

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNİN 60-72 AYLIK OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARININ DAVRANIŞLARINI YORDAMA GÜÇLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sema KARANFİLCİ

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNİN 60-72 AYLIK OKUL ÖNCESİ
ÇOCUKLARININ DAVRANIŞLARINI YORDAMA GÜÇLERİNİN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Sema KARANFİLCİ

Danışman:

Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dūřecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalarda gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

29.07.2019

Sema KARANFİLCİ

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sema Karanfilci'nin bu çalışması 20/08/2019 tarihinde jürimiz tarafından **Temel Eğitim** Anabilim Dalı **Okul Öncesi Eğitimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

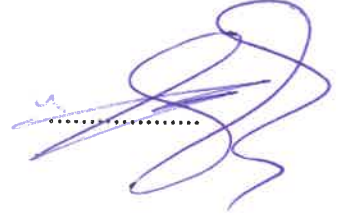
Başkan : Prof. Dr. Feride BACANLI
Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü



Üye (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Temel Eğitim Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNİN 60-72 AYLIK OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DAVRANIŞLARINI YORDAMA GÜÇLERİNİN İNCELENMESİ

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

02.09.2019



Dena KARANFİLÇİ

TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında gösterdiği destek ve rehberlik için, umutsuzluğa düştüğüm her an beni cesaretlendiren, bana hep ışık olan değerli danışman hocam, kıymetli bilim insanı Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER' e sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamda yardımcı olan, uygulama yaptığım tüm okullardaki tüm okul müdürlerine, öğretmenlere ve çocuklara sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmam boyunca hem akademik hem de her durumda desteklerini her zaman hissettiğim değerli arkadaşım Gamze YILMAZ'a; bir telefon uzağımda olan ve konuşmalarıyla motive olamamı sağlayan arkadaşım Gülsüm GÜVEN'e teşekkür ederim. Bu çalışmanın başından beri desteğini her konuda hep hissettiren Ulaş Cücük'e sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamda İngilizce konusunda yardımcı olan canım kardeşim Ali Karanfilci'ye, çalışma alanım konusuna ilgisi olmasa da süreci benimle yaşayan ve manevi desteğini esirgemeyen ablam Esmâ Aslan'a teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmem için büyük emekler harcayan, her aldığım kararda arkamda duran, her zaman maddî ve manevî desteğini esirgemeyen canım anneme teşekkür ederim. Yine benim için büyük emekler harcayan, her zaman maddî ve manevî desteğini esirgemeyen, akademik çalışmamın başlangıcı olacağını düşündüğüm bu çalışmaya başlamak ve bitirmek için yüreklendiren canım babama sonsuz teşekkür ederim.

Sema KARANFİLCİ

ÖZET

BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNİN 60-72 AYLIK OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DAVRANIŞLARINI YORDAMA GÜÇLERİNİN İNCELENMESİ

KARANFİLCİ, Sema

Yüksek Lisans, Temel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER

Ağustos 2019, 109 Sayfa

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların bakış açısı alma becerilerinin çocukların davranışlarını yordayıcı etkisinin belirlenmesidir. Çalışma, nicel araştırma yöntemi olan ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu Antalya ilinde iki farklı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 – 72 aylık 116 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi” (Akyol ve Aslan, 2016) ve “Çocuk Davranış Ölçeği” (Ergene, Demirtaş-Zorbaz, Kurt ve Özer, 2018) kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon uygulanmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen sonuçlarında, çocukların bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık davranışları ve akranlarla prososyal ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bakış açısı alma becerilerini hiperaktivite-dağınıklık davranışlarını ve akranlarla prososyal ilişkilerini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Kızların bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık davranışları, akranlara karşı asosyal davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu, kızların bakış açısı alma becerilerinin hiperkativite-dağınıklık davranışlarını ve akranlarla asosyal ilişkilerini anlamlı şekilde yordadığı bulunmuştur. Erkeklerin bakış açısı alma becerileri ve alt boyutlarından olan algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma becerileri ile çocuk davranış ölçeğinde yer alan davranışları aralarında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Bakış Açısı Alma, Çocuk Davranışları

ABSTRACT

EXAMINING THE PREDICTIVE POWERS OF PERSPECTIVE TAKING SKILLS IN THE BEHAVIOR OF THE 60-72 MONTHS OLD PRESCHOOL CHILDREN

KARANFILCI, Sema

Postgraduate, Primary Education Department

Department of Education

Supervisor: Assoc. Dr. Hale KOÇER

Augst 2019, 109 Page

The aim of this study was to determine the predictive effect of 60-72 month-old preschool children's perspectives on behaviors. The study was conducted in the context of the relational research model which is quantitative research method. The sample group of the study consists of 116 children aged 60-72 months attending two different preschool education institutions in Antalya. The data of the study was collected by using “The Test of Taking Perspective for Children” (Aslan ve Akyol, 2016) and “Child Behavior Scale” (Ergene, Demirtaş-Zorbaz, Kurt ve Özer, 2018). In the analysis of the data multiple linear regression were applied. According to the results obtained from the research data, it was found that there is a significant relationship between hyperactivity- distractible behaviors and peers and prosocial relationships. Also, it was found that children's ability to take perspective was significantly predicting hyperactivity- distractible behavior and their prosocial relationships with peers. In addition, it was found that there was a significant relationship between girls' point of view skills and hyperactivity- distractible behaviors and asocial behaviors towards peers, and girls' point of view skills predicted hyperactivity- distractible behaviors and peer-to-peer relationships. On the other hand, perceptual, cognitive and emotional perspectives, which are one of the men's perspectives and their sub-dimensions, and their behaviors in the child behavior scale were not found to be significant.

Key Words: *Preschool Education, Perspective Taking, Child Behaviors*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Davranışlar.....	8
2.1.1. Davranışlar İle İlgili Kuramlar	9
2.1.2. Olumlu Sosyal Davranış	14
2.1.3. Olumsuz Sosyal Davranışlar	17
2.2.Bakış Açısı Alma	21
2.2.1. Bakış Açısı Alma Becerisinin Boyutları	24
2.4. Bakış Açısı Alma ve Çocuk Davranışları İle İlgili Çalışmalar.....	26

2.4.1. Bakış Açısı Alma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	26
2.4.2. Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	30
2.4.3. Davranışlarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	37
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi.....	38
3.3.2. Çocuk Davranış Ölçeği.....	39
3.4. Verilerin Toplanması.....	41
3.5. Verilerin Analizi	42

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Araştırmanın Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	43
4.2. Araştırmanın Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	46
4.3. Araştırmanın Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular	49
4.4. Araştırmanın Onuncu, On Birinci ve On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	51
4.5. Araştırmanın On Üçüncü, On Dördüncü ve On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	54
4.6. Araştırmanın On Altıncı, On Yedinci ve On Sekizinci Alt problemlerine İlişkin Bulgular	56

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	60
------------------------------	----

5.2. Öneriler	71
KAYNAKÇA.....	73
EKLER	87
Ek 1: MEB Uygulama İzni	86
Ek 2: Etik Kurul Onayı	87
Ek 3: Çocuk Davranış Ölçeği Uygulama İzni	88
Ek 4: Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi İzni	89
Ek 5: Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Örnek Maddeler	90
Ek 6: Çocuk Davranış Ölçeği Örnek Maddeler	93
ÖZ GEÇMİŞ	95
İNTİHAL RAPORU.....	96

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Çocukların cinsiyet dağılımları	37
Tablo 4.1. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları.....	43
Tablo 4.2. Kızların algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları ..	44
Tablo 4.3. Erkeklerin algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	45
Tablo 4.4. Kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların hiperaktivite- dağınıklık puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları.....	46
Tablo 4.5. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların hiperaktivite- dağınıklık puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	47
Tablo 4.6. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların hiperaktivite- dağınıklık puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	48
Tablo 4.7. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	49
Tablo 4.8. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları.....	50
Tablo 4.9. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları.....	51
Tablo 4.10. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	52

Tablo 4.11. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	53
Tablo 4.12. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	53
Tablo 4.13. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	54
Tablo 4.14 Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları.....	55
Tablo 4.15. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları.....	56
Tablo 4.16. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlarınakranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	57
Tablo 4.17. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	58
Tablo 4.18. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları	59

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Okul öncesi dönem olarak ifade edilmekte olan 0-6 yaş, çocukların gelişimlerinin en hızlı olduğu ve gelişimlerinin büyük bir kısmının tamamlandığı dönemdir (Oktay, 1990; Balaban, 2017). Çocuklar ilk olarak aileyle etkileşim ve iletişimde bulunarak sosyal yaşam deneyimleri kazanmaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Okul öncesi eğitim kurumlarına başlayan çocuklar yeni karşılaştıkları bu sosyal çevrede, hem önceki deneyimlerine, gözlemlerine ve öğrenmelerine bağlı olarak hem de yeni deneyimler, gözlemler ve öğrenmeler gerçekleştirerek sosyal davranışlarda bulunmaktadır.

Kişilerin davranış edinimi, kuramlara göre farklı şekillerde açıklanmakta ve değerlendirilmektedir. Davranışçı kuram kişilerin uyarıcı tepki ilişkisi kurması ve davranışın pekiştirilmesi yoluyla yeni davranış ediniminin veya var olan davranışın değişiminin gerçekleşebileceğini ifade etmektedir (Erden ve Akman,2012; Aydın,2005). Bilişsel kuram davranış edinimini zihinsel bir süreç olarak görmektedir. Bu kurama göre kişilerin karşılaştıkları durumları nasıl değerlendirdikleri bilinmeden kişilerin davranışlarını anlamının mümkün olmayacağını ifade edilmektedir (Dönmez, 1992). Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre kişiler dolaylı yaşantılara bağlı olarak bir başka kişinin gözlemlenmesi yoluyla davranış edinimini gerçekleştirmektedirler (Özmen, 2006; Aydın, 2015). Psikoanalitik kuram ise kişilerin davranışlarını kişilerin bilinç ve bilinç dışı unsurlarına dayandırmaktadır. Kişilik boyutlarından id, ego ve süper egoya göre davranışları değerlendirmektedir (Aydın, 2005).

Bireyin davranışları, onun içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevresine uyumunun hem göstergesi hemde belirleyicisi olabilmektedir. Birey davranışları ile fiziksel ve sosyal çevresine uyumunu sağlarken, kendi mutluluğunu da elde ettiği için bulunduğu toplumdaki diğer insanların refahına da katkı sunar. Böylece birey ve çevresi arasında sağlıklı bir etkileşim gerçekleşir.

Toplum içerisinde birlikte yaşama gereksinimi sağlıklı ilişkilerin kurulması gereksinimini beraberinde getirmektedir. Sağlıklı ilişkilerin kurulması ise sağlıklı etkileşim ve

iletişime bağılı olarak gerçekleşmektedir. Kişilerin bir başkasıyla etkileşim ve iletişime geçmesinin bebeklik döneminde kendilerini fark etmesi ile başladığı ifade edilmektedir. Bebekler kendilerini fark ettikten sonra başkaları ile iletişime ve etkileşime geçmektedirler (Aydın, 2005).

Okul öncesi eğitim kurumları çocukların akran etkileşiminin başladığı yer olmaktadır. Sağlıklı bir etkileşimin ve iletişimin başlıca unsurlarından ikisinin empati ve başkasının bakış açısını alabilme becerisi olduğu ifade edilmektedir. Empati ve bakış açısı alma becerisi birbirinden farklı olmakla birlikte birbiriyle ilişkili iki beceridir (Aslan, 2017).

Bakış açısı alma becerisi başka bir kişinin bakış açısını almayı, bir durumun bir başkasına nasıl görüldüğünü ve o kişinin duruma bilişsel ve duygusal olarak nasıl tepki verdiğini anlama yeteneğini içermektedir (Johnson, 1975). Empati başkalarının duygusal olaylarına karşı uygun duygusal tepki olarak tanımlanmaktadır (Strayer ve Roberts, 1989). Kişilerin empati becerisine sahip olmaları için bakış açısı alma becerisinin gelişmiş olması gerektiği ifade edilmektedir (Aslan, 2017). Bakış açısı alma becerisi algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açısı alma, duygusal bakış açısı alma becerisi olarak üç boyuttan oluşmaktadır (Kurdek, 1978).

Algısal bakış açısı alma başka bir kişinin bir varlığı görme durumunu, hangi açıdan görebildiğini anlama becerisidir (Şener, 1996). Bilişsel bakış açısı alma başka bir kişinin düşüncelerini, tutumlarını veya niyetlerini anlama ve diğer kişinin bilgisini değerlendirme becerisidir (Kurdek, 1978). Duygusal bakış açısı alma becerisi ise başka bir kişinin bir durum ya da olay karşısında nasıl ve ne hissettiğini anlama becerisidir (Şener, 1996).

İletişim ve etkileşim sırasında ortaya çıkan davranışlar olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak sınıflandırılmaktadır. Eisenberg, Lundy, Shell ve Roth (1985) olumlu sosyal davranışların doğrudan bir başkasına yardım sağlaması amacı ile yapılan yardım etme, paylaşma gibi davranışları içerdiğini ifade etmektedirler. Olumsuz sosyal davranış olarak ifade edilen davranışlar ise diğer kişi ya da kişilerin özgürlüklerini, ifadelerini, bütünlüklerini, fiziksel ya da psikolojik iyilik hallerini sınırlandıran ya da yok eden davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Wispe, 1972).

Alanyazında bakış açısı alma becerileri ile olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar arasındaki ilişkinin araştırıldığı pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarından bir kısmında bakış açısı alma becerileri ile iş birliğine yatkınlık gibi prososyal davranışlar arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, saldırgan davranışlarla ise olumsuz yönde bir

ilişikinin olduğu görülmüştür (Johnson, 1975; Bridgeman, 1981; Denham, 1986; Eisenberg ve Miller, 1988; Strayer ve Roberts, 1989; Strayer ve Roberts, 2004; Cigala, Mori ve Fangareggi, 2014). Bunun yanı sıra bireylerin olumlu ve olumsuz sosyal davranışları ile ilişkili bulunan bakış açısı alma becerisinin eğitim programları ile geliştirilme olanağının olduğunu gösteren deneysel araştırmalar (Cigala, Mori ve Fangareggi, 2014) sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulabilmesinin doğru müdahaleler ile mümkün olabileceği umudunu vermektedir. Diğer yandan farklı toplum ve kültürlerde farklı zamanlarda yapılan benzer araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşılabilmektedir. Örneğin literatürde bakış açısı alma becerisinin bireyin prososyal davranışlar içerisinde sayılan bazı davranışlarla ilişkisi olmadığı yönünde araştırmalar yer almaktadır (Zahn- Waxler, Radke- Yarrow ve Brady- Smith, 1977; Denham, 1986; Strayer ve Roberts, 1989; Baran ve Erdoğan, 2007; Carlo, Knight, McGinley, Goodvin ve Roesch, 2010). Bu nedenle bu araştırmanın problemi okul öncesi dönemdeki (60–72 aylık) kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerilerinin (algısal, bilişsel ve duygusal) farklı boyutlardaki davranışlarını yordayıp yordamadıklarını belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemdeki (60–72 aylık) kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerilerinin (algısal, bilişsel ve duygusal) farklı boyutlardaki davranışlarını yordayıp yordamadıklarını incelemektir. Bu amaç için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi dönemdeki (60-72 aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlar tarafından dışlanma davranışlarını yordamakta mıdır?
2. Okul öncesi dönemdeki (60-72 aylık) kız çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlar tarafından dışlanma davranışlarını yordamakta mıdır?
3. Okul öncesi dönemdeki (60-72 aylık) erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlar tarafından dışlanma davranışlarını yordamakta mıdır?

4. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları hiperaktivite-dağınıklık davranışlarını yordamakta mıdır?
5. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları hiperaktivite-dağınıklık davranışlarını yordamakta mıdır?
6. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları hiperaktivite-dağınıklık davranışlarını yordamakta mıdır?
7. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları saldırgan davranışlarını yordamakta mıdır?
8. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları saldırgan davranışlarını yordamakta mıdır?
9. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları saldırgan davranışlarını yordamakta mıdır?
10. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlarla asosyal ilişkilerini yordamakta mıdır?
11. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlarla asosyal ilişkilerini yordamakta mıdır?
12. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlarla asosyal ilişkilerini yordamakta mıdır?
13. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları kaygı- korku davranışlarını yordamakta mıdır?
14. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) kız çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları kaygı- korku davranışlarını yordamakta mıdır?
15. Okul öncesi dönemdeki (60-72aylık) erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları kaygı- korku davranışlarını yordamakta mıdır?

16. Okul öncesi dönemdeki (60-72 aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlarla prososyal ilişkilerini yordamakta mıdır?
17. Okul öncesi dönemdeki (60-72 aylık) kız çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlarla prososyal ilişkilerini yordamakta mıdır?
18. Okul öncesi dönemdeki (60-72 aylık) erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları akranlarla prososyal ilişkilerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bir bütün olarak ele alınan insan yaşamı çeşitli dönemlerden oluşmaktadır. Bu dönemler içerisinde bireylerin farklı gelişim alanlarında değişimler görülmektedir. Çocukluk bireylerin gelişimsel temellerinin atıldığı dönemdir. Bu temellerin bireylerin ileriki dönemlerinde yaşamlarını da etkileyeceği belirtilmektedir. Bu nedenle, bireyleri tanımının, çocukluk döneminin özelliklerinin bilinmesi ile mümkün olacağı yönünde görüşler bulunmaktadır (Çubukçu, 2004).

Çocukluk döneminde davranış kazanımı kuramcılara göre farklılıklar göstermektedir. Davranışçı yaklaşımçılara göre davranışlar uyarıcı tepki ilişkisi ve pekiştirme yoluyla (Subaşı, 2016), bilişsel yaklaşımçılara göre zihinsel süreçlerin bir ürünü olarak (Shuell, 1986), sosyal öğrenme yaklaşımçılara göre kişiler ve çevrenin etkileşiminin sonucu olarak (Çubukçu, 2004) kazanılmakta ya da değiştirilmektedir. Bu davranış kazanımları olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir.

Alanyazında çocuklara olumlu sosyal davranış kazandırmada ödül ve ceza yollarının kullanılması ya da ders veren (öğüt veren) didaktik yaklaşımların etkisiz veya sonradan doğacak sakıncalara neden olduğu yönünde araştırmalar bulunmaktadır (Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee ve Christopher, 1989; Warnekon ve Tomasello, 2008). Olumlu sosyal davranışların içinde yer aldığı davranışları kazandırmayı da kapsayan değer eğitimi programlarında kullanılan yöntemlerin anlatım ve iknaya dayalı olduğu durumlarda, katılımcıların yalnızca davranış ve tutumlar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayabileceğini ifade eden uzmanlar, sadece bilgi sahibi olmanın bireylerin bu bilgileri davranış ve tutumlarına yansıtmaları için yeterli olmadığını ileri sürmektedirler. Amaca ulaşmada etkisiz bulunan geleneksel eğitim yöntemlerine alternatif olarak geliştirilecek programların başarısı

için de öncelikle, amaçlara vesile olan problem ya da eksikliklerin nedenlerini doğru biçimde tespit etmek önemlidir.

Çocukların gelişim özelliklerinin, davranışların yordayıcılığını ortaya koyan çalışmalar, hem gelişim alanlarının desteklenmesinde, hemde olumlu davranış kazanımının sağlanmasına katkı sunmaktadırlar. Diğer yandan bakış açısı alma becerisi çocukluktan itibaren, hemen her gelişim alanıyla etkileşim halinde ortaya çıkan ve yaşam becerileri ile gelişebilen doğal bir yetidir. Gelişim alanlarının ve bu alanlarda kazanılan becerilerin birbirleri ile ilişkilerini belirlemek, geliştirilmesi gereken bir alan için yapılacak çalışmaların planlanması ve uygulanmasında yol gösterebilir. Bireysel ve toplumsal yarar için olumlu davranışların kazandırılması, olumsuz davranışların önlenmesi ya da değiştirilmesi olarak görülen eğitim sürecinin etkililiği için, davranışları belirleyen faktör tespiti oldukça önemlidir.

Bu araştırma, olumsuz sosyal davranışların önlenmesi; olumlu sosyal davranışların kazanılmasında etkili eğitim programlarının hazırlanmasında ve erken müdahale çalışmalarında izlenecek yolların belirlenmesi ihtiyacından doğmuştur. Çocukların diğer kişilerin birtakım olayları nasıl gördüklerini, nasıl düşündüklerini, nasıl anladıklarını ve nasıl hissettiklerini anlayabilmelerinin onlara karşı davranışları belirleyip belirlemediği konusu merak uyandırmaktadır. Zira bu becerilerin başkalarına karşı davranışları belirleyen bir unsur olup olmadığının saptanmasının, olumlu davranışların geliştirilip olumsuz davranışların önlenmesinde yapılacak çalışmaların verimliliğini artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın okul öncesi eğitim programları ve erken müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanmasında eğitimcilere yol gösterebileceği gibi, bu konuda yapılacak bilimsel çalışmalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada;

- Öğretmenlerin Çocuk Davranış Ölçeğindeki maddeleri tarafsız bir tutumla yanıtladıkları,
- Öğretmenlerin çocukların davranışlarını değerlendirmek için yeterince tanıdıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu araştırmada toplanan veriler 2018- 2019 eğitim ğretim yılında Antalya ili Konyaaltı ve Muratpaşa ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız iki okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5 yaş (60-72 ay) ocuklardan ve onların öğretmenlerinden toplanan verilerle sınırlıdır.
- Araştırmada kullanılan veriler ‘‘ocuk Davranış leği’’ ve ‘‘ocuklar İçin Bakış Açısı Alma leği’’ ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bakış Açısı Alma: Bir başkasının bir görsel olan bir durumu nasıl grdđđn, olay ya da durum karşısında nasıl dřndđđn ve nasıl hissettiğini anlama becerisidir (Johnson, 1975).

Olumlu Sosyal Davranış: Başka bir kişiye yarar sağlaması amacı ile gerçekleştirilen davranışlardır (Dunfield, Kuhlmeier, O'Connor ve Kelley, 2011).

Olumsuz Sosyal Davranış: Bir başka kişiye fiziksel ya da ruhsal olarak zarar veren davranışlardır (Eke, 2018).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bakış açısı alma becerisine, davranışlara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Davranışlar başlığı altında insan davranışlarını açıklayan kuramlardan, olumlu ve olumsuz sosyal davranışlardan söz edilmiştir. Bakış açısı alma başlığı altında ise tanımlara, bakış açısı alma becerisi düzeylerine, boyutlarına yer verilmiştir. Son olarak bakış açısı alma ve davranışlar ile ilgili yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Davranışlar

Davranışların farklı tanımları ve sınıflandırmaları bulunmaktadır. Davranışların ilk zamanlar bireylerin gözle görülebilen somut eylemleri olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Külahoğlu, 2015). Davranışın J. B. Watson tarafından görülebilen ve nesnel olarak gözlemlenebilen bir hareket olarak tanımlandığı ifade edilmektedir (Subaşı, 2016). Günümüzde zihinsel eylemlerde davranış tanımına dahil edilmektedir (Külahoğlu, 2015). Senemoğlu (2003) davranışı organizmanın gözle görülebilen ya da görülemeyen eylemlerinin tümü olarak tanımlamıştır. Bacanlı (2011) davranışı “İnsanın zihinsel ve bedensel tavır ve hareketleridir.” olarak tanımlamaktadır.

Davranışların doğuştan gelen, geçici ve sonradan edinilen davranışlar olmak üzere üç gruba ayrıldığı ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2003; Demirel ve Kaya, 2016). Refleksler dışındaki neredeyse tüm davranışların öğrenilmiş olduğu ifade edilmektedir (Çırak, 2007). Subaşı (2016)’a göre davranışlar açık ve örtük olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Açık davranışları başka kişilerin gözlemleyebildiği davranışlar olarak tanımlarken, örtük davranışları kişinin kendisinin hissettiği ve varlığının farkında olduğu (nefret etme, düşünme vb.) davranışlar olarak açıklamaktadır. Bacanlı (2011) davranışların bilişsel, duyuşsal, psikomotor olmak üzere üç grupta sınıflandırıldığını ifade etmektedir.

2.1.1. Davranışlar İle İlgili Kuramlar

Davranışların kazanılmasında ya da değerlendirilmesinde farklı unsurları temel alan yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu başlık altında davranışçı yaklaşım, sosyal bilişsel yaklaşım, psikoanalitik yaklaşım ve bilişsel yaklaşımdan bahsedilecektir.

2.1.1.1. Davranışçı Kuram

İnsan ve hayvan davranışlarını inceleyen davranışçı kuram savunucularına göre gözlenemeyen ya da ölçülemeyen içsel yaşantılar yok sayılmaktadır. Bu kuramın savunucuları kişilerin zihinlerini kara bir kutuya benzetmektedirler. Kara kutunun içerisindeki süreçlerle ilgilenmemektedirler. Davranışçı kuramcılar zihnin içerisine girip çıkanlarla ilgilenmektedirler. Zihin içerisine nelerin alınabileceğinin kontrol edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Ersanlı, 2015).

Davranışçı kurama göre insanların ya da hayvanların davranışları öğrenmesinde ve değiştirmesinde üç farklı yol bulunmaktadır. Bu yaklaşıma göre davranışlar klasik koşullanma, edimsel koşullanma ya da gözlem yoluyla öğrenilmektedir (Ersanlı, 2015).

Klasik koşullanmaya göre davranışların uyarıcı ve tepki ilişkisi kurularak öğrenilebilir ve değiştirilebilir olduğu kabul edilmektedir (Koç, 2016). Organizmada istenen tepkinin ortaya çıkmasında etkili olmayan uyarıcı nötr uyarıcı olarak, tepkinin gerçekleşmesini sağlayan uyarıcı koşulsuz uyarıcı olarak ifade edilmektedir (Bacanli, 2011). Klasik koşullanmada tepkiyi sağlayan uyarıcının bilinmesi önemli görülmektedir. Bu koşullanmanın amacı tepkinin ortaya çıkmasını sağlayan koşulsuz uyarıcı ile tepki ile bir bağı bulunmayan nötr uyarıcı arasında bir bağ kurulmasını sağlayarak, organizmanın başlangıçta nötr olan uyarıcıya da aynı tepkiyi vermesini sağlamaktır. Organizma nötr olan uyarıcı karşısında da koşulsuz uyarıcı karşısında gösterdiği tepkiyi gösterirse artık nötr uyarıcı, koşullu uyarıcıya tepki ise koşullu tepkiye dönüşmektedir (Baş, 2007).

Klasik koşullanmada kişilerin fiziksel ya da anlamsal olarak benzer uyaranlara karşı aynı tepkiyi vermesi genelleme olarak adlandırılmaktadır (Ersanlı, 2015). Genellemenin karşıtı olarak ifade edilen ayırt etme ise benzer uyaranlar karşısındaki farkı anlamayı içermektedir (Koç, 2016). Koşulsuz uyarıcı koşullu uyaranla birlikte verildiğinde organizma için pekiştireç görevinde bulunmaktadır (Senemoğlu, 2012). Organizmanın koşullu tepki koşullu uyaran bağı kurması için koşulsuz uyaran ile birlikte verilmesi gerekmektedir. Bu

süreç pekiştirme olarak ifade edilmektedir (Ersanlı, 2015). Koşullu uyarın karşısında organizmanın artık tepki göstermemesi sönme olarak adlandırılmaktadır. Doğal uyarıcı, koşullu uyarıcı ile birlikte uzun bir süre verilmezse organizmanın tepkisinde sönme olabileceği ifade edilmektedir (Senemoğlu, 2012). Organizmada sönme işlevi gerçekleşmiş olsa da zihinden tamamen yok olmadığı, zaman geçse de koşullu uyarıcı ya da koşullu uyarıcıyı anımsatan bir uyarıcıyla karşılaştığında organizmanın yeniden koşullu tepki verebileceği ifade edilmektedir. Bu durum ise kendiliğinden geri gelme olarak tanımlanmaktadır (Ersanlı, 2015). Klasik koşullanmaya göre olumlu ve olumsuz sosyal davranışların geçmiş yaşantılarda oluşmuş koşullanma kaynaklı olarak ortaya çıkabileceği ifade edilmektedir (Aydın, 2005).

Skinner'e göre edimsel ve tepkisel olmak üzere iki tür davranış bulunmaktadır (Senemoğlu, 2012). Tepkisel davranışlar organizmada mevcut olan fakat bir uyarıcı aracılığı ile gerçekleştirilen davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Tepkisel davranışlara örnek olarak koşulsuz uyarana verilen koşulsuz tepki ve refleksler gösterilmektedir (Kaya, 2007; Senemoğlu, 2012). Edimsel davranış ise organizmanın bir uyarıcıya gereksinim duymadan kendisi tarafından gerçekleştirilebilen, sonuçlarının davranışlar üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğu davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Selamlaşmak ve dış fırçalamak edimsel davranışlara örnek olarak verilmektedir (Kaya, 2007).

Edimsel koşullanma, organizma tarafından edimsel davranışların sergilenmesinin sonucunda olumlu ya da olumsuz pekiştirici ile karşılaşarak davranışı artırma ya da azaltma süreci olarak ifade edilmektedir. Edimsel koşullanmada davranış ile pekiştirme işlemi arasında bağ kurması beklendiği belirtilmektedir. Pe kiştirme işleminin davranıştan önce değil davranıştan sonra gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Organizmanın davranıştan sonra karşılaştığı pekiştiricin olumlu ya da olumsuz olması davranışın çevre tarafından nasıl değerlendirildiğini anlamasını sağlamaktadır (Kaya, 2007).

Edimsel koşullanmaya göre davranışların öğrenilmesinde veya değiştirilmesinde pekiştiriciler rol almaktadır. Bu koşullanma türüne göre insanlar ya da hayvanlar ödüle ulaşmak için veya cezadan kaçınmak için davranış kazanmaktadırlar. Edimsel koşullanmaya göre kişinin davranış kazanmasında kişiyi amacına ulaştıran davranışların uygun şekilde pekiştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Cüceloğlu, 2015).

Bu kurama göre davranışlar koşullanmaya bağlı ya da pekiştiriciler yoluyla kazanılmaktadır. Eğitim ortamı içerisinde ise özellikle pekiştiriciler istendik davranışları

kazandırmak ve istenmedik davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için kullanılmaktadır. Fakat bu durumun kısa zamanda etkili olduğu düşünülse de bir süre sonra etkisini kaybedebileceği ya da kişilerde olumsuz sonuçlara yol açabileceği söylenebilir.

2.1.1.2. Sosyal Bilişsel Kuram

Sosyal bilişsel kurama göre bireyler davranışları, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek, taklit yoluyla ya da model olarak öğrenmektedir. Çocuklar başka kişiler tarafından sergilenen davranışı taklit ettiklerinde ödüllendirilirse davranışın tekrar etme sıklığında artma olduğu ifade edilmiştir (Trawick-Smith, 2014).

Bandura'ya göre bir kişinin başkasının davranışını taklit etmesinde etkili olan faktörler bulunmaktadır (Ülgen ve Fidan, 2002). Bu faktörler:

- Gözlemlenen kişinin davranışının sonucunda olumlu ya da olumsuz pekiştirici olması,
- Kişinin güdülenme durumu,
- Davranışı gözlemlenen kişinin sosyal statü durumu ve saygınlık düzeyi,
- Kişinin doğrudan kendi yaşantısı yoluyla oluşan bilişsel yapısı ve şemaları,
- Kişinin duygu durumları,
- Kişinin duygusal yaşantıları yoluyla oluşan benlik algısıdır.

Sosyal bilişsel yaklaşımın savunucularından olan Bandura'ya göre davranış ve çevre birbirlerinden karşılıklı olarak etkilenmektedir. Kişiler olumlu ya da olumsuz davranışları yoluyla buldukları sosyal çevreyi etkilemekle birlikte buldukları sosyal çevredeki insanların davranışlarından da olumlu veya olumsuz davranışlar gösterecek şekilde etkilenmektedir (Aydın, 2005).

Sosyal bilişsel kurama göre gözlem yoluyla davranışın öğrenilmesi için dört temel süreç bulunmaktadır. Bu süreçlerden ilki dikkat sürecidir. Dikkat süreci bireyin uyarana ya da uyarın grubuna seçici olarak odaklanmasını ifade etmektedir. Burada kişinin ilgi ve beklentilerini karşılayan modele odaklanması gerçekleşmektedir. Diğer bir süreç olan hatırlama ise gözlemlenen davranışın bellekte kodlanmasını ve depolanmasını içermektedir. Davranışın ortaya çıkma sürecinde ise dikkat edilen davranışın bellekte kodlanmasının ardından davranışa dönüştürülmesi gerçekleşmektedir. Son süreç olan güdülenme ise davranış

gerçekleştirildikten sonra kişinin beklenti ya da gereksinimlerinin karşılanmasıdır (Erden ve Akman, 2012; Senemoğlu, 2003).

Sosyal bilişsel kurama göre kişiler olumlu ya da olumsuz sosyal davranışlar edinirken öncelikle modelin davranışına dikkat etmektedir. Kişiler gördükleri bu davranışı belleğe atmakta ve uygun bir durumda aynı davranışı göstermektedirler. Kişinin davranış sonucundaki beklentisinin ya da amacının karşılanması olumlu ya da olumsuz davranış ediniminin belirleyicisi olmaktadır (Korkmaz, 2015).

Bu kurama göre davranışların kazanılmasında çevrenin etkili olduğu görülmektedir. Çocuklar yaşadıkları çevreyi ve çevredeki etkileşimleri anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bundan dolayı çocuklar iyi birer gözlemcidirler. Gözlemledikleri davranışları ve davranıştan sonraki tepkileri zihinlerinde tutarak davranışları tekrar edebilecekleri için çocukların uygun davranışlarla karşılaşmalarının önemli olduğu söylenebilir.

2.1.1.3. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik kuram davranışların altında yatan nedenleri bilinç dışı güdüler olarak açıklamaktadır. Freud'un aysberge benzettiği kişilik yapısı bilinç ve bilinçaltından oluşmaktadır. Çeşitli nedenlerle bastırılan duygu, düşünce ve isteklerden oluşan bilinçaltının bastırıldığı düşünülse de kişinin davranışlarını etkilediği ifade edilmektedir (Aydın, 2005).

Freud'a göre kişilik yapısı id, ego ve süperegö olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Her biri farklı boyutlar olsa da davranış bu üç boyutun etkileşimi sonucunda gerçekleşmektedir (Can, 2015).

İd: İlkel benlik olarak da adlandırılan id, kişinin doğuştan getirdiği ya da kalıtım yoluyla aldığı iç güdü ve ruhsal durumları içermektedir. Kalıtım yoluyla aktarılan iki unsurun diğerlerinden daha baskın olduğu ifade edilmektedir. Bunlar cinsiyet ve saldırganlıktır (Cüceloğlu, 2015). Toplumsal koşullar ile bir etkileşimi olmayan id haz ilkesine göre çalışmakta ve isteklerini hemen doyuma ulaştırmayı istemektedir. İlkel benlik yetişkinlerde bilinç dışı oluşurken, çocukluk döneminde yetişkinlik dönemine göre daha bilinçli olduğu ifade edilmektedir (Tos, 2001).

Ego: Ego, hemen doyuma ulaşmayı hedefleyen idin isteklerini toplumsal değerlere uyumlu hale getirmeye çalışmaktadır. İd tarafından gelen istekler uygun koşullar sağlanana

kadar ego tarafından bastırılmaktadır. Ego, idin isteklerini sosyo kültürel koşullara uygun davranışlar olarak ortaya çıkartmaktadır. İdin istekleri, yaşamın gerçekleri ve süper ego ile çatışabilmektedir. Ego bu iki farklı kişilik boyutunu dengelemeye çalışmaktadır (Çağdaş ve Seçer, 2002; Aydın, 2005).

Süperego: Üst benlik olarak da adlandırılan süper ego toplumsal değerleri ve yargıları içermektedir. Davranışların toplum tarafından nasıl değerlendirileceği boyutu ile ilgilenmektedir. Süper ego kişinin davranışlarını toplumsal değerlere göre yargılama işlevi görmektedir (Cüceloğlu, 2015).

Kişiliğin üç boyutunu oluşturan id, ego ve süper ego farklı ilkelere göre çalışmaktadırlar. Farklı istekleri olan bu boyutların çatışmalara ve karmaşalara yol açabileceği ifade edilmektedir. Bu çatışma ya da karmaşa çözülmez ise kişilerde davranış bozukluklarına neden olabileceği belirtilmektedir (Can, 2015).

Bu açıklamalara göre kişinin yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmesi için kendi ilkel isteklerini ve toplumun isteklerini dengeleyebilmesi gerektiği söylenebilir. Eğitimde ise bu durum çocukların sınıf kuralları karşısında isteklerini bastırıp uygun ortam ve koşullar sağlandığı zaman isteklerini gerçekleştirmeleri olarak açıklanabilir.

2.1.1.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Bilişsel gelişim kuram savunucularından olan Piaget'e göre davranış gelişimi kalıtım ve çevrenin etkileşimi yoluyla gelişmemektedir; çocukta doğduğu andan itibaren aktif olarak kendi davranış gelişiminde rol oynamaktadır (Kasten, 2017). Bilişsel gelişim kuramına göre çocukların bilişsel gelişim gösterebilmeleri için biyolojik olgunluğa ulaşmaları ve çevre ile etkileşim kurarak yaşantı kazanmaları gerekmektedir (Senemoğlu, 2003).

Bilişsel gelişim kuramının temel öğelerinden birinin şemalar olduğu ifade edilmektedir. “Şema, örgütlenmiş davranış ve düşünce örüntüsüdür; çocuğun çevresiyle etkileştikçe geliştirdiği davranış ve düşünce kalıplarıdır” (Bacanlı, 2011 s. 84). Bu zihinsel yapılar yaşantı ve olgunlaşma ile gelişmekte ve değişebilmektedir (Senemoğlu, 2003). Bu kurama göre bilişsel gelişimde uyma, özümleme ve dengeleme birbiriyle ilişkili ve önemli süreçler olarak yer almaktadır. Piaget'e göre organizmada veya çevrede gerçekleşen değişim dengesizliğe neden olmaktadır. Organizma kendi içerisinde veya çevreye karşı denge sağlamaya çalışmaktadır. Bu dengeyi sağlarken kişiler özümleme ya da uyma sürecini yaşamaktadırlar. Kişi var olan bilişsel örgütlerinin içerisine yeni durumu yerleştirmesi

özümseme olarak adlandırılmaktadır. Var olan bir bilişsel örgütlemeye uymuyorsa yeni bir bilişsel örgütlenme oluşuyorsa uyuma olarak adlandırılmaktadır. Özümseme ve uyumsana arasında denge kurulması ise Piaget tarafından uyum sağlama olarak adlandırıldığı ifade edilmektedir. (Miller, 2008).

Bilişsel yaklaşıma göre çocuklar davranışçı yaklaşımın açıklamalarında olduğu gibi davranışların kazanılmasında pasif değildirler. Çocuklar çevre ve uyaranlarla etkileşim halindeyken bir takım zihinsel süreçlerle kendilerini düzenlerler ve bilişsel yaklaşıma göre bu yolla çocuklar davranış kazanırlar ya da davranış değişimi gerçekleştirirler (Aydın, 2015).

Bu açıklamalar doğrultusunda, çocukların zihinsel süreç becerilerinin gelişmesinin davranış kazanımlarında ve davranış değişimlerinde önemli rol oynadığı söylenebilir.

2.1.2. Olumlu Sosyal Davranış

Olumlu sosyal davranışlar, kişinin kendi isteği doğrultusunda karşısındaki kişiye yarar sağlama amacı ile yapılan davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg, 1986; Dereli, 2008). Olumlu sosyal davranışlar, çoğu sosyal duruma genelleştirildiğinde, ilgili diğer kişinin ya da kişilerin fiziksel ve psikolojik iyilik halini ve bütünlüğünü üretmesi veya sürdürmesi beklentisini içermektedir. Bu tür davranışlar diğer kişilerin yalnızca iyiliğini değil aynı zamanda diğer kişi ya da kişilerin acılarını, hayal kırıklıklarını ve üzüntülerini paylaşma isteğini de içermektedir. Bu noktada kişinin bu davranışları gerçekleştirirken kendisinin diğer kişi ya da kişilerden farklı bir birey olduğunun farkında olmasının önemine dikkat çekilmektedir (Wispe, 1972).

Eisenberg, Cameron ve Tryon (1984)'e göre olumlu sosyal davranışlar arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklar olumlu sosyal davranışın başlatılma şekline göre değişmektedir. Olumlu sosyal davranışlar kendiliğinden ya da karşıdaki bireyin talebinden dolayı oluşabilmektedir.

Kendiliğinden gerçekleştirilen olumlu sosyal davranışlar bir başkasının sözlü ya da sözsüz isteği olmadan başlatılan davranışlardır. Talep edilen olumlu sosyal davranışlar ise karşısındaki kişi ya da üçüncü bir kişi tarafından sözlü ya da sözsüz isteğe cevap olarak gerçekleştirilen davranışlardır. Talep edilen ve kendiliğinden gerçekleşen olumlu sosyal davranışların farklı bedelleri ve faydaları bulunmaktadır. Açıkça olumlu sosyal bir davranışın gerçekleştirilmesi istendiğinde, kişi bunu gerçekleştirmezse uyumsuzluk davranışı oluşabilmektedir. Çocukların talep edilen bir davranışı gerçekleştirmelerinin onlara iki tür

fayda sağladığı ifade edilmektedir. Bunlardan biri talebi reddetmenin neden olabileceği kişiler arası sorunların önlemesi olarak görülürken diğeri ise davranışı talep eden kişi tarafından gelebilecek ödüller olarak gösterilmektedir. Talep edilen davranışın bedeli büyük değilse çocuklar için doğrudan isteğe cevap vermek en kolay yol olmaktadır. Kendiliğinden ortaya çıkan olumlu sosyal davranışların amacına ulaşmaması, talep edilen olumlu sosyal davranışların yerine getirilmemesinden daha az kişiler arası olumsuz etkileşime neden olmaktadır. Bundan dolayı, kendiliğinden gerçekleştirilen olumlu sosyal davranışlar istenilen olumlu sosyal davranışı gerçekleştirmekten daha farklı kişisel amaç ve kişilik özellikleri ile ilişkisi olacağı ifade edilmektedir (Eisenberg vd., 1984).

Olumlu sosyal davranışların edinilmesinin farklı yollarla gerçekleştiği ifade edilmektedir. Çocukların olumlu sosyal davranışları çeşitli medya öğeleri, akran etkileşimi, çocuk kitapları gibi araçlarla ve akranları ile yetişkinlerin olumlu sosyal davranışlarını gözlemleyerek öğrendikleri ifade edilmektedir (Üzmen ve Mağden,2002).

Hoffman (1984) olumlu sosyal davranışların kaynağının empati ve sempati becerisi olduğunu belirtmektedir. Eisenberg, Eggum ve Di Giunta (2010), çocukların olumlu sosyal davranışlarını motive eden unsurlardan bazılarının karşılık beklentisi, ödül, sosyal onay ihtiyacı içeren ben merkezci ve yarar sağlayıcı kaygılar olduğunu ifade etmektedirler.

Olumlu sosyal davranışlardan bazıları yardım etme, özgecilik, iş birliği yapma davranışlarıdır.

Yardım etme

Yardım etme davranışı, bir amaca ya da sonuca ulaşmak için gerekli olan şeyi sağlamak olarak ifade edilmektedir. (Wispe, 1972). Yardım etme davranışı; paylaşma, destek olma veya bağış yapma gibi çeşitli eylemleri kapsamaktadır. Bir başkasına fayda sağlama amacı taşıyan yardım etme davranışı, karşısındaki kişinin bakış açısına göre amacı olan bir eylemi ifade etmektedir. Bu davranışların zorunluluk duygusu, karşılıklı olma beklentisi, yardım isteğini reddedememe veya tehdide boyun eğme, dış ödül beklentisi, minettarlık beklentisi, fedakarlık gibi sayısız nedenden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Bar-tal, 1982).

4-6 yaşlarındaki çocukların buldukları ortamda yardıma ihtiyacı olan kişileri fark ettiklerinde onlara açık bir şekilde yardım etme davranışı gösterdikleri ifade edilmektedir.

Fakat çocukların okul öncesi dönem yılları boyunca yardım etme davranışlarında değişiklikler olduğu belirtilmektedir (Kasten, 2017).

Çocukların yardım davranışında bulunmaması; karşısındaki kişinin çocuğa sempatik gelmemesi, yabancı bir kişi olması, duruma uygun yardım davranışını bilmemesi gibi nedenlerden ortaya çıkabildiği ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak çocukların ben merkezci dönemde olmalarının da yardım etmeme davranışında bulunmalarına sebep olabileceği belirtilmektedir (Kasten, 2017).

Bar-tal (1982)'e göre çocukların karşısındaki kişinin ihtiyacına göre yardım edebilmeleri için başkalarının kendisinininkinden bağımsız olarak içsel durumlara sahip olduklarını kabul etmeleri ve başka bir kişinin bakış açısını göz önünde bulundurmaları ile başkalarının ihtiyaçlarını anlama becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Yardım etme davranışının pekiştirme, kişiyi ikna etme, modelleme yoluyla ve rol alma tekniğiyle kazandırılabilirliği ifade etmektedir (Dovido, 1984).

Özgecilik (Altruism)

En yüksek nitelikte bir yardım davranış türü olan özgecilik, ödül beklentisi olmadan başka bir kişinin yararı için kendi isteği doğrultusunda gerçekleştirilen gönüllü ve kasıtlı davranış olarak tanımlanmaktadır (Bar-tal, 1982; Yıldız, Boz ve Yıldırım, 2012). Fedakar davranış bir tehdit ya da istek doğrultusunda değil gönüllü olarak yapılmalıdır. Karşılılık beklentisi ile değil bir başka kişiye ya da kişilere yarar sağlamak amacı ile gerçekleştirilmelidir (Bar-tal, 1982). Gönüllülük ve beklentisizlik özgeciliğin ayırt edici unsurları olarak gösterilmektedir.

Eisenberg (1986) sosyal davranış türlerinden biri olan özgecil davranışları ben merkezci ya da yarar sağlayıcı kaygılardan öte diğer kişi odaklı kaygılar ve duygularla motive edilen olumlu sosyal davranışlar olarak ifade etmektedir. Yaşa bağlı olarak özgecil davranışların artmasının, çocuğun diğerinin bakış açısını anlama yeteneğinin artmasıyla ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Underwood ve Moore, 1982). Bir kişinin özgecil davranışı gerçekleştirilmesi için bir başkasının yardıma ihtiyacı olduğunu veya bir başka kişi için yarar sağlayabileceğini anlamasının gerekli olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunun için ise, bakış açısı alma becerisine sahip olmalı, bu kişiyle empati kurabilmeli, kişinin ihtiyacını anlayabilmeli, alternatif davranış seçeneklerine sahip olduğunu hissedebilmeli, amaçlı olarak hareket edebilmeli, yardım karşılığında dış ödül beklentisi olmamalı ve bedeline katlanabilmelidir (Bar-tal, 1982).

İş birliği

Başkalarıyla birlikte çalışma isteği ve kabiliyeti iş birliği olarak tanımlanmaktadır (Wispe, 1972). İş birliği iki ya da daha fazla kişinin ortak bir hedef için birlikte çalışması olarak da tanımlanabilmektedir (Goffin, 1987). Wispe (1972) iş birliğinin her zaman ortak yarar sağlama amacı taşımadığını ifade etmektedir.

Çocukların 2 yaşından itibaren iş birliği için gerekli bilişsel ve motivasyonel ön koşullara sahip oldukları ifade edilmektedir. Fakat iş birliği davranışını gerçekleştirmek için ön koşullara sahip olsalar da birtakım unsurlardan dolayı iş birliğinde bulunmayabilecekleri belirtilmektedir. Bu unsurlar çocukların içsel motivasyonunu ve iş birliği davranışlarını engelleyebilmekte ya da destekleyebilmektedir. Bu unsurlar bireysel faktörler (örneğin mizaç), ikili(karşılıklı) faktörler (örneğin karşındakinin özelliklerini tanıma), sosyal faktörler (örneğin çocukların iş birliği davranışlarını sağlamada ebeveynlerin tutumu) olarak açıklanmaktadır (Schuhmacher ve Kärtner, 2015). İşbirliğine yatkın olan çocukların bakış açısı alma becerileri gelişmiş olan çocuklar oldukları ifade edilmektedir (Kasten, 2017).

2.1.3. Olumsuz Sosyal Davranışlar

Olumsuz sosyal davranış olarak ifade edilen davranış türü diğer kişi ya da kişilerin özgürlüklerini, ifadelerini, bütünlüklerini, fiziksel veya psikolojik iyilik hallerini sınırlayan ya da yok eden davranışlardır. Olumsuz sosyal davranışların diğer kişilerin yararlarıyla ilgilenmediği ifade edilmektedir (Wispe, 1972).

Dereli (2008) tarafından yapılan araştırmada çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitim programının çocukların olumsuz sosyal davranışlarını azalttığı, olumlu sosyal davranışlar sergilemesinde yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Korku ve Kaygı

Korku “insanın canının, malının, sevdiklerinin, inançlarının ve toplum içerisindeki yerinin tehdit edildiği durumlarda yaşanan, bedensel belirtilerinde eşlik edebildiği duygusal bir tepki” olarak tanımlanmaktadır (Aydoğmuş ,2001).

Yavuzer (2002) erken çocuklukta korkuyu oluşturan unsurları şu şekilde ifade etmektedir: Bebeklik döneminde yüksek şiddetteki sesler, ani bir şekilde yer değiştirme, kendisine sağlanan fiziksel desteğin kaybolması, tanımadığı kişiler veya varlıklar, karanlık oda korkuyu oluşturan unsurlar arasındadır. Bebeklerin büyümesiyle birlikte korkuyu

oluşturan durumlarda farklılıklar meydana gelmektedir. Yabancı bir kişiden korkma durumu altıncı ayda başlamakta ve bir yaşına geldiğinde korku davranışı en üst düzeyde gerçekleşmektedir. Bir yaşından sonra ise yabancılara karşı korku azalmaya başlamaktadır. Bu durum bebeğin özümleyemediği duruma karşı tepki vermesi olarak açıklanmaktadır. Karşılaştıkları yeni durum ya da kişileri özümlemesi sonucunda korku davranışının kaybolduğu ifade edilmektedir. 2- 5 yaşları arasındaki çocuklarda en sık rastlanan korkuların ise hırsız, hayali varlıklar, köpekler, karanlık ortam, ansızın gelen ses ve şimşek olduğu belirtilmektedir.

Çocukluk döneminde korkuların koşullanma ve sosyal öğrenme yoluyla gerçekleştiği ifade edilmektedir. Geçmişteki yaşantılar, kişilerin fiziksel ve ruhsal durumları, çevresel şartlar, uyarının verilme biçimi kişilerdeki korku durumunu etkileyen önemli unsurlar olarak görülmektedir (Yavuzer, 2002).

Korku ve kaygı kavramlarının farklı anlamlar taşıdığı belirtilmektedir (Bayhan ve Artan, 2007). Kişilerde korkunun ortaya çıkmasındaki faktör bilinmiyorsa kaygı oluşmaktadır. Korkuya sebep olan unsurun var olmadığı zamanlarda bile kaygı durumunun kişilerde bulunabildiği ifade edilmektedir (Aydoğmuş, 2001).

Çocuklarda kaygı oluşumunun nedenleri içerisinde; farklı bir yere taşınmanın, ebeveynlerin birdenbire gerçekleştirdikleri tutum değişikliklerinin ve çocukların hayal gücünün yer alabileceği belirtilmektedir. Bunların yanı sıra beklenmeyen durumların da çocuklarda kaygıya neden olabileceği ifade edilmektedir (Bayhan ve Artan, 2007).

Saldırganlık

Saldırganlık, başka bir kişiye zarar veren ya da başka bir kişiyi rahatsız eden bir eylem olarak tanımlanmaktadır (Eron, 1987). Psikoanalitik yaklaşıma göre saldırganlık davranışının doğuştan gelen bir davranış olduğu ifade edilmektedir. Bu yaklaşıma göre id, ego, süper ego arasındaki uyumsuzluk saldırgan davranışlara neden olmaktadır (Yıldız, 2013). Sosyal öğrenme kuramcılarının göre ise kişiler doğduklarında saldırganlık davranışlarına sahip değillerdir. Kişilerin saldırganlık davranışlarını ödül, ceza ve modellerin davranışlarını taklit etme yoluyla sonradan öğrendikleri belirtilmektedir (Bayhan ve Artan, 2007).

Sevinç (2005) erken çocukluk dönemindeki saldırganlığın iki kaynağının olduğunu ifade etmektedir. Bunlardan biri saldırganlığın pratik hedefe ulaşmak için kullanılan bir yol

olarak sergilenmesidir. Diğeri ise davranışın karşısındaki kişiyi kızdırmak ya da ona zarar vermek için gerçekleştirilmesidir.

Sosyal davranışlardan biri olan saldırganlık davranışının erken çocukluk döneminde ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Huesman ve Guerra, 1997). Bayhan ve Artan (2007) tarafından çocukluk dönemindeki yaşlara göre çocukların saldırganlık davranışlarının değişimi açıklanmıştır. 1 yaş civarında bulunan çocukların davranışları gerçekleştirme amaçlarının zarar vermeyi içermediğinden saldırganlık olarak sınıflandırılmayacağı ifade edilmektedir. 2 yaş civarının başlarında artan bir saldırganlık davranışı olduğu belirtilmektedir. Çocuklardaki konuşma becerisinin gelişimi ile kendilerini artık ifade etmeye başladıklarından dolayı saldırganlık davranışında azalma görülmektedir. 3 yaş civarında ise çocukların fiziksel saldırganlık davranışlarının yerini sözel saldırganlık davranışlarının aldığı belirtilmektedir. Çocukların yaklaşık 6 ve 7 yaş civarında benmerkezci düşünceden uzaklaşmaya başladıkları için saldırganlık davranışlarının da azalmaya başladığı ifade edilmektedir. Eron (1987) tarafından yapılan çalışmada kişilerin çocukluk dönemindeki saldırganlık davranışlarının yetişkinlik döneminde de devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Saldırgan davranışların öğrenilmesinde sosyal öğrenmenin ve tv programlarının önemli iki faktör olduğu ifade edilmektedir (Eron, 1987). Çankaya ve Ergin (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların açık havada oyun oynamaları ile saldırganlık davranışları arasında negatif yönde, bilgisayarda oyun oynama durumları ile saldırganlık davranışları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite birden çok etkene bağlı oluşan bir beyin rahatsızlığı olarak tanımlanmaktadır. Bu etkenler genetik, biyolojik veya psikolojik olabilmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin nedeni konusun da yapılan çalışmalar da kesin bir sonuca ulaşılmadığından dolayı heterojenik bir bozukluk olduğu ifade edilmektedir (Öncü ve Şenol, 2002).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bilişsel temelli etkinlikleri devam ettirememeye ve bir çalışmayı bitirmeden diğerine geçme davranışları ile birlikte düzensiz, kontrolsüz olma aynı zamanda aşırı hareketli olma özelliklerini içermektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bulunan kişilerin dikkatsiz, dürtüsel ve aşırı hareketli olduğu ifade edilmektedir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin başlama döneminin üç ve dört yaşları civarında olduğu söylene de daha küçük yaşlarda görülebildiği açıklanmaktadır (Yavuzer, 2014).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite kişilerin davranışsal, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlarını da etkileyebileceği ifade edilmektedir. Bu kişilerin davranışsal olarak başladıkları bir çalışmayı devam ettirmede ve bitirmede başarısız oldukları ifade edilmektedir. Bilişsel olarak zaman kavramının bulunduğu etkinliklerde sorun yaşadıkları belirtilmektedir. Duygusal olarak; duygu değişimi, öfke durumları ve tepkisellik gösterebilmektedirler. Sosyal olarak ise sosyal olayları yanlış yorumlamaları ve yanlış yorumlamaya dayalı uygunsuz yanıt vermeleri çevresindeki kişilerle sorun yaşamalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Sercan, 2013). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların sıklıkla akran reddine maruz kaldıkları belirtilmektedir (Tamm, 2009).

Akran Reddi

Akran ilişkilerinin ebeveyn- çocuk ilişkisinin tamamlayıcısı, sosyal gelişimin önemli bir unsuru olarak yer aldığı ifade edilmektedir. Çocuklar akran ilişkileri yoluyla karşısındaki kişiyle anlaşmayı, iş birliği yapmayı öğrenmektedirler (Youngblade, Storch ve Nackashi, 2009). Bilişsel gelişimi akranlarına göre daha geri olan çocuklar, akranları ile iletişim kurmada, onları anlamada, uygun beden dilini kullanmada güçlükler yaşadıkları için akranlar tarafından reddedilen çocuklar olabilmektedir (Ergin,2013).

Akran reddi çocuklar tarafından birbirlerini dışlamak ve incitmek için açık ya da gizli dışlama biçimlerini, dedikodu yapma ve söylenti yayma gibi daha incesele taktikleri de içeren evrensel bir kavram olduğu ifade edilmektedir (Youngblade, Storch ve Nackashi, 2009).

Akranları tarafından reddedilmiş çocukların genellikle saldırgan ve etrafına zarar verici davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Bu kişilerin akranları ile ilişkilerinde gergin oldukları ya da akranlarından uzak durdukları ifade edilmektedir (Palut, 2005).

Akran reddinin kısa ve uzun vadelerde ciddi sonuçları olduğu belirtilmektedir. Kısa vadede çocuklar genellikle yalnızlık, düşük özgüven ve sosyal kaygı yaşayabilmektedirler. Uzun vadede ise kişilerin düşük akademik performans, okulu bırakma, çocuk suçluluğu, ergenlik ve yetişkinlikte dışsallaştırıcı zihinsel sağlık sorunları yaşayabilecekleri ifade edilmektedir (Youngblade, Storch ve Nackashi, 2009). Akranları tarafından reddedilen çocukların, genellikle diğer çocuklarla etkileşimler gerçekleştiremediklerinden dolayı sosyal beceriler edinme fırsatından da yoksun oldukları belirtilmektedir (Coi ve Cillessen, 1993).

2.2.Bakış Açısı Alma

Bakış açısı alma, başkalarının yeteneklerini, özelliklerini, beklentilerini, duygularını ve olası tepkilerini anlama yeteneğini gerektiren kişiler arası sosyal-bilişsel bir yapı olarak ifade edilmektedir (Selman,1971). Bakış açısı alma, bir kişinin görüşünü başka bir kişinin görüşünden farklılaştırma yeteneği olarak da tanımlanmıştır (Carlo vd., 1991). Cigala vd. (2014)'e göre ise bakış açısı alma becerisi başka bir bakış açısını kabul etme yeteneğidir. Epley ve Caruso (2008) bunlara ek olarak içsel zihinsel durumları sezebilme yeteneğini de bu tanımlara dahil etmiştir.

Bakış açısı alma, bireyin başkasının bakış açısından görmesini sağlayan, göreceli bir çerçevede bu bakış açılarını dengelemeye ve koordine etmeye yönelik davranışları içermektedir (Klemchuk, Bond ve Howell, 1990). Bakış açısı alma becerisi ben merkezci düşünce ile ilişkili görülmektedir. Bakış açısı alma becerisine sahip olan bireylerin ben merkezci düşünceden uzaklaşmış olması beklenmektedir. Ben merkezci düşüncenin kişinin bakış açısı alma becerisini engellediği ifade edilmektedir (Selman, 1971).

Bakış açısı alma becerisi sosyal beceri alanında önemli bir unsur olarak yer almaktadır. Bireyin karşında bulunan kişinin duygu ve düşüncelerini anlamasına yardımcı olmaktadır. Uzmanlar toplumsal ilişkilerin sağlam, güvenilir ve gerçekçi olması için çocukların bakış açısı alma becerilerinin küçük yaşlardan itibaren desteklenmesinin önemine dikkat çekmektedirler. Bakış açısı alma becerisinin toplumda kişiler arası çatışmaların çözülmesine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Aslan ve Akyol, 2016)

Kişinin başkalarının dünyayı kendisinden farklı yorumlayabileceğinin farkında olması sağlıklı kişiler arası sosyal etkileşimin gerçekleşmesi için gerekli olduğu belirtilmektedir. Farklı bilgiler, beklentiler ve görsel bakış açıları kişilerin aynı olayı farklı şekilde yorumlamasına neden olabilmektedir. Bu farklılıkları tanımaktaki başarısızlıklar kişiler arası iletişim sorunlarına ve çatışmalarına yol açabilmektedir (Epley, Keysar, Boven ve Gilovich, 2004). Empati becerisinin ilk basamağı olarak ifade edilen bakış açısı alma becerisi geliştirilmediği ve kullanılmadığı sürece kişilerin karşısındakileri doğru anlamalarının mümkün olmayacağı ifade edilmektedir (Acun, 2011).

Birch vd (2016) insan davranışlarını anlamak için bakış açısı alma becerisinin önemini “hayati” değerde görmektedirler. Zira bakış açısı alma becerisi insan davranışlarını anlamak için hayati önem taşımaktadır. Bakış açısı alma becerisi bireylerin önceki davranışlarını

anlamanın yanı sıra, gelecekte nasıl davranacakları konusunda da çıkarımlarda bulunabilmeyi sağlamaktadır (Birch vd., 2016).

Başka bir kişinin bakış açısına sahip olma becerisinin, çocukların arkadaşlıklarını sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları önemli bir sosyal beceri olarak gösterilmektedir (Heagle ve Rehfeldt, 2016). Cigala vd (2014)' e göre bakış açısı alma becerisine sahip olan çocuklar, akran etkileşimleri sırasında olumlu bir davranış sergilemeye daha eğilimlidirler. Bakış açısı alma becerisi gelişmiş çocukların olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri, işbirlikçi çalışmalara yatkın oldukları ve bu çocukların arkadaşlarıyla daha iyi iletişim kurdukları, diğer çocuklar tarafından oyun arkadaşı olarak daha çok tercih edildikleri ifade edilmektedir. Bakış açısı alma becerisinin zayıf olduğu durumlarda ise çocukların sosyal uyum sorunu yaşayabildikleri, kendilerini gruptan soyutlayabildikleri veya saldırgan davranışlar gösterebildikleri ifade edilmektedir (Kasten, 2017).

Çocukların yaşları ilerledikçe bakış açısı alan becerileri de gelişmeye başlamaktadır. Küçük yaştaki çocuklar ben merkezci düşünceden dolayı “ben ve sen” ayrımı yapamazken yaş ilerledikçe ben merkezci düşünceden uzaklaşmaya başladıkları belirtilmektedir. Çocukların bakış açısının alma becerilerinin gelişmeye başladığı dönem yaklaşık olarak ikinci yaş olarak gösterilmektedir (Acun, 2011).

Bakış açısı alma becerisinin hangi yaşta başladığı kesin olarak söylenememektedir. Fakat bakış açısı alma becerisinin başlangıcı ben merkezci düşünceden uzaklaşma ile ilişkilendirilerek belirlenmeye çalışılmıştır. Mossler, Marvin ve Greenberg (1976) yaptıkları çalışmada 4, 5, 6 yaşlarındaki çocukların büyük bir çoğunluğunun başkasının bakış açısını alabildikleri ama 2 ve 3 yaşındaki çocukların sadece birkaçının başkasının bakış açısını alma becerisine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bal (2013)'ın yaptığı çalışmada 4 yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerinin 5 yaş ve 6 yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır. Frick, Möhring ve Newcombe (2014) yaptıkları araştırmanın sonucunda 4 yaş çocuklarının bakış açısı almada ben merkezci hatalar yaptıklarını 5 yaşından sonra ise ben merkezci hataların azaldığına ulaşılmıştır.

Selman (1975), J. Baldwin, G. H. Mead ve L. Kohlberg'in teorilerinin yanı sıra kendi araştırmalarına da dayanarak sosyal bakış açısı alma becerisinin seviyelerini açıklamaktadır. Sosyal bakış açısı almayı Mead ve Kohlberg gibi temel bir sosyo-bilişisel süreç olarak gördüklerini ifade etmektedir. Her bakış açısı alma seviyelerinin bir önceki seviyeden

kaynaklandığı ve bir sonraki aşamaya zemin hazırladığı belirtilmektedir. Çocukların bu seviyeleri farklı oranlarda ancak her zaman aynı sırayla geçtiklerini ifade etmektedir.

Selman (1975) 'ın altı aşamadan oluşan bakış açısı alma beceri gelişimi sosyal-bilişsel yaklaşıma dayanmaktadır. Bu aşamalar:

Seviye 0: Egoantrik Rol Alma. (3-6 yaş). Çocuk sosyal bir eylemi kişisel olarak yorumlarken başka bir bakış açısıyla kendi düşündüğü arasında ayrım yapamamaktadır. Bu dönemde çocuk kendini başkalarından ayırt edebilmesine rağmen bakış açılarını ayırt edememektedir.

Seviye 1. Öznel Bakış Açısı Alma. (6-8 yaş). Seviye 1'de çocuk kendisinin ve başkalarının farklı bilgilere sahip olabileceğini bildiği için kişilerin farklı bakış açılarına sahip olabileceğini bilmektedir. Kişilerin davranışları altında yatan bakış açılarına odaklanabilmektedir. Kendisinin ve bir başkasının aynı sosyal durumu farklı şekillerde görebileceğini fark etmektedir. Çocuk, bakış açılarının farklı olabileceğinin farkında olmasına rağmen kendi bakış açısını korumaktadır. Bir durumu anlamak için çocuk kendisini başkasının yerine koymakta zorluk çekmektedir.

Seviye 2. Kendini Yansıtıcı Bakış Açısı Alma. (8 yaşından sonra ortaya çıkar) Çocuk bu seviyede insanların birbirlerinden düşüncelerini ve hislerini gizleyebileceğini fark etmektedir, bu nedenle bazı konularda bir başkasının nasıl hissettiğinin bilinmez olduğunu düşünmektedir. Çocuk bilinçli ve yansıtıcı bir şekilde kendisini başkalarının yerine koyarak duygularını ve davranışlarını diğerinin perspektifinden görebilmektedir.

Seviye 3. Üçüncü Kişi Bakış Açısı Alma. (10-12 yaş). Çocuk, iki kişilik bir durumun dışına çıkıp, kendisinin ve diğerinin tarafsız bir bakış açısıyla nasıl değerlendirildiğini düşünebilmektedir. Bu aynı anda birden fazla bakış açısını akılda tutma yeteneğini de içermektedir. Resmin ya da görüşlerin bütününe odaklanabilmektedir.

Seviye 4. Bakış Açısı Almanın Nitelikli Sitemler Seviyesi. (Ergenlik dönemi). Kişiler bu seviyede kendisinin ve başkasının bakış açılarının farklı inançlar, psikolojik değerler, tutumlar içerdiğinin farkındadırlar. Karşısındakinin bakış açısında bu unsurları da göz önünde bulundurmaktadır.

Seviye 5. Sembolik- Etkileşimli Bakış Açısı Alma. Bu seviyede kişi kendisi ve diğer kişi arasındaki öznel ilişkinin açık, gerçek ya da sembolik olan birçok anlamının olabileceğinin farkındadır. Bakış açısı almanın insanların ilişkilerini analiz etmenin bir aracı

olarak kullanılmasında, etkileşimlerin her bir taraf için farklı şeyler ifade edebileceği ya da bir mesajın iletişiminin her iki taraf için de bilinçli ve yansıtıcı olarak görünmeyebileceği anlaşılmaktadır.

2.2.1. Bakış Açısı Alma Becerisinin Boyutları

Bakış açısı alma becerisi bir bütün olarak düşünebileceği gibi bu becerinin kişilerin farklı alanlardaki bakış açılarını anlamalarını içeren boyutları da bulunmaktadır. Bu boyutların Kurdek (1978) tarafından algısal, bilişsel ve duygusal olduğu ifade edilmektedir.

2.2.1.1. Algısal Bakış Açısı Alma

Algısal bakış açısı alma becerisi perspektif problemleri ve rotasyon problemleri olmak üzere iki farklı yaklaşımla ölçülmektedir. Bir duruma, nesneye, varlığa ya da mekana farklı yönlerden ve açılardan bakıldığında neler görülebileceğini ifade etmesinin istendiği problemler perspektif problemleridir. Nesnenin bulunduğu açısının çevrilerek değiştirilmesi sonucunda nesnenin nasıl görüneceğinin tahmin edildiği problemler ise rotasyon problemleridir (Dökmen, 2009).

Flavell (1974) algısal bakış açısı alma becerisinin iki seviyeden oluştuğunu ifade etmiştir. İlk aşama olan seviye 1'de çocuğun gördüğü bir nesneyi aynı bakış açısına sahip olmayan bir başkasının görüp göremeyeceğini bilmeyi içermektedir. Seviye 2 algısal bakış açısı alma kendisinin ve görüş koşulları farklı olan bir kişinin gördüğü nesnenin farklı bakış açıları nedeniyle gerçek görüş deneyimlerinin farklı olabileceğini anlama becerisini içermektedir.

Piaget çocukların bakış açısı alma becerilerinin 3-9 yaşları arasında benmerkezci düşünceden dolayı gelişmediğini ifade etmiştir. Çocukların ben merkezci düşünceye sahip olmaları başkalarının kendi gördüklerinden farklı görebileceklerini anlamalarını engellemektedir. Piaget çocukların mekansal kodlamayı yetişkinlerden farklı kodladığı için bakış açısı alamadıklarını ileri sürmüştür (akt. Heagle ve Rehfeldt, 2006). Newcombe ve Huttenlocher (1992) yaptıkları çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının küçük hatalar yapsalar da başka bir kişiye göre konumları gösterebilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

2.2.1.2 Bilişsel Bakış Açısı Alma

Bilişsel bakış açısı alma başka bir kişinin düşüncelerini, tutumlarını veya niyetlerini anlama, bilgilerini değerlendirme becerisi olarak tanımlanmıştır (Kurdek, 1978). Bilişsel bakış açısı kişinin başka bir kişinin yaşadığı duyguyu o an yaşamasa da kişinin düşüncelerini, niyetlerini ve duygularını anlayabilme durumunu içermektedir (Ölçer, 2015). Bakış açısı almanın bilişsel boyutu bir kişinin bir uyarıyı zihinsel olarak nasıl kavradığını anlamayı içermekle birlikte kendi yaşam tecrübesini de katarak bütünleştirebilmesidir (Hinnant ve O'Brien, 2007).

Kişilerin, başkalarının düşüncelerinin kendi düşüncelerinden farklı olabileceğinin farkında olmaları bilişsel bakış açısı almak için önemlidir. Farkında olmamaları durumunda kişi ben merkezci yaklaşmış olacakları ifade edilmektedir (Dökmen, 2009).

Algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerisi yaş ilerledikçe artmaktadır. Çocuklar bilişsel bakış açısı almada, algısal bakış açısı almadan daha önce ustalaşmaktadır (Kurdek ve Rodgon, 1975).

Çocuğun bilişsel işleyiş düzeyindeki değişiklikleri onun kişilerarası davranışlarının niteliğindeki değişimlere aracılık etmesinden dolayı bilişsel bakış açısı alma çeşitli sosyal davranışlar için bilişsel bir önkoşul olarak görülmektedir (Kurdek, 1978). Dökmen (2009) bilişsel bakış açısı almanın duygusal bakış açısı almanın ön koşulu olması nedeniyle taşıdığı öneme işaret etmektedir.

2.2.1.3 Duygusal Bakış Açısı Alma

Duygusal bakış açısı alma karşısındaki kişinin nasıl hissettiğini anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gilberg, 1977). Knafo, Steinberg ve Goldner (2011)'e göre duygusal bakış açısı alma becerisinin sosyal etkileşim için bir temel oluşturduğunu ifade etmektedir.

Duyguların bebeklik döneminde ortaya çıktığı ifade edilmektedir. Bebeklerin konuşma becerileri henüz gelişmediğinden bir şeyleri isteyip istememe, sevip sevmeme gibi durumlarının yüz ifadelerinden anlaşıldığı belirtilmektedir. Çocuklar, konuşma becerilerinin gelişmesiyle birlikte yaklaşık 2 yaşlarında duygularını sözel olarak anlatmaya başlamaktadırlar. Çocukların kendi duygularını anlamlandırdıktan sonra karşısındaki kişilerin duygu durumlarını anlamaya başladıkları belirtilmektedir. Çocuklar yaklaşık 4-5 yaşlarında ise karşılarındaki kişilerin duygularının nedenlerini ve bu duyguların sonucunda nasıl hareket edeceklerini anlamaya başladıkları ifade edilmektedir (Bayhan ve Artan, 2007).

Duygusal bakış açısı alabilmek için kişinin başkalarının olay ya da durumlara farklı değerler verebileceğini ya da kişilerin aynı olay karşısında farklı hissedebileceğinin farkında olması gerekmektedir. Kişilerin aynı olay karşısında başkalarının olaya verdikleri değeri ya da olay karşısındaki duygularını yadırgaması; karşılarındaki kişide kendi duygu ve değerlerini görme beklentisi içine girmeleri, kişinin ben merkezci davrandığını göstermektedir. Bu durum da duygusal bakış açısı alma becerisini engellemektedir (Dökmen,2009)

2.4. Bakış Açısı Alma ve Çocuk Davranışları İle İlgili Çalışmalar

2.4.1. Bakış Açısı Alma İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Şener (1996), tarafından yapılan araştırmada dramatik ve inşa oyunlarının 4-5 yaşlarında bulunan anaokulu çocuklarının bakış açısı alma becerilerine etkisi deneysel desenle incelenmiştir. Bağımsız değişken olarak oyun uygulamaları, bağımlı değişken olarak bakış açısı alma becerileri ele alınan bu çalışma da her biri 10'ar kişiden oluşan iki deney grubu ve bir kontrol grubu bulunmaktadır. Bakış açısı alma becerisinin algısal, duygusal ve bilişsel boyutunu ölçen test kullanılmıştır. Deney grubundaki çocuklara oyun eğitimi verilirken kontrol grubundaki çocuklar serbest resim yapmışlardır. Uygulamalar 10'ar ardışık gün içerisinde 20'şer dakikalık zamanda yapılmıştır. Çalışmada ön test-son test gruplu bir model kullanılmıştır. Dramatik ve inşa oyunu oynayan 4-5 yaş anaokulu çocuklarında bakış açısı alma becerilerinde olumlu bir gelişme görülürken serbest resim yapan çocuklarda olumlu bir gelişme görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Akın (2002), ilköğretim okullarının anasınıflarında bulunan 6 yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma yeteneklerinin drama yoluyla kazanılma ya da kazanılmama durumuna, aile tutumlarının bakış açısı alma becerisi üzerindeki etkinin var olup olmama durumuna ve bakış açısı alma yeteneği ile anne babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiye bakmıştır. Örnekleme 90 çocuk ve ebeveynlerinden oluşan bu çalışmada deneysel kullanılmıştır. Araştırmada uygulanan ölçme araçları “Bakış Açısı Alma Testi” (Şener, 1996) ve “Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeği”dir. Bakış açısı alma becerisi ile ilgili 25 drama etkinliği deneysel gruba uygulanırken, kontrol grubu genel eğitim etkinliklerine devam etmişlerdir. İstatistiksel analizlere göre eğitici drama uygulamasının bakış açısı alma yeteneğini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Oğuz (2006) tarafından yapılan araştırmada altı yaşında bulunan çocukların bakış açısı alma becerisi ile anne babaların empatik becerileri arasındaki ilişkilerine bakılmıştır.300

kişinin bulunduğu çalışma örneklemini 100'ü çocuk ve anne babalardan oluşmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu, “Bakış Açısı Alma Testi” ve “Empatik Beceri Ölçeği B Formu” (Dökmen 1988)” uygulanmıştır. Yapılan araştırmada, çocuğun bakış açısı alma becerisi ile cinsiyeti, çocuğun kardeş sayısı, doğum sırası, anaokuluna devam süresi, annesinin –babasının yaşı ve öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babaların empatik beceri düzeyleri ile çocukların bakış açısı alma becerileri ile anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunurken, kardeş sayısı durumu ile empatik becerileri arasında bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Gültekin (2006), anaokullarındaki 6 yaş çocukların öz saygı düzeyleri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiye bakmıştır. Örneklemini alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden eşit sayıda seçilen toplam 210 çocuktan oluşan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996), Cassidy Kukla Görüşme Formu (Dikici,1998) kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet ve bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, sosyo ekonomik düzey arttıkça bakış açısı alma becerisinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz saygı düzeyinin olumluluğu ile algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken duygusal bakış açısı alma becerisi ile anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algısal bakış açısı alma becerisi ile benliğin açıklığı arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Ünüvar (2006) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi dört ve beş yaş çocukların zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerileri ve ifade edici dil düzeylerine etkisi incelenmiş olup, ön test-son test deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 20'si deney grubunda 20'si kontrol grubunda olmak üzere 40 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada Limbosh ve Wolf'un Lügatçe ve Dil Testi ile Bakış Açısı Alma Becerisi Testi (Şener,1996) uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklara günlük eğitim planının haricinde o gün kullanılmayan tekniklerinde uygulandığı zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar normal eğitim akışına devam etmişlerdir. Araştırmada zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin dört beş yaş çocuklarının bakış açısı alma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Dege (2008), resimli hikâye kitapları aracılığıyla gerçekleşen dramatik oyun etkinlikleri ile altı yaş grubundaki çocuklarının bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 40 çocuk deney grubunda, 30 çocuk kontrol grubunda olmak üzere 70 çocuktan oluşmaktadır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara günlük eğitim

planları uygulanmış, deney grubuna ise eğitim planının bir parçası olarak günlük 20' şer dakikadan oluşan dramatik etkinlik programı uygulanmıştır. Haftada üç kez uygulanan program 12 hafta boyunca devam etmiştir. Araştırmada Bakış Açısı Alma Becerisi Testi (Şener, 1996) kullanılmıştır. Sonuç olarak resimli hikaye kitapları ile gerçekleştirilen dramatik etkinlikler eğitim programının altı yaş grubunda bulunan çocukların bakış açısı alma becerilerini geliştirdiği saptanmıştır.

Bal (2013), 4-6 yaş grubunda bulunan ve okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan çocukların Bakış açısı alma beceri ile okul öncesi kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Örneklemi 180 çocuktan oluşan bu çalışma da veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) (Dinçer, 1995) ile Bakış Açısı Alma Becerileri (Şener, 1996) testleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çocukların Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme ile Bakış Açısı Alma beceri puanları arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bakış Açısı Alma Becerisi puanları ile çocuğun cinsiyet ve kardeş olma durumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, çocuğun yaşı, sosyo ekonomik düzeylerinde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Değirmenci (2014) tarafından yapılan çalışmada 4-5 yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile görsel algı becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, çocukların bazı demografik özellikleriyle bakış açısı alma becerisi arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Çalışma grubu 126 çocuktan oluşan bu araştırmada veri toplama aracı olarak Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) ve Forestig Görsel Algı Testi Bakış açısı alma becerisiyle cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanırken bakış açısı alma ve çocuğun yaşı, annenin öğrenim durumu, doğum sırası, kardeş sayısı ve annenin çalışma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bakış Açısı Alma toplam puanı ile Forestig Görsel Algı toplam puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçer (2015), beş yaş grubunda bulunan çocukların fen eğitimine ve bakış açısı alma becerilerine Fen Eğitim programının etkisi incelenmiştir. Deneysel desende yapılan bu çalışmanın örneklemi 30 kişi deney grubu, 30 kişi kontrol grubu olmak üzere 60 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan veri toplama araçları araştırmacı tarafından uyarlanan Kişisel Bilgi Formu, Fen Öğreniminin Değerlendirilmesi (Science Learning Assessment-SLA) ve Bakış Açısı Alma Testleri (Şener,1996) dir. Deney grubuna haftada iki gün olmak üzere on hafta fen eğitim programı uygulanmıştır. Bulgulara göre uygulanan fen eğitim

programının beş yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Yıldız (2016) tarafından yapılmış olan araştırmada 60-66 aylık çocukların bakış açısı alma ve yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Örneklem grubu 60 çocuktan oluşan çalışmada veri toplama araçları olarak "Demografik Bilgi Formu", "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Testi A Formu", "Bakış Açısı Alma Testi" kullanılmıştır. Bakış açısı alma ve yaratıcılık ile çocukların cinsiyeti arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sosyo ekonomik düzey arttıkça bakış açısı alma ve yaratıcılığında arttığı saptanmıştır. Yapılan araştırmada bakış açısı alan becerisi ile yaratıcılık becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şen (2018) 4-6 yaş çocuklarında bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim almış olma durumunun etkisini incelemiştir. Örnekleme oluşturan 200 çocuğun 100 tanesi okul öncesi eğitimi almışken, 100 tanesi okul öncesi eğitim almamıştır. Veri toplamak için Çocuklar için Bakış Açısı Alma Testi (Aslan ve Akyol,2016) ve Görüşme Kayıt Formu kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi alan ve almayan çocukların Bakış açısı alma puanlarında üç yaş grubundakilerde anlamlı bir fark bulunmazken; dört, beş, altı yaş grubundaki çocuklar için anlamlı bir fark bulunmuştur. Yapılan araştırmanın analizlerinde cinsiyetin, anne baba meslek ve eğitim durumunun bakış açısı alma becerisi üzerinde önemli bir etkisi bulunmamıştır. Yaş ve okul öncesine devam ile bakış açısı alma becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aras (2018) "Ben sorun çözebilirim" programının çocukların bakış açısı alma becerileri üzerine etkisini araştırmıştır. Beş yaş grubu 51 çocuktan oluşan örneklem grubunun bulunduğu bu çalışmada veri toplamak için "Genel Bilgi Formu"ve "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi" (Aslan ve Akyol, 2016) kullanılmıştır. Bir deney iki kontrol grubundan oluşan bu çalışmada deney grubuna "Ben sorun çözebilirim" programı uygulanırken iki kontrol grubu günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre Ben sorun çözebilirim programı çocukların bakış açısı alma becerisini geliştirdiği saptanmıştır.

Salıktuluk ve Aslan (2018) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocukların akran kabul düzeyleri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan dört altı yaş aralığında bulunan 107 çocuk, anaokuluna devam etmektedir. 107 çocuktan 58'i kız, 62'si erkek çocuklarından oluşmaktadır. Bakış açılarını almak için "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi" (Aslan ve Akyol, 2016) ve akran

kabulü için “Sosyometrik Değerlendirme” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bakış açısı alma becerilerinin çocukların akran kabul düzeylerini yordamadığına ulaşılmıştır.

2.4.2. Bakış Açısı Alma Becerisi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kurdek ve Rodgon (1975) anaokulundan altıncı sınıfa kadar bulunan 167 çocuğun bilişsel, duygusal, algısal perspektif alma becerilerini araştırmıştır. Sonuç olarak perspektif alma becerisinin bilişsel boyutunun altıncı sınıfa kadar gelişmeye devam ettiği, duygusal perspektif alma becerisinin üçüncüsü sınıfta mükemmel yakın bir düzeye ulaştığı bulunmuştur. Algısal perspektif alma becerisinin geç bir kazanım olduğu, altıncı sınıflarda bile mükemmel performans elde edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Beşinci ve altıncı sınıftaki öğrencilerin, üçüncü ve dördüncü sınıftaki öğrencilerden daha iyi algısal ve bilişsel perspektif alan kişiler olduğu saptanmıştır. Perspektif alma becerisinin cinsiyetle olan ilişkisine bakıldığında ise erkeklerin algısal ve duygusal boyutta daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burns ve Brained (1979) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde bulunan çocukların perspektif alma becerilerine inşa ve dramatik oyunların etkisi araştırılmıştır. Örnekleme 51 çocuktan oluşan bu çalışma deneysel desende yapılmıştır. Çocuklardaki perspektif almanın üç boyutundaki değişimi gözlemek için ön test –son test uygulanmıştır. Deneysel gruplarından birine 10 oturumluk dramatik oyun etkinlikleri uygulanırken, diğer deney grubuna 10 oturumluk inşa oyunları etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise herhangi bir oyun etkinliği oturumu uygulanmamıştır. Araştırma sonucunda dramatik ve inşa oyunlarının çocukların perspektif alma becerilerini geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Denham (1986) iki ve üç yaşlarındaki 27 çocukla yaptığı çalışmada duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerisiyle prososyal davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmada çocuk gözlemi, duyguları tanıma testi, sosyal bilişsel testler ve ebeveynler tarafından doldurulan bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel bakış açısı alma ile duygusal bakış açısı alma becerileri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Fakat bilişsel bakış açısı alma becerisiyle toplam sosyal davranış puanları arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Tan-Niam (2003) tematik hayali oyunların okul öncesi dönem çocukların bakış açısı alma becerisine etkisini araştırmıştır. Okul öncesi kuruma devam eden 54 çocukla yapılan araştırma da bir deney bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Henny Penny, Küçük Kırmızı Başlıklı Kız, Üç Küçük Domuz gibi peri masalları deney grubuna okunmuştur. Sonrasında

hikaye hakkında konuşma ve rol oynama gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda ise hikayeler sadece okunmuş, sohbet edilmiştir ve normal müfredata devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda tematik hayali oyunların uygulandığı deney grubunun bakış açısı alma beceri puanı kontrol grubunda bulunan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. Bilişsel bakış açısı alma becerisi deney ve kontrol grubunda da gelişme göstermiştir fakat anlamlı değildir. Algısal bakış açısı alma becerisinin deney grubundaki çocuklarda belirgin bir gelişme gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hinnat ve O'Brien (2007) beş yaş çocuklarındaki bilişsel ve duygusal kendini düzenleme becerisinin ve başkalarının bilişsel, duygusal perspektif alma becerisinin ve empati becerisinin birbirleriyle olan etkileşimlerini incelemiştir. Çalışmaya 57 çocuk ve anneleri katılmıştır. Anneler tarafından sadece demografik bilgiler ile çocukların duygu düzenleme yeteneklerini değerlendirme anketini doldurulmuştur. Sonuç olarak duygusal düzenleme ile bilişsel düzenleme becerilerinin kendi aralarında ve empati becerisiyle aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerilerinin birbirleriyle pozitif ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel düzenleme becerisi ile duygusal perspektif alma becerisi arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunurken; duygusal düzenleme becerisi ile duygusal ve bilişsel perspektif alma becerisi alma arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Knafo vd. (2011) düşük düzeyde duygusal bakış açısı alma becerisi ile sosyal davranış gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 36-72 ayları arasında bulunan aynı cinsiyetten olan 46 kardeş çifti katılmıştır. Çocukların duygusal bakış açısı alma becerileri hikayelere verdikleri tepkilerle belirlenmiştir. Çocukların sosyal yanlısı davranışları ise iki aşamada belirlenmiştir. İlk aşamada araştırmacı olay karşısında yardım, paylaşma, rahatlatma davranışlarını kendi istemiştir. İkinci aşamada ise çocukların kendiliğinden yardım, paylaşma, rahatlatma davranışlarını gösterme durumları incelenmiştir. Sonuç olarak düşük düzeyde duygusal bakış açısı alma becerisine sahip çocukların bir başkası tarafından istendiğinde sosyal davranışlarda (yardım, paylaşma, rahatlatma) buldukları görülürken kendiliğinden olay ya da durum karşısında sosyal davranışı başlatma adımı görülememiştir.

Cigala vd. (2014) çocukların bakış açısı alma becerilerinin prososyal davranışlar ile ilişkisini ve eğitim programıyla geliştirilme durumunu incelemiştir. 4-5 yaşlarında bulunan 60 çocukla çalışma gerçekleştirilmiştir. Deneysel desende yapılan çalışma dört aşamadan oluşmaktadır. Aşamalar sırasıyla şöyledir: ön test-eğitim programı-son test-kalıcılık testi. Uygulanan eğitim programı dokuz dersten oluşmaktadır ve programda çocukların bakış açısı

alma becerilerini geliştirmek için çizim, anlatım ve rol oynama gibi çeşitli aktiviteler yer almaktadır. Yapılan araştırma sonucunda uygulanan eğitim programının çocuklardaki bakış açısı alma becerisini geliştirdiğini göstermiştir. Bakış açısı alma becerisinde gelişme gösteren çocuklarda saldırganlık davranışının azaldığına, prososyal davranışların arttığına ulaşılmıştır. Eğitimden sonraki altı aylık süreçte de becerilerin kalıcı olduğu saptanmıştır.

2.4.3. Davranışlarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

2.4.3.1. Davranışlarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Erten (2012) iki amacı temel alarak yaptığı araştırmayı 5 ve 6 yaşlarında ki 175 ocuk, 12 öğretmenle gerçekleştirmiştir. İlk amacı çocukların “sosyal beceri, akran ilişkileri, sosyal konumları ve okula uyum düzeylerinin” eğitim-ğretim yılı içindeki değişiklik gösterme durumunun belirlenmesidir. İkinci amacı ise sosyal beceri düzeyleri, akran ilişkileri ve sosyal konumlarının okula uyum düzeylerini yordama durumunun belirlenmesidir. Farklı zamanlarda her bir değişken için dört kez ölçüm yapılmıştır. Sonuç olarak eğitim- ğretim yılı içerisinde çocukların sosyal konumları, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri artış gösterirken; sosyal beceri düzeyleri dş gösterdiği saptanmıştır. “Ladd ve Profilet ocuk Davranış leği”nin dört ölçüm sonucunda alt boyutlarından bazılarının puanlarının arttığı bazılarının düşme gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal olmayan davranış, dışlanma, korkulu- kaygılı olma, saldırganlık boyutlarında dş olduğu; aşırı hiperaktiflik boyutunda artış olduğu; olumlu sosyal davranışlarında son ölçüme kadar artış olduğu ancak son ölçümde dş gösterdiği saptanmıştır.

Gzn-Kahraman (2012) “zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisinin incelenmesi” ni araştırmıştır. Araştırma deneysel desende 38 çocukla gerçekleştirilmiştir. 38 çocuğun oluşturduğu çalışma grubunda 18 ocuk deney grubunda 20 ocuk kontrol grubunda yer almaktadır. Araştırma verileri “Kişisel bilgi formu”, araştırmacı tarafından bu çalışmada uyarlaması yapılan “Zihin Kuramı leği”, prososyal davranışları ölçmek amacı ile Yağmurlu vd tarafından 20105 yılında uyarlanan “Prososyal Davranış leği (ğretmen değerlendirmesi)” ve yardım, paylaşma davranışlarını değerlendirme amacı ile durumsal testler ile toplanmıştır. Tüm ocuklara ön test uygulandıktan sonra deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından 12 oturumdan oluşan zihin kuramı ve bilişsel becerileri

içeren eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmacı kontrol grubuna herhangi bir eğitim programı uygulamamıştır. Sonrasında tüm çocuklara son test uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunda bulunan çocukların zihin kuramına ilişkin görev performanslarında ve prososyal davranışlarında anlamlı bir artışın olduğu, kontrol grubunda ise herhangi bir değişme olmadığı saptanmıştır.

Özmen (2013), 5 ve 6 yaşlarındaki 450 çocuk ile gerçekleştirdiği çalışmada akran ilişkilerini çocukların sosyal problem çözme beceri durumuna göre incelemiştir. Bu çalışmada veriler “Akran İlişkilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Wally Sosyal Problem Çözme Testi” araçlarıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların yüksek düzey sosyal problem çözme becerilerine sahip olanların orta ve düşük düzeydeki çocuklara göre daha az çekingen, daha düşük saldırganlık puanlarına sahip oldukları, daha yüksek sosyal kabul, olumlu sosyal davranış boyutu puanına sahip oldukları saptanmıştır.

Taner-Derman (2013) yaptığı çalışmada ailelerin çocukları hakkında yaptıkları nitelendirmeye göre çocukların empati düzeylerini saptamayı amaçlamıştır. Çocukların empati düzeylerini saptamak amacı ile Yılmaz-Yüksel’in 2003 yılında uyarlamış olduğu “Çocuklar İçin Empati Ölçeği” kullanılmıştır. Çocuklar ve aileleri hakkında bilgi toplamak amacı ile araştırmacı tarafından oluşturulan “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma 10 ve 11 yaşlarındaki toplam 3199 kız ve erkek çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ailesinde saldırgan davranışlar bulunan çocukların empati beceri düzeylerinin, bulunmayan çocuklara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Aydın (2015) çocukların olumlu sosyal davranışlarına zihin kuramı ile kendini düzenleme becerisinin etkisini araştırmıştır. Çalışmayı 3-4 yaş ve 4-5 yaş grubundaki toplam 104 çocukla gerçekleştirmiştir. Araştırmada kendini düzenleme becerisinin bilişsel ve duygusal boyutundan sadece bilişsel boyutu ile araçsal yardım etme davranışı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca zihin kuramının araçsal yardım etme davranışına etkisi bulunduğu belirlenmiştir.

Aktürk-Kayhan (2015) tarafından yapılan araştırmada çocukların duygularını düzenleme durumları ile akran ilişkileri incelenmiştir. Çalışma 880 çocuk ve onların öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre çocukların duygu düzenleme becerileri ile çocukların saldırganlık, çekingenlik ve aşırı hareketli davranışları arasında negatif yönde bir ilişki olduğu; sosyal davranışları arasında ise pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Bağcı (2015)'nin yaptığı çalışmada çocukların prososyal davranışları ile anne-babaların prososyal davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma 60- 72 aylık çocuklar ve onların anne babalarıyla gerçekleştirilmiştir. Çocukların prososyal davranışlarını ölçmek amacı ile “Çocuk Prososyallik Ölçeği” (Strayer, 1985) ve anne-babaların prososyal davranışlarını ölçmek amacı ile “Yetikin Prososyallik Ölçeği” (Weir, Stevenson ve Graham, 1980) kullanılmıştır. Anne ve babaların ölçekten elde edilen prososyallik puanları ile çocukların anne ve babaları tarafından doldurulmuş olan prososyallik puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Şen (2017) yaptığı çalışmada çocukların sahip oldukları duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 298 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada “Kişisel Bilgi Formu”, Sulvian Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeği”, “Sulvian Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği”, ve “Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların duygusal zeka puanları ile akranlar ile olumlu sosyal ilişkileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca çocukların empati ölçeği ile davranış ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak çocukların empati ölçeğinden aldıkları puanlar ve olumlu sosyal davranış boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük pozitif yönde; asosyal, dışlanma, hiperaktif, kaygılı-korkulu ve saldırganlık davranış boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Türkmen (2018) yaptığı çalışmada çocukların zeka alanları ile prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini okul öncesi eğitimi alan 48- 60 ayları arasında yer alan 160 çocuk ve onların hem anneleri hem de babaları oluşturmaktadır. Araştırmada, çocukların prososyallik davranışları ölçmek için uyarlama çalışması Bağcı (2015) tarafından yapılan “Çocuk Prososyallik Ölçeği (anne ve baba formu)”, baskın olan zeka alanlarını saptamak amacı ile Sue Telee tarafından 1992 yılında geliştirilen TIMI (Telee Inventory of Multiple Intelligences) testi ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların baskın olan zeka alanları ile prososyal davranışları arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

2.4.3.2. Davranışlarla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Lemare ve Kenneth (1987) yaptıkları çalışmada çocukların bakış açısı alma becerileri ve akran etkileşimini incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu anaokuluna ve üçüncü

sınıfa devam etmekte olan 69 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre akran girişkenliğinin bakış açısı alma becerisi ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu ilişki üçüncü sınıfa devam eden çocuklarda anaokulundaki çocuklara göre daha belirgin olduğuna ulaşılmıştır. Üçüncü sınıftaki dışlanmış çocuklar ortalama ve sosyal çocuklardan daha düşük bakış açısı alma becerisine sahipken; ortalama ve sosyal çocukların bakış açısı alma becerileri arasında farkın olmadığı saptanmıştır.

Linsey (2002)'de yaptığı çalışmada çocukların arkadaşlıkları ve akran kabulleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 166 okulöncesi dönem çocuklarından oluşmaktadır. Çocuklara sosyometrik test uygulanırken, öğretmenler tarafından çocuklara ilişkin saldırganlık ve akran yeterlilik düzeyleri derecelendirilmiştir. Bu çalışmada çocukların arkadaşı olarak gördükleri kişininde onu arkadaşı olarak görme durumu yani karşılıklı olarak ifade edilen ilişkide araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre en az bir karşılıklı arkadaşına sahip olan çocukların, olmayan çocuklara göre akranları tarafında daha çok sevildikleri ve öğretmenleri tarafından daha yetkin buldukları belirlenmiştir. Karşılıklı arkadaşlıkta bulunan çocukların benzer düzeyde saldırganlık davranışı, akran kabulü ve akran dışlanmasına sahip oldukları saptanmıştır.

Shechtman (2002) yaptığı çalışmada saldırganlık davranışı gösteren erkek çocuklarda bilişsel ve duygusal empati becerisini incelemiştir. Çalışmayı 7-11 yaşlarında ve 12-14.5 yaşlarındaki 25'i saldırganlık davranışı gösteren 27'si saldırganlık davranışı gösteren 52 erkek çocukla gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda saldırganlık davranışı gösteren ve göstermeyen çocukların bilişsel empati becerilerinde anlamlı fark bulunmazken; duygusal empati becerilerinde yüksek bir ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Walker (2005) zihin kuramı anlayışı ile çocukların akran ilişkilerindeki sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Yüz on üç ila beş yaşındaki çocuklar (48 erkek, 63 kız), sahte inanç anlayışlarını değerlendirmek için tasarlanan 2 zihin düşüncesi görevine katıldı. Öğretmenler, çocukların sosyal davranışlarını, sosyal davranış, saldırgan veya yıkıcı davranış ve utangaç veya geri çekilmiş davranış olarak değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda zihin teorisi anlayışının, erkekler için agresif veya yıkıcı davranışları yordadığı; kızlar için prososyal davranışları anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Zihin teorisi anlayışı, erkekler için utangaç veya geri çekilmiş davranış puanlarının düşük olmasıyla da ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Findlay, Girardi ve Coplan (2006) yaptıkları çalışmada çocukların empati becerileri ile çocukların saldırganlık, utangaçlık, olumlu sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi ve çocukların akranlarının sosyal davranışlarını anlayışını araştırmışlardır. Araştırma anaokulu ve ilkokula devam eden 136 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma da çocukların empati becerilerini değerlendirmek için “Çocuk Empati Ölçeği” (Eisenberg vd, 1998), özellikle çocukların utangaçlıklarını ölçmek amacıyla “Çocuk Sosyal tercih ölçeği” (CSPS, Coplan vd, 2004) ve çocukların davranışlarını değerlendirmek için “Okul Öncesi Davranış Anketi” (PBQ, Behar ve Stringfield, 1974) kullanılmıştır. Üç ölçme aracı da anneler tarafından doldurulmuştur. Ayrıca çocuklara saldırgan ya da çekingen çocuklara ilişkin tutumlarını değerlendirmek amacıyla skeçler izletilmiş ve tutularına yönelik sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda yüksek düzey empati becerisine sahip çocukların düşük düzeyde empati becerisine sahip çocuklara göre daha az saldırgan ve utangaç oldukları, daha fazla olumlu sosyal davranışlara sahip oldukları saptanmıştır. Empatik çocukların daha az empatik olan çocuklara göre olumlu sosyal davranış sergileyen çocukları daha çok sevdikleri, saldırgan davranışları sergileyen çocukları daha az sevdikleri belirlenmiştir.

Farrant vd. (2012)’ de yaptıkları çalışmada annenin sahip olduğu bilişsel ve duygusal empati becerisi, çocuğu bakış açısı almaya teşvik etme tutumu, çocuğun bilişsel empati becerisi ile çocuğun sosyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma grubu yaşları 47- 67 ayları arasında değişen 72 çocuktan oluşmaktadır. Araştırma da çocukların bilişsel empati becerisini ölçmek amacıyla zihin kuramı görevleri (Wellman ve Lui, 2004), duygusal empati becerilerini ölçmek amacıyla duygusal bakış açısı alma testi (Harwood ve Farrar, 2006) kullanılmıştır. Sonuç olarak başkalarının bakış açısını almaya teşvik eden ebeveyn tutumunun çocuğun sosyal davranışını etkilediği bulunmuştur. Çocukların bilişsel empati puanları ile olumlu sosyal davranışları pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yüksek düzeydeki duygusal empati becerisinin çocuğun bilişsel empati becerisinin gelişmesi ile ilgili olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Amacı okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerisinin çocukların davranışlarını yordayıcı etkisinin incelenmesi olan bu çalışma nicel bir araştırma olup yordayıcı ilişkisel tarama modeli doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. “İlişkisel tarama, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017: 191). Bu araştırmada değişkenler arası ilişkilere ve değişkenlerin birbirini yordamasına bakılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları olan Konyaaltı ilçesinden bir okul öncesi eğitim kurumu ve Muratpaşa ilçesinden bir okul öncesi eğitim kurumu olmak üzere iki okulda eğitim alan 5 yaş grubu çocuklarla çalışılmıştır. Başlangıçta 60-72 aylık 55 kız, 77 erkek toplamda 132 çocuğa uygulanmış, uç değer taramasından sonra 16 çocuk çalışma grubundan çıkarılmıştır. Böylece çalışma grubu 48 kız ve 68 erkek olmak üzere 116 çocuktan oluşmuştur.

Tablo 3.1. Çocukların cinsiyet dağılımları

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	48	41.4
	Erkek	68	58.6

Tablo 3.1.'deki sonuçlar incelendiğinde grubun cinsiyet dağılımlarının dengeli olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek amacıyla "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi" kullanılmıştır. Çocukların davranışlarını ve akran ilişkilerini değerlendirmek amacıyla "Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi

Çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek amacıyla 2016 yılında Köksal Akyol ve Durmuş Aslan tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 3 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı almadır. Toplamda 24 maddeden oluşan bu ölçekte algısal bakış açısı alma becerisini ölçen 4 madde, bilişsel bakış açısı alma becerisini ölçen 4 madde ve duygusal bakış açısı alma becerisini ölçen 16 maddeden oluşmaktadır (Aslan ve Akyol, 2016).

Algısal bakış açısı alma boyutunda her madde bir resimden oluşmaktadır. Resim içerisindeki ilgili kişinin neyi, neleri ya da kimi, kimleri görebileceğini anlama becerisini içeren maddeler yer almaktadır. Bilişsel bakış açısı alma boyutunda günlük hayatında karşılaşılabileceği bir olay 4 resimle anlatılmaktadır. Bu resimlerden bir tanesinde olayın nedeni ya da sonucu anlaşılmaktadır. Uygulama yapılan çocuğa dört resim kartı ile olay anlatılmaktadır. Daha sonra olayın nedeni ya da sonucunu içeren kart çıkarılarak, bir arkadaşının kalan üç resim üzerinden resimlerin anlattığı olayı nasıl anlatabileceği sorulmaktadır. Duygusal bakış açısı alma boyutunda ise bir çocuğun bir durum içerisinde ne hissettiğini anlama becerisini içeren maddeler yer almaktadır. Resimdeki ilgili çocuğun yüzü tahmin etmeyi kolaylaştıracağı için çizilmemiştir. Mutlu, üzgün, korkma, kızma duygularının anlatılmaktadır. Her bir duygudan dörder resim bulunmaktadır (Aslan ve Akyol, 2016).

Algısal bakış açısı almayı içeren maddelerde resimdeki kişinin görebileceklerini doğru söylese "1" puan, yanlış söylese "0" puan olarak değerlendirilmektedir. Bilişsel bakış açısı almayı içeren maddelerde; gizlenen ve anlatılmayacak resimdeki durumun aynısını söylese "0" puan, farklı bir cevap verirse "1" puan olarak değerlendirilir. Duygusal bakış açısı almayı içeren maddelerde gösterilen resimlerdeki ilgili kişinin durum karşısındaki duygusunu doğru ifade ederse "1" puan, yanlış ifade ederse "0" puan olarak değerlendirilmektedir. Bakış açısı alma puanı en yüksek "24", en düşük ise "0" puandır (Aslan ve Akyol, 2016). Alt boyutlarından olan algısal ve bilişsel bakış açısı alma boyutundan en yüksek puan "4",

duygusal bakış açısı alma boyutundan ise en yüksek “16” puan alınabilmektedir. Algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma boyutlarından alınabilecek en düşük puan “0”dır.

Ölçeğin geliştirildiği çalışmada ölçüt dayanaklı geçerliliği için 40 çocuğa Çocuk Empati Ölçeği (Akyol ve Durmuş,2014) ve Bakış Açısı Alma Testi (Şener, 1996) uygulanmıştır. Çocuklar için Bakış Açısı Alma puanları ile Çocuklar İçin Empati Ölçeği puanları ($r = .80$, $p = .001$) ve Bakış Açısı Alma Testi puanları ($r = .73$, $p = .001$) arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır (Aslan ve Akyol, 2016).

Ölçeğin iç tutarlılık güvenirliği için hesaplanan KR-20 değeri .71 olarak bulunmuştur. Test tekrar test sonucunda ise bu değer .91 olarak hesaplanmıştır (Aslan ve Akyol, 2016). Ölçeğin üç, dört, beş yaşlarındaki çocukların bakış açısı alma becerilerini ölçmek için güvenilir ve geçerli olduğu saptanmıştır (Aslan ve Akyol, 2016).

3.3.2. Çocuk Davranış Ölçeği

Çocuk davranış ölçeği, çocukların davranışlarını ve akranlarla olan ilişkilerini saptamak amacıyla Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması ise Ergene, Demirtaş-Zorbaz, Kurt ve Özer (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Çocuk davranış ölçeği 6 alt boyutu içeren 35 madde ve 24 dolgu madde olmak üzere toplamda 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçek öğretmenler tarafından doldurulmaktadır. Öğretmenlerin ölçeğin altında yatan temel yapılar hakkında varsayımlar oluşturmasını azaltmak amacı ile dolgu madde kullanılmıştır (Ladd ve Profilet, 1996).

Çocuk davranış ölçeği dışsallaştırılmış davranış olarak sınıflandırılan akranlara karşı saldırgan davranışlar, hiperaktivite-dağınıklık; çekingen davranış olarak sınıflandırılan akranlarla asosyal ilişki ve kaygı- korku davranışları; sosyal yeterlilik olarak sınıflandırılan akranlarla prososyal ilişki; akran reddi olarak sınıflandırılan akranlar tarafından dışlanma olmak üzere 6 boyuttan oluşmaktadır (Ladd ve Profilet, 1996).

Saldırganlık akranlara zarar verebilecek davranış olarak anlamlandırılmıştır. Ölçekte fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarını içeren maddeler yer almaktadır. Akranlarla asosyal davranış kendisi tarafından empoze edilen yalnızlık olarak tanımlanmaktadır. Ölçekte bu davranışla ilgili akranlarla sosyal faaliyetlerde bulunmak yerine yalnız kalma ve akranlardan uzak durma eğilimlerini içeren maddeler yer almaktadır. Akranlar tarafından yalnız bırakma ise akran dışlanması olarak tanımlanmaktadır. Akranlar tarafından göz ardı

edilme, uzak durulma ve dışarıda tutulma eğilimlerini ölçmeyi amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Kaygılı- Korkulu davranış sosyal bağlamlarda açık bir sıkıntı olarak anlamlandırılmıştır. Bun davranış ise ağlama, endişelenme ve korkma eğilimlerini anlamayı amaçlayan maddelerden oluşmaktadır. Hiperaktivite- dağınıklık boyutu ise hiperaktif-dikkat dağınıklığı davranışlarını içermektedir (Ladd ve Profilet, 1996).

Ölçekte yer alan her bir madde üç düzeyde derecelendirilmekte ve bu derecelere göre puanlanmaktadır. “Uygun değildir” 1 puana karşılık gelmektedir. Çocuğun nadiren bu davranışı gösterdiği ifade edilmektedir. “Bazen uygundur” 2 puana karşılık gelmektedir. Çocuğun zaman zaman davranışı gösterdiği anlamına gelmektedir. “Uygundur” ise 3 puana karşılık gelmektedir. Çocuğun çoğu zaman bu davranışı gösterdiğini ifade etmektedir. Her boyutun değerlendirmesi ayrı ayrı yapılmaktadır. Ölçeği toplam puanı alınmamaktadır (Ladd ve Profilet, 1996).

Çocuk Davranış Ölçeği'nin ayırma geçerliği, Ergene vd. (2018) tarafından her bir faktörün AVE değerinin, ilişkili olduğu diğer faktörlerle olan en yüksek korelasyonuyla (MSV) ve ortalama korelasyonlarıyla (ASV) karşılaştırılarak incelenmiştir. Ayrıca her bir faktörün AVE değerinin karekökü (kendi maddeleriyle olan korelasyonu), diğer faktörlerle olan korelasyonlarıyla karşılaştırılmıştır. MSV ve ASV'nin AVE'den küçük, karekök AVE'nin faktörler arası korelasyonlardan büyük olması ayırma geçerliğinin bulunduğu işaret ettiği ifade edilmektedir. ASV değerlerinin AVE'lerden küçük, bununla birlikte, kaygı-korku ve akranlarla asosyal ilişkiler boyutları için MSV değerleri, AVE değerlerinden büyük olduğu bulunmuştur. Ayrıca kaygı-korku boyutunun AVE'sinin karekökü, bu boyutun akranlarla asosyal ilişkiler ile olan ilişkisinin mutlak değerinden küçük olduğuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Çocuk Davranış Ölçeği'nin beş alt boyutunun ayırma geçerliklerinin yüksek olduğu; kaygı korku boyutuna ilişkin ayırma geçerliğinin ise düşük olduğu ileri sürülebileceği ve bu sonuçların aynı zamanda ayırma geçerliğine ilişkin kanıtların kısmen bulunmuş olduğu ifade edilmektedir (Ergene vd., 2018).

ÇDÖ'nün alt boyutlarının yapı güvenirlik (CR) katsayılarının .83 ile .97 arasında değiştiği görülmektedir. Alt boyutların kendi göstergelerinde açıkladıkları ortalama varyans (AVE) .55 ile .88 arasındadır. Bu bulgular ışığında, ÇDÖ'nün her bir maddesinin faktör yükünün .70'ten, faktörlerin kendi maddelerinde açıkladığı varyans .50'den, güvenirlik katsayılarının .70'ten ve bir faktörde açıklanan varyans oranı (AVE) .50'den büyük olması

nedenleriyle benzeme geçerliğine ilişkin kanıtların bulunduğu ileri sürülebilir olduğu ifade edilmektedir (Ergene vd., 2018).

Ergene vd. (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çocuk Davranış Ölçeği'nin 6-13 yaş çocukları için geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları yapılmıştır. Altı alt boyuttan oluşan Çocuk Davranış Ölçeğinin güvenilirlik çalışması için altı alt boyutun Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları da hesaplanmıştır. Buna göre, akranlarla saldırgan davranışlar .92, hiperaktivite .78, akranlarla asosyal ilişki .86, kaygı-korku duyma .74, akranlarla prososyal ilişki .86 ve akranlar tarafından dışlanma .92 iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda Çocuk Davranış Ölçeğinin anaokulu ve ilkökul çocuklarının davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılabilir olduğu ifade edilmektedir.

Çocukların Davranış Ölçeği'nin 60-72 aylık çocuklar için ölçeğin geçerlik kanıtlarını oluşturmak için yapılan ait doğrulayıcı faktör analizi sonuçları değerlendirildiğinde /sd oranı 1.29 bulunmuş, 3'ten küçük olduğu ve modelin mükemmel düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. RMSEA değeri 0.050, CFI değeri 0.98, NNFI değeri 0.97 ile modelin mükemmel uyum gösterdiği, NFI değeri 0.90 bulunarak bu değerlerin modelin iyi uyum gösterdiği görülmüştür. Genel olarak uyum indeksleri değerlendirildiğinde, Çocuk Davranış Ölçeği'nin 60-72 aylık çocuklar ait faktör yapısının doğrulandığını görülmüştür. Güvenirlik için alt boyutlara ait Cronbach alpha iç tutarlılık güvenirlilik katsayılarının ise akranlar tarafından dışlanma alt boyutu için 0.840, hiperaktivite-dağınıklık alt boyutu için 0.786, akranlara saldırgan davranışlar alt boyutu için 0.869, akranlarla asosyal ilişki alt boyutu için 0.816, kaygı-korku alt boyutu için 0.600, akranlarla prososyal ilişki alt boyutu için 0.829 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu, kaygı-korku alt boyutunda hesaplanan değerlerin kabul edilebilir düzey olan 0.70'in altında olmasının boyutta yer alan madde sayısının az olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kullanılacak ölçekleri uyarlayan ve geliştiren kişilerden gerekli izinler alındıktan sonra Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ölçeklerin uygulanacağı okullara ilişkin izinler alınmıştır. Sonrasında okul idarecilerine ve çalışmaya katılacak olan çocukların öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve zaman planlaması yapılmıştır.

Uygulamalar 01.04.2019- 15.04.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerin uygulanması için sessiz bir oda seçilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce sınıfın öğretmenleriyle birlikte çocuklara çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların çalışmaya katılma istekleri doğrultusunda çocuklarla tek tek uygulama yapılmıştır. Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeğinin uygulaması yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür.

Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği uygulaması sırasında çocukların sessiz kalması durumunda ilgili maddeyi tekrar dinlemek istemesi sorulmuştur. Madde tekrar edilmiş ya da başka bir maddeye geçilerek daha sonra o maddeye dönmüştür. Çocukların çalışmaya devam etmek istememesi durumunda çalışma bırakılmıştır.

“Çocuk Davranış Ölçeği” ile ilgili öğretmenlere bilgi verilmiştir. Ölçek formu, 7 sınıfa uygulama yapıldığından dolayı 7 sınıf öğretmeni tarafından çocukların davranışları ile ilgili gözlemlerine ilişkin olarak doldurulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Verilere tek yönlü uç değer taraması yapılmış, kesme noktası olarak ± 3 belirlenerek (Raykov ve Marcoulides, 2008), bu kesme noktasının dışında kalan 16 değer analiz dışı bırakılarak analizler yapılmıştır. Verilerin normalliği çarpıklık-basıklık katsayıları ile kontrol edilmiştir. Çarpıklık-basıklık katsayıları için ± 1 aralığı kesme noktası olarak kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenerek parametrik yöntemlerle analizler gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizi için de değişkenlere ait basıklık-çarpıklık katsayıları incelendiğinde elde edilen değerler ± 1 aralığına yakın değerler olduğu için verilerin normalden çok sapma göstermediği ve normale yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. VIF değerlerinin ise tümünün 10'un altında olduğu tespit edilmiştir. Tüm varsayımların karşılandığı tespit edilerek analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bilişsel, duygusal ve algısal bakış açısı alma becerileri yordayıcı değişkenlerdir. Altı değişken ise yordanan değişkenlerdir. Dolayısıyla bu araştırmada, bu araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun regresyon eşitlikleri kurularak veriler analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki (60–72 aylık) kız ve erkek çocukların bakış açısı becerileri alt boyutları olan algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri yordayıcı değişkenlerdir. Farklı boyutlardaki davranışlardan olan akranlar tarafından dışlanma, hiperaktivite-dağınıklık, saldırgan davranışlar, asosyal davranışlar, prososyal davranışlar ve kaygı korku davranışları ise yordanan değişkenlerdir.

4.1. Araştırmanın Birinci, İkinci ve Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki (60–72 aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.118	0.009	-	12.64	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.001	0.001	0.074	0.785	0.434	0.064	0.074
Algısal Bakış Açısı Alma	0.001	0.001	0.099	1.060	0.292	0.099	0.100
Duyuşsal Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.070	-0.742	0.460	-0.061	-0.070
R=0.137	R²=0.019						
F_(3,112)=0.719	p=0.543						

*p<0.05

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından

aldıkları puanlar ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.137$, $R^2=0.019$, $p=0.543$). Bu bulgu bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma alt becerileri puanlarının birlikte akranlar tarafından dışlanma puanına ilişkin toplam varyansın %0,019 açıkladığını ve bu değer .05 düzeyinde anlamlı olmadığını göstermektedir.

Kızların algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerisi alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Kızların algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları*

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.119	0.015	-	7.937	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.003	0.001	0.297	2.063	0.045*	0.293	0.296
Algısal Bakış Açısı Alma	0.000	0.002	0.017	0.119	0.906	0.018	0.017
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.076	-0.530	0.599	-0.080	-0.076
R=0.303	$R^2=0.092$						
$F_{(3,44)}=1.482$	$p=0.233$						

* $p<0.05$

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kızların algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma alt boyutlarından aldıkları puanlardan yalnızca bilişsel bakış açısı alma puanı ile akranlar tarafından dışlanma puanı arasında pozitif düşük düzeyli ($r=0.293$), diğer değişkenler kontrol edildiğinde ise aradaki ilişkinin 0.296 olduğu belirlenmiştir. Algısal ve duygusal bakış açısı alma alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma

puanları ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.303$, $R^2=0.092$, $p=0.233$). Yordayıcı değişkenlerden bilişsel bakış açısı alma akranlar tarafından dışlanmanın tek başına en güçlü yordayıcısıdır ($t=2.06$, $p=0.045$).

Erkeklerin algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma becerisi alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.3.'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Erkeklerin algısal, duygusal ve bilişsel bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların akranlar tarafından dışlanma puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.114	0.012	-	9.463	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.097	-0.784	0.436	-0.105	-0.98
Algısal Bakış Açısı Alma	0.003	0.002	0.178	1.453	0.151	0.174	0.179
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.067	-0.543	0.589	-0.071	-0.068
R=0.214	$R^2=0.046$						
$F_{(3,64)}=1.023$	$p=0.388$						

* $p<0.05$

Tablo 4.3.'de görüldüğü üzere yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.214$, $R^2=0.046$, $p=0.388$).

4.2. Araştırmanın Dördüncü, Beşinci ve Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki (60–72 aylık) kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusaldan bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların hiperaktivite-dağınıklık davranış puanlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.4.'de verilmiştir.

Tablo 4.4. Kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma alt becerilerinden aldıkları puanların hiperaktivite- dağınıklık puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	t	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.075	0.026	-	2.858	0.005	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.003	0.002	0.118	1.287	0.201	0.135	0.121
Algısal Bakış Açısı Alma	0.008	0.004	0.190	2.091	0.039*	0.188	0.194
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.003	0.002	0.141	1.532	0.128	0.154	0.143
R=0.271	R²=0.073						
F_(3,112)=2.955	p=0.036						

*p<0.05

Tablo 4.4.'de görüldüğü üzere yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, çocukların bilişsel bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık arasında pozitif düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0.135). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki ilişkinin 0.121 olduğu görülmüştür. Algısal bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık arasında yine pozitif düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0.188). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki ilişkinin 0.194 olduğu görülmüştür. Duygusal bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık arasında pozitif düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir (r=0.154). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki ilişkinin 0.143 olduğu görülmüştür.

Bilişsel bakış açısı alma, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma ile hiperaktivite dağınıklık puanları düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermekte (R=0.271,

$R^2=0.073$, $p=0.036$); Bilişsel bakış açısı alma, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma, hiperaktivite dağınıklık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, algısal bakış açısı alma, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma değişkenlerine göre daha önemli bir değişkendir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine göre ise, $t= 2,091$ 'dir, bu değere ilişkin $p=0,039$ ve $*p<0.05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu algısal bakış açısı alma becerisinin hiperaktivite- dağınıklık davranışının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

Kız çocuklarının bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların hiperaktivite-dağınıklık davranışı puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.5' te verilmiştir.

Tablo 4.5. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların hiperaktivite- dağınıklık puanlarını yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	t	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.034	0.042	-	0.818	0.418	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.006	0.004	0.238	1.751	0.087	0.266	0.238
Algısal Bakış Açısı Alma	0.007	0.005	0.190	1.399	0.169	0.188	0.190
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.007	0.003	0.296	2.170	0.035*	0.306	0.311
R=0.435	$R^2=0.189$						
$F_{(3,44)}=3.427$	$p=0.025$						

* $p<0.05$

Tablo 4.5. incelendiğinde, yordayıcı değişkenler ile yordanan değişken arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kızların duygusal bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık arasında pozitif orta bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.306$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki ilişkinin 0.311 olduğu görülmüştür. Algısal bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık arasında pozitif düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.188$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki ilişkinin 0.190 olduğu görülmüştür. Bilişsel bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık arasında yine

pozitif düşük bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.266$). Diğer değişkenler kontrol edildiğinde aradaki ilişkinin 0.238 olduğu görülmüştür.

Bilişsel bakış açısı alma, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma ile hiperaktivite dağınıklık puanları düşük düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir ($R=0.435$, $R^2=0.189$, $p=0.025$). Bilişsel bakış açısı alma, algısal bakış açısı alma ve duygusal bakış açısı alma, hiperaktivite dağınıklık düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık olarak %19'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre, duygusal bakış açısı alma ve algısal bakış açısı alma bilişsel bakış açısı alma değişkenlerine göre daha önemli bir değişkendir. Regresyon katsayılarının anlamlılık düzeylerine ise t-testi sonuçlarına göre bakılmış, yalnızca duygusal bakış açısı alma değişkeninin anlamlı bir yordayıcı olduğu, bilişsel ve algısal bakış açısı alma değişkenlerinin anlamlı yordayıcı olmadığı belirlenmiştir.

Erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların hiperaktivite-dağınıklık davranışı puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir

Tablo 4.6. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar hiperaktivite- dağınıklık puanlarını yordanmasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.094	0.034	-	2.796	0.007	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.000	0.003	-0.006	-0.050	0.961	-0.004	-0.006
Algısal Bakış Açısı Alma	0.011	0.005	0.250	2.065	0.043*	0.251	0.250
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.000	0.003	0.006	0.052	0.958	0.019	0.007
R=0.251	$R^2=0.063$						
$F_{(3.64)}=1.431$	$p=0.242$						

* $p<0.05$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile hiperaktivite-dağınıklık puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile hiperaktivite-dağınıklık puanları arasındaki

yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.251$, $R^2=0.063$, $p=0.242$).

4.3. Araştırmanın Yedinci, Sekizinci ve Dokuzuncu Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.109	0.013	-	8.607	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.001	0.001	0.109	1.156	0.250	0.110	0.109
Algısal Bakış Açısı Alma	0.000	0.002	-0.024	-0.256	0.799	-0.025	-0.024
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.005	0.001	0.001	0.012	0.990	0.016	0.001
R=0.112	$R^2=0.013$						
$F_{(3,112)}=0.478$	$p=0.698$						

* $p<0.05$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlara saldırgan davranışlar puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlara saldırgan davranışlar puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.112$, $R^2=0.013$, $p=0.698$).

Kız çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.113	0.017	-	6.532	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.003	0.002	0.292	2.044	0.047*	0.286	0.295
Algısal Bakış Açısı Alma	-0.002	0.002	-0.160	-1.120	0.269	-0.150	-0.166
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.005	0.001	-0.003	-0.021	0.983	0.023	-0.003
R=0.328	R²=0.107						
F_(3,44)=1.766	p=0.168						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlara saldırgan davranışlar puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlara saldırgan davranışlar puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.328, R²=0.107, p=0.168)

Erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlara saldırgan davranışlar puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.113	0.017	-	6.532	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.003	0.002	0.292	2.044	0.047*	0.286	0.295
Algısal Bakış Açısı Alma	-0.002	0.002	-0.160	-1.120	0.269	-0.150	-0.166
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.005	0.001	-0.003	-0.021	0.983	0.023	-0.003
R=0.094	R²=0.009						
F_(3,64)=0.190	p=0.903						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlara saldırgan davranışlar puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlara saldırgan davranışlar puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.094, R²=0.009, p=0.903).

4.4. Araştırmanın Onuncu, On Birinci ve On İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını

belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.115	0.015	-	7.899	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.003	0.001	0.180	1.925	0.057	0.186	0.179
Algısal Bakış Açısı Alma	-0.006	0.002	0.000	0.003	0.997	-0.002	0.000
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.001	0.001	0.041	0.442	0.659	0.065	0.042
R=0.119	R²=0.036						
F_(3.112)=1.399	p=0.247						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.119, R²=0.036, p=0.247).

Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.11 'de verilmiştir.

Tablo 4.11. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.078	0.024	-	3.300	0.002	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.005	0.002	0.309	2.228	0.031*	0.327	0.318
Algısal Bakış Açısı Alma	0.002	0.003	0.107	0.771	0.445	0.110	0.115
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.003	0.002	0.203	1.461	0.151	0.221	0.215
R=0.397	R²=0.158						
F_(3,44)=2.747	p=0.054						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.397, R²=0.158, p=0.054)

Erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla asosyal ilişkiler puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.138	0.019	-	7.412	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.001	0.002	0.084	0.672	0.504	0.077	0.084
Algısal Bakış Açısı Alma	-0.003	0.003	-0.105	-0.848	0.399	-0.108	-0.105
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.051	-0.408	0.685	-0.045	-0.050
R=0.142	R²=0.020						
F_(3,64)=0.437	p=0.728						

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.147$, $R^2=0.020$, $p=0.728$).

4.5. Araştırmanın On Üçüncü, On Dördüncü ve On Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.161	0.020	-	8.244	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.000	0.002	0.022	0.234	0.815	0.031	0.022
Algısal Bakış Açısı Alma	0.002	0.003	0.059	0.631	0.529	0.059	0.060
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.001	0.002	0.067	0.710	0.479	0.070	0.067
R=0.094	$R^2=0.009$						
$F_{(3,112)}=0.333$	p=0.801						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kaygı-korku puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile kaygı-korku puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.094$, $R^2=0.009$, $p=0.801$).

Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14 Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	B	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.151	0.031	-	4.816	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.001	0.003	0.029	0.191	0.849	0.038	0.029
Algısal Bakış Açısı Alma	-0.005	0.004	-0.002	-0.016	0.988	-0.006	-0.002
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.002	0.003	0.139	0.930	0.357	0.141	0.139
R=0.144	$R^2=0.021$						
$F_{(3,44)}=0.311$	$p=0.817$						

* $p<0.05$

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kaygı-korku puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile kaygı-korku puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($R=0.144$, $R^2=0.021$, $p=0.817$).

Erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların kaygı-korku puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.162	0.026	-	6.215	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	0.001	0.002	0.034	0.271	0.787	0.038	0.034
Algısal Bakış Açısı Alma	0.004	0.004	0.104	0.835	0.407	0.105	0.104
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.000	0.002	0.026	0.210	0.834	0.037	0.026
R=0.115	R²=0.013						
F_(3.64)=0.286	p=0.836						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kaygı-korku puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile kaygı-korku puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.115, R²=0.013, p=0.836).

4.6. Araştırmanın On Altıncı, On Yedinci ve On Sekizinci Alt problemlerine İlişkin Bulgular

Kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.16.'da verilmiştir.

Tablo 4.16. Okulöncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.063	0.007	-	8.734	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	-0.002	0.001	-0.240	-2.604	0.010*	-0.247	-0.239
Algısal Bakış Açısı Alma	0.000	0.001	0.034	0.367	0.714	0.036	0.035
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.000	0.001	-0.052	-0.569	0.571	-0.084	-0.054
R=0.255	R²=0.065						
F_(3,112)=2.593	p=0.056						

*p<0.05

Tablo 4.16. yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla prososyal ilişkilerini puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla prososyal ilişkilerini puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.255, R²=0.065, p=0.056).

Kız çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.17.'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.068	0.011	-	6.072	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	-0.002	0.001	-0.314	-2.201	0.033*	-0.321	-0.315
Algısal Bakış Açısı Alma	0.000	0.001	-0.053	-0.376	0.709	-0.061	-0.057
Duygusal Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.080	-0.559	0.579	-0.100	-0.084
R=0.335	R²=0.112						
F_(3,44)=1.850	p=0.152						

*p<0.05

Tablo 4.17’de yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla prososyal ilişkilerini puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla prososyal ilişkilerini puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.335, R²=0.112, p=0.152).

Erkek çocukların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını anlamlı şekilde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanların akranlarla prososyal ilişkilerini puanlarını yordamasına ilişkin regresyon sonuçları

Değişken	B	Std. Hata _B	β	T	P	İkili r	Kısmi R
Sabit	0.059	0.010	-	5.963	0.000	-	-
Bilişsel Bakış Açısı Alma	-0.001	0.001	-0.175	-1.419	0.161	-0.180	-0.175
Algısal Bakış Açısı Alma	0.001	0.002	-0.098	0.800	0.427	0.095	0.100
Duygusal Bakış Açısı Alma	0.000	0.001	-0.037	-0.302	0.764	-0.056	-0.038
R=0.207	R²=0.043						
F_(3.64)=0.958	p=0.418						

*p<0.05

Yordayıcı değişkenler ile yordanan değişkenler arasında ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, erkeklerin bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlarla prososyal ilişkilerini puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla prososyal ilişkilerini puanları arasındaki yordayıcılık ilişkisine ait çoklu regresyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (R=0.207, R²=0.043, p=0.418).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce araştırmanın bulguları önceki diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmış ve literatüre göre değerlendirmeler yapılmıştır. Sonra araştırmanın sonuçlarına dayanılarak araştırmacılara ve eğitimcilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın birinci alt problemi için yapılan çoklu regresyon analizli sonucunda okul öncesi dönemdeki 60-72 aylık çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma alt becerileri puanları ile akranlar tarafından dışlanma boyutu puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma alt becerileri puanları akranlar tarafından dışlanma boyutu puanına ilişkin varyansı yaklaşık % .02 gibi çok küçük oranda yordamıştır. Bu yordama gücü de anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular okul öncesi dönemdeki kız çocuklarının bilişsel bakış açısı alma puanları ile akranlar tarafından dışlanma boyutu puanları arasında pozitif ve düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu yordama gücü de anlamlı bulunmamıştır. Algısal ve duygusal bakış açısı alma alt boyutlarından aldıkları puanlar ile akranlar tarafından dışlanma puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Kız çocukların bilişsel, algısal ve duygusal bakış açısı alma puanları akranlar tarafından dışlanma puanlarına ilişkin varyansı yaklaşık % .09 gibi çok küçük oranda yordamıştır. Yordayıcı değişkenlerden bilişsel bakış açısı alma akranlar tarafından dışlanmanın tek başına en güçlü yordayıcısı ($t = 2.06$, $p = 0.045$) olarak bulunmuştur. Araştırmanın üçüncü alt probleme ilişkin bulgular okul öncesi dönemdeki erkek çocuklarının da kız çocuklarının gibi bilişsel bakış açısı alma puanları ile akranlar tarafından dışlanma boyutu puanları arasında pozitif ve düşük bir ilişki olduğunu göstermiştir. Erkek çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma alt becerileri puanları akranlar tarafından dışlanma boyutu puanına ilişkin varyansı yaklaşık % .05 gibi çok küçük oranda yordamıştır. Bu yordama gücü de anlamlı bulunmamıştır.

($p=0.388$). Erkek çocuklarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma alt becerilerinin hiçbiri akranlar tarafından dışlanmayı tek başlarına anlamlı olarak yordamamışlardır.

Salıktuluk ve Aslan (2018) tarafından çocukların bakış açısı alma becerileri ile akran kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçlarında da benzer şekilde çocukların bakış açısı alma becerileri ile akran kabul düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı ve bakış açısı alma becerilerinin çocukların akran kabul düzeylerini anlamlı olarak yordayan bir değişken olmadığı saptanmıştır. Bu yönüyle bu araştırmanın bulguları Salıktuluk ve Aslan (2018)'in araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Salıktuluk ve Aslan (2018) bu sonucu bakış açısı alma becerilerinin her zaman olumlu sosyal davranışlar ile sonuçlanmaması nedeniyle açıklamaktadır. Şen (2017) tarafından yapılan, çocukların empati becerileri ile akranlar tarafından dışlanması arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada ise çocukların empati puanları ile akranlar tarafından dışlanma arasında negatif düşük düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermemesinin nedenin empati ile bakış açısı alma becerileri arasındaki yakınlığa rağmen aynı zamanda farklı özellikleri taşımalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Selman (1975) bir bireyin rol alma becerisine sahip olmasının empatik tepkilerde bulunmasını garanti edemeyeceğini belirtmektedir. Nitekim, Şen (2017) “Sullivan Çocuklar İçin Kısa Empati Ölçeği” ile çocukların empatik tepkileri değerlendirilirken bu çalışma da “Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi” ile çocukların başkalarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açılarını anlamaları değerlendirilmektedir. Tanımında belirtildiği gibi (Dökmen, 1984), empatik beceride karşı taraftaki bireyin duygu ve düşüncesinin anlaşıldığının iletilmesi önemlidir ve karşı taraftaki birey için anlaşılma olasılığı daha yüksek bir durumdur. Bu nedenle, çocuklar tarafından somut biçimde gözlenmesi daha güç olan bakış açısını anlama becerilerinin, daha gözlenebilir olan empatik tepkilerin sağladığı, arkadaşları tarafından kabul edilme için yeterli olmadığı düşünülebilir.

Davranış ölçeğinin alt boyutlarından biri olan akranlar tarafından dışlanma boyutu çocukların akranlar tarafından sevilmemesi, görmezden gelinmesi, uzak durulması, alaya alınması, oyun arkadaşı olarak tercih edilmemesi, oyun oynamak istenmemesi maddelerini içermektedir. Bu maddelerdeki davranışlar çocuğun kendi davranışları değil akranlarının ona karşı davranışlarıdır. Bakış açısı alma becerilerine sahip olmak, özellikle çocuklar söz konusu olduğunda, her zaman bu becerilerin değerinin takdir edileceği ve arkadaşlık için tercih nedeni olabileceği anlamını taşıyabilir. Bir anlamda, çocukların arkadaş kabulünde,

karşısındaki kişinin bakış açısı alma becerisine sahip olmasını önemsemedikleri düşünülebilir. Literatürde, okul öncesi dönemdeki çocukların akran kabulünde mizaç (Walker, Berhelsen ve Irving, 2001; Szewczyk-Sokolowsky ve Bost, 2005) ve fiziksel çekicilik gibi durumlarının (Dion ve Berscheid, 1974; Dion, 1976; Langlois ve Stephan, 1977; Langlois ve Styczynski, 1979; Vaughn ve Langlois, 1983) yanı sıra saldırganlık davranışlarının (Dodge vd., 2003; Palut, 2005; Metin-Aslan, 2013) etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma grubunda bulunan çocukların akran kabulü üzerinde, rol alma becerileri dışında kalan ve literatürde akran kabulü ile ilgili olduğu görülen diğer faktörlerin daha etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin analizler sonucunda kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri alt boyutlarına ilişkin puanları ile hiperaktivite- dağınıklık davranışı puanları arasında da pozitif düşük bir ilişki katsayısı bulunmuştur. Kız ve erkek çocukları algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma puanları hiperaktivite-dağınıklık puanlarının yaklaşık olarak %7'sini açıkladığına ulaşılmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular kız çocuklarının duygusal bakış açısı alma becerileri ile hiperaktivite-dağınıklık davranışları arasında pozitif orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, algısal ve bilişsel bakış açısı alma becerileri ile pozitif düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Kızların bakış açısı alma becerisi alt boyutlarından sadece duygusal bakış açısı alma becerilerinin hiperaktivite- dağınıklık davranışını anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Bu araştırmanın altıncı problemine ilişkin bulgularda, erkek çocukların bakış açısı bilişsel, algısal, duygusal bakış açısı alma becerileri puanları ile hiperaktivite- dağınıklık davranışı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Erkek çocukların bakış açısı bilişsel, algısal, duygusal bakış açısı alma becerileri puanları hiperaktivite- dağınıklık davranışı puanlarına ilişkin varyansın yaklaşık olarak %6'sını yordamıştır. Erkek çocukların bakış açısı bilişsel, algısal, duygusal bakış açısı alma becerileri tek başlarına hiperaktivite- dağınıklık davranışını yordamamışlardır.

Literatürde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar ve normal gelişim gösteren çocukların bakış açısı alma becerilerinin incelendiği diğer çalışmalarda, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeyde bakış açısı alma becerisine sahip olduğu saptanmıştır (Marton, Wiener, Rogers, Moore ve Tannock, 2008; Cohen, Menna ve Vallance, Barwick ve Horodezky, 1998). Bu araştırmalarda, araştırma grubundaki hiperaktiviteye sahip çocukların

tıbbi tanıları bulunmaktadır. Bu çalışmada konu edilen hiperaktivite, çocukların değil, davranışların özelliğidir. Nitekim çocukların davranışları öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Çocukların davranışlarının değerlendirilmesinde, öğretmenlerin zaman zaman talimatlara uymayarak hareket eden çocuklar için “aşırı hareketli” oldukları yönünde değerlendirmelerde buldukları görülebilmektedir. Çocuk Davranış Ölçeğindeki hiperaktivite- dağınıklık boyutunda yer alan dört maddede (“Yerinde duramaz, aşağı yukarı koşar, hareket etmeden duramaz”, “Yerinde duramayan kıpır kıpır bir çocuktur”, “Dikkat süresi kısadır”, “Dikkatsizdir”) belirtilen özellikler öğretmenlerin talimatlarına uymayan çocuklar için düşündükleri özellikler olabilir. Bu nedenle bu davranışları gösteren çocukların “öğretmenleri tarafından aşırı hareketli ve dikkatsiz bulunan çocuklar” olduğunun göz önünde bulundurulmasında yarar vardır. Bu çalışmada bakış açısı alma becerileri ile çocukların hiperaktif davranışları arasında görülen pozitif ilişkinin, araştırma grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ve hiperaktif davranışlar göstermeyle sonuçlanan ortak bir unsuru taşımalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Çocukların dikkat eksikliği ve hiperaktivite davranışları ile zihin kuramı görevleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır. Perner, Kain, Barchfeld (2002) yaptıkları çalışmada hiperaktif- dürtüsel ve dikkat dağınıklı olan ve olmayan çocukların zihin kuramı görevlerinde farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çocukların hiperaktivite- dürtüsellik ve dikkat dağınıklığı davranışları öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda zihin kuramı görevlerinde hiperaktif- dürtüsel ve dikkat dağınıklı olan ve olmayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Paulauskas ve Campbell (1979) yaptıkları çalışmada hiperaktif ve hiperaktif olmayan çocukların sosyal bilişsel becerilerini incelemişlerdir. Çocukların sosyal bilişsel becerileri zihin kuramı görevleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda hiperaktif olan çocuklar ile hiperaktif olmayan çocuklar arasında sosyo-bilişsel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığına ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın yedinci problemine ilişkin yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocukların bilişsel, algısal, duygusal bakış açısı alma becerileri puanları ile saldırgan davranışlar puanları arasında anlamlı ilişkiler ve yordayıcılık bulunmamıştır. Kız ve erkek çocukların bilişsel, algısal, duygusal bakış açısı alma becerileri puanları saldırganlık davranışı puanlarına ilişkin varyansın % .013 gibi çok küçük oranını yordamıştır. Araştırmanın sekizinci alt problemine ilişkin bulgularda, kız çocuklarının ve dokuzuncu alt problemine

ilişkin bulgularda da erkek çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları ile saldırgan davranışlar puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Kız çocuklarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları saldırgan davranışları puanlarına ilişkin varyansı %11 oranında ve benzer şekilde erkek çocuklarına ilişkin varyansın da %.009 oranında yordamıştır.

Literatür incelendiğinde, bu araştırma bulgularını destekleyecek biçimde, bakış açısı alma becerisi ve empati ile saldırgan davranışlar arasında herhangi bir ilişkinin olmadığını gösteren çalışmalar olduğu gibi (Ianotti, 1978; Lovet ve Sheffield, 2007) negatif ilişki gösteren çalışmaların olduğu da (Miller ve Eisenberg, 1988; Strayer ve Roberts, 2004; Şen, 2017), görülmektedir.

Marcus, Roke ve Bruner (1985) yaptıkları çalışmada küçük çocuklarda saldırganlık davranışları ve empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptamışlardır. Ianotti (1978) erkek çocuklarla başka birinin bakış açısını aldığı rol alma ve bir süre boyunca farklı karakterlerin bakış açısını üstlendiği rol değiştirme deneyimlerinin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini incelediği çalışmada anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Lovett ve Sheffield (2007) çocuklardaki saldırganlık ile empati arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında saldırganlık ve empati arasında tutarlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulguları, bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Diğer yandan, Şen'in (2017) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı çalışmada empati becerileri ile saldırganlık davranışı arasında negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Benzer şekilde, Strayer ve Roberts (2004) 5 yaşındaki çocukların empati ve saldırganlık ilişkilerini inceledikleri çalışmada empati ile fiziksel ve sözel saldırganlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Miller ve Eisenberg tarafından 1988 yılında yapılan bir çalışmada da empatiyle saldırganlık davranışı arasında negatif bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur. Bu sonuçların araştırma bulgularını desteklemediği görülmektedir. Bu farklılıklar çalışmaların yapıldığı zaman, araştırmaların yöntemleri ve çalışma gruplarının özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, Miller ve Eisenberg'in (1988) empati eğitiminin saldırganlık davranışları üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar üzerinde yaptıkları incelemelerinde bu konudaki araştırma sonuçlarının özellikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmacılar bulgulardaki bu farklılıkların, bazı çalışmalarda empati becerisinin bilişsel boyutu olarak ifade edilen bakış

açısı alma becerisi ölçülürken bazı çalışmalarda ise duygusal bileşenin ölçülmüş olmasından kaynaklanabileceği yorumunu getirmişlerdir.

Literatür incelendiğinde empati ve saldırgan davranışlar arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Gills ve Calkins (2003) 2 yaş grubundaki çocuklarla gerçekleştirdikleri araştırmada saldırgan davranışlar gösteren grubun, saldırganlık davranışta bulunmayan gruba göre empati beceri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun diğer çalışmalarda tutarlı olmadığı belirtilmektedir. Empati ile saldırganlık davranışı arasındaki ilişkinin pozitif çıkmasında başkalarının duygularına karşı duyarlılık gösterme gelişiminin ve bu duyarlılığı etkileyen sosyal faktörlerin etkilerinin olabileceği ifade edilmektedir. Aynı zamanda bu sonuçları, Hastings, Zahn-Waxier, Robinson, Usher ve Bridges (2000)'in yaptıkları çalışmanın 6 yaşına kadar çocuklardaki empati ve saldırganlık davranışı arasındaki ilişkinin gelişmemiş olması nedeniyle negatif ilişki gösteremeyeceği sonucuna dayandırmaktadırlar.

Sonuç olarak bu çalışmanın ve diğer çalışmaların sonuçları incelendiğinde okul öncesi dönemdeki çocukların bakış açısı alma veya empati becerilerinin saldırgan davranışları özellikle küçük çocuklarda tutarlı bir şekilde yordamadığına ulaşılmıştır. Bu dönemde bulunan çocukların saldırgan davranışları üzerinde bakış açısı alma becerisinin yanı sıra başka değişkenlerin de etkili olabileceği söylenebilir. Yapılan çalışmalarda okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışları ile anne-babanın otoriter tutumu (İkiz, 2015; Köksal, 2016), bağlanma stilleri (Yurtseven, 2017; Önder, 2016), televizyon izleme durumları (Kadan, 2010), arasında ilişki bulunduğu saptanmıştır.

Araştırmanın onuncu alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda kız ve erkek çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla asosyal ilişkiler boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmamıştır. Araştırmanın on birinci alt problemine ilişkin bulgular, kız çocuklarının ve on ikinci alt problemine ilişkin bulgular, erkeklerin algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla asosyal ilişkiler puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olmadığını göstermiştir. Kız çocuklarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları akranlarla asosyal ilişkileri puanlarına ilişkin varyansın %15'ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır

Bu araştırmanın verilerini toplamada kullanılan Çocuk davranış ölçeğinin alt boyutlarından olan akranlarla asosyal ilişkiler boyutu ölçeği geliştiren Ladd ve Profilet (1996) tarafından çocukların yalnızlık, yalnız oynama, akranlardan soyutlanma ve kendisi tarafından

tercih edilen yalnızlık olarak açıklanmaktadır. Çocukların yalnız, pasif oyunları ile sosyal açıdan ilgisizliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Rubin ve Asendorpf (1993) çocukların sosyal ilgisizlik durumlarını yalnız, pasif oyunlar ile ilişkili olabileceğini düşünseler de yaptıkları çalışma sonucunda sosyal ilgisizlik ve yalnız pasif oyun arasında anlamlı bir ilişki olmadığına ulaşılmıştır. Coplan vd. (2004) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin sosyal açıdan ilgisiz olarak değerlendirdikleri çocukların akranlarla daha az sosyal etkileşim başlatma girişiminde buldukları ve öğretmenlerin bu çocukları daha fazla çekingen olarak değerlendirdiklerine ulaşılmıştır. Fakat sosyal açıdan ilgisiz olarak değerlendirilen çocukların serbest oyun sırasında gözlenen herhangi bir çekingenlik biçimi ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı saptanmıştır. Coplan ve Armer (2007) ise çocukların sosyal açıdan ilgisiz olarak değerlendirilmesi konusunda, çocukların yalnız ve pasif oyun oynamalarının tek başına yeterli bir gösterge olmadığını ifade etmektedirler. Rubin, Coplan ve Bowker (2009) yalnızlığın üç farklı nedeni olabileceğini ifade etmektedir. İlki yalnız vakit geçirmekten ve yalnız etkinliklerden, çalışmalardan memnuniyet duyanları içermektedir. Bu bireylerin çoğu zaman yalnızlığa ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir. İkinci olarak ise kişiler arası ilişkilerin başlatılmasından ve sürdürülmesinden kaçınmak için yalnızlığı tercih ettiklerini ifade edilmektedir. Üçüncü olarak ise akranları tarafından dışlanan kişilerin mecburen yalnız kaldıkları ifade edilmektedir. Bu üç tür yalnızlık biçiminin kavramsal olarak farklı oldukları ve birbirlerinden ayırt edilmelerinin zor olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmada kullanılan Çocuk Davranış Ölçeği boyutlarından olan akranlar tarafından dışlanma ve akranlarla asosyal ilişkiler boyutu, Rubin vd. (2009)'in açıkladığı iki farklı yalnızlık türlerindedir. Çocukların sosyal ilişkilerinin değerlendirilmesindeki bu güçlüğü, bu konuda belirleyici bir ayırımı yapılamayışını da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Bu bilgilere dayanarak bu ve benzer konulardaki araştırmaların bulguların tartışılmasında ve yorumlanmasında esnek görüşler sunmanın gerektiği düşünülmektedir.

Asosyal ilişkilerin değerlendirilmesine ilişkin yapılan bazı çalışmalarda çocukların utangaçlık ve çekingenliklerinin değerlendirilmesinde öğretmen değerlendirmesi ve sosyometrik değerlendirmeler arasında farklılıklar olduğu saptanmıştır (Phillips, Bridges, McLemore ve Saponaro, 1999; Coplan, Prakash, O'Neil ve Armer, 2004). Coplan vd. (2004) öğretmenler tarafından yapılan akran ilişkilerinin değerlendirmesinin gerçeği tam olarak yansıtamayabileceğini ifade etmektedirler. Yapılan bu çalışmada kızların bakış açısı alma becerileri akranlar tarafından dışlanma davranışlarını yordamasa da aralarında pozitif bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızlarda bakış açısı alma becerisi ile asosyal

davranışlar arasında yine pozitif düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve bakış açısı alma becerisinin asosyal davranışların küçük bir bölümünü yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların öğretmenlerin çocuklarının yalnızlığını değerlendirirken, çocukların yalnızlıklarının nedenleri aralarında olan akranları tarafından dışlanma ve kendi tercih ettikleri yalnızlık arasındaki farkı göz ardı etmiş olabilecekleri söylenebilir.

Yalnızlıkla ilgili yapılan çalışmalar yalnızlığın ebeveyn tutumları, sosyal faaliyetlerin çekiciliği, diğer çocukların yakınlığı ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Aserdopf, 1993; Coplan vd., 2004; Coplan ve Armen, 2007). Bu çalışmada ulaşılan, çocukların bakış açısı alma becerileri ile akranlarla asosyal ilişkileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucunun, diğer çalışmalarda bulguların unsurların akranlarla asosyal ilişkide daha belirleyici olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilmektedir.

Yapılan çalışmalarda çocukların yalnızlık tercihlerinin değiştirilmesini sağlayan bazı etkenlerin olabileceği belirtilmektedir. Sosyal açıdan ilgisiz olan çocuklara karşı buldukları ortam içerisindeki diğer çocukların yakınlıklarının, bu çocukların yalnızlık durumlarını azaltabileceği ifade edilmektedir (Coplan ve Armen, 2007). Aserdopf (1993) sosyal açıdan ilgisiz çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunmak yerine tek başına oynamayı tercih ederken, çekici bir sosyal davet gelmesi durumunda ise daha sosyal yönelimli faaliyetlerde bulunmaya istekli olabileceklerini belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, bakış açısı alma becerisinin asosyal davranışlar üzerinde en azından negatif yönde yordayıcı gücünün bulunmaması, bakış açısı alma becerisi yüksek olan çocuklardan değil, sosyal çevrelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Alan yazında asosyal davranışların olumlu yanları olduğunu ifade eden çalışmalarda bulunmaktadır. Henderson, Marshall, Fox ve Rubin (2004), bazı çocukların olumsuz duygularla başa çıkma yolu olarak yalnız, pasif davranışlarda bulunabileceklerini ifade etmektedirler. Cyrulnik (2010) ise utangaçlık ve empatinin ilişkili olduğunu; utangaçlığın ve çekingenliğin kişilerin başkalarının bakış açılarını önemsemelerinden dolayı kaynaklandığını ifade etmektedir (Akt. Özçelik, 2014).

Yalnızlık ve asosyallik arasındaki ayırımı değinen Selçuk ve diğerleri (2003), çoklu zeka kuramına göre içe dönük zekaya sahip olan çocukların genellikle yalnız kalmaktan memnuniyet duymaları ve bağımsız olmayı istemeleri nedeniyle, aileleri tarafından asosyal olarak değerlendirilebileceklerine dikkati çekmektedirler. Oysa, yalnız olduğu için asosyal olarak değerlendirilen çocuklar istedikleri halde akranlarla iletişim kuramazken, içe dönük

zekaya sahip çocuklar istedikleri takdirde akranlarla iletişim kurmakta sorun yaşamamaktadırlar. Bu doğrultuda, bu araştırmada çocukların öğretmenleri tarafından asosyal olarak değerlendirilen davranışlarının içe dönük zekaya sahip olmalarından kaynaklanıp kaynaklanmadığının da açık bir biçimde ayırt edilememesi, rol alma becerisi ile asosyal davranışlar arasındaki ilişkiyi tartışmada güçlük yaratmaktadır.

Araştırmanın on üçüncü alt probleme ilişkin yapılan analizler sonucunda çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla prososyal ilişkileri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmamıştır. Kız ve erkek çocuklarına ilişkin algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları akranlarla prososyal ilişkiler puanlarına ilişkin varyansın da %7 oranında yordamıştır. Görüldüğü üzere bu yordama oranı düşüktür. Araştırmanın on dördüncü problemine ilişkin bulgular kızlarda ve on beşinci problemine ilişkin bulgular da erkeklerde algısal, bilişsel ve duygusal bakış açısı alma becerileri puanları ile kaygı-korku davranışları puanları arasında anlamlı ilişkiler olmadığını ortaya koymuştur. Kız çocuklarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları akranlarla prososyal ilişkileri puanlarına ilişkin varyansı %11 oranında ve benzer şekilde erkek çocuklarına ilişkin varyansın da %4 oranında yordamıştır. Görüldüğü üzere bu yordama oranları oldukça düşüktür. Alanyazını incelendiğinde Şen (2017)'in çalışmasının dışında çocuklarda bakış açısı alma ya da empati becerisiyle kaygı- korkunun incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Şen (2017) tarafından yapılan çalışmada çocukların empati becerileri ile korku-kaygı davranışları arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yapılan bu araştırmanın bulguları, Şen (2017)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Şen (2017)'in çalışması ile bu araştırma bulgularının farklı olmasının, çalışma grubundaki çocukların korkulu ve kaygılı davranışlarına neden olabilecek, birbirlerinden farklı özel özelliklere sahip olmalarından kaynaklanabileceği düşünülebilmektedir.

Alan yazında korku-kaygının kaynaklarının çok farklı olabileceğini gösteren çalışmalar yer almaktadır. Korku ve kaygıya fiziksel nedenleri yanı sıra sosyal nedenler de yol açabilmektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçek maddelerinde yer verilen korku- kaygı belirtileri sosyal korkulara odaklanmamaktadır. Yapılan araştırmalarda çocukların korku ve kaygılarının oluşmasında; şartlanmanın, maruz kalmanın, bilginin ya da öğretimin, yaşı, cinsiyet rolünün ve travmatik olayların etkili olduğu ifade edilmektedir (Rachman,1977; Miller, 1979; Ferrari, 1986; Carroll ve Ryan-Wenger, 1999; Nicastro ve Whetsell, 1999). Ayrıca çocukların korku-kaygıları ile davranışsal olarak engellenmeleri, güvensiz

bağlanmaları, annelerin kaygı düzeyleri arasında ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Rosenbaum vd., 1988; Biederman, Rosenbaum, Hirshfeld, Faraone, Bolduc, ve Gersten, 1990; Hirshfeld, vd., 1992; Warren, Huston, Egeland ve Sroufe, 1997; Shamir-Essakow, Ungerer ve Rapee, 2005; Rekart, Mineka, Richard ve Griffith, 2007). Burada belirtilen faktörlerin çocukların korkulu ve kaygılı davranışlarını, bakış açısı alma becerilerine göre daha fazla etkileme gücünün olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın on altıncı alt probleme ilişkin gerçekleştirilen analizler sonucunda kız ve erkek çocukların bakış açısı alma becerileri ile akranlarla prososyal ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki olduğuna ulaşılmıştır. Çocukların toplam bakış açısı alma toplam puanlarının akranlarla prososyal ilişki puanları varyansının yaklaşık %7'isini açıkladığı bulunmuştur. Çocukların algısal, bilişsel, duygusal ile akranlarla prososyal ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki ve yordayıcılık bulunmamıştır. Araştırmanın on yedinci alt problemine ilişkin bulgular kız çocuklarının ve on sekizinci alt problemine ilişkin bulgular da erkek çocukların algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları ile akranlarla prososyal ilişkileri puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmamıştır. Kız çocuklarının algısal, bilişsel, duygusal bakış açısı alma puanları akranlarla prososyal ilişkileri puanlarına ilişkin varyansı %11 oranında ve benzer şekilde erkek çocuklarına ilişkin varyansın da %4 oranında yordamıştır. Görüldüğü üzere bu yordama oranları oldukça düşüktür.

Çocuklarda bakış açısı alma becerisi ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar bulunmaktadır (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow ve Brady-Smith 1977; Baran ve Erdoğan, 2007).

Yapılan bazı çalışmalarda ise çocukların bakış açısı alma becerileri ve prososyal davranışlar arasında ilişki olduğu sonucunu ulaşılmıştır (Denham,1986; Strayer ve Robert, 1989) Cigala vd. (2014) tarafından yapılan deneysel çalışmada bakış açısı alma becerisinin prososyal davranışları arttırdığını belirlemiştir.

Carlo, Knight, McGinley, Goodvin ve Roesch (2010) bazı araştırmacıların, sosyal davranıştaki yaşa bağlı değişimlerin nedeni olarak bakış açısı alma becerisinin yaşa bağlı değişiminden kaynaklandığını göstermeye çalıştıklarını ifade etmektedirler. Carlo vd. (2010) tarafından bakış açısı alma becerisi ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin yaşa göre değişim durumu meta analiz bir çalışmayla incelenmiştir. Bireylerde bakış açısı alma ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin en yüksek olduğu dönem 6 – 17 yaş arası olarak saptanmıştır. 3-5 yaşları arasındaki çocuklarda ve 18 yaşının üstündeki bireylerde bakış açısı

alma becerisi ve prososyal davranış arasındaki ilişkinin sıfıra yakın düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular Carlo vd. (2010)'nin bu araştırmalarında ki bulgularla benzerlik göstermektedir. Carlo vd. (2010) 3-5 yaşları arasındaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkinin düşüklüğün, birden fazla bakış açısını ve kendi deneyimlerini göz önünde bulundurabilen daha soyut bir bakış açısı olarak tanımlanan sofistik bakış açısı alma becerilerine sahip olmamalarından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Bu araştırmadan elde edilen bulgularında benzer nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yapılan bu araştırma bulgularında bakış açısı alma becerisi ile prososyal davranışlar arasında düşük düzeyde bir ilişki görülmüştür. Carlo vd. (2010), bakış açısı alma ve prososyal davranışların ilişkisi konusunda 1970-2002 yılları arasında yapılan çalışmalara ilişkin yaptıkları meta analiz sonucunda bu değişkenlerin aralarındaki ilişkinin düşük çıkmasında farklı etkenlerin olabileceğini açıklamaktadırlar. Bu etkenler bakış açısı alma ve prososyal davranışları ölçme setinin altında yatan bilişsel taleplerin benzerlik ve uyumsuzluk durumu, ölçme görevlerindeki hedef kahramanların çalışma yapılan kişiyle benzerlik durumu, bakış açısı alma ve prososyal davranışların spesifik olarak değil geniş bir yelpazede değerlendirilmesi olarak belirtmektedirler. Bu çalışmada çocukların bakış açısı alma becerilerinin değerlendirilmesi için bire bir çalışılırken çocukların davranışlarına ilişkin veriler ise çocuklara uygulanan ölçme aracı ile değil öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeye toplanmıştır. Ayrıca akranlarla prososyal ilişkiler boyutunda prososyal davranışlar spesifik olarak değil geniş bir yelpazede değerlendirilmiştir. Bu nedenlerden dolayı bakış açısı alma becerileri ile akranlarla prososyal ilişkiler boyutu arasında düşük bir ilişkinin bulunmuş olabileceği söylenebilir. Carlo vd. (2010) bireylerin sosyal-bilişsel ve sosyal-duygusal becerilere sahip olmaları bilinçli bir şekilde sosyal davranışlar da bulunmaları için gerekli olsa da sosyal davranışın doğasını tam olarak belirleyemeyeceğini ifade etmektedirler. Bunun nedenlerinden birinin bireylerin sosyal olarak davranmasına ya da davranmamasına neden olabilecek motivasyonel faktörlerden etkilenmiş olabileceklerini açıklamaktadırlar. Bireylerin başka birinin muhtaç olduğunun bilişsel ve duygusal olarak farkında olsalar bile bu kişiye yardım etmenin bedeli kişinin prososyal davranışta bulunmasını engelleyebileceği ifade edilmektedir (Eisenberg vd., 1984; Carlo vd., 2010).

Genellikle beklenilenin tersine bakış açısı alma becerisi ile antisosyal davranışlar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar da bulunmaktadır (Feshbach, 1987; Sutton, Smith ve Swettenham, 1999). Alanyazında çocuklarda bakış açısı alma becerileri ve antisosyal davranışlar arasında bulunan ilişkinin yönüne dair farklı sonuçlar bulunması, çocuklarda bakış açısı alma becerilerinin antisosyal davranışlarla tek başına ilişkili olmadığını, diğer unsurlarla birlikte negatif ya da pozitif yönde ilişki yarattığını düşündürmektedir. Carlo vd. (2010) de bakış açısı alma becerisinin genel olarak prososyal davranışlarda bulunmayı sağlasa da bazı durumlarda antisosyal davranışlara neden olduğu ifade etmektedirler.

5.2. Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Araştırmanın çalışma grubu 60-72 aylık çocuklardan oluşmaktadır. Bakış açısı alma becerisine diğer gelişim alanlarının etkisinden dolayı farklı yaş gruplarında bakış açısı alma becerisinin davranışları yordama gücü farklılık gösterebilir. Bundan dolayı, farklı yaş grupları ile de çocukların bakış açısı alma becerilerinin çocukların davranışlarını yordama gücü araştırılabilir.
- Aynı yaş grubuyla fakat daha büyük örneklem grubuyla araştırma gerçekleştirilebilir.
- Kırsal ve kentsel yerleşim yerlerindeki yaşam şekillerinden dolayı kişiler arasındaki ilişkilerin farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre de davranışların kazanımında ve değişiminde kişi ve çevre arasındaki karşılıklı etkileşim önemli görülmektedir. Bundan dolayı kırsal ve kentsel yerleşim yerlerindeki çocukların bakış açısı alma becerilerinin davranışlarını yordama gücü karşılaştırılabilir.
- Araştırma sonucuna göre çocukların bakış açısı alma becerilerinin hiperaktivite-dağınıklık davranışlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin talimatlarına zaman zaman uymayan çocuklarında aşırı hareketli ve dağınık olarak değerlendirilmiş olabilme düşüncesinden dolayı çocukların davranışlarını değerlendirme aracı olarak doğrudan gözlem ya da

çocuk davranışlarını daha spesifik değerlendiren ölçme araçları kullanılarak bakış açısı alma becerisiyle arasındaki ilişki incelenebilir.

Eğitimcilere yönelik öneriler

- Çocukların bakış açısı alma becerileri olumlu davranışlarda kullanılması için teşvik edici çalışmalar yapılabilir.
- Çocukların bakış açısı alma becerisinin önemine dair aileleri bilgilendirebilir.
- Öğretmenlere çocukların bakış açısı alma becerisinin önemine ve geliştirme yollarına ilişkin hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- Acun-Kapkıran, N. (2011). Kişiler arası ilişkiler ve iletişimde empati. A. Kaya (Ed.) Kişiler arası ilişkiler ve etkili iletişim (s. 110- 130). Ankara: Pegem Akademi.
- Akın, Y. (2002). *Altı yaş grubu çocuklarında başkasını bakış açısını alma yetisi üzerinde eğitici drama programının ve aile tutumlarının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aktürk-Kayhan. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarında duygu düzenleme becerileri ile akran ilişkilerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aras, C. Y. (2018). *Okulöncesi çocukların bakış açısı alma becerilerine "Ben Sorun Çözebilirim Programı"nın etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Asendorpf, J. B. (1993). Abnormal shyness in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1069-1083.
- Aslan, D. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının bakış açısı alma becerilerine empati eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, D. ve Akyol Köksal, A. (2016). Çocuklar için bakış açısı alma testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 207-221.
- Aslan-Metin, Ö. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışlarını ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A.(2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Aydın, Ş.M. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, M. Z. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6(18), 16-19.
- Aydın, D. G., Karabay, Ş. O., Ve Arıcı, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları önlemsel yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 132-159.

- Aydoğmuş, K. (2004). Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları. H. Yavuzer (Ed.). Ana- Baba Okulu (9. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bal, Ö. (2013). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş çocukların kişiler arası problem çözme becerileri ve bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar* (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Baran, G. ve Erdoğan, S. (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.
- Bar-Tal, D. (1982). Sequential development of helping behavior: A cognitive-learning approach. *Developmental Review*, 2(2), 101-124.
- Baş, A. (2007). Klasik Koşullanma ve Bitişiklik Kuramları. A. Kaya (Ed.). Eğitim Psikolojisi (s.299-352). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayhan, P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Hirshfield, D. R., Faraone, S. V., Bolduc, E. A., Gersten, M. (1990). Psychiatric correlates of behavioral inhibition in young children of parents with and without psychiatric disorders. *Archives of General Psychiatry*, 47(1), 21–26.
- Birch, S. A. J., Li, V., Haddock T., Ghrear, S. E., Brosseau-Liard, P., Baimel, A., Whyte, M. (2017). Perspectives on perspective taking how children think about the minds of others. *Advances in Child Development and Behavior*, (52), 185-226.
- Bridgeman, D. (1981). Enhanced role taking through cooperative interdependence: a field study. *Child Development*, 52(4), 1231-1238.
- Burns, S. M. ve Brainerd, C. J. (1979). Effects of constructive and dramatic play on perspective taking in very young children. *Developmental Psychology*, 15(5), 512- 521.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, G. (2015). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim* (14. Baskı) (s.84- 122). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Carlo, G., Knight, G. P., Eisenberg, N., ve Rotenberg, K. J. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions and reconciliations. *Developmental psychology*, 27(3), 456.
- Carlo, G., Knight, G. P., McGinley, M., Goodvin, R. ve Roesch, S. C. (2010). The developmental relations between perspective taking and prosocial behaviors: A meta-analytic examination of the task-specificity hypothesis. In B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young ve G. Iarocci (Ed.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (s. 234-269). New York, Oxford University Press
- Cigala, A., Mori, A. ve Fangareggi, F. (2014). Learning others' point of view: Perspective taking and prosocial behaviour in preschoolers. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1199-1215.
- Coie, J. D. ve Cillessen, A. H. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-93.
- Coplan, R. J. ve Armer, M. (2007). A “multitude” of solitude: A closer look at social withdrawal and nonsocial play in early childhood. *Child Development Perspectives*, 1(1), 26-32.
- Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K. ve Armer, M. (2004). Do you" want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental psychology*, 40(2), 244-258.
- Cohen, N. J., Menna, R., Vallance, D. D., Barwick, M. A., Im, N., & Horodezky, N. B. (1998). Language, social cognitive processing, and behavioral characteristics of psychiatrically disturbed children with previously identified and unsuspected language impairments. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(6), 853-864.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranış*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2002). Ahlaki gelişimin kuramsal açıklaması. R. Arı (Ed.) . *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. (s.102- 122). Ankara: Nobel Yayın.

- Çankaya, G., ve Ergin, H. (2015). Çocukların oynadıkları oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 283-297.
- Çırak, Y. (2007). Öğrenmenin Doğası: Temel Kavramlar. A. Kaya (Ed.). Eğitim Psikolojisi (2. Baskı) (s. 259-297). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çubukçu, Z. (2004). Eğitim kurumlarında yaşanan şiddet olaylarının çocuk gelişimine etkisi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 43, 25-27.
- Dege, Ö. (2008). *Resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Değirmenci, G. Y. (2014). *Ankara il merkezinde bağımsız anaokullarına devam eden 48- 60 aylık çocukların görsel algı becerileri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Kaya Z. (2016). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed). Eğitim Bilimine Giriş (2. Baskı) (s. 3- 21). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Denham, S. (1986). Social Cognition, Prosocial Behavior, and Emotion in Preschoolers: *Contextual Validation*. *Child Development*, 57(1), 194-201
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etksi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dion, K., & Berscheid, E. (1974). Physical Attractiveness and Peer Perception Among Children. *Sociometry*, 37(1), 1-12. doi:10.2307/2786463.
- Dion, K. K. (1976). The incentive value of physical attractiveness for young children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(1), 67-70.
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393.
- Dovidio, J. F. (1984). Helping behavior and altruism: An empirical and conceptual overview. *In Advances In Experimental Social Psychology* 17, 361- 427.
- Dönmez, A. (1992). Bilişsel sosyal şemalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, (14), 131-146.

- Dökmen, Ü. (2009). *İletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dunfield, K., Kuhlmeier, V. A., O'Connell, L., ve Kelley, E. (2011). Examining the diversity of prosocial behavior: Helping, sharing, and comforting in infancy. *Infancy*, 16(3), 227-247.
- Duruhan, K. (2004). Türkiye'de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirme olumsuz etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Eisenberg, N., Cameron, E., ve Tryon, K. (1984). Prosocial behavior in the preschool years: methodological and conceptual issues. E. Staub (Ed.) *Development and Maintenance of Prosocial Behavior* (s. 101- 115). Newyork, Plenum Press.
- Eisenberg, N., Lundy, T., Shell, R. ve Roth K. (1985). Children's justifications for their adult and peer-directed compliant (prosocial and nonprosocial) behaviors. *Developmental Psychology*, 21(2), 325-331.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic Emotion, Cognition, and Behavior*. London: Psychology Press.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., ve Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behavior, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 143-180.
- Eke, K. (2018). *4-6 yaş sosyal davranış ölçeğinin geliştirilmesi ve çocukların sosyal davranışları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Epley, N., Keysar, B., Van Boven, L., ve Gilovich, T. (2004). Perspective taking as egocentric anchoring and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 327-339.
- Epley, N., ve Caruso, E. M. (2008). Perspective taking: misstepping into others' shoes. K. D. Markman, W. M. P. Klein ve J. A. Suhr (Ed.). *Handbook of imagination and mental simulation*. (s.297- 398). New York: Psychology Press.
- Erden, M., Akman, Y. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, H. (2013). Arkadaşlık İlişkileri. H. Yavuzer (Ed). *Ana-Baba Okulu* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ergene, T., Demirtaş-Zorbaz, S., Kurt, D. ve Özer, A. (2018). Çocuk Davranış Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1960-1971.

- Eron, L. D. (1987). The development of aggressive behavior from the perspective of a developing behaviorism. *American Psychologist*, 42(5), 435.
- Ersanlı, K. (2015). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim (14. Baskı) (s.198-243). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Feshbach, N. D. (1987). Parental empathy and child adjustment/maladjustment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Ed.), *Empathy And Its Development* (s. 271–291). New York, Cambridge University Press.
- Fabes, R. A., Fultz, J., Eisenberg, N., May-Plumlee, T., ve Christopher, F. S. (1989). Effects of rewards on children's prosocial motivation: A socialization study. *Developmental psychology*, 25(4), 509.
- Farrant, B. M., Devine, T. A., Maybery, M. T., ve Fletcher, J. (2012). Empathy, perspective taking and prosocial behaviour: The importance of parenting practices. *Infant and Child Development*, 21(2), 175-188.
- Findlay, L. C., Girardi, A., ve Coplan, R. J. (2006). Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Flavell, J.H. 1974. The development of inferences about others. Mischel, T. (Ed.). *Understanding other persons*. (s.66-116). Oxford: Blackwell Basil.
- Frick, A., Möhring, W. ve Newcombe, N. S. 2014. Picturing perspectives: Development of perspective-taking abilities in 4-to 8-year-olds. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-7.
- Gilberg, M. B. (1977). *The development of children's cognitive and affective role-taking abilities in relation to aggressive behavior in the classroom*. *Retrospective Theses and Dissertations*. Iowa State University, Iowa.
- Gill, K. L. ve Calkins, S. D. (2003). Do aggressive/destructive toddlers lack concern for others? Behavioral and physiological indicators of empathic responding in 2-year-old children. *Development and Psychopathology*, 15, 55–71.
- Goffin, S. G. (1987). Cooperative behaviors: They need our support. *Young Children*, 42(2), 75-81.

- Gözün-Kahraman, Ö. (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.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenme*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gültekin, A. (2006). *Anaokuluna devam eden 6 yaşındaki çocukların başkalarının bakış açısını alma becerisi ile özsayı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.
- Heagle, A.I. ve Rehfeldt, R.A. (2006). Teaching perspective-taking skills to typically developing children through derived relational responding. *JEIBI*, 3(1), 1-34.
- Hinnant, J. B. ve 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.
- Huesmann, L. R. ve Guerra, N. G. (1997). Children's normative beliefs about aggression and aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 408-419.
- Iannotti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences on role taking, empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology*, 14(2), 119-124.
- İkiz, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and social perspective taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(2), 241- 244.
- Johnson, C. C., ve Sherman, J. E. (1975). Effects of Behavioral Objectives on Student Achievement in ISCS. *Science Education*, 59(2), 177-180.
- Kadan, G. (2010). *Okul öncesi dönem çocuklarında (4- 6 yaş) saldırganlık davranışını etkileyen faktörlerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kandır, Y., Alpan, U. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14 (14), 33-38.
- Karylowski, J. Reykowski (Ed.). Development and maintenance of prosocial behavior. (s. 101-115). Boston: Plenum Press.
- Kasten, H. (2017). 4- 6 yaş çocuk gelişimi & gelişim psikolojisinin temel esasları. O. Emre, Z. Çalışkan, A. Ulutaş ve M. Sağlam (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (2005).
- Kaya, A. (2007). Edimsel Koşullanma. A. Kaya (Ed.). Eğitim Psikolojisi (s.365-422). Ankara: Pegem Akademi.
- Klemchuk, P. H., Bond, A. L. ve Howell, C. (1990). Coherence and correlates of level 1 perspective taking in young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3 (36), 369- 387.
- Knafo, A. , Steinberg, T. ve Goldner, I. (2011). Children's low affective perspective-taking ability is associated with low self-initiated pro-sociality. *Emotion*, 11 (1), 194- 198.
- Koç, G. (2016). Klasik Koşullanma. A. Ulusoy (Ed.). Eğitim Psikolojisi (s.244-265). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kokrmaz, İ. (2015). Sosyal Öğrenme Kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretim (s.246-269). Ankara: Pegem Akademi.
- Köksal, B. (2016). *Özel bir okulda okuyan 2-6 yaş arasındaki çocukların saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kurdek, L.A. ve Rodgon, M.M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children. *Developmental Psychology*, 11(5), 643-650.
- Kurdek, L. A. (1978). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly*, 24(1), 3-28.
- Külahlıoğlu, Ş. (2015). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisine Giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.). Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretim (14. Baskı) (s.1-28). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ladd, G. W. ve Profilet, S. M. (1996). The Child Behavior Scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(6), 1008-1024.

- Langlois, J. ve Stephan, C. (1977). The Effects of Physical Attractiveness and Ethnicity on Children's Behavioral Attributions and Peer Preferences. *Child Development*, 48(4), 1694-1698. doi:10.2307/1128538
- Langlois, J. H. ve Styczynski, L. E. (1979). The Effects of Physical Attractiveness on the Behavioral Attributions and Peer Preferences of Acquainted Children. *International Journal of Behavioral Development*, 2(4), 325-341.
- LeMare, L. J., ve Rubin, K. H. (1987). Perspective taking and peer interaction: Structural and developmental analyses. *Child Development*, 306-315.
- Linsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: Links to social competence. *Child Study Journal*, 32(3), 145-156.
- Lovett, B. ve Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27(1), 1-13.
- Marcus, R. F., Roke, E. J. ve Bruner, C. (1985). Verbal and nonverbal empathy and prediction of social behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 299-309.
- Marton, I., Wiener, J., Rogers, M., Moore, C., ve Tannock, R. (2009). Empathy and social perspective taking in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(1), 107-118.
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi
- Miller, P. A., ve Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344.
- Miller P. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları*. Çev: Zeynep Gültekin. (1.Baskı) Ankara: İmge Kitabevi.
- Mossler, D. G., Marvin, R. S., ve Greenberg, M. T. (1976). Conceptual perspective taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology*, 12(1), 85-86.
- Newcombe, N. ve Huttenlocher, J. (1992). Children's early ability to solve perspective-taking problems. *Developmental Psychology*, 28(4), 635- 643.
- Ogelman, H., Seçer, Z. ve Önder, A. (2013). Analyzing perspective taking skills of 5-to 6-year-old preschool children in relation to their self-perception and gender. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 427-439.

- Oğuz, V. (2006). *Altı yaş grubundaki çocukların bakış açısı alma becerileri ile anne babaların empatik becerilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oktay, A. (1990). Türkiye’de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), s. 151-160.
- Öncü, B., ve Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5(2), 111-119.
- Önder, S. (2016). *5-6 yaş çocukların bağlanma stillerinin akran ilişkilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Ölçer, S. (2015). *Fen eğitim programının beş yaş çocuklarının fen öğrenimi ve bakış açısı alma becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özçelik, B. (2014, 14 Temmuz). Başarısızlığımızın Nedeni Yoksa Utangaç Olmanız Mı? [Blog Yazısı]. Erişim adresi: <https://kisiselbasari.com/asiri-utanganclik-basariniza-engel-olabilir.html>
- Özmen, A. (2006). Kuramsal yaklaşımlar ve bireylerde öfkenin ortaya çıkmasına neden olan etmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39 (1), s.39-56.
- Özmen, D. (2013). *5-6 yaş grubu çocukların akran ilişkilerinin sosyal problem çözme becerisi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Palut, B. (2005). Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. S. Müzeyyen (Ed). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Paulauskas, S. L., ve Campbell, S. B. G. (1979). Social perspective-taking and teacher ratings of peer interaction in hyperactive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 7(4), 483-493.
- Perner, J. Kain, W., ve Barchfeld, P. (2002). Executive control and higher-order theory of mind in children at risk of ADHD. *Infant and Child Development: An International Journal of Research and Practice*, 11(2), 141-158.
- Phillipsen, L. C., Bridges, S. K., McLemore, T. G. ve Saponaro, L. A. (1999). Perceptions of social behavior and peer acceptance in kindergarten. *Journal of Research in Early Childhood Education*, 14, 68–77.
- Purtaş, Ö. ve Duman, G. (2017). Okul öncesi eğitimde uygulanan hareket etkinlik planlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 2(1), 11-29.

- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2008). *An Introduction to Applied Multivariate Analysis* (First Edition). NY: Taylor & Francis Group.
- Rekart, K. N., Mineka, S., Zinbarg, R. E. ve Griffith, J. W. (2007). Perceived family environment and symptoms of emotions disorders: The role of perceived control, attributional style, and attachment. *Cognitive Therapy and Research*, 31(4), 419–436.
- Rosenbaum, J. F., Biederman, J., Gersten, M., Hirshfeld, D. R., Meminger, S. R., Herman, J. B., vd. (1988). Behavioral inhibition in children of parents with panic disorder and agoraphobia. *Archives of General Psychiatry*, 45(5), 463–470
- Rubin, K. H., Coplan, R. J. ve Bowker, J. C. (2009). Social withdrawal in childhood. Annual review of psychology, 60, 141–171.
- Sadık, F. ve Dikici Sığırtmaç, A. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetim becerileri ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 631-664.
- Sak, R. (2018). *Türk okul öncesi öğretmenlerinin çocuk merkezli eğitim hakkındaki inanış ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Salıktutluk, Z. Y. ve Aslan, D. (2018, Aralık). Okul öncesi dönem çocuklarında akran kabul düzeyleri ile bakış açısı alma becerileri arasındaki ilişki. F. E. İkiz ve Ö. T. Kara (Ed.), *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi içinde* (269-285). Adana.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Selman, R. L. (1971). Taking another's perspective: Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42(6), 1721-1734.
- Selman, R.L. 1975. Level of social perspective taking and the development of empathy in children: Speculations from a social-cognitive viewpoint. *Journal of Moral Education*, 5(1), 35-43.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenim, Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sercan, Y. (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunda Anne- Babanın Yapabilecekleri. H. Yavuzer (Ed). *Ana-Baba Okulu* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.


- Schuhmacher N., Kärtner J. (2015). Explaining interindividual differences in toddlers' collaboration with unfamiliar peers: individual, dyadic, and social factors. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-14.
- Shamir-Essakow, G., Ungerer, J. A. ve Rapee, R. M. (2005). Attachment, behavioral inhibition, and anxiety in preschool children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 131-143.
- Shechtman, Z. (2002). Cognitive and affective empathy in aggressive boys: Implications for counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24(4), 211-222.
- Shuell, T. J. (1986). Cognitive conceptions of learning. *Review Of Educational Research*, 56(4), 411-436.
- Strayer, J. ve 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.
- Strayer, J. ve Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-year-olds. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Subaşı, G. (2016). Eğitim psikolojisi. A. Ulusoy (Ed.). Eğitim Psikolojisi. (s.2- 27). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sutton, J., Smith, P. K. ve Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435-450.
- Szewczyk-Sokolowski, M., Freeman Bost, K. K., & Wainwright, A. B. (2005). Attachment, temperament, and preschool children's peer acceptance. *Social Development*, 14(3), 379-397. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00307.x>
- Şen, B. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının duygusal zeka düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şen, M. (2018). *Çocukların bakış açısı alma becerilerine okul öncesi eğitim alma durumunun etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Şener, T. (1996). *4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tamm, L. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder. *Encyclopedia of Neuroscience*, 617-624.

- Taner Derman, M. (2013). Çocukların empati beceri düzeylerinin ailesel etmenlere göre belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 6(1), 1365-1382.
- 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.
- Tos, F. (2001). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Trawick-Smith, J. (2014). Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı (B. Akman, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Türkmen, S. (2018). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Katamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Underwood, B. ve Moore, B. (1982). Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 91(1), 143- 173.
- Ünüvar, G. (2006). *Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4- 5 yaş çocuklarında, zenginleştirilmiş Türkçe dil etkinliklerinin bakış açısı alma becerisine ve ifade edici dil düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Üzmen, S., & Maden, D. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden alt yaş çocukları prososyal davranışlarının resimli çocuk kitaplar ile desteklenmesi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Walker, S., Berthelsen, D. C., ve Irving, K. A. (2001). Temperament and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 31(3), 177-192.
- Warneken, F., ve Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785–1788.
- Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B. ve Sroufe, L. F. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(5), 637–644.

- Wispe, L. G. (1972). Positive forms of social behavior: An overview. *Journal of Social Issues*, 28(3), 1-19.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi* (6.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak* (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yurtseven, B. (2017). *Okul öncesi çocuklarda bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, A. (2013). Saldırganlık ve Aile. H. Yavuzer (Ed). *Ana-Baba Okulu* (18. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S., Boz, İ. T. ve Yıldırım, B. (2012). Kişilik tipi ile olumlu sosyal davranış arasındaki ilişki: marmara üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 215-233.
- Yıldız, C. (2016). *60-66 aylık çocukların bakış açısı alma veyaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Youngblade, L. M., Storch, E. A., ve Nackashi, J. A. (2009). Peers. W. B. Carey (Ed). *In Developmental-Behavioral Pediatrics* (s.152-158). WB Saunders.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. ve Brady-Smith, J. (1977). Perspective-taking and prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 13(1), 87-88.

EKLER

EK 1: MEB Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.6033703
Konu : Anket Uygulaması

22.03.2019

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Sema KARANFİLCİ'nin "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Davranışlarını Yordayıcı Etkisi" adlı araştırmasını, İlimiz Konyaaltı ve Muratpaşa İlçelerindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında uygulama isteği ile ilgili 11/03/2019 tarih ve 7440 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 18/03/2019 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Davranışlarını Yordayıcı Etkisi" isimli araştırmasını, İlimiz Konyaaltı ve Muratpaşa İlçelerindeki Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında öğrenim görmekte olan Öğrencilere ve Velilerine, Okul Müdürünün bilgisi dahilinde, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 02/01/2019 tarih ve 149 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
22.03.2019

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 23de-421f-3cce-b1d2-81cc kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2 : Etik Kurul Onayı

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 01/03/2019

Karar Sayısı : 41

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER**'in danışmanlığını, **Sema KARANFİLCİ**'nin araştırmacılığını üstlendiği, "*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Davranışlarını Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan mülakat çalışmasının uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü **Dr. Öğr. Üyesi Hale KOÇER**'in danışmanlığını, **Sema KARANFİLCİ**'nin araştırmacılığını üstlendiği, "*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bakış Açısı Alma Becerilerinin Çocukların Davranışlarını Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi*" konulu mülakat çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Ahmet BAYANER
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ
(imza)

Üye
Prof. Dr.
Abdullah KARAÇAĞ
(imza)

01.03.2019
A.A.Dikiş
Bil.İşl. 

Ek 3: Çocuk Davranış Ölçeği Uygulama İzni

Çocuk Davranış Ölçeği Gelen Kutusu X

15 Şubat Cum 20:29

Sema Karanfilci <semakaranfilci@gmail.com>
Alıcı: selenpdr

Değerli hocam,
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Dr.Öğr.Üyesi Hale KOÇER danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım.
Tez çalışmamda Türkiye'ye uyarlanmış olduğunuz "Çocuk Davranış Ölçeği"ni kullanmak istiyorum.
Ölçeğin tarafımdan kullanılmasını uygun gördüğünüz takdirde ölçeğe nasıl ulaşabileceğim konusunda bilgi vermenizi rica ederim

18 Şubat Pzt 11:10

selen demirtaş zorbaz <selenpdr@gmail.com>
Alıcı: Dilek, Arif, Tuncay, ben

Merhaba,
Ölçek ektedir.
Çalışmalarınızda kolaylıklar,
Dr. Selen Demirtas-Zorbaz
Ordu Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik A.B.D.
Selen Demirtas-Zorbaz, PhD
Ordu University
Faculty of Education
Department of Psychological Counseling and Guidance
Ordu, Turkey

Sema Karanfilci <semakaranfilci@gmail.com>, 15 Şub 2019 Cum, 20:30 tarihinde şunu yazdı:

Ek 4: Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Uygulama İzni

Gönderen: Aysel Köksal Akyol <koksalaysel@gmail.com>
Gönderildi: 3 Kasım 2018 Cumartesi 05:41
Kime: Hale Koçer
Konu: Fwd: Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği

Hale,
Ölçek bilgilerine sşığıdan ulaşılabilir. 🙄🙄🙄🙄

----- Yönlendirilen ileti -----
Gönderen: Durmuş Aslan <durmaslan@gmail.com>
Tarih: 2 Kas 2018 Cum, saat 22:55
Konu: Re: Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği
Alıcı: Aysel Köksal Akyol <koksalaysel@gmail.com>

Merhaba hocam, her iki ölçeğe de research gate ve academia üzerinden ulaşılabilir. İnternette aratınca da direkt olarak çıkıyor. Dosya olarak çok yer kaplıyor, o yüzden maile göndermek zor oluyor. Linklerini aşağıda gönderiyorum. Hoşçakalın

https://www.researchgate.net/publication/320755857_COÇUKLAR_ICIN_BAKIS_ACISI_ALMA_TESTI_CBT_TEST_MADDELERI_VE_UYGULAMA_YONERGESI

https://www.researchgate.net/publication/324079212_COÇUKLAR_ICIN_EMPATI_OLCEGI_CEMO_Olcek_Maddeleri_ve_Uygulama_Yonerçeleri

2 Kas 2018 Cum, saat 22:08 tarihinde Aysel Köksal Akyol <koksalaysel@gmail.com> şunu yazdı:

Durmuş,
Senin elinde yazı hazır mı diye düşündüm. Göndersen sevinirim.
Hoşçakal

----- Yönlendirilen ileti -----
Gönderen: Sema Karanfilci <semakaranfilci@gmail.com>
Tarih: 2 Kas 2018 Cum, saat 19:58
Konu: Çocuklar İçin Empati Ölçeği, Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği
Alıcı: <koksalaysel@gmail.com>

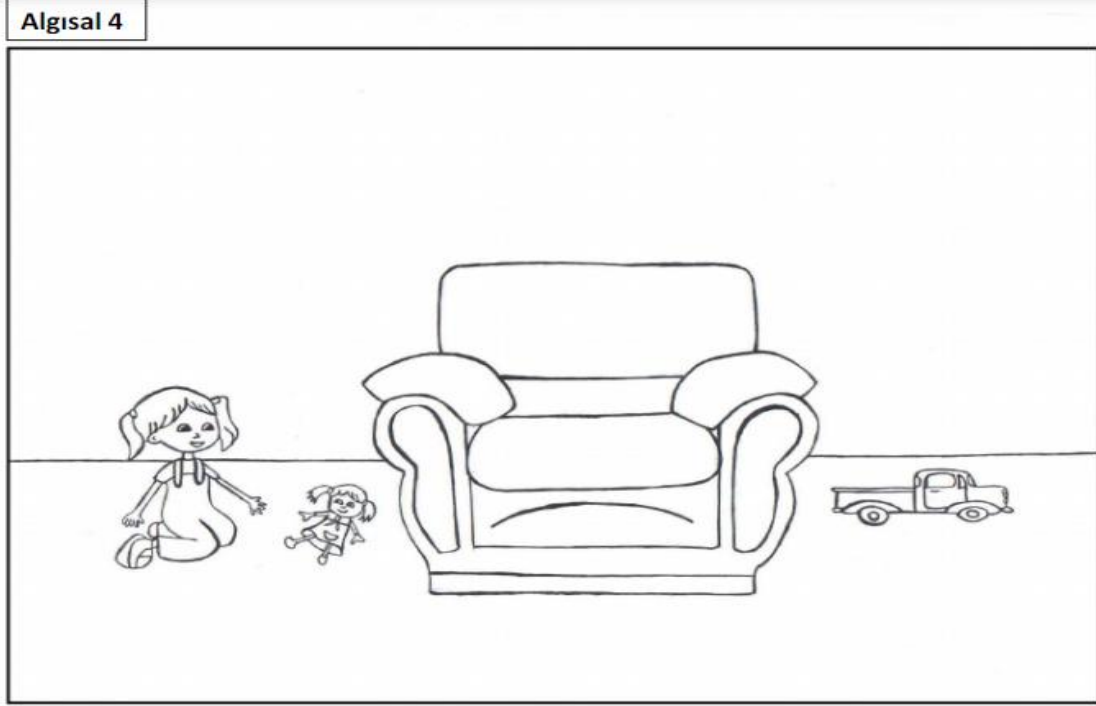
Değerli hocam,
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği Yüksek Lisans Programında Dr. Hale KOÇER danışmanlığında yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda geliştirmiş olduğunuz "Çocuklar İçin Empati Ölçeği" ni ve "Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Ölçeği" ni kullanmak istiyorum. Ölçeğin tarafımdan kullanılmasını uygun gördüğünüz takdirde ölçeğe nasıl ulaşabileceğim konusunda bilgi vermenizi rica ederim.

-
Aysel Köksal Akyol
Ankara Üniversitesi
Sağlık Bilimleri Fakültesi
Çocuk Gelişimi Bölümü

Ek 5: Çocuklar İçin Bakış Açısı Alma Testi Örnek Maddeler

Örnek 1. Algısal Bakış Açısı Alma

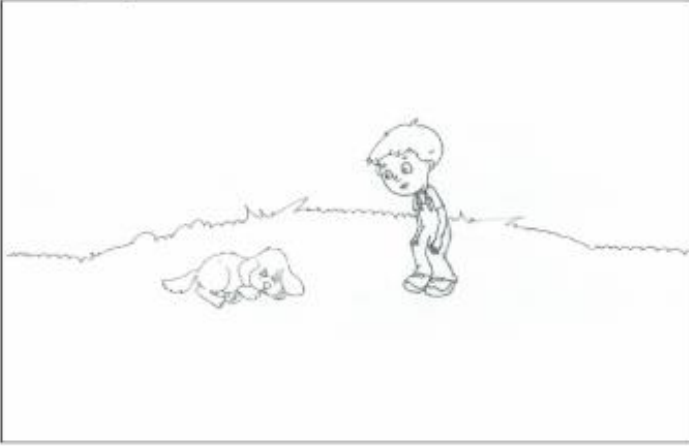
Resimde, yerde oturmış bir kız çocuğu ve önünde oyuncak bebeği durmaktadır. Bebeğin arkasında bir koltuk ve koltuğun arkasında da oyuncak bir kamyon bulunmaktadır. Çocuğa, resimdeki kız çocuğunun ne gördüğü sorulur.



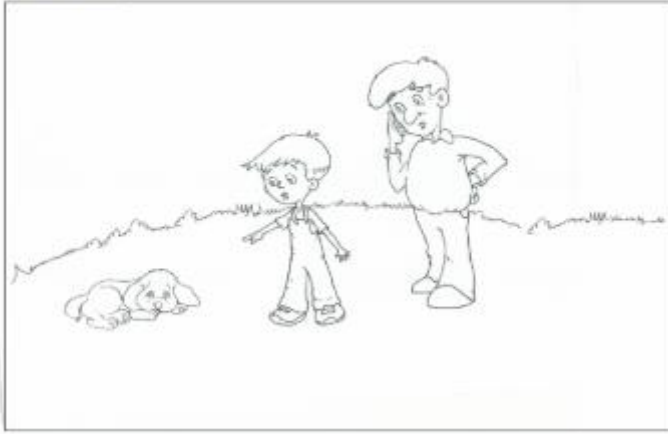
Örnek 2. Bilişsel Bakış Açısı Alma

Barış bir gün bahçede oynuyordu. Birden yerde yatan küçük bir köpek gördü. Köpeğin yanına gitti, ancak küçük köpek hiç hareket etmiyordu (Resim1).Hemen babasını çağırdı ve küçük köpeği gösterdi (Resim 2). Babası Barış'a havanın çok sıcak olduğunu ve küçük köpeğin de bu yüzden rahatsızlanmış olabileceğini söyledi. Bunun üzerine Barış, küçük bir kaba biraz su doldurdu ve küçük köpek suyu içmeye başladı (Resim 3). Kısa bir süre sonra küçük köpek kendine geldi ve neşeye çimlerin üzerinde koşturmaya başladı (Resim 4). Hikaye anlatıldıktan sonra 3. resim çıkarılır ve kalan kartlar çocuğa gösterilerek, "Eğer sınıftaki en sevdiğin arkadaşımı buraya çağırıyorduk ve sadece bu kartlardaki olayları ona anlatsaydık, sakladığımız kartı göstermeseydik ve o kartta ne olduğunu ona anlatmasaydık. Sonrada, köpeğin nesi varmış? diye sorsaydık bize ne cevap verirdi?" diye sorulur.

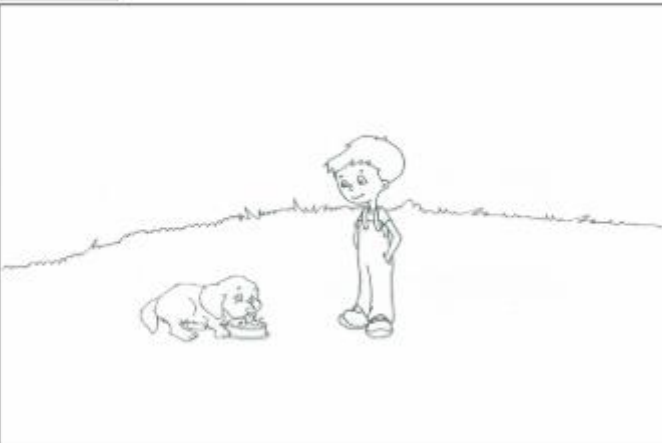
Bilişsel 1 (1)



Bilişsel 1 (2)



Bilişsel 1 (3)



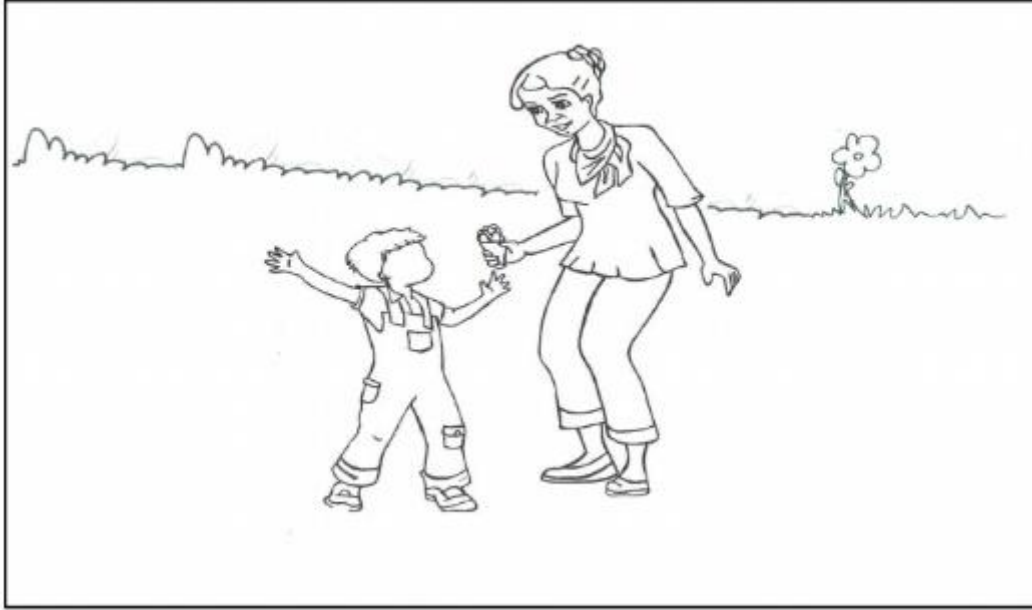
Bilişsel 1 (4)



Örnek 3. Duygusal Bakış Açısı Alma

Annesi çocuğa dondurma almış. Sence çocuk nasıl hissediyor?

Duygusal 3



Ek 6. Çocuk Davranış Ölçeği Örnek Maddeler

	Uygun Değil	Bazen Uygun	Kesinlikle Uygun
1.Yerinde duramaz. Aşağı yukarı koşar. Hareket etmeden duramaz	1	2	3
2.Yerinde duramayan, kıpır kıpır bir çocuktur.	1	2	3
3.Kendi ya da başkalarının eşyalarına zarar verir.	1	2	3

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sema KARANFİLCİ

Doğum Yeri ve Tarihi : Bilecik, 16/09/1994

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : 2012-2016, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : 2016-2019, Akdeniz Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Stajlar : 2015-2016 Alper Duru Anaokulu

Çalıştığı Kurumlar : 2016-2017 Alper Duru Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni

:2016-2017 Mürüvet Alpagot Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni

: 2018-2019 Antalya Büyükşehir Belediyesi Anaokulu,
Okul Öncesi Öğretmeni

İletişim

E-posta : semakaranfilci@gmail.com

Tarih : 29/07/2019

İNTİHAL RAPORU

BAKIŞ AÇISI ALMA BECERİLERİNİN 60-72 AYLIK OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DAVRANIŞLARINI YORDAMA GÜÇLERİNİN İNCELENMESİ

ORIJINALLIK RAPORU

%**22**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**14**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**8**

YAYINLAR

%**19**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

- | | | |
|---|--|------------|
| 1 | Submitted to TechKnowledge Turkey
Öğrenci Ödevi | % 3 |
| 2 | acikarsiv.ankara.edu.tr
İnternet Kaynağı | % 3 |
| 3 | Submitted to Akdeniz University
Öğrenci Ödevi | % 2 |
| 4 | YILDIZ, Cansu and KARAMAN, Neslihan
GÜNEY. "Creativity and Perspective Taking in
Early Childhood Period", Ankara Üniversitesi,
2017.
Yayın | % 1 |
| 5 | mts.iojes.net
İnternet Kaynağı | % 1 |
| 6 | Submitted to TechKnowledge
Öğrenci Ödevi | % 1 |
| 7 | www.ilkogretim-online.org.tr
İnternet Kaynağı | % 1 |

[Signature]
Pera KARANALCI

[Signature]
Dr. Öğr. Üyesi Hale Kocer