

CHILDREN'S LITERATURE BOOKS AND EMPATHIC TENDENCY¹

Çocuk Edebiyatı Yapıtları ve Eşduyum Eğilimi

Emine AKYÜZ²

Abstract

This study, which generates in an experimental attribution on the purpose of setting children with children's literature books and their influence of the empathic tendency. Working group of this research constitutes total 48 primary school students (4th grade) who go to "Kurtuluş Primary School" in Çankaya, Ankara in the first semester of 2013-2014 education year. In this research handled with two groups called test (n=24) and control group (n=24), "KASİ Empathic Tendency Scale" as preliminary test and post test were applied to participants. In this research statistics such as "Multiple Analysis of Variance" (MANOVA) for testing meaningfulness of the difference between intergroup empathic tendency points, and "Paired Sample T-Test" for testing meaningfulness of the difference between intra-group empathic tendency points were utilized. The test process consists of total 6 weeks being about 2 course hours a week. Courses in both groups were taught with "Integrated Learning Approach" in the test period. While courses in the control group were taught with texts in Turkish course book, courses in test group were taught with 6 short stories selected from 3 literary story books. When "KASİ Empathic Tendency Scale" preliminary test points were compared, it was understood that there was no meaningful difference with regards to points between test group and control group. In the last phase of this test process, points of test group differed from the ones of control group. In the conclusion of this research it was adjudged that Turkish courses taught with children's literature books could contribute to children's empathic tendency.

Key Words: *Children's literature, empathic tendency, experimental design.*

Özet

Bu çalışma, çocukların yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulmasının, onların eşduyumsal eğilimine etkisini belirlemek amacıyla deneysel nitelikte yapılandırılmıştır. Çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı "Kurtuluş İlkokulu"nda okuyan toplam 48 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Biri deney (n=24) diğeri kontrol grubu (n=24) olmak üzere iki gruba yürütülen bu araştırmada, katılımcılara ön-test ve son-test olarak "KASİ Empatik Eğilim Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada gruplar arası eşduyumsal eğilim puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde "Çok Yönlü Varyans Analizi" (MANOVA), grup içi eşduyumsal eğilim puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde ise "Bağımlı Gruplar için t Testi" (PAİRED SAMPLE T-TEST) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Deney süreci haftada 2 ders saati olmak üzere toplam 6 haftada tamamlanmıştır. Deney sürecinde iki grupta da dersler "Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı"na uygun biçimde yürütülmüştür. Kontrol grubundaki dersler Türkçe ders kitabındaki metinler eşliğinde; deney grubundaki dersler ise, uzman görüşü alınarak belirlenen yazınsal nitelikli 3 öykü kitabından seçkisiz yöntemle seçilen 6 öykü ile yürütülmüştür. "KASİ Empatik Eğilim Ölçeği" ön-test puanları karşılaştırıldığında deney grubu ile kontrol grubu arasında; "toplam puanlar", "bilişsel eşduyum eğilimi puanları" ve "duygusal eşduyum eğilimi puanları" açısından anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür. Deneysel sürecin sonunda ise, deney grubunun puanlarının (eşduyumsal eğilim toplam puanları, duygusal eşduyum eğilim ve bilişsel eşduyum eğilim puanları) kontrol grubunun puanlarından anlamlı olarak farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla yürütülen Türkçe derslerinin, çocukların eşduyumsal eğilimlerine katkısının olabileceği yargısına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Çocuk edebiyatı, eşduyum eğilimi, deneysel desen.*

¹ Bu makale, yazarın 23 Mayıs 2014 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne sunduğu, Doç. Dr. Canan Aslan danışmanlığında yürütülen "Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocukların Eşduyumsal Eğilimine Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Ankara Üniversitesi, e-posta: emineak100@gmail.com

1. Giriş

Edebiyat, insanın duygu, düş ve düşüncede olduğu gibi kaygı ve karşı çıkışlarının da sanatçının oluşturduğu kurgu yoluyla dilin varsıl olanaklarına düşsel olarak dönüşümüdür (Aslan, 2013b: 30). Başka bir deyişle insanı ve yaşamı anlama ile anlatmanın hem düşsel hem düşünsel bir çabasıdır (Sever, 2013: 101). Edebiyatın temel işlevlerinden biri eğitime, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir. Buna duyguları geliştirme, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir. Çünkü insanoğluna sevmeyi, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı öğretmede edebiyat önemli bir görev üstlenir. Ayrıca kişiyi sığılıktan, bencillikten ve onun doğurduğu yalnızlıktan kurtarır. Hem kişilik sahibi olmak hem de başkalarının kişiliğine karşı saygı göstermek her insan için gerekli ve temel bir ilke olmakla birlikte, edebiyat, insana yeryüzünde ne kadar insan varsa o kadar ayrı mizaç ve kişilik olduğunu canlı örneklerle gösterir (Kavcar, 1999: 4-5).

Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresi içinde, onların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008: 17). Duyguların, düşüncelerin hızla kirlendiği, şiddetin, barbarlığın gittikçe yaygınlaştığı bir dünyada, çocuklara insanca duyarlıklar kazandırabilmek yaşamsal bir amaç olarak algılanmalıdır (Sever, 2013: 40). Bu bağlamda çocukların okuyan, okuduklarını duyumsayan, okudukça dünyaya daha geniş pencerelerden bakabilen insanlar olması, çocuk edebiyatı kavramının önemini düşündürmektedir.

Çocuğa görelilik ilkesini ve çocuk gerçekliğini temel alan, çocuğun kişiliğini ve duygularını geliştiren yapıtlar ise çocuk edebiyatını oluşturur. Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla ana dili sevgisi edinmiş, insan haklarına saygılı, çevresine karşı duyarlı, demokratik anlayışa sahip, birlikte yaşamayı özümsemiş, birey olmanın gerektirdiği hak ve sorumlulukları benimsemiş bireylerin yetişmesine katkıda bulunulabilir. Çocuk edebiyatı yapıtlarının özellikle çocukların düş, duygu ve düşünce dünyasına uygun olma, bakış açısını genişletme ve dil gelişimini olumlu etkileme nitelikleri taşıması gerekmektedir. Okuma kültürü edinmiş bireyler düşünme, merak etme ve sorgulama becerisi kazanacağından, çocuk edebiyatı yapıtlarının nitelikleri çocuklara okuma kültürü edindirme kapsamında da önemlidir. Okuma, çocuğun farklı yaşamlardan deneyimler edinmesini, kendisinin dışında ve kendisinden uzakta gerçekleşen ya da gerçekleşmesi olası olayların farkında olmasını sağlar. Böylece yaşadığı dünyayı paylaştığı insanların farklılıklarına saygı duymayı, yaşama yazarlarla birlikte yapıtların kahramanlarının gözünden de bakabilmeyi öğrenir. Çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulan çocuklar, değişik yaşam çevreleriyle tanışır; birçok duygu, düşünce, olay, kahraman örnekleriyle algı ve farkındalık düzeyleri artar; bilinçlenme sürecine girerler (Oğuzkan, 1979; Güleriyüz, 2002; Yalçın ve Aytaş, 2005; Sever, 2008; Aslan, 2013b; Güleriyüz, 2002; Oğuzkan, 1979; Sever, 2008; Yalçın ve Aytaş, 2005). Sever (2008: 24)'e göre çocuk edebiyatı yapıtlarının öncelikli amacı, çocukları insana özgü duyarlıklarda buluşturmadır. Bu nedenle çocuk edebiyatı, anlamadan, sorgulamadan karar veren insanlar yerine; düşünerek, duyumsayarak karar verebilecek duyarlı insanların yetiştirilmesine dönük bir çabanın ürünü olarak da adlandırılabilir.

Son yıllarda ülkemizde çocuk edebiyatı alanda önemli gelişmeler, ilerlemeler olduğu söylenebilir. Aslan (2011: 219) konuyla ilgili şunları belirtmiştir:

Türk Çocuk Edebiyatı akademisyenlerin, alan uzmanlarının, çağdaş yazarların ve çocuk edebiyatıyla ilgili yapılan yarışma ve bilimsel etkinliklerin katkısıyla önemli bir değişim ve gelişim içindedir. Bugün, çocuğu yaşama hazırlama sorumluluğunu duyumsayan birçok çocuk yazarı, içerisinde boşanmanın, hastalığın, ölümün, çevre kirliliğinin olduğu konuları çocuğa uygun bir biçimde ve bilimsel boyutlarda yapıtlarında işlemektedir. Çocuğu, yaşamın gerçekleriyle yüzleştirmede ve bunlarla baş edebilme yollarını öğretmede, çocuğun gelişiminde başat bir değişken olan bu kitaplardan yararlanmak gerekmektedir.

Belirtilen açıklamalardan yola çıkılarak, nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulan çocukların, karşısındaki insanları anlama, olaylara başkalarının pencerelerinden de bakabilme eğiliminde olmaları beklenmektedir.

Eşduyum, Duygusal ve Bilişsel Eşduyum, Eşduyum Eğilimi ve Eşduyum Becerisi

Yaygın olarak kullanılan *empati* sözcüğü Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü (www.tdk.gov.tr) içinde *duygudaşlık*, Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü- Sosyal Bilimler (2011: 411)'de ise *eşduyum* olarak yer almaktadır. Söz konusu kavram için bu çalışmada, TÜBA Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü- Sosyal Bilimler'de bulunan "eşduyum" sözcüğünün kullanımı yeğlenmiştir. Bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi ve bu yolla onun duygu, düşünce, tutumları ve yaşantısını anlayabilmesi, eşduyum olarak tanımlanabilmektedir (Basch 1983, Feshbach 1999, Eagle ve Wolitzky 1999'dan Akt. Gülseren, 2001: 134).

Eşduyumun duygusal boyutunu ise eşduyumsal eğilim oluşturmakta ve bireyin eşduyum kurma konusundaki gizil gücünü göstermektedir (White,1997'den Akt. Öğretir ve Demiriz, 2009: 423). Başka bir deyişle eşduyumsal eğilim, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve duyumsama gizilgücüdür (Kaya ve Siyez, 2010: 113).

Eşduyum, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, duyumsaması ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Dökmen, 2005: 135).

Toplumsal bir varlık olarak yaşamını sürdürmek zorunda olan insan için, çağımızda iletişimin ve eşduyumun önemi büyüktür. Eşduyum, toplumsal becerilerin temelinde yer alır. Eşduyum kurma becerisi, iletişim çatışmalarını engelleyerek daha sağlıklı ilişkilerin kurulmasını sağlar (Rogers, 1983'ten Akt. Gökler, 2009: 78).

Eşduyumsal iletişimin yeterli bilgi aktarımı sağlayarak tarafların yalnız kalmasını önlemesinin önemini vurgulayan Dökmen (2005: 155-156), iletişim türlerini şu biçimde sınıflandırır:

Şekil 2. İletişim Türleri

Çatışmalı İletişim	Çatışmasız İletişim	Eşduyumsal İletişim
Bilgi aktarımı yok	Bilgi aktarımı var	Bilgi aktarımı var
Yalnızlık var	Yalnızlık var	Yalnızlık yok

Araştırmalara göre (Choplan vd., 1985; Brems, 1988'den Akt. Dökmen, 2005: 149) eşduyumun, kendini açma, toplumsallaşma, toplumsal duyarlık ve topluma uyum ile olumlu ilişkisi vardır. Başka bir deyişle, diğer insanlara kişisel duygu ve düşüncelerini doğru anlatabilen, topluma uyumlu ve toplum duyarlığı yüksek olan kişiler aynı zamanda eşduyum kurma becerisine de sahiptirler. Saldırganlık ile eşduyum arasında ise olumsuz ilişki vardır. Saldırgan insanların başkalarının içsel durumuna ilgi göstermemeleri nedeniyle eşduyum kurma olasılıkları düşüktür. Choplan vd. (1985'ten Akt. Dökmen, 2005: 149)'nin araştırmasına göre suç işleme ile eşduyumsal ilgi ve beceri arasında da ilişki bulunmaktadır. Suç işlemiş kişilerin eşduyumsal ilgi ve becerilerinin, suç işlememiş kişilerininkine oranla daha düşük olduğu araştırmanın sonuçlarında belirtilmiştir. Bununla birlikte eşduyum kurma becerisi ve eğilimi için katı genellemeler yapmak olanaklı değildir. Ancak araştırmalar, eşduyum kurma becerisi ve eğilimi ile çeşitli değişkenler arasında ilgi kurulabildiğini göstermektedir (Dökmen, 2005: 149). Eşduyum, çeşitli bileşenlerden oluşmaktadır. Bu bileşenler, duygusal eşduyum ve bilişsel eşduyum olarak sınıflanmaktadır (Dökmen, 2005; Öz, 1998'den Akt. Yılmaz ve Akyel, 2008).

Duygusal eşduyum, başkasının duygusunu; başka bir deyişle başkasının ne duyumsadığını anlama ve o duyguya uygun karşılık verebilmedir (Öz, 1998'den Akt. Yılmaz ve Akyel, 2008). Dökmen (2005), duygusal eşduyumunu "*karşısındaki ne hissettiğini hissetmek*" olarak belirtmektedir.

Smith (2006'dan Akt. Kaya ve Siyez, 2010: 113), eşduyumun duygusal bileşeni için şunları söylemektedir:

"Duygusal eşduyum, bireylerin ailelerine, arkadaşlarına ve yabancılara karşı fedakarca davranışlarda bulunması için bireyleri güdülerken ahlaki gelişim açısından da oldukça önemlidir. Hatta duygusal eşduyumun şiddetin bastırılmasında anahtar bir mekanizma olabileceği açıklamaları da alanyazında yer almaktadır. Bilişsel eşduyumdan farklı olarak da bir günlük bebeklerin bile duygusal eşduyum duyarlığına sahip olduğu bilinmektedir."

Bilişsel eşduyum ise karşısındaki ne hissettiğini *anlamak*; düşünce, algı ve kavrama yeteneklerini eşduyum sürecinde kullanmaktır. Eşduyumun her iki boyutunun da yüksek düzeyde olması, bireyin farkında oluşunu artırarak istenilen düzeyde ilişki kurulmasını sağlar (Dökmen, 2005; Öz, 1998'den Akt. Yılmaz ve Akyel, 2008). Diğer bir söyleyişle, eşduyumun iki bileşeni olan duygusal ve bilişsel eşduyum düzeylerinin yüksek olması, bireyin karşısındaki anlamasında önemlidir.

Eşduyum, iki boyutludur. Eşduyum eğilimi ve becerisi bir araya gelerek eşduyum kurmayı sağlar. Eşduyumsal beceri, karşısındaki kişinin duygusunun anlaşıldığının ve hissedildiğinin ona aktarılması, hissettirilmesi ile ilgilidir. Eşduyumsal eğilim ise, bireyin başkalarının yaşantılarını ve duygularını anlama ve hissetme gizil gücüdür (Kaya ve Siyez, 2010: 113).

Eşduyumsal eğilim, bireyin eşduyum kurma konusundaki gizil gücünü göstermektedir. Rogers "Yeni İnsan" adlı yapıtında, kendisinin devamlı olarak birine içini döktüğünde gözlerinin yaşlarla dolduğunu belirtmektedir. "Bir insan beni dinledi, anladı, biri ben olduğumu gördü, biliyor" diye düşünür. Bu durumun mutlu edici bir duygunun oluşmasına neden olması, eşduyumsal eğilim kavramıyla açıklanabilmektedir (Höder, 1992'den Akt. Öğretir ve Demiriz, 2009: 425).

Eşduyum Becerisinin Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatı

Eşduyum, bir yetenek olarak kabul edilmektedir. Bir yetenek olarak kabul edildiğine göre eşduyum kurma becerisi ve eğilimi, öğretilemez. Ancak eğitim verilerek bireylerde bulunan eşduyum kurma yeteneği geliştirilebilir (Tanrıdağ, 1992'den Akt. Alver, 2005: 20). Araştırmalar (Duru, 2002; Rasoal vd., 2009; Turnuklu vd., 2009'den Akt. Tuncay ve İl, 2009: 43), insanlarla ilişki kurmayı daha çok gerektiren eğitim, sağlık ve sosyal bilim alanlarında eğitim gören öğrencilerin eşduyumsal eğilimlerinin diğer alanlardaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, insan ilişkilerine yönelik eğitim almanın eşduyum eğilimini arttırabileceği düşüncesini oluşturmaktadır. Bununla birlikte Davis (1996: 39'dan Akt. Ünal, 2007: 176), başkalarına verilen duygusal tepkilerin geçmişte yaşanan olaylardan kaynaklandığını, kişinin geçmişte yaşadığı olaylarda bir başkasından gördüğü duygusal tepkilerden elde ettiği ipuçlarıyla kendi duygusal tepkilerini oluşturduğunu belirtmektedir. Ona göre, önceden yaşanan olaydan yararlanarak içinde bulunduğu durumla karşılaştırma yapan birey, kendi duygusal tepkilerini oluşturur, ilerideki duygusal durumlara yanıt hazırlar.

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocuklarda insana, doğaya, toplumsal olaylara karşı bir duyarlık oluşumuna ve bunun sürekliliğine katkıda bulunarak çocuğun insanı tanımaya ve yaşamın anlamını kavramasına yardımcı olur (Aslan, 2014: 51). Başka bir deyişle çocuk edebiyatı, çocuğun başkasının yaşantıları yoluyla yeni deneyimler edinmesini sağlamaktadır. Okuru, sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş öznel bir gerçeklikle buluşturur. Özellikle masal, öykü, roman ve anlatılardaki kahramanların duygu, düşünce ve eylemleri, sorunlara karşı geliştirdiği çözüm yolları, okurların öykünebilecekleri örnekleri oluşturur (Sever, 2008). Bu bağlamda, çocuklar, yazınsal nitelikli kitaplarla buluşturulduğunda yeni yaşam alanlarına katılarak kendi yaşamlarında henüz karşılaşmadıkları ya da belki hiç karşılaşmayacakları bireylerle, onların yaşadıkları çatışmaları çözmeye yöntemleriyle tanışır. Bu, onların insan ilişkileriyle ilgili örtük bir eğitim almalarını, okuma yoluyla yaşamın birçok alanında yer almalarını da sağlamaktadır. Bu nedenle nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları çocukların eşduyum yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olabilir.

Bilişsel yeteneklerin gelişmesi, eşduyumsal duyuların farklı biçimlerde ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Çocukların, başkalarının sıkıntılarının farklı belirtilerini anlamalarının, gelişim süreci içinde sosyal, algısal ve bilişsel yeteneklerinin olgunlaşmasıyla kendisi ve başkaları arasındaki ilişkiyi anlama durumlarıyla ilişkili olduğu görülmektedir (Ünal, 2007: 176). Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları, çocukların dil, kişilik ve toplumsal gelişimlerine olduğu gibi bilişsel gelişimlerine de katkı sağlamaktadır. Küçük yaşlardan başlanarak çocuğun okuma sevgisi ve alışkanlığı da kazandıracak uyarıcı olarak kitapla buluşturulması, onun algı düzeyini yükseltir. Estetik duygusunun gelişmesinin yanında, birçok bilişsel becerisine de katkı sağlar (Aslan, 2013a; Oğuzkan, 1979; Sever, 2008; Gürel vd., 2007; Yalçın ve Aytas, 2005). Başka bir deyişle, nitelikli yapıtların birçok işlevinin yanında hedef kitesinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye de önemli katkılarda bulunur. Bu metinlerin öncelikle yazınsal nitelik göstermeleri; duyma, düşünme, çıkarımda bulunma, değerlendirme ve yorumlama gibi sorumlulukları okuruna bırakması önemlidir (Aslan, 2013a: 17).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun eşduyumsal eğilimine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da yanıt aranmıştır:

- Yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun “duygusal eşduyum eğilimi”ne etkisi var mıdır?
- Yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun “bilişsel eşduyum eğilimi”ne etkisi var mıdır?

2. Yöntem

Araştırma, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının temel değişken olarak belirlendiği ve bu temel değişkenin çocukların eşduyumsal eğilimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir araştırmadır. Deney deseni olarak “öntest- sontest kontrol gruplu deney deseni” (ÖSKD) kullanılmıştır.

Seçkisiz desen olarak da bilinen ÖSKD, eğitim ve psikolojide çok sık kullanılan deneysel desenlerdendir. Araştırma deseninin simgesel görünümü şu biçimdedir (Büyüköztürk vd., 2011: 202):

Şekil 1. Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

	Grup	Öntest	İşlem	Sontest
R	D (Deney)	O1	X	O3
R	K (Kontrol)	O2	---	O4

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2013- 2014 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında Ankara'nın Çankaya ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı “Kurtuluş İlkokulu”nda okuyan, biri deney (n= 24) diğeri kontrol grubu (n= 24) olmak üzere toplam 48 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, yansız atamayla oluşturulmuş iki sınıf üzerinde sınıf ortamında yürütülmüştür. Denkliği sağlamak bakımından iki grubun sayı, cinsiyet ve akademik başarı puanlarının benzer olması gözetilmiştir. Öğretmen denkliğinin sağlanması açısından, her iki grupta da derslere araştırmacının kendisi girmiştir.

2.2. Varsayımlar

Araştırmada öğrencilerin ölçekteki soruları içtenlikle yanıtladıkları, seçilen yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının amaca ve düzeye uygun olduğu, ölçeğin uygulandığı öğrenci grubunun çalışmanın kapsamını karşılayacak nitelik ve nicelikte olduğu varsayılmaktadır.

Eşduyum insan iletişiminin çok önemli bir bileşenidir; ancak deneysel çalışmalarla saptanması da güçtür (Gülseren, 2001: 144). Bu bağlamda, kullanılan ölçme aracının, yürütülen deneysel çalışmanın ve aralarındaki ilişkinin incelendiği değişkenlerin çalışmanın amacına uygun olduğu diğer bir varsayımdır.

2.3. Sınırlıklar

Çalışma,

- Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara İli Çankaya İlçesi Kurtuluş İlkokulu 4. sınıfında bulunan biri deney (n=24), öteki kontrol grubundan (n=24) oluşan toplam 48 öğrenci,
- katılımcıların ölçekteki sorulara verdikleri yanıtlar,
- toplanan sayısal verilerin güvenilirliği, geçerliği ve veri toplama ölçeği tekniğinin özellikleri,
- uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen çocuk edebiyatı yapıtları ve öykü türü

ile sınırlandırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri çalışma grubunda bulunan öğrencilerden, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında, haftada 2 ders saati olmak üzere 6 haftalık bir dönemde (28 Ekim- 6 Aralık) toplanmıştır. Ölçek formu katılımcılara sınıf ortamında uygulanmıştır. Katılımcılar bir deneyin parçası oldukları konusunda bilgilendirilmiş, ancak deney ya da kontrol grupları açıklanmayarak deneysel koşul gizlenmiştir. Öğrencilere; verilerin kişisel olarak değerlendirilmeyeceği, soruların herkes için doğru bir yanıtının ol(a)mayacağı, kendilerini nasıl algılıyorlarsa buna uygun seçeneği işaretlemeleri ve özellikle yanıtlarının gizli kalacağı belirtilmiştir. Yapıtlar okunmadan önce öğrencilerin dinleme becerilerini etkin biçimde kullanmalarına yönelik anımsatmalar yapılmıştır.

2.5. Ölçek ile İlgili Bilgiler

Eşduyumun değerlendirilmesinde, resim/öykü yöntemi (çocukların tepkilerini içeren bir çeşit kendini anlatma tekniği), kendini anlatma ölçekleri, film ya da öykülerdeki insan yüzlerini doğru anlamlandırma ve oluşturulan senaryolara göre verilen eşduyumsal tepkileri gözlem yoluyla değerlendirme ya da bireyi yakından tanıyan kişilerin değerlendirmeleri olmak üzere farklı tekniklerden yararlanılmaktadır (Miller & Eisenberg, 1988; Akt: Dadds vd., 2008; Hunter, 2003'dan Akt. Kaya ve Siyez, 2010: 114). Bu teknikler arasından kendini anlatma ölçekleri, eşduyumsal eğilimi değerlendirmede sıklıkla kullanılan tekniklerden biridir (Wied vd., 2005; Aristu, Tello, Ortiz, Gandora, 2008'den Akt. Kaya ve Siyez, 2010: 114).

Bu deneysel çalışmada Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (EEÖ)" araştırmacılar tarafından yazılı izin alınarak kullanılmıştır. KA-Sİ EEÖ, 13 maddeden oluşmakta ve duygusal eşduyum ile bilişsel eşduyum olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Duygusal eşduyum alt boyutunda 7 (Örnek; "Bir arkadaşım mutlu olduğu zaman ben de kendimi mutlu hissedirim"), bilişsel eşduyum alt boyutunda ise 6 (Örnek; "Yalnız kalan bir arkadaşımın neler hissettiğini anlayabilirim") madde bulunmaktadır. Duygusal eşduyum alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .60 ile .67; ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .61 ile .74; ölçeğin tümünden

alınan puanlar ile korelasyonları ise .55 ile .70 arasında değişmektedir. Bilişsel eşduyum alt boyutundaki maddelerin faktör yükleri .54 ile .73; ait oldukları alt boyut toplam puanları ile korelasyonları .59 ile .72; ölçeğin tümünden alınan puanlar ile korelasyonları ise .46 ile .61 arasında değişmektedir. Çocuk formunun güvenilirliği ile ilgili olarak iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Çocuk formunun iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin tümü için .84, duygusal eşduyum için .79 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .72 bulunmuştur. Ölçeğin bir hafta arayla 100 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .74, duygusal eşduyum alt boyutu için .71 ve bilişsel eşduyum alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .92, duygusal eşduyum için .89 ve bilişsel eşduyum için .84 bulunmuştur. Duygusal eşduyum alt boyutunun puanları ile tüm test puanları arasında .96, bilişsel eşduyum alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .93, duygusal ve bilişsel eşduyum alt boyutları arasında ise .78 korelasyon bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

2.6. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada gruplar arası eşduyumsal eğilim puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde “Çok Yönlü Varyans Analizi” (MANOVA) ve grup içi eşduyumsal eğilim puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde “Bağımlı Gruplar için t Testi” (Paired Sample t-Test) istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Deney ve Kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmamasından yola çıkılarak gruplar arasındaki denklik gösterilmiştir.

2.7. Öykülerin Seçimi

Derslerde yararlanılan öykülerin seçilmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Öykülerin belirlenmesi için 2010-2013 yılları arasında yayımlanan öykü kitapları ve bu kitapların arka kapak/tanıtım yazılarından oluşan iki çizelge hazırlanmış ve uzmanlara ulaştırılmıştır. Uzmanlarca 4. sınıf düzeyine uygun olabileceği ve öğrencilerin eşduyumsal eğilim kazanmasına katkıda bulunabileceği düşünülen yazınsal nitelikli 3 öykü kitabı seçilmiştir. Görüşü alınan uzmanlar, ilgili alanda akademik çalışmalar yapan 2 profesör, 1 doçent, 1 araştırma görevlisidir.

Uzman görüşüyle belirlenen 3 öykü kitabının içinden, derslerde yararlanılacak 6 öykü seçkisiz yöntemle belirlenmiştir.

2.8. Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı: Derslerde Kullanılan Yaklaşım

Uygulamalardan önce, araştırmacı, deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine giren öğretmenlerin dersin geleneksel seyrinde hangi yaklaşımı izlediklerini öğrenmek amacıyla iki grupta da ikişer Türkçe dersi izlemiş, ders planlarını incelemiştir. Deney ve kontrol grubu olarak belirlenen 4/D ve 4/E sınıflarında, öğretmenlerin Türkçe derslerini “Bütünleştirilmiş Yaklaşım” a uygun bir anlayışla sürdürdüğü gözlenmiştir.

Bütünleştirilmiş Yaklaşım, öğrencileri öğrenme ve öğretme sürecinin öznesi kılmayı; istenilen becerileri kazanmalarına, geliştirmelerine katkı sağlamayı amaçlayan bir

yaklaşımıdır. Bütünleştirilmiş Yaklaşımın kullanıldığı derslerde birden çok yöntem, teknik ve öğretim anlayışının olanaklarından yararlanır (Sever vd., 2006: 109).

İki gruptaki Türkçe derslerinin de geleneksel seyrinde öğretmenler, video, fotoğraf, müzik, drama, ders kitabı dışındaki metinlerden yararlanmaktadır; öğrenciler derse etkin olarak katılmakta, duygu ve düşüncelerini sınıf kurallarına uyarak rahatça dile getirebilmektedir.

Deneysel işlem süresince deney ve kontrol gruplarında “Bütünleştirilmiş Yaklaşım” kullanılmıştır. Deney grubunda işlenen derslerde uzman görüşüyle belirlenen yapıtlardan yararlanılırken kontrol grubunda ders kitabındaki metinlerden yararlanılmıştır.

2.9. Deneysel İşlemin Basamakları (Verilerin Toplanması)

Süreç

1. Araştırmada, “KA-Sİ EEÖ Çocuk Formu”, 4. sınıf öğrencilerinden oluşan ve yansız atamayla belirlenen deney ve kontrol gruplarına 31 Ekim 2013 tarihinde öntest olarak uygulanmıştır.
2. Ölçek uygulandıktan sonra, uzman görüşüyle belirlenen öyküler deney grubuna okunmuş ve daha önceden araştırmacı tarafından hazırlanan eğitim durumları uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise, öğretmen aynı yöntemle ve ders kitabındaki metinlerle Türkçe derslerini ders planına uygun biçimde işlemeyi sürdürmüştür.
3. Deney ve kontrol gruplarının Türkçe derslerine aynı öğretmenin girmesi, akademik başarı ve cinsiyet dağılımı bakımından grupların denkliliğinin gözetilmesi, örneklemin sosyo-ekonomik açıdan birbirine düzeyce yakın ailelere sahip olan öğrencilerden oluşması önemsenmiştir.
4. Kullanılan çocuk edebiyatı yapıtlarının türü öykü ile sınırlandırılmıştır. Yapıtların belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulmuştur. 2010- 2013 yılları arasında yayımlanan öykü kitapları arasından uzmanlarca 4. sınıf düzeyine uygun olabileceği ve öğrencilerin eşduyumsal eğilim kazanmasına katkıda bulunabileceği düşünülen yazınsal nitelikli 3 öykü kitabı seçilmiştir.
5. Seçilen öykü kitaplarındaki 6 öykü, deney grubundaki öğrencilere sınıf ortamında okunmuştur. Her öykünün sonunda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine ve eşduyumsal eğilimlerini geliştirmelerine olanak sağlayacak, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan eğitim durumlarından yararlanılmıştır.
6. Uygulama her hafta 2 ders saati olmak üzere 6 hafta boyunca sürdürülmüştür.
7. Öykülerin deney grubuna okunmasının ardından (6 haftalık sürecin sonunda) aynı ölçek sontest olarak 6 Aralık 2013 tarihinde gruplara yeniden uygulanmıştır.
8. Çalışma sonunda yapılan öntest-sontest karşılaştırması ile deney ve kontrol grubunun çocuk edebiyatı yapıtları okunmadan önceki eşduyumsal eğilim düzeyleri ile yapıtlar okunduktan sonraki düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığı araştırılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde deney gurubuna ilişkin bulgular açıklanmış; alt problemlerle ilgili veriler de uygun istatistikler kullanılarak sınanmıştır.

3.1. Katılımcılar

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları, bu gruplarda KA-Sİ EEÖ öntestine ve sontestine katılan öğrenci sayılarına ilişkin bilgiler verilmiş; deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin araştırmanın konusu olan eğilimlerinin öntest puanları açısından deneysel işlemin başında farklı olup olmadıkları incelenmiştir.

3.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

Araştırmanın deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları Çizelge 1’de verilmiştir:
Çizelge 1. Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

	Kız	Erkek	N
Deney Grubu	11	13	24
Kontrol Grubu	9	15	24

Çizelge 1’e göre, deney grubundaki toplam 24 öğrencinin 11’i kız, 13’ü erkek; kontrol grubundaki toplam 24 öğrencinin 9’u kız, 15’i erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

3.1.2. KA-Sİ EEÖ Öntestine ve Sontestine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

Deney ve kontrol gruplarının KA-Sİ EEÖ öntestine ve sontestine katılan öğrenci sayıları Çizelge 2’de verilmiştir:
Çizelge 2. KA-Sİ EEÖ Öntestine ve Sontestine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

	Öntest	Sontest
Deney Grubu	24	24
Kontrol Grubu	24	24

Çizelge 2’de görüldüğü gibi uygulamaya her iki gruptan da 24’er öğrenci katılmış, katılımcıların tamamı değerlendirilmeye alınmıştır.

3.2. Deney Grubunun KA-Sİ EEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Bu başlık altında KA-Sİ EEÖ’nin deney grubunda uygulanan öntest ve sontestine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.2.1. Deney Grubunun Eşduyumsal Eğilim Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim toplam öntest puanları ($X_{ort} = 43.62$, $s = 5.11$) ile sontest puanları ($X_{ort} = 49.70$, $s = 2.42$) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($t = -6.00$, $p = 0.000$).

Çizelge 3. Deney Grubunun KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim Toplam Öntest Puanları ile Sontest Puanları

	X_{ort}	s	t	p
EETÖ	43.62	5.11	-6.00	0.000
EETS	49.70	2.42		

EETÖ: Eşduyumsal Eğilim Toplam Öntest Puanı, EETS: Eşduyumsal Eğilim Toplam Sontest Puanı

3.2.2. Deney Grubunun Duygusal Eğilim Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun KA-Sİ EEÖ Duygusal Eğilim öntest puanları ($X_{ort} = 23.37$, $s = 3.70$) ile sontest puanları ($X_{ort} = 27.03$, $s = 1.62$) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($t = -5.08$, $p = 0.000$).

Çizelge 4. Deney Grubunun KASİ EEÖ Duygusal Eğilim Öntest Puanları ile Sontest Puanları

	X_{ort}	s	t	p
DEEÖ	23.37	3.70	-5.08	0.000
DEES	27.03	1.62		

DEEÖ: Duygusal Eşduyum Eğilimi Öntest Puanı, DEES: Duygusal Eşduyum Eğilimi Sontest Puanı

3.2.3. Deney Grubunun Bilişsel Eğilim Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Deney grubunun KA-Sİ EEÖ Bilişsel Eğilim öntest puanları ($X_{ort} = 20.25$, $s = 2.67$) ile sontest puanları ($X_{ort} = 22.66$, $s = 1.63$) karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir ($t = -4.00$, $p = 0.001$).

Çizelge 5. Deney Grubunun KASİ EEÖ Bilişsel Eğilim Öntest Puanları ile Sontest Puanları

	X_{ort}	s	t	p
BEEÖ	20.25	2.67	-4.00	0.001
BEES	22.66	1.63		

BEEÖ: Bilişsel Eşduyum Eğilimi Öntest Puanı, BEES: Bilişsel Eşduyum Eğilimi Sontest Puanı

3.3. Kontrol Grubunun KA-Sİ EEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Bu başlık altında KA-Sİ EEÖ'nin kontrol grubunda uygulanan öntest ve sontestine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.3.1. Kontrol Grubunun Eşduyumsal Eğilim Toplam Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim toplam öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Diğer bir deyişle, kontrol grubunun uygulama sürecinin başındaki "Eşduyumsal Eğilim" toplam puanları ile uygulama sürecinin sonundaki toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3.3.2. Kontrol Grubunun Duygusal Eğilim Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun KA-Sİ EEÖ Duygusal Eşduyum Eğilimi öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

3.3.3. Kontrol Grubunun Bilişsel Eğilim Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Kontrol grubunun KA-Sİ EEÖ Bilişsel Eşduyum Eğilimi öntest puanları ile sontest puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir.

3.4. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Öntest ve Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarının KA-Sİ EEÖ öntesti ve sontestinden aldıkları "toplam puanlarını", "duygusal eşduyum eğilimi puanlarını" ve "bilişsel eşduyum eğilimi puanlarını" karşılaştırmak amacıyla yapılan çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Analiz sonucunda grupların (Wilks' $\lambda = .71$, $F_{1-46} = 4.44$; $p < .01$, $\eta^2 = .29$) temel etkilerinin bazı bağımlı değişkenler açısından anlamlı olduğu gözlenmiştir. Tüm değişkenlere uygulanan MANOVA sonuçlarından elde edilen F değerleri Çizelge 6'da gösterilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular, başlıklar halinde açıklanmıştır.

Çizelge 6. Tüm Değişkenlere Uygulanan MANOVA Sonuçlarından Elde Edilen F Değerleri

Değişken	Gruplar
EÖ	.19
DÖ	.01
BÖ	.44
ES	18.11
DS	16.10
BS	10.20

EEÖ: KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim Öntest Toplam Puanı, DÖ: KA-Sİ EEÖ Duygusal Eşduyum Eğilimi Öntest Puanı, BÖ: KA-Sİ EEÖ Bilişsel Eşduyum Eğilimi Öntest Puanı, ES: KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim Sontest Toplam Puanı, DS: KA-Sİ EEÖ Duygusal Eşduyum Eğilimi Sontest Puanı, BS: KA-Sİ EEÖ Bilişsel Eşduyum Eğilimi Sontest Puanı.

3.4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

3.4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim Toplam Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

KA-Sİ EEÖ'nin toplam öntest puanı üzerinde grup temel etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Başka bir deyişle deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde eşduyumsal eğilim açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

3.4.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Duygusal Eşduyum Eğilimi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

KA-Sİ EEÖ'nin Duygusal Eşduyum Eğilimi öntest puanı üzerinde grup temel etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Bu bulgu, deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde Duygusal Eşduyum Eğilimi açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmadığını göstermektedir.

3.4.1.3. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Bilişsel Eşduyum Eğilimi Öntest Puanlarının Karşılaştırılması

KA-Sİ EEÖ'nin Bilişsel Eşduyum Eğilimi öntest puanı üzerinde grup temel etkisinin anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Diğer bir söyleyişle, uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında Bilişsel Eşduyum Eğilimi açısından herhangi bir anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

3.4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

3.4.2.1. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Eşduyumsal Eğilim Toplam Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Katılımcıların KA-Sİ EEÖ'nin sontest toplam puanlarının temel etkiler açısından ortalama ve standart sapmaları Çizelge 7'de gösterilmiştir. KA-Sİ EEÖ'nin sontest toplam puanı üzerinde grup temel etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F_{1-46} = 18.15$; $p < .00$, $\eta^2 = .28$).

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların ($X_{ort} = 49.70$, $s = 2.42$) sontest toplam puanlarının kontrol grubundaki katılımcılardan ($X_{ort} = 43.02$, $s = 7.28$) anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 7. Deney ve Kontrol Gruplarının Eşduyumsal Eğilim Toplam Sontest Puanları

Değişken	Gruplar	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
EETS	49.70 (2.42) N=24	43.02 (7.28) N=24

EETS: Eşduyum Eğilimi Toplam Sontest Puanı

3.4.2.2. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Duygusal Eşduyum Eğilimi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Katılımcıların KA-Sİ EEÖ'nin Duygusal Eşduyum Eğilimi sontest puanlarının temel etkiler açısından ortalama ve standart sapmaları Çizelge 8'de gösterilmiştir. KA-Sİ EEÖ'nin Duygusal Eşduyum Eğilimi sontest puanı üzerinde grup temel etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F_{1-46} = 16.10$; $p < .00$, $\eta^2 = .25$).

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların ($X_{ort} = 27.03$, $s = 1.62$) Duygusal Eşduyum Eğilimi sontest puanlarının kontrol grubundaki katılımcılardan ($X_{ort} = 22.50$, $s = 5.28$) anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 8. Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Eşduyum Eğilim Sontest Puanları

Değişken	Gruplar	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
DEES	27.03 (1.62) N=24	22.50 (5.28) N=24

DEES: Duygusal Eşduyum Eğilimi Sontest Puanı

3.4.2.3. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖ Bilişsel Eşduyum Eğilimi Sontest Puanlarının Karşılaştırılması

Katılımcıların KA-Sİ EEÖ'nin Bilişsel Eşduyum Eğilimi sontest puanlarının temel etkiler açısından ortalama ve standart sapmaları Çizelge 9'da gösterilmiştir. KA-Sİ EEÖ'nin Bilişsel Eşduyum Eğilimi sontest puanı üzerinde grup temel etkisinin anlamlı olduğu gözlenmiştir ($F_{1-46} = 10.20$; $p < .00$, $\eta^2 = .18$).

Analiz sonuçları incelendiğinde, deney grubunda yer alan katılımcıların ($X_{ort} = 22.66$, $s = 1.63$) Bilişsel Eşduyum Eğilimi sontest puanlarının kontrol grubundaki katılımcılardan ($X_{ort} = 20.51$, $s = 2.86$) anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 9. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilişsel Eşduyum Eğilim Sontest Puanları

Değişken	Gruplar	
	Deney Grubu	Kontrol Grubu
BEES	22.66 (1.63) N=24	20.51 (2.86) N=24

BEES: Bilişsel Eşduyum Eğilimi Sontest Puanı

4. Sonuç ve Öneriler

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

- Deneysel sürecin başlangıcında deney ve kontrol gruplarının eşduyumsal eğilim toplam puanları, bilişsel eşduyum puanları ve duygusal eşduyum puanları

açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Başka bir deyişle araştırmanın katılımcıları eşduyumsal eğilim açısından başlangıçta dengeli bir dağılım göstermektedir. Deneysel sürecin sonunda ise deney grubunun hem eşduyumsal eğilim toplam puanları hem de bilişsel ve duygusal eşduyum eğilimi puanları, kontrol grubunun puanlarından anlamlı olarak yüksektir. Bu verilerin tanıklığında, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eşduyumsal eğilimine katkısının olacağı yargısına ulaşmak olanaklıdır.

- Gruplar kendi içlerinde değerlendirildiklerinde de kontrol grubunun toplam eşduyumsal eğilim, bilişsel ve duygusal eşduyum eğilimi puanları deneysel sürecin sonunda anlamlı olarak farklılık göstermezken; deney grubunun toplam eşduyumsal eğilim, bilişsel ve duygusal eşduyum eğilimi puanları deneysel sürecin sonunda anlamlı olarak artmıştır. Bu sonuçlar da yukarıdaki yargıyı doğrulamaktadır.

Deney süreci, kontrol grubu için ders kitabındaki metinlerle geleneksel seyrinde sürdürülürken; deney grubunda dersler, uzman görüşleriyle belirlenmiş öykülerle yapılandırılmıştır. İki grupta da “Bütünleştirilmiş Yaklaşım” kullanıldığı ve öğretmen denkliği araştırmacının tüm derslere kendisinin girmesi yoluyla sağlandığı için, ulaşılan sonuçlardaki anlamlı farklılığın nedeninin “uzman görüşü ile belirlenen yazınsal nitelikli metinler” ve “ders kitaplarında yer alan metinler” arasındaki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Deney grubunda yararlanılan metinler, çocukların özdeşim kurabileceği kahramanlarla yapılandırılmış metinlerdir. Kontrol grubunda ise ders kitabında yer alan metinlerden yararlanılmıştır ve bu metinler daha çok öğretici özellikler göstermektedir. Deney süreci, ders planında “Atatürk” izleğinin (temasının) yer aldığı döneme denk gelmiştir. Ders kitabında bu izlek altında yer alan metinlerin, çocuğun özdeşim kurabileceği kahramanlardan çok çocuğa tarih bilgisi öğretmeyi amaçlayan kahramanlarla yapılandırıldığı ya da bu metinlerde üçüncü kişi anlatımıyla Atatürk’ün yaşamına yönelik bilgilere yer verildiği görülmektedir. Örneğin “Atatürk ve Çocuklar” adlı metinde, çocuğa göre bir anlayışın dışında, duyumsatmaktan çok öğretmenin önemsendiği bir yaklaşım olduğu metinden alınan şu sözlerin tanıklığında söylenebilir:

“Sevgili Arkadaşlar,

Atatürk’e göre çocuk, aydınlık demektir, ‘Bugünün küçükleri, yarının büyükleriydi.’ Gelecek çocukların elindeydi.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin varlığını sürdürecektir ve geliştirecek olan çocuklardı.

....

İlk meclisimizin açılış tarihi olan 23 Nisan 1920 tarihinden tam 4 yıl sonra çıkarılan yasa ile 23 Nisan günü ‘Ulusal Egemenlik Bayramı’ olarak ilan edilmiştir.” (s.32)

Bununla birlikte, ders kitabında yer alan ve deneysel süreçte kontrol grubunda yararlanılan metinlerde çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu verilmediği de görülmektedir. Örneğin aynı metinde geçen “Atatürk, Türk çocuklarına başka hiçbir dünya ülkesindeki çocukların sahip olmadığı bir armağan vermiştir.” (s. 32) yargısı ya da “Atatürk’ün Yüksek İnsanlık Duygusu” adlı metinde geçen “Şükrü Kaya, Atatürk’ün yüksek insanlık duygularını anlatan bu sözlerini, Çanakkale’de söyler ve Ankara’ya döner.” (s.29) cümleleri, çocuklara onların yerine düşünülmüş ve nitelendirilmiş bilgileri öğretmenin amaçlandığını düşündürmektedir.

Sağlıklı bir gelişim için kişinin düzeyine uygun, anlamlandırabileceği; karşılaştığında da duygu ve düşünce etkileşimiyle yeni öğrenmelere olanak yaratabilecek uyarıcılarla buluşturulmalıdır (Sever, 2013: 42). Yukarıdaki örneklerin ve bu araştırmada elde edilen bulguların tanıklığında, ders kitabında yer alan ve deneysel süreçte kontrol grubunda yararlanılan metinlerin, çocukların eşduyumsal eğilimlerinin gelişimine katkı sağlamadığı söylenebilir. Uzman görüşüyle belirlenen yazınsal nitelikli çocuk kitaplarındaki metinlerin ise deney sürecinin sonunda çocukların eşduyumsal eğilim toplam puanlarının, bilişsel eşduyum eğilimi ve duygusal eşduyum eğilimi puanlarının artmasına katkı sağladığı belirtilebilir.

Eşduyum, duyuşsal ve bilişsel iki süreçten oluşmaktadır. Duygusal ve bilişsel eşduyum olarak adlandırılan bu iki süreç, eşduyumun kişiler arası iletişimde görünür olan duygu ve düşünce yansıması olarak açıklanmaktadır (Carkhuff, 2000; Freedberg, 2007; Garden, 2009'dan Akt. Tuncay ve İl, 2009: 41; Dökmen, 2005). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulduğu deney grubunda ise eşduyumun bu iki bileşeninde de gelişme olduğu görülmektedir. Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını duyumsayabilmesi ve düşüncelerini anlamasının, iletişimin sağlıklı ve etkili biçimde kurulmasının insan ilişkilerine sağlayacağı yarar düşünüldüğünde, bu anlamda elde edilen sonuçların önemi ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocukların başkalarının duygularını (duygusal eşduyum) ve düşüncelerini (bilişsel eşduyum) anlamaları konusunda onlara katkı sağlayacağı söylenebilir.

Rogers (1983'ten Akt. Tuncay ve İl, 2009: 78- 79), bir kişinin acı çektiğinde, karmaşık duygular yaşadığında, kaygılı ya da saldırgan davrandığında, korkuya kapıldığında, kendi değerinden kuşku duyduğunda kesinlikle eşduyumsal bir anlayışa gereksinim duyacağını belirtmektedir. Böyle durumlarda, içten ve derin bir eşduyumsal yaklaşımın kişinin sorunlarının çözümünde katkısının olacağını vurgulamaktadır. Birey, kişilerarası ilişkilerde kendisini rahat ve güvenli hissettiğinde daha çok anlayış gösterebilir. Çocuklara seslenen yazınsal nitelikli kitaplar ise onların insana, doğaya, toplumsal olaylara karşı bir duyarlılık oluşturmalarına ve bunun sürekliliğine katkıda bulunur (Aslan2014: 51). Bu çalışmanın bulgularının ve yukarıda yer verilen sonuçlarının ışığında, yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının ve bu yapıtlarla gerçekleştirilen Türkçe derslerinin çocukların eşduyumsal eğilimlerinin gelişmesine katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Bu bağlamda küçük birer birey olarak çocukların eşduyumsal eğilimlerini artırabilecek yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturulması, onların eşduyumsal iletişim kurmalarına katkı sağlayarak toplumun geleceğinin birbirini içtenlikle dinleyen, anlayan; birbirine değer veren yetişkinlerden oluşmasını sağlayabilir.

4.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayanılarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Temel amaçlarından biri “anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek” olan Türkçe dersleri, ilkokulun 4. sınıfında, yazınsal nitelikli ve çocukların eşduyumsal eğilimlerini geliştirebilecek metinlerle işlenmelidir. Eğitim- öğretimin birbirini tamamlayan aşamalar halinde ilerlediği düşünüldüğünde, çocukların küçük yaşlardan itibaren yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulması gerektiği söylenebilir.

- Türkçe eğitiminin temel amaçlarından olan “okuma kültürü edindirme”nin, çocuklara sağlayacağı yararları ve yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymak üzere yeni deneysel çalışmalar yapılmalı, bu konudaki kestirimler/öngörüler bilimsel çalışmalarla sınanmalıdır.

Kaynaklar

- Alver, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik eğitimi alan öğrencilerin empatik beceri ve karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14, 19-34.
- Aslan, C. (2014). Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*. 6 (32), 51-57.
- Aslan, C. (2013a). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları yoluyla düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, (72- 73), 11-18.
- Aslan, C. (2013b). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk / gençlik edebiyatı. *Çocuk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, (12), 29-32.
- Aslan, C. (2011). Yazınsal çocuk kitaplarında neler olmalı, neler olmamalı? *şimdi okuma zamanı, okuma kültürü ve etkili dil kullanımı projesi, okuma kültürü ve söz varlığının geliştirilmesi çalıştay, konuşmalar – Bildiriler*, s. 214-220. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. (32. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökler, R. (2009). Empatik Eğilim ölçeğinin ilköğretim sekizinci sınıflar için uyarlanması. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*. 77-86.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): tanımı ve kullanımı üzerine bir gözden geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 12 (2), 133-145.
- Gürel, Z., Temizyürek, F. ve Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 110-125.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). İlköğretim Türkçe ders kitabı 4. (3. Basım). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- Oğuzkan, F. (1979). *Çocuk edebiyatı*. Kadıoğlu Matbaası.
- Öğretir, A. D. ve Demiriz, S. (2009). Anne ev ziyareti programının annelerin tutumlarına ve empatik eğilimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42(1), 421-433.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: TUDEM.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. (4. Basım). İzmir: TUDEM.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tuncay, T. ve İl, S. (2009). Sosyal hizmet uygulamasında empatiyi yeniden düşünmek. *toplum ve sosyal hizmet dergisi*. 20 (2), 39-56.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). Türkçe bilim terimleri sözlüğü – Sosyal Bilimler. Ankara, Türkiye Bilimler Akademisi.
- Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*. (176), 134-148.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. (3. Basım). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılmaz, İ. ve Akyel, Y. (2008). Beden eğitimi öğretmen adaylarının empatik eğilim düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (3). 27-33.