking: Developmental relationship between receptive and expressive language. *Language perspectives, acquisition, retardation and intervention*, 285-311.
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1993). Language, social skills, and socioemotional behavior. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 24(4), 194-198.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). *Tools of the mind*. Pearson Australia Pty Limited.

- Borke, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 9(1), 102-108.
- Borke, H. (1975). Piaget's mountains revisited: Changes in the egocentric landscape. *Developmental Psychology*, 11(2), 240-243.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Blackwell Publishing. 9999
- Carpenter, M., Nagel, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, (63), 4.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1983). Social skills assessment and teaching in the schools. *Advances in school psychology*, 3, 175-235.
- Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language, and narrative discourse: An experimental study. *Current Psychology of Cognition*, 17, 245-271
- Cigala, A., Mori, A. and Fangareggi, F. (2015). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
- Craig, W. (Ed.). (2000). *Childhood social development: The essential readings* (Vol. 2). Wiley-Blackwell.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (2006). Conversations with siblings and with friends: Links between relationship quality and social understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 73-87.
- Çağdaş, A. (1997). *İletişim Dilinin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dacey, J. S. & Travers, J. F. (1996). *Human development across the lifespan*. 6th edition. Boston: McGraw Hill.
- Dağabakan, F. & Dağabaka, D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları, *Millî Eğitim Dergisi*, 174.
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A social psychological approach*. Madison WI, 272, Brown & Benchmark.

- Davlin, N. L., Anne Rehfeldt, R., & Lovett, S. (2011). A Relational Frame Theory approach to understanding perspective-taking using children's stories in typically developing children. *European Journal of Behavior Analysis*, 12(2), 403-430.
- de Wied, M., Goudena, P.P., Matthys, W. (2005). Empathy in boys with disruptive behavior disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880.
- Dege, Ö. (2008). *Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- Dereli, E. (2003). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin İncelenmesi (Konya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dixon, J. A., & Moore, C. F. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. *Child Development*, 61(5), 1502-1513.
- Dökmen, Ü. (1996). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. (41. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dunn, J., & Brophy, M. (2005). *Communication, Relationships, and Individual Differences in Children's Understanding of Mind*. In Why Language Matters for Theory of Mind, Apr, 2002, University of Toronto, Toronto, ON, Canada; This chapter originated from the aforementioned conference.. Oxford University Press.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C., & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.
- Ege, P., Acarlar, F., ve Güteryüz, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğu ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-31.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2001). *Educational Psychology: Windows on Classrooms*. 8th. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Eisenberg, N. (1982). *Social development. The child development in social context.* (Eds. C.P. Kopp and J.B. Krakow). London: Addison Publishing Company:
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*, 101(1), 91.
- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Epley, N., Caruso, E. & Bazerman, M.H. (2006). When perspective taking increases taking: Reactive egoism in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(5), 872-889.
- Erdoğan, S. (2009). Altı yaş grubu çocukların bakış açısı alma becerileri ile matematik becerilerinin karşılaştırılması, *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim 2009, Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Erdoğan, S. & Baran, G. (2007). A research on perspective taking skills and the social behaviour of six-year-old girls and boys. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 4(2), 236-239.
- Erel, S. (2016). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Bakış Açısı Alma Becerileri, Duygu Düzenleme ve Ahlak Gelişiminin Davranış Sorunları ile İlişkisi.* Master's thesis, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergin, B. (2012). *5-6 yaş çocuklarının dil gelişim düzeyleri ile sosyal kabul durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erkan, P. (1990). *Sosyo-ekonomik ve Eğitim Düzeyleri Farklı Olan Ailelerin 48-60 Aylar Arasındaki Çocuklarının Dil Yapılarının İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ermer, E., Guerin, S. A., Cosmides, L., Tooby, J., & Miller, M. B. (2006). Theory of mind broad and narrow: Reasoning about social exchange engages ToM areas, precautionary reasoning does not. *Social Neuroscience*, 1(3-4), 196-219.
- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönemdeki çocukların mizaç özellikleri alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Eti, İ., & Arnas, Y. A. (2016). Hikâye temelli yaratıcı drama etkinliklerinin dört yaş grubu çocukların ifade edici dil becerisine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 11(1), 17-32.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language & emergent literacy skills*. PH Brookes Pub..
- Fields, M.V. & Fields, D. (2006). *Constructive guidance and discipline: Preschool and primary education*. Prentice Hall, 372, New Jersey.
- Foote, N. N. & Cottrell, Jr, L. S. (1955). *Identity and interpersonal competence; a new direction in family research*. Chi- cago: University of Chicago Press.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. *How to design and evaluate research in education, seventh edition*. Boston: McGraw-Hill, 420.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Ed: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gauvain, M. & Munroe, R.L. (2014). Development of perspective taking in relation to age, education, and the presence of community features associated with industrialization: A four-culture study. *Cross-Cultural Research*, 48(1), 32-44.
- Geçtan, E. (1981). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Hür Yayıncılık.
- Giancola, P. R., & Mezzich, A. C. (2000). Executive cognitive functioning mediates the relation between language competence and antisocial behavior in conduct-disordered adolescent females. *Aggressive Behavior*, 26(5), 359-375.
- Gilin, D., Maddux, W. W., Carpenter, J., & Galinsky, A. D. (2013). When to use your head and when to use your heart: The differential value of perspective-taking versus empathy in competitive interactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(1), 3-16
- Goleman, D. (1999). Emotional Competence: Senior executives need a healthy dose of EC. *Executive Excellence*, 16, 19-19.
- Gopnik, A. (1990). Developing the idea of intentionality: Children' s theories of mind. *Canadian Journal of Philosophy*, 20, 89-114.
- Göktaş, İ. (2015). *Aile katılımı ve sosyal beceri eğitimi programlarının tek başına ve birlikte 4-5 yaş çocuklarının sosyal becerileri ve anne-çocuk ilişkileri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

- Gözün-Kahraman, Ö.G. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Granti, T. (2004). The relationship between metacognitive vocabulary and theory of mind development. *Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, Istanbul*.
- Guajardo, N. R., & Cartwright, K. B. (2016). The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology*, 144, 27-45.
- Gülay, H., & Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gültekin, A. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara, Turkey.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi, mental yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hale, C. M., & Tager-Flusberg, H. (2003). The influence of language on theory of mind: A training study. *Developmental science*, 6(3), 346-359.
- Hargie, O. (Ed.). (1991). *The handbook of communication skills*. Psychology Press.
- 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*. Doctoral dissertation.
- Hoff, E. (2005). *Language development (3rd Edition)*. U.S.A.: Wadworth, Thomson Learning, Inc.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought, feeling, and behavior. *American Psychologist*, 34(10), 958.
- Hoffman, M. L. (2000). Empathy and prosocial behavior. *Handbook of emotions*, 3, 440-455. Unpublished Arizona State University, 223, Arizona.
- Hopurcuoğlu, A. (2010). *Okul öncesi eğitime devam eden Türk çocuklarının dil becerisi açısından fiilimsi kullanımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Hudson, W. M., Jones, R., & Fernandez, Y. (1995). Empathy in Sex Offenders. *Clinical Psychology Review*, 99-113.
- Hynes, C. A., Baird, A. A., & Grafton, S. T. (2006). Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective-taking. *Neuropsychologia*, 44(3), 374-383.
- Jersild, A.T. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (3. Baskı). (Çev.: G. Günce), Ankara: A.Ü. E.F. Yayını.
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children's language growth associated with their classmates' skills? *Child development*, 82(6), 1768-1777.
- Karacan, E. (2000). Yaşamın ilk bir yılında bebeklerdeki ekspresif ve reseptif dil becerisi üzerine boylamsal bir çalışma. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(1), 3-11.
- Karakelle, S., & Ertugrul, Z. (2012). Zihin Kuramı ile Çalışma Belleği, Dil Becerisi ve Yönetici İşlevler Arasındaki Bağlantılar Küçük (36-48 ay) ve Büyük (53-72 ay) Çocuklarda Farklılık Gösterebilir mi?. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(70), 1.
- Kasten, H. (2017). 4-6 yaş Çocuk Gelişimi- Geliim Psikolojisinin Temel Esasları (Z. Çalışkan, A. Ulutaş & M. Sağlam Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2005 yılında yayımlanmıştır)
- Katz, J., Önen, F., Demir, N., Uzlukaya, A. ve Uludağ, P. (1974). A Turkish Peabody Picture-Vocabulary Test. *Hacettepe Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*.6(1-2), 129-140.
- Kaysılı, B. K. (2014). Zihin kuramı ve dil arasındaki ilişki: bir derleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 081-093.
- Kelly, J. A. (1982). *Social-skills training*. New York: Springer.
- Keenan, T. (2000). Mind, memory, and metacognition: The role of memory span in children's developing understanding of mind. J. W. Astington, (Eds.), *Minds in the Making*. (233–250) Boston: Blackwell Publishers.
- Köksal, A. (2005). Erken çocukluk döneminde empati gelişimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 51, 12-13.
- Kurdek, L.A. (1975). Perceptual, Cognitive, and Affective Perspective Taking and Empathy in Kindergarten through Third-Grade Children, *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, 10-13 April, Book of Abstract, 1-21, Denver, Colorado.

- Kurdek, L. A., & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth - grade children. *Developmental Psychology*, 11(5), 643-650.
- Küçükturen, G. ve Keleş, S. (2017). Sosyal Duygusal Gelişim. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim: 0-36 ay*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Küçükturen, G. ve Keleş, S. (2018). Sosyal Duygusal Gelişim. Köksal Akyol, A. (Ed.). *Erken çocukluk döneminde gelişim: 36-72 ay*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038-1045.
- Lamm, C., Batson, C. D., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: effects of perspective-taking and cognitive appraisal. *Journal of cognitive neuroscience*, 19(1), 42-58.
- Lenneberg, E. H. (1967). The biological foundations of language. *Hospital Practice*, 2(12), 59-67.
- Liao, Z., Li, Y. and Su, Y. (2014). Emotion understanding and reconciliation in overt and relational conflict scenarios among preschoolers. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 111-117.
- Lightbown, M. P. & Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3. basım) (26). New York: Oxford University Press.
- Lohmann, H., ve Tomasello, M. (2003). The role of language in the development of false belief understanding: A training study. *Child development*, 74, 1130–1144.
- Mareschal, D., Johnson, M., & Grayson, A. (2004). Brain and cognitive development, in children J. M. Oates., ve A. Grayson (Eds.), *Cognitive and language development in children* (115–161). Oxford: Blackwell.
- Masangkay, Z. S., McCluskey, K. A., McIntyre, C. W., Sims-Knight, J., Vaughn, B. E., & Flavell, J. H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45, 357-366.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Meadow-Orlans, K. P. (1980). *Deafness and child development*. Univ of California Press.

- MEB, (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Meb Basımevi
- McKenna, M. C., Walpole, S., & Conradi, K. (Eds.). (2010). *Promoting early reading: Research, resources, and best practices*. Guilford Press.
- Mc Whirter, J. ve Voltan-Acar, N. (1985). *Çocukla iletişim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Michelon, P. & Zacks, J.M. (2006). Two kinds of visual perspective taking. *Attention, Perception & Psychophysics*, 68(2), 327-337.
- Miller, C. A. (2006). Developmental relationships between language and theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-154.
- Miller, P. H. (2017). *Theories of developmental psychology*. Ankara: Imge Publishing.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646.
- Moll, H. and Meltzoff, A.N. (2011). How does it look? Level 2 perspective-taking at 36 months of age. *Child Development*, 82(2), 661-673.
- Moon, C., Lagercrantz, H., & Kuhl, P. K. (2013). Language experienced in utero affects vowel perception after birth: A two-country study. *Acta Paediatrica*, 102(2), 156- 160.
- Mori, A. and Cigala, A. (2015). Perspective taking: Training procedures in developmentally typical preschoolers. Different intervention methods and their effectiveness. *Educational Psychology Review*, 28(2), 267-294.
- Mossler, D.G., Marvin, R.S. and Greenberg, M.T. (1976). Conceptual perspective taking in 2-to 6-year-old children. *Developmental Psychology*, 12(1), 85-86.
- Nelson, K. (2005). Language pathways into the community of minds. *Why language matters for theory of mind*, 26-49.
- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oswald, P. A. (2002). The interactive effects of affective demeanor, cognitive processes, and perspective-taking focus on helping behavior. *The Journal of social psychology*, 142(1), 120-132.
- Önalın Akfırat, F. (2006). Sosyal yeterlilik, sosyal beceri ve yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 39-58.
- Önder, A. (2015). Çocukta empatinin gelişimi. (Ed: Yücel Kabapınar). *Empatiyle Gelişmek Empatiyle Geliştirmek: Çocuk ve Empati*. Pegem Akademi.

- Öztürk, H. (1995). *Okul öncesi eğitim kurumlarına giden ve gitmeyen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil düzeyleri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perner, J. (1990). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Phinney, J.S. and Nummedal, S.G. 1979. Effects of left-right orientation and position reversals on spatial perspective taking in young children. *Perceptual and Motor Skills*, 48(1), 223-227.
- Pillow, B.H. (1995). Two trends in the development of conceptual perspective-taking: An elaboration of the passive-active hypothesis. *International Journal of Behavioral Development*, 18(4), 649-676.
- Reese, E. & Read, S. (2000). Predictive validity of the new zealand macarthur communicative development inventory: Words and sentences, *Child Development*, ( 27), 255–266.
- Reith & Al (1989). Social behavior and performance in a task of synthesis of points of view. *Archives de Psychologie*, 57, 289-301.
- Riggio, R. E., Messamer, J., & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and individual Differences*, 12(7), 695-702.
- Robertson, S. B., & Weismer, S. E. (1999). Effects of treatment on linguistic and social skills in toddlers with delayed language development. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42(5), 1234-1248.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Ruffman, T.K. & Olson, D.R. (1989). Children's ascriptions of knowledge to others. *Developmental Psychology*, 25(4), 601-606.
- Saussure, F. (1985). (çev. Berke Vardar), Genel dilbilim dersleri, birey-toplum yayınları, Ankara: Multilingual Yabancı Dil Yayınları
- Seçilmiş, S. (1996). *Anaokuluna giden ve gitmeyen erken çocukluk dönemindeki çocukların dil becerisi ile ilgili becerilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Selman, R.L. (1971a). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.

- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press, 333 New York.
- Senemoğlu, N. (1994). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaası.
- Sessa, V. I. (1996). Using perspective taking to manage conflict and affect in teams. *The Journal of applied behavioral science*, 32(1), 101-115.
- Slobin, D.I. (1972). *Seven Questions About Language Development*, in: F.P.CDodwell (Ed.). *New Horizons in Psychology*. Bd.2. Harmondsworth.197-215.
- Strayer, J. (1980). A naturalistic study of empathic behaviors and their relation to affective states and perspective-taking skills in preschool children. *Child Development*, 815-822.
- Strayer, J., & Roberts, W. (1989). Children's empathy and role taking: Child and parental factors, and relations to prosocial behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 227-239.
- Stueber, K. (2006). *Rediscovering empathy*. Cambridge/Mass.
- Şahin, M., & Aslan, D. (2018). The effects of preschool attendance on perspective taking skills of Turkish children. *European Journal of Education Studies*.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taner, M. (2003). *Comparison of language development of first grade student who attended preschool and did not attended in different socioeconomic levels*. Master Thesis, Uludag University, Bursa, Turkey.
- 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.
- Taşkın, N. (2013). *Okul öncesi dönemde matematik ve dil arasındaki ilişki üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taylor, M. (1988). Conceptual perspective taking: Children's ability to distinguish what they know from what they see. *Child Development*, 703-718.
- Temiz, G. (2002). *Okul öncesi eğitimin çocuğun dil becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Topbaş, S. (2001). Dil becerisinin sosyal temelleri: Çocukta dil ve kavram gelişimi. *Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları*, (1318), 75-93.

- Ülgen, G. (2001). *Kavram Geliştirme Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ünüvar, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Vaish, A., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2009). Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers. *Developmental psychology*, 45(2), 534.
- Van Boven, L., & Loewenstein, G. (2005). Empathy gaps in emotional perspective taking. *Other minds: How humans bridge the divide between self and others*, 284-297.
- Wallis KC, Poulton JL. (2001). *Internalization: The origins and construction of internal*. Reality Philadelphia: Open University Press.
- Wellman, H.M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child development*, 72(3), 655-684.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(10), 1858-1868.
- Wilson, S. R., & Sabee, C. M. (2003). Exrlicatino communicative competence as a theoretical term. *Handbook of communication and social interaction skills*, 3.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.
- Wispe, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call fort a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (2); 314-321.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk psikolojisi* (3.basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk psikolojisi* (4.basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yildiz, C., & Güney Karaman, N. (2017). Creativity and Perspective Taking in Early Childhood Period1. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(2), 33-58.

- Yılmaz, E. (2012). *60-72 Aylık çocukların sosyal problem çözme becerilerinin duyguları anlama becerileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yenisor, E. (1989). *Yuvanın dil becerisine etkisi*. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yüksel, G. (2004). *Sosyal beceri envanteri el kitabı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2012). *Preschool Language Scale: Spanish*. Pearson/Psychological Corporation.



## EKLER

## EK-1 İZİN BELGESİ



T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.4982406  
Konu : Meltem EMEN'in Uygulama İzni

11.04.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 30/03/2017 tarihli ve 52921519-399/E.14091 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Meltem EMEN'in "*Okul Öncesi Dönem Çocukların Bakış Açısı Alma Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Çukurova, Seyhan, Yüreğir ilçelerinde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda Çocuk Görüşme Formu, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi, Peabody Resim Kelime Testi'ni uygulamak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 10/04/2017 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı Çukurova, Seyhan, Yüreğir ilçelerinde bulunan ekte isimleri belirtilen okullarda söz konusu tez çalışmasının 2016/2017 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

ASLIGİBİDİR



H. Sibel KOCALP  
Enstitü Sekreteri

Ömer OFLAZ  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
11.04.2017

Turan AKPINAR  
Millî Eğitim Müdürü

Elektronik Ağ : <http://adana.meb.gov.tr>  
E-posta: [arge01@meb.gov.tr](mailto:arge01@meb.gov.tr)  
Adres : Döşeme Mahallesi Mücahitler Caddesi Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan / Adana

Tel: (0 322) 458 83 71 - 1505  
Faks: (0 322) 458 83 92

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c359-05ea-3a4a-944c-f327 kodu ile teyit edilebilir.

**Genel bilgi Formu****Okulun Adı:****Tarih:****Çocuğun Adı-Soyadı:****Doğum Tarihi:****Okul Öncesi Kurumuna Devam Süresi:****1. Cinsiyet:**☐ Kız ☐ Erkek**2. Kardeş Sayısı:** (...)Kız (...) Erkek**3. Annenin eğitim durumu**☐ Okur-yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans**4. Babanın eğitim durumu**☐ Okur-yazar değil ☐ İlkokul ☐ Ortaokul☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Yüksek lisans**5. Annenin yaşı:**.....**6. Babanın yaşı:**.....**7. Annenin mesleği:** .....**8. Babanın mesleği:** .....**9. Annenin aylık geliri:**.....**10. Babanın aylık geliri:**.....

## EK 2. DİL ÖRNEĞİ FORMU SORULARI

### Aile:

Kardeşin varmı? Onunla neler yapıyorsunuz, hangi oyunları oynuyorsunuz mesela?

Annen ve babanla da oyun oynuyor musun, biraz anlatır mısın?

En çok ailenle ne yapmayı seviyorsun, anlatır mısın?

Peki deden ve ninen neredeler, onlarla neler yapıyorsun?

### Çevre:

Oturduğunuz yerde arkadaşın var mı?

Onlarla ne zamanlar görüşüyorsun? Birlikte neler yapıyorsunuz?

Annenle babanında yaşadığınız yerde arkadaşları var mı, onlar biraraya gelince neler yapıyorlar?

### Oyunlar:

Evde en sevdiğin oyun hangisi, Nasıl oynanıyor?

Bu oyunu kimlerle oynamayı tercih edersin?

Sevmediğin oyunlar var mı, bunlar neler?

### Okul:

Sence okul nasıl bir yer, burada neler yapılıyor?

Okulda en çok ne yapmayı seviyorsun, neden?

En çok kimlerle oynamaktan hoşlanıyorsun?

Öğretmeninizle neler yaparak vakit geçiriyorsunuz?

### Sağlık:

Nasıl sağlıklı oluruz?

Mikroplardan nasıl korunulacağını anlatır mısın?

Sen hasta olduğunda neler hissediyorsun? Annen, baban, kardeşin neler yapıyor?

### Sevilen/Sevilmeyen Yemekler ve İçecekler:

En sevdiğin yiyecekler ve içecekler hangileri?

Yemek nasıl yapılır, anlatır mısın?

Sence faydalı olan yiyecekler hangileri, bunlar neden faydalı?

### Kitaplar:

Sen kitapları seviyor musun, neden?

Kitaplar ne işe yarar?

En sevdiğin kitapta neler oluyordu biraz anlatır mısın?

### EK 3. BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ

#### ÇOCUKLARI İÇİN BAKIŞ AÇISI ALMA TESTİ (ÇBT)

Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Bakış Açısı Alma Testi, “Algısal Bakış Açısı Alma”, “Bilişsel Bakış Açısı Alma” ve “Duygusal Bakış Açısı Alma” olmak üzere üç boyuttan meydana gelecektir. Her bir boyutun alt maddelerinin nasıl uygulanacağına ve nasıl değerlendirileceğine aşağıda yer verilmiştir.

##### Algısal Bakış Açısı Alma

1. Bahçede saklambaç oynayan çocukları gösteren bir resim çocuğun önüne konur. Resimde ebe olan bir çocuk ve saklanan iki çocuk (biri kız biri erkek) görülmektedir. Erkek çocuğu bir fiçinin arkasına tam olarak saklanmıştır ve ebenin bulunduğu yerden hiçbir şekilde görünmesi mümkün değildir. Kız çocuğu ise bir ağacın arkasına saklanmış ancak vücudunun bir kısmı ebenin görebileceği şekilde dışarıda kalmıştır. Çocukla önce resimde gördükleri hakkında konuşulur. Daha sonra çocuğa ebenin hangi çocukları gördüğü sorulur. Çocuk eğer;
  1. Erkek çocuğu görüyor, kız çocuğunu görmüyor derse 1 puan,
  2. Kız çocuğunu görüyor, erkek çocuğunu görmüyor derse 0 puan verilir,
  3. Her iki çocuğu da görmediğini ya da her ikisini gördüğünü söylerse 0 puan verilir.
2. Resimde, karşıdan karşıya geçmek üzere bekleyen bir çocuğun önünde bir otobüs durmaktadır. Çocuk önünde duran otobüsten dolayı yolun karşısındaki parkta oynayan çocukları görememektedir. Araştırmacı çocuğa, “sence bu çocuk şu anda ne görüyor?” diye sorar. Eğer çocuk,
  1. Sadece otobüsü ya da otobüsün içindekileri veya otobüse ait bir şeyi (örneğin, tekerlek, cam vb) gördüğünü söylerse (1) puan
  2. Otobüsün arkasındaki çocukları ya da yukarıda yer alan maddeler dışındaki bir şeyi söylerse (0) puan alır.
3. Çocuğa gösterilen resimde, fotoğraf çeken bir çocuk yer almaktadır. Çocuğun karşısında bir araba, arabanın arkasında bir bina ve binanın arkasında da çocuklar bulunmaktadır. Çocuğa, fotoğraf çeken çocuğun resminde hangi nesnelerin yer alabileceği sorulur.

1. Çocuk eğer fotoğraf çeken çocuğun önünde bulunan arabaya ya da binaya ait bir şey söylerse 1 puan,
  2. Binanın arkasındaki çocukları söylerse 0 puan alır.
4. Çocuk ve araştırmacı masanın etrafına karşılıklı olarak oturur. Araştırmacı masanın üzerine bir bebek koyar. Çocuğun önüne de bu bebeği çeşitli pozisyonlarda (önden, yandan, arkadan) gösteren fotoğraflar koyar. Araştırmacı, önce bebeğin yüzünü kendine doğru çevirir ve kendisinin bebeği şu anda resimdeki pozisyonların hangisine benzer şekilde gördüğünü (“sence ben şu anda bebeği nasıl görüyorum, bunlardan hangisi olabilir?”) çocuktan göstermesini ister. Sonra sırasıyla bebeği önce yan, sonrada çocuğa doğru çevirir ve kendisinin bebeği nasıl gördüğünü tahmin etmesi istenir. Çocuğun her doğru yanıtına 1 puan, yanlış yanıtına ise 0 puan verilir.

### **Bilişsel Bakış Açısı Alma**

Çocuğa çeşitli olayları anlatan ve en fazla 5–6 karttan oluşan hikâyeye kartları gösterilir. Çocuğa kartlarda geçen olaylar anlatılır. Daha sonra kartların bazıları (can alıcı noktalar, olayın nedenini ya da sonucunu içeren kartlar) çıkarılır. Çocuğa, “şimdi sınıfından bir arkadaşını buraya çağırırsak, resimlere bakarak burada ne olduğunu (neden böyle olduğu ya da sonunda ne olduğu da olabilir) sorsak, ne der?” diye sorulur.

- a) Çocuk kendine anlatılan hikâyeyi anlatır, anahtar kelimeleri kullanırsa 0 puan alır,
- b) Yeni ve farklı bir şeyler söylerse 1 puan alır.

### **OLAY 1:**

- 1) Barış bir gün bahçede oynuyordu. Birden yerde yatan küçük bir köpek gördü. Köpeğin yanına gitti, ancak küçük köpek hiç hareket etmiyordu.
- 2) Hemen babasını çağırdı ve küçük köpeği gösterdi.
- 3) Babası Barış’a havanın çok sıcak olduğunu ve küçük köpeğin de bu yüzden bayılmış olabileceğini söyledi. Bunun üzerine Barış, küçük bir kaba biraz su doldurdu ve küçük köpek suyu içmeye başladı.
- 4) Kısa bir süre sonra küçük köpek kendine geldi ve neşeyle çimlerin üzerinde koşturmaya başladı.

**Açıklama:** 3. resim çıkarılır ve çocuğa, “eğer sınıftaki bir arkadaşını çağırıydık ve sadece bu kartları ona gösterseydik ve ‘köpeğin nesi varmış?’ diye sorsaydık bize ne anlatırdı” ya da ‘arkadaşına küçük köpeğin nesi var?’, ‘sonra nasıl tekrar böyle neşeyle oynamaya başlamış?’ diye sorsaydık ne derdi?” diye sorulur.

**Değerlendirme:** a) Çocuk, arkadaşı için “köpeğin susadığını söylerdi” derse 0 puan,

a) Bunun dışında bir açıklama yaparsa 1 puan alır.

### **OLAY 2:**

- 1) Tan’ın çok sevimli küçük bir kardeşi vardı. Sürekli gülümser ve Tan’la birlikte oyunlar oynardı. Bir gün birlikte oyun oynarken kardeşi ağlamaya başladı. Tan ne yaptıysa kardeşini susturmayı başaramadı. Ona oyuncaklar verdi, şarkı söyledi, oyunlar oynadı, ama olmadı. Kardeşi bir türlü susmadı. Tan çok kaygılanmıştı. Acaba kardeşine ne olmuştu?
- 2) Tan hemen telaşla mutfaktan annesini çağırdı ve heyecanlı bir şekilde kardeşinin durumunu anlattı.
- 3) Tan çok korkmuştu, oysa heyecanlanacak bir şey yoktu, çünkü kardeşi dış çıkırıyordu. Annesi durumu Tan’a anlattı. Tan çok rahatlamıştı.
- 4) Ertesi gün kardeşinin bir şeyi kalmamıştı. Yine birlikte oyunlar oynamaya devam ettiler.

**Açıklama:** 3. resim çıkarıldıktan sonra çocuğa, arkadaşına “bu öyküde ne olmuş” diye sorsak ne cevap verirdi; ya da “küçük çocuk neden ağlıyormuş” diye sorsak ne cevap verirdi, diye sorulur.

**Değerlendirme:** a) Eğer çocuk “dış çıkarmayla” ilgili bir şeyler söylerse 0 puan,

b) Bunun dışında her hangi bir şey anlatırsa 1 puan verilir.

### **OLAY 3:**

- 1) Güzel bir tatil günüydü. Ayşe arkadaşlarıyla birlikte parkta oyun oynuyordu. Birlikte kaydırdan kayıyor, salıncakta sallanıyorlardı.
- 2) Bir süre sonra yerdeki karıncalar Ayşe’nin dikkatini çekti. Uzun süre merakla karıncaları izledi. Sonra birden kafasını kaldırdı. Bir de ne görsün, arkadaşlarının hiç biri ortada yoktu. Park birden boşalmıştı.
- 3) Şaşkınlıkla etrafına bakmaya, arkadaşlarını aramaya başladı. Ne olmuştu arkadaşlarına acaba?
- 4) Parkın kenarına gelince bir de ne görsün. Parkın yanındaki boş alana kocaman bir sirk kurulmuş, arkadaşları da merakla sirkte olan bitenleri izliyorlardı. Heyecandan Ayşe’ye seslenmeyi unutmuşlardı. Ayşe de tıpkı diğer arkadaşları gibi ilk defa bir sirk görüyordu. Hep beraber heyecanla sirkte olan bitenleri izlediler.

**Açıklama:** 4. resim çıkarıldıktan sonra, çocuğa, “eğer arkadaşına bu kartları gösterip ‘parktaki çocuklara ne olmuş olabilir’ diye sorsaydık ne cevap verirdi”, diye sorulur.

**Değerlendirme:** a) Eğer çocuk “sirk” ile ilgili bir şey anlatırsa 0 puan,

b) Bunun dışında her hangi bir şey anlatırsa 1 puan verilir.

#### **OLAY 4:**

- 1) Defne o gün odasında oyuncaklarıyla oyun oynuyordu. Bir den “tık” diye bir ses duydu. Bir süre sonra “tık”, “tık” diye ses devam etti. Defne etrafına bakındı, sesin nerden geldiğini anlamaya çalıştı, ama bir şey bulamadı.
- 2) Ayağa kalktı, masanın üzerine baktı, yatağın altına baktı, dolabın içine baktı ama hiç bir şey yoktu.
- 3) Bir süre sonra yine “tık tık” diye bir ses duydu. Pencereye doğru yöneldi. Bir de ne görsün. Küçük bir kuş evin içine girmiş, ancak pencere kapanınca bir türlü dışarı çıkamamış, dışarı çıkmak için çırpınıyor. Defne hemen kuşa yardım etmek için pencereyi açtı ve küçük kış pır diye uçup dışarıda bekleyen ailesinin yanına uçtu.
- 4) Defne de pencereden el salladı ona.

**Açıklama:** 3.resim çıkarılır. Çocuğa, “şimdi arkadaşın gelse ve ona bu kartlara bakarak ne olduğunu anlatmasını istersek, Defne’nin duyduğu ses neymiş diye sorsak bize ne anlatırdı?” diye sorulur.

**Değerlendirme:** a) Çocuk eğer kuşla ilgili bir şey anlatırsa (0) puan,

b) Farklı bir hikâye anlatırsa (1) puan alır.

#### **Duygusal Bakış Açısı Alma**

Ölçeğin duygusal bakış açısı alma boyutu, okul öncesi dönem çocuklarının günlük yaşamlarında karşı karşıya kalabilecekleri mutlu olma, üzülme, kızma ve korkma duygu durumlarını betimleyen 12 resimden oluşmaktadır. Her bir duygu durumu ile ilgili dörder resim bulunmaktadır. Her bir resimde yer alan ana karakterin yüzü boş bırakılmıştır. Böylece çocuğun, ana karakterin yüz ifadesine bakarak duygusunu tahmin etmesinin engellenmesi amaçlanmaktadır. Uygulama sırasında araştırmacı çocuğa duygu durumu ile ilgili resimleri karışık bir sırayla gösterir (Örneğin, mutlu olma durumu ile ilgili bir resmin ardından kızgın olma durumu ile ilgili bir bir resim, ardından da üzgün olma durumu ile ilgili bir resim gösterilebilir). Araştırmacı, her bir kartta geçen olayı kısaca betimler ve çocuğa ana karakterin ne hissetmiş olabileceğini sorar. Eğer çocuk, resimdeki ana karakterin duygusunu (mutlu

olma, üzülmeye, kızma, korkma) doğru ifade ederse “1” puan, yanlış ifade ederse “0” puan alır.

#### **A- Mutlu Olma Durumu**

- 1) Arkadaşlarıyla birlikte okul bahçesindeki kum havuzunda oynayan erkek çocuğu
- 2) Büyükanne ve büyükbabasının ziyaretine geldiği kız çocuğu
- 3) Annesinin kendisine dondurma aldığı erkek çocuğu
- 4) Öğretmeninin kuklalarla anlattığı hikâyeyi dinleyen kız çocuğu

#### **B- Üzgün Olma Durumu**

- 1) Oyuncağı kırılan erkek çocuğu
- 2) Köpeği hastalanan kız çocuğu
- 3) Bisikletinin tekerleği patlayan kız çocuğu
- 4) Arkadaşlarıyla oyun oynarken eve gitmek zorunda kalan erkek çocuğu

#### **C- Kızgın Olma Durumu**

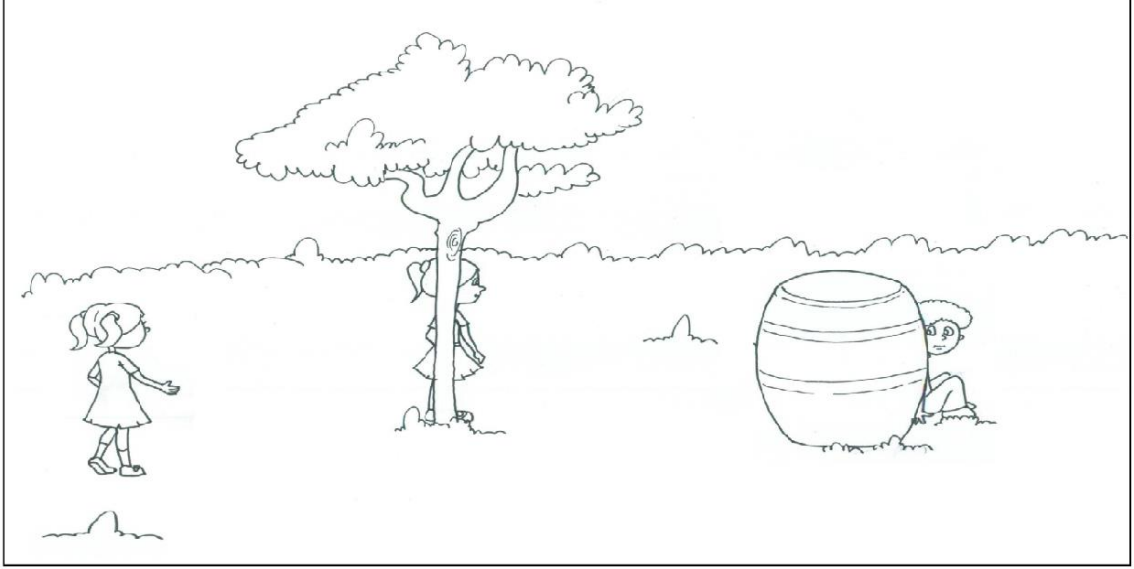
- 1) Yaptığı kumdan kale arkadaşı tarafından bilerek yıkılan erkek çocuğu
- 2) Yemek yerken arkadaşı tarafından bilerek üzerine yoğurt dökülen kız çocuğu
- 3) Oyun oynarken arkadaşı tarafından itilen erkek çocuğu
- 4) Arkadaşı tarafından zorla balonu alınan kız çocuğu

#### **D- Korkma Durumu**

- 1) Ayağının takılması sonucu düşmek üzere olan erkek çocuğu
- 2) Ağaçta mahsur kalan kız çocuğu
- 3) Sokakta yürürken annesini kaybeden erkek çocuğu
- 4) Sinirli bir kediyle karşı karşıya gelen erkek çocuğu

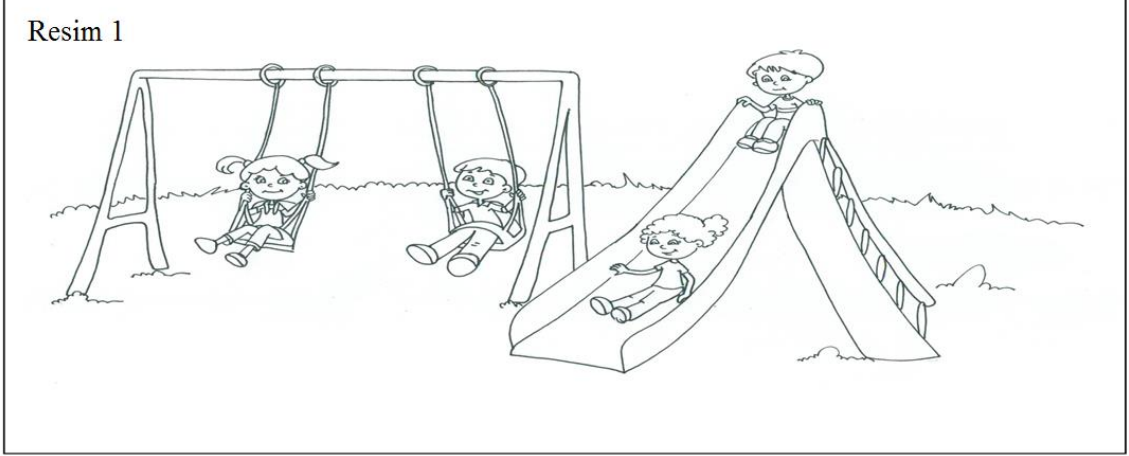
### Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi (ÇBT) Örnek Çizimler

**Örnek 1(Algısal Bakış Açısı Alma, Madde 1):** Bu çocuklar bahçede saklambaç oynuyorlar. Bu çocuk ebe, bunlarda saklanıyorlar. Sence ebe şu an bulunduğu yerden kimleri görüyordur?



**Örnek 2 (Bilişsel Bakış Açısı Alma, Madde 8):** Bu çocuk arkadaşları ile birlikte arkadaşları ile birlikte parkta oyun oynuyor (resim 1). Bir süre sonra yerdeki karıncalar dikkatini çekiyor ve eğilip karıncaları incelemeye başlıyor (resim 2). Uzun uzun karıncaları inceledikten sonra kafasını kaldırıyor. Bir de ne görsün! Arkadaşları ortada yok. Sağa bakıyor sola bakıyor ama arkadaşları hiçbir yerde yok (resim 3). Parktan çıkıp arkadaşlarını aramaya devam ediyor. Birden parkın yanında kurulan sirki ve sirkin kurulmasını izleyen arkadaşlarını görüyor. O da arkadaşlarının yanına gidiyor ve izlemeye başlıyor (resim 4). Şimdi bu resmi ortadan kaldırsak (4.resim gösterilir) ve sınıfından bir arkadaşına bu resimleri göstererek olayı anlatsak ve bu resmi (4.resim) arkadaşına göstermeyip parkta oynayan çocuğun arkadaşlarının nereye gitmiş olabileceğini sorsak sence ne cevap verir?

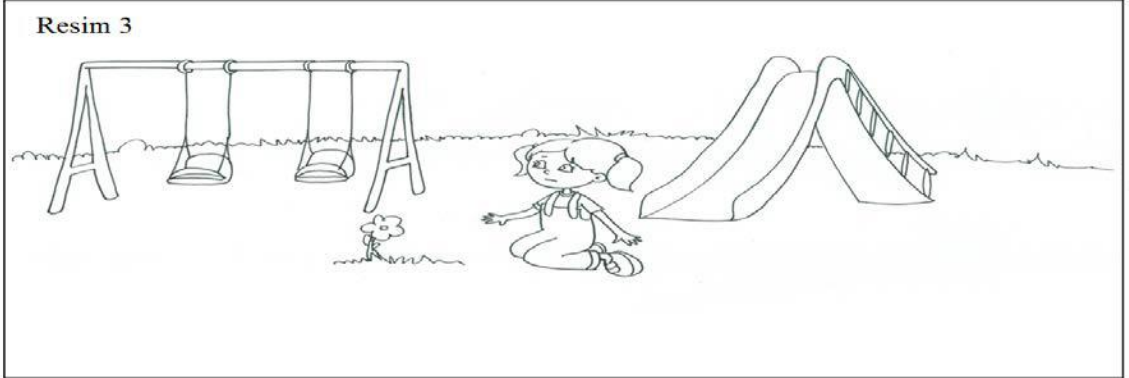
Resim 1

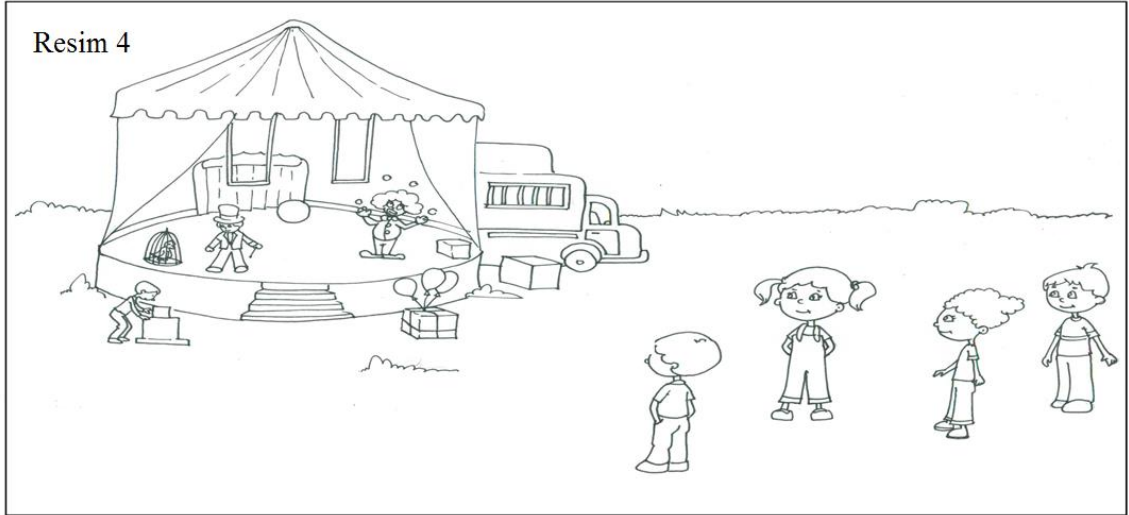


Resim 2

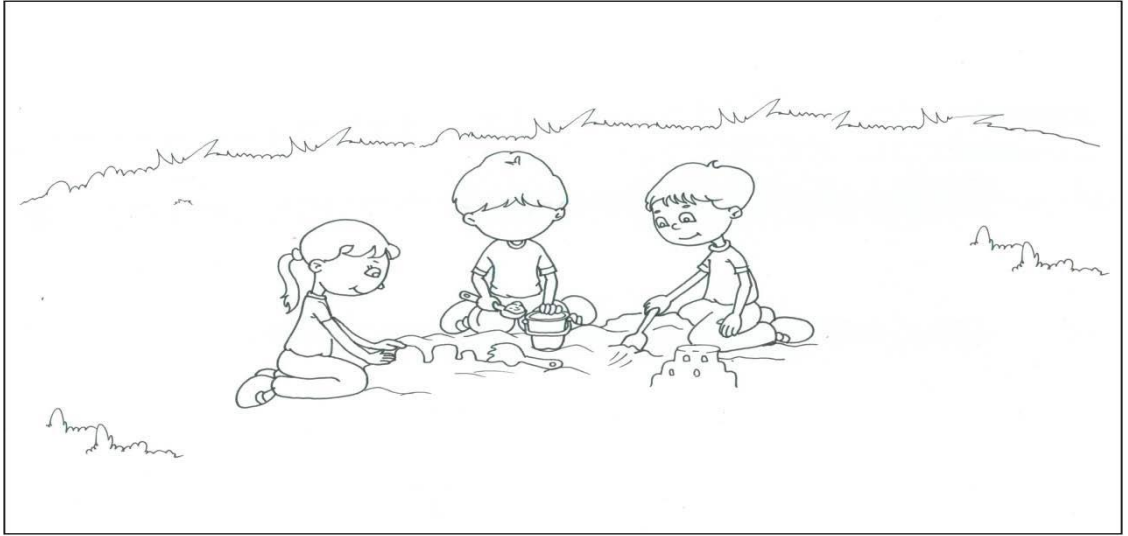


Resim 3

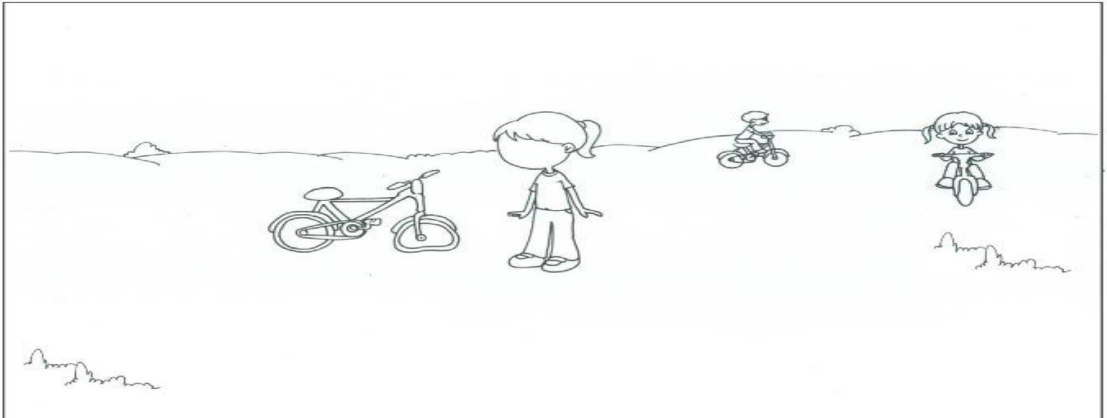




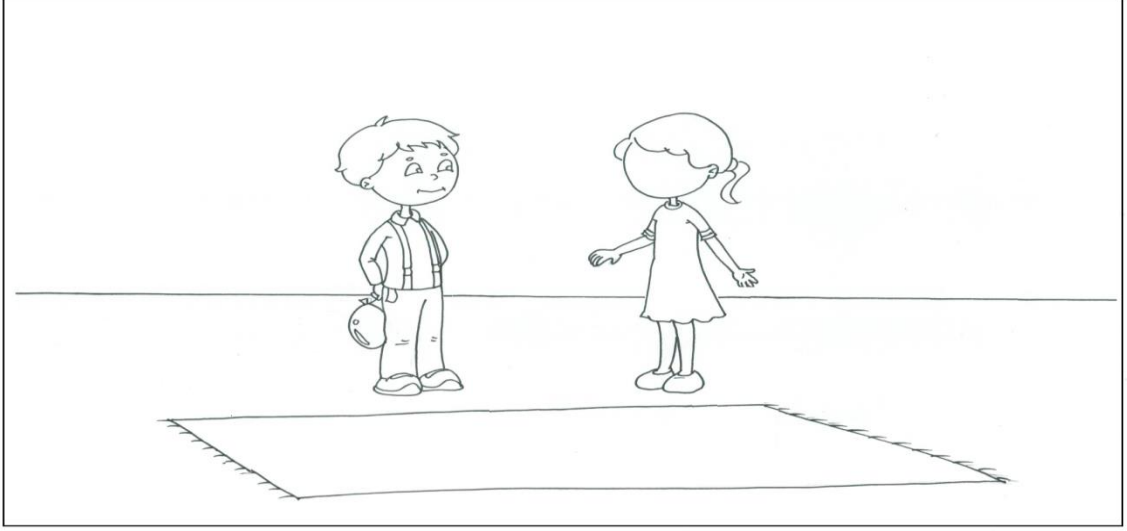
**Örnek 3 (Duygusal Bakış Alma, Madde 9):** Bu çocuk arkadaşları ile birlikte kumdan kale yapıyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?



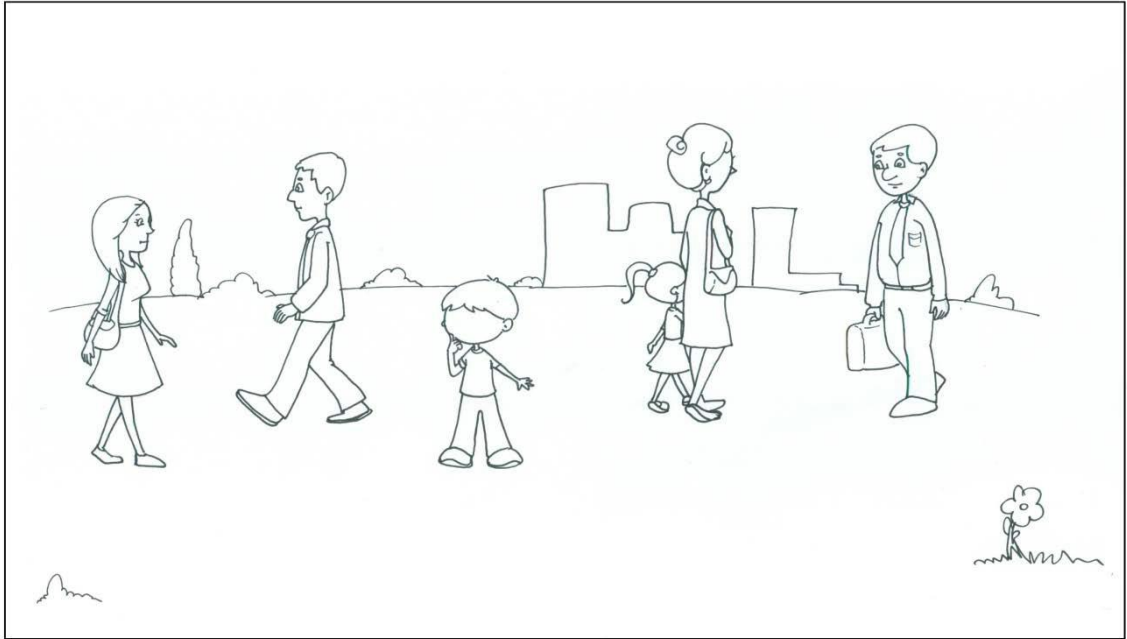
**Örnek 4 (Duygusal Bakış Alma, Madde 15):** Bu çocuk arkadaşlarıyla birlikte dışarıda bisiklete binerken, bisikletinin tekerleği patlamış. Sence bu çocuk ne hissediyordur?



**Örnek 5 (Duygusal Bakış Alma, Madde 20):** Bu çocuğun balonunu arkadaşı zorla elinden almış, arkasında saklıyor ve ona geri vermiyor. Sence bu çocuk ne hissediyordur?



**Örnek 6 (Duygusal Bakış Alma, Madde 23):** Bu çocuk annesi ile gezmeye çıkmış, ama annesini kaybetmiş ve kalabalığın içinde yalnız kalmış. Sence ne hissediyordur?



## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı :** Meltem EMEN

**Doğum Tarihi :** 15.11.1990

**Doğum Yeri :** ADANA/ Seyhan

**Adres :** Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sarıçam/Adana

**Yabancı Dil :** İngilizce

**E-Posta Adresi :** [meltememen@cu.edu.tr](mailto:meltememen@cu.edu.tr)

### ÖĞRENİM DURUMU:

**2015-2018:** Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı.

**2009-2013:** Lisans, Çukurova Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

### İŞ DENEYİMİ:

**2018- ..... :** Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

**2013-2018:** Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı