



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ
BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Mustafa KAYA

Malatya-2019

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ
BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Mustafa KAYA

Danışman: Prof. Dr. İlhan ERDEM

Malatya-2019

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Mustafa KAYA tarafından hazırlanan “Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerisinin Gelişimine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 27.09.2019 tarihinde yapılan sınav sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. İlhan ERDEM

Üye : Doç. Dr. Abdullah ATLI

Üye : Doç. Dr. Esra MERT

Üye : Doç. Dr. Hasan BAĞCI

O N A Y

...../...../2019

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. İlhan ERDEM'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Empati Becerisinin Gelişimine Etkisi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

27.09.2019
Mustafa KAYA



ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında desteğini hissettiğim, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşan danışman hocam Prof. Dr. İlhan Erdem'e, çalışma süresince yapıcı eleştirileri ile tezimin oluşmasına katkıda bulunan Tez İzleme Komitesi'nin kıymetli üyeleri Doç. Dr. Esra Mert ve Doç. Dr. Abdullah Atlı 'ya çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca bilim insanı olma yolundaki gayretimi destekleyen bölüm hocalarım, Prof. Dr. Hasan Kavruk, Prof. Dr. Nesrin Sis, Prof. Dr. Songül Taş'a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Araştırma verilerini topladığım okulların idarecileri ve öğretmenlerine hoşgörölü tutumları ve yardımları için çok teşekkür ederim. Araştırmaya katılan bütün öğrencilere katkılarından ötürü minnettarım. Ayrıca çalışmanın her safhasında yardım ve desteklerinden dolayı Doç. Dr. Mehmet Nuri Kardaş, Doç. Dr. Raşit Koç, Doç. Dr. Ömer Çiftçi, Doç. Dr. Kemal Erol, Dr. Öğr. Üyesi Kenan Bulut, Dr. Öğr. Üyesi Enes Bilgin, Dr. Öğr. Üyesi Hatice Coşkun, Dr. Öğr. Üyesi Erhan Şen, Öğr. Gör. Eşref Yanmaz, Araş. Gör. Nurullah Esendemir, Araş. Gör. Talha Çiçek'e çok teşekkür ederim.

Manevî desteklerini her zaman yanımda hissettiğim, beni yetiştiren annem ve babama, her zaman yanımda olan ve bana yardımcı olan, çalışmalarım sırasında bana sabır ve anlayış gösteren sevgili eşim Ayfer Kaya'ya; tez yazımı süresince zaman zaman ihmal ettiğim canım kızlarıma şükranlarımı sunarım.

Mustafa KAYA

ÖZET

ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİ BECERİSİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

KAYA, Mustafa

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan ERDEM

Eylül-2019, XVIII+166

Bu araştırmanın amacı; ana dili eğitimi-öğretiminde ve okuma sürecinde önemli bir yere sahip olan yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişmesine etkisini incelemektir. Araştırmada ayrıca çalışma kapsamında okutulan eserlerdeki empati durumlarını tespit etmek, tespit edilen empati durumları ve okutulan eserler hakkında öğrenci görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu araştırmada, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada yer aldığı, araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde gerçek deneysel desenlerden “öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz desen” örneği, nitel bölümünde görüşme ve doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Van ili Tuşba ilçesindeki iki ortaokulda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinden seçilmiştir. Çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen iki farklı ortaokulda öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Etkinlik Formu”, “Eserlerle İlgili Öğrenci Görüş Formu”, “Empati Durumlarıyla İlgili Öğrenci Görüş Formu” ve Kaya ile Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin nicel analizinde verinin yapısı göz önünde bulundurularak parametrik testlerden bağımlı ve bağımsız gruplarda t-testleri

kullanılmıştır. Analizler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma verilerinin nitel analizinde içerik analizi çeşitlerinden duygusal yön analizi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonucuna göre deney grubunun ön testlerinin ve son testlerinin empati eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(29)} = -2.185, p < .05$ ($p = .037$). Araştırma grubundaki öğrencilerin çoğunluğu okutulan eserlerle ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Çalışma grubuna okutulan eserlerde toplamda 149 empati durumu tespit edilmiştir. Bu empati durumlarıyla ilgili görüşlerine başvurulmuş öğrencilerin %81'i tespit edilen empati durumlarını doğru bulduklarını gerekçeleriyle birlikte ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, çocuk edebiyatı, empati, empatik eğilim.

ABSTRACT

EFFECTS OF CHILDREN'S LITERATURE ON THE DEVELOPMENT OF THE EMPATHY TENDENCY OF 7TH GRADE STUDENTS

KAYA, Mustafa

Doctorate, Inonu University - Institute of Education Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education, Turkish Education

Discipline

Thesis advisor: Prof. Dr. İlhan ERDEM

September-2019, XVIII+166

The purpose of this research is to investigate the effect of literary children's literature works which have an important place in mother tongue education and reading process on the development of empathy skills of 7th grade students. The aim of the study was to determine the empathy status of the works within the scope of the study and to reveal the opinions of the students about the empathy and the works.

In this study, a nested mix design that integrates quantitative and qualitative data collection techniques and integrates the research results is used. In the quantitative part of the study, interview and document analysis method was used in the qualitative section while the sample was the incel pretest-posttest control group random pattern em.

The study group of the study was selected among the 7th grade students who were studying in two schools in the district of Tusba, Van in the 2017-2018 academic year. The study group consisted of 60 students studying in two different secondary schools determined by simple random sampling method.

As a data collection tool; u Book Reading Activity File tir, “Student Opinion Form Si, u Student Opinion Form Siy and Görüş KA-Si Empathic Tendency Scale Adolescent Form u developed by Kaya and Siyez (2010) were used. In the quantitative analysis of the data, t-tests were used in dependent and independent groups. The analyzes were performed using SPSS 22.0 package

program. Content analysis and emotional direction analysis were used in the qualitative analysis of the research data.

According to the results of this study, it was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test empathy tendency scores of the experimental group [$t(29) = -2.185, p < .05 (p = .037)$]. The majority of the students in the research group stated positive opinions about the works. A total of 149 empathy cases were determined in the study group. 81% of the students whose opinions on these empathy situations are considered, have stated that they found the determined empathy status correctly.

Key Words: Child, children's literature, empathy, empathic tendency.



İÇİNDEKİLER

KABUL ONAY	i
ONUR SÖZÜ.....	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Varsayımlar	11
1.5. Sınırlılıklar	11
1.6. Tanımlar	12

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuk ve Edebiyatı	13
2.2. Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Bulunması Gereken Özellikler.....	15
2.2.1. Dış Yapı (Biçimsel) Özellikleri	15
2.2.1.1. Boyut.....	16
2.2.1.2. Kapak	16
2.2.1.3. Cilt.....	17
2.2.1.4. Kâğıt.....	17
2.2.1.5. Sayfa Düzeni	17
2.2.1.6. Resim	18
2.2.2. İç Yapı (İçerik) Özellikleri.....	19

2.2.2.1. Konu.....	19
2.2.2.2. Tema	20
2.2.2.3. Kahramanlar.....	22
2.2.2.4. Plan	22
2.2.2.5. İleti	23
2.2.2.6. Dil ve Anlatım.....	24
2.3. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Dayanması Gereken Eğitsel İlkeler	24
2.4. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Gelişimine Katkısı.....	26
2.4.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı.....	26
2.4.2. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Bilişsel Gelişimine Katkısı.....	28
2.4.3. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Kişilik Gelişimine Katkısı.....	29
2.4.4. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Toplumsal Gelişimine Katkısı.....	31
2.5. Empati	32
2.5.1. Empatinin Bileşenleri.....	35
2.5.2. Empati ile Benzerlik Gösteren Kavramlar	37
2.5.2.1. Empati ve Sempati	37
2.5.2.2. Empati ve Özdeşleşme	38
2.5.2.3. Empati ve İçtenlik	39
2.5.2.4. Empati ve Sezgi	39
2.6. Empati Eğitimi	40
2.7. Empatinin Önemi	42
2.8. Empati ve Çocuk Edebiyatı.....	45
2.9. İlgili Araştırmalar.....	47
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	47
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	58
3.2. Çalışma Grubu	62
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. KA-Si Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu (KA-Sİ EEÖEF) İle İlgili Bilgiler	65
3.3.2. KA- Sİ EEÖ Ergen Formunun Puanlanması.....	66

3.3.3. Kitap Okuma Formu	67
3.3.4. Empati İfadeleriyle İlgili Çalışma Grubunun Görüşlerine İlişkin Form	67
3.3.5. Çalışma Grubunun Okutulan Eserler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Form	68
3.4. Verilerin Toplanması	68
3.4.1. Araştırmanın İşlem Basamakları	68
3.5. Verilerin Analizi	69
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	69
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	71
3.5.2.1. Nitel Verilerin Sayısal Analizi	72
3.5.2.2. Çalışmada Öğrencilerin Kitaplar ve Kitaplardaki Empati İfadeleriyle İlgili Görüşlerinin Analizi	72
3.5.2.3. Çalışmada Kullanılan Eserlerin Verilerinin Analizi	73
3.6. Nicel Araştırmalarda İç Geçerlik - Dış Geçerlik ve Tehdit Eden Faktörler	74
3.7. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik	74
3.8. Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Veri Toplanma Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	75
3.8.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	75
3.8.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği	76

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Empati Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular	78
4.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserlerini Okumadan Önce ile Okuduktan Sonra Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki <i>Farkı</i> ve <i>Etki Büyüklüğünü</i> Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	78
4.1.2. Deney Grubunun Duyuşsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Duyuşsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	79
4.1.3. Deney Grubunun Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	79

4.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ile Son Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki <i>Farkı</i> ve <i>Etki Büyüklüğünü</i> Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular.....	80
4.1.5. Kontrol Grubunun Duyuşsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	81
4.1.6. Kontrol Grubunun Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	81
4.1.7. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki <i>Farkı</i> ve <i>Etki Büyüklüğünü</i> Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	82
4.1.8. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Göre Duyuşsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	82
4.1.9. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Göre Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki <i>Farkı</i> ve <i>Etki Büyüklüğünü</i> Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	83
4.1.10. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testlerine Göre Puan Artışları Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	83
4.1.11. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testlerine Göre Duyuşsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	84
4.1.12. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testlerine Göre Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular.....	85
4.2. Çalışma Grubunun Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserlerine İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Bulgular	86
4.2.1. Çalışma Grubunun Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserlerine İlişkin Görüş ve Tepkilerini Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	86
4.3. Okutulan Çocuk Edebî Eserlerindeki Empati İfadelerinin Tespitine Yönelik Bulgular	92

4.4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okudukları Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Geçen Empati İfadelerine İlişkin Görüşlerini Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular	105
---	-----

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	116
5.2. Öneriler	121
KAYNAKÇA	124
EKLER	143
EK 1. İncelenen Eserlerin Basım Sayısı	143
EK 2. Çalışma Yapılan Okulların Başarı Sırası	144
EK 3. KA- Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu	145
EK 4. KA- Sİ EEÖEF İçin Alınan İzin	146
EK 5. Kitap Okuma Etkinlikleri Dosyası.....	147
EK 6. Empatik İfadelerle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	153
EK 7. Eserlerle İlgili Öğrenci Görüşleri	157
EK 8. Çalışma İçin MEB İzin	162
EK 9. Geçerlilik ve Güvenirlilik Ölçmek İçin Yapılan Empati Formu	163
EK 10. Araştırmanın İşlem Basamakları	166

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Deseninin Simgesel Görünümü.....	60
Tablo 2. Çalışma Deseni.....	61
Tablo 3. 12-18 Yaş Çocukların Bilişsel, Psiko-sosyal ve Ahlak Gelişim Evreleri	62
Tablo 4. Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları.....	64
Tablo 5. KA-Sİ EEÖEF Öntestine ve Sontestine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları.....	64
Tablo 6. KA-Sİ EEÖEF Deney ve Kontrol Gruplarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri	70
Tablo 7. Gülümseten Öyküler Serisine Ait Güvenirlilik Puanları.....	77
Tablo 8. Deney Grubu Öntest ile Sontest Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T- Testi ve Etki Büyüklüğü.....	78
Tablo 9. Deney Grubunun Duyuşsal Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü.....	79
Tablo 10. Deney Grubunun Bilişsel Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü.....	79
Tablo 11. Kontrol Grubu Öntest ile Sontest Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T- Testi ve Etki Büyüklüğü.....	80
Tablo 12. Kontrol Grubunun Duyuşsal Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü.....	81
Tablo 13. Kontrol Grubunun Bilişsel Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü.....	81
Tablo 14. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Ön Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü.....	82
Tablo 15. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Duyuşsal Empatik Eğilim Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü	82
Tablo 16. Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü	83
Tablo 17. Deney Grubu ile Kontrol Grubu Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü.....	83

Tablo 18. Deneysel ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Duyuşsal Empatik Eğilim Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü	84
Tablo 19. Deneysel ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Bilişsel Empatik Eğilim Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü	85
Tablo 20. Deneysel Grubu ile Kontrol Grubu Puan Artışları Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T- Testi ve Etki Büyüklüğü	85
Tablo 21. Araştırma Grubunun Eserlerle İlgili Duyuşsal ve Bilişsel Görüşleri	87
Tablo 22. Araştırma Grubuna Okutulan Eserlerdeki Empati Durumlarının Sayısı	93
Tablo 23. Vapurları Seven Çocuk Eserindeki Empati İfadeleri	94
Tablo 24. Akvaryumdaki Tiyatro Eserindeki Empati İfadeleri	95
Tablo 25. Galata'nın Tembel Martısı Eserindeki Empati İfadeleri	96
Tablo 26. Geçmişe Tırmanan Merdiven Eserindeki Empati İfadeleri	97
Tablo 27. Güneşi Bile Tamir Eden Adam Eserindeki Empati İfadeleri	98
Tablo 28. Alaaddin'in Geveze Su Boruları Eserindeki Empati İfadeleri	100
Tablo 29. Kedilerin Kaybolma Mevsimi Eserindeki Empati İfadeleri	101
Tablo 30. Buzdolabındaki Köpek Eserindeki Empati İfadeleri	102
Tablo 31. Pat Karikatür Okulu Eserindeki Empati İfadeleri	103
Tablo 32. Havva ile Kaplumbağa Eserindeki Empati İfadeleri	104
Tablo 33. Alaaddin'in Geveze Su Boruları Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	105
Tablo 34. Akvaryumdaki Tiyatro Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	106
Tablo 35. Geçmişe Tırmanan Merdiven Kitabında Geçen Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	108
Tablo 36. Güneşi Bile Tamir Eden Adam Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	109
Tablo 37. Buzdolabındaki Köpek Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	110
Tablo 38. Pat Karikatür Okulu Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	111
Tablo 39. Havva İle Kaplumbağa Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri	112

Tablo 40. Galata'nın Tembel Martısı Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	113
Tablo 41. Kedilerin Kaybolma Mevsimi Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	114
Tablo 42. Vapurları Seven Çocuk Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri.....	115



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İç İçe Karma Desen 59



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AGSB	: Alaaddin'in Geveze Su Boruları
AT	: Akvaryumdaki Tiyatro
BK	: Buzdolabındaki Köpek
BM	: Birleşmiş Milletler
ÇEEİHEP	: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programı
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EEÖEF	: Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu
GBTEA	: Güneşi Bile Tamir Eden Adam
GEM-PR	: Griffith Empati Measure
GTM	: Galata'nın Tembel Martısı
GTMR	: Geçmişe Tırmanan Merdiven
HİK	: Havva ile Kaplumbağa
İHEYTÖ	: İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği
KKM	: Kedilerin Kaybolma Mevsimi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
N	: Kişi sayısı
NCSS	: Sosyal Araştırmalar Ulusal Konseyi
p	: Anlamlılık düzeyi
PDF	: Program Etkililiğini Değerlendirme Formu
PKO	: Pat Karikatür Okulu
RPD	: Rehberlik ve Psikoloji Danışmanlık
Sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

Ss	: Standart Sapma
t	: t testinin simgesi
UK	: United Kingdom
UNICEF	: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
\bar{x}	: Aritmetik Ortalama
vb.	: Ve benzerleri
VŞÇ	: Vapurları Seven Çocuk
YDDPA	: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı
YDF	: Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Son yıllarda dünyada özellikle de ülkemizde okullarda şiddet olaylarının yaşandığı, çocuklarda şiddet, saldırganlık ve zorbalık davranışlarının arttığı bilinen bir gerçektir. Birleşmiş Milletlerin (BM) 6 Eylül 2018 tarihinde açıkladığı rapora göre tüm dünyada 13-15 yaşlarındaki öğrencilerin yarısı (yaklaşık 150 milyon öğrenci) okulda ve okul çevresinde akran şiddetine maruz kalmaktadır. Rapora göre, okullara getirilen bıçak ve ateşli silahlar gibi aletler can almaya devam etmektedir. Ayrıca yine raporda belirtildiğine göre, sanal iletişimin her geçen gün arttığı dünyada zorbalılar bir tuşa basarak şiddet içeren, yaralayıcı ve bozucu içerik taşıyan materyalleri yayabilmektedir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF) Genel Direktörü Henrietta Fore'a göre eğitim, barışçı toplumlara giden yolun anahtarıdır. Okulların milyonlarca çocuk için güvenli bir yer olmasının gerekmesine rağmen öğrenciler her gün kavga, çetelere katılma baskısı, gerçek yaşamda ve çevrimiçi ortamlarda zorbalık, şiddet, cinsel taciz ve silahlı şiddet dâhil çok yönlü tehlikelerle karşılaşmaktadırlar. Bu durum çocukların eğitimini etkilerken uzun dönemde depresyona, sinir bozukluklarına hatta intihara yol açabilmektedir (BM, 2018a).

Çocukları ve öğrencileri bu tür davranışlardan ve onların olası sonuçlarından kurtarmak ve daha yaşanılır bir dünya için medeni birer insan olarak yetiştirmemiz gerekmektedir. Başkalarının haklarına saygılı, insana değer veren, hoşgörülü, her bireyin değerli olduğunu kabul eden bireyler yetiştirilebilirse problemler en aza indirgenebilir.

BM tarafından yayımlanan rapora göre şiddet olaylarına bulaşanlar, kimlik edinme sürecinde, benmerkezci bir yapıya sahip olan ergenlik dönemindeki 13-15 yaş öğrencilerdir. Bu yaş aralığındaki bireylerin kişiliğinin şekillendirilmesinde birçok araç kullanılabilir gibi dilsel ürünlerden de yararlanılabilir. Dilsel ürünlerin temel hedefi, öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmektir, bunun yanında bu metinler aracılığıyla öğrencilere millî ve evrensel değerler de öğretilmeye çalışılır. Hikâye, masal, roman, şiir, fıkra gibi türler dilsel ürünler arasında sayılabilir. Bu ürünlerden hikâye, Türkçe Sözlük'te (2011) "*Bir olayın sözlü veya yazılı olarak anlatılmasıdır.*" şeklinde tanımlanmıştır. Peseschkian'a (2005) göre hikâyeler uzun süre geleneksel birer

eğitim aracı olarak kullanılmıştır. Hikâyeler, değerlerin, ahlâki görüşlerin ve örnek davranışların insanların bilincine aktarılıp yerleştirilmesi için de önemli araçlar olmuşlardır. Bundan ötürü ergenlik dönemindeki çocuklara ocuk kitaplarındaki kahramanlar aracılığıyla hem uygun rol-modeller sunabilir hem de oradaki kahramanların dünyalarına girip onlarla empati kurmalarına yardımcı olunabilir. Böylece empati yoluyla her bireyin özel olduğunu kavrayan birey, şiddeti bir araç olarak görmez. Çünkü empati; kendisiyle barışık olan, başkalarının haklarına saygı gösteren, şiddet benzeri yollara başvurmayan, olumlu sosyal davranışlar geliştiren ve gösteren, bireyler arasında arkadaşlık duygusunu artıran olumlu davranışların oluşmasını sağlar.

Kitap, film ve oyunlardaki karakterlerin yerine kişinin hayalî olarak kendini koyması, hayalî katılım olarak adlandırılmaktadır. Bir olay dinlerken veya bir yerden okurken olayların içine kendimizi katarız. Olay biz de yaşıyormuşuz hissine kapılırız. Kendimizi olayın içine kattığımızda bir taraftan kendi yaşantımızla ilgili bağlar kurmaya çalışırken diğer taraftan olaydaki kahraman ya da kahramanların yaşantısını anlamaya çalışırız. Bu durum, diğer kişilerin perspektifini almamızı ve empati kurmamızı kolaylaştırır (Acun-Kapıkıran, 2016: 117). Böylece kitaplar aracılığıyla da bireylere empati kurma yolu açılabilir.

Ortaokul 7. sınıfta istenmeyen olumsuz davranışları sergileyen öğrencilerin yaptıkları davranışları fark etmeleri, olumlu davranış sergileyen öğrencilerin de yaptıkları davranışları pekiştirmeleri ve kalıcı hâle getirmelerinin yolu empati becerisine sahip olmaktan geçer. Bu çalışmanın konusu bireyler üzerinde birçok olumlu özelliğin oluşmasına katkı sağlayan empati becerisinin gelişiminde ocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi incelenmektedir.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

ğrenim ağındaki çocuklar ve ergenler, yaşamlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedirler. Bu durum, bireyin sosyalleşme sürecinde okulun önemli bir yere sahip olmasını sağlamaktadır. Başka bir ifade ile okul, bireyin sosyalleşme sürecine ilk adım attığı, aile kurumundan sonra bireylerin toplumsal beklentilere uygun sosyal davranış kazanmalarının ikinci önemli kritik yeridir (Kılıç ve Atl, 2011: 1285).

Yavuzer'e (1990) göre öğrencilerin eğitim yaşamında önemli bir yere sahip olan okullar, örgün ve düzenli bir eğitimin yanında öğrencilerin yeni bir sosyal çevreye katılmalarını da sağlar. Bu sosyal çevreyle birlikte öğrenciler yeni arkadaşlıklar edinme, farklı kişilik özelliklerini tanıma, aile yaşamı dışında farklı birçok kural ve değerleri görme fırsatı bulurlar.

Öğrencilere bilgi ve beceri kazandıran ve onların sosyalleşmesini sağlayan okullar, toplumun millî ve manevî değerlerinin aktarılmasında önemli bir yere sahip olmasına rağmen yeni bir sosyal ortama giren öğrencilere her zaman istendik bir ortam ve koşul kazandıramayabilir. Farklı ortamlarda ve farklı anlayışlarla yetişen birçok öğrencinin bulunduğu ortamda saldırganlık, şiddet, zorbalık, hoşgörüsüzlük gibi istenmeyen davranışlar görülebilir.

Son birkaç yıldır yapılan çeşitli araştırmalarda okullarda şiddet olaylarının artış gösterdiği belirlenmiştir. Kapçı (2004), ilköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma oranlarıyla ilgili yaptığı çalışmada zorbalık olayına karışan öğrencilerin oranının % 40 olduğunu ifade etmiştir. Atik (2006) Ortaokul Öğrencilerinde Zorbalık Tahmininde Kontrol Odağı, Benlik Saygısı, Veli Stil, Yalnızlık ve Akademik Başarı adlı çalışmasında kurban öğrenci oranını %21.3, zorba öğrenci oranını % 4.6, hem kurban hem de zorba öğrenci oranını ise % 6.5 olarak bulgulamıştır. Gökler (2007), ilköğretim öğrencilerinde akran zorbalığını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasının sonucunda, öğrencilerin % 27'sinin kurban, % 10'unun zorba, % 21'inin hem zorba hem de kurban olduğunu saptamıştır. Totan (2008) çalışmasında % 11.26 zorba, % 12.77 kurban, % 8.7'sinin zorba/kurban olduğunu tespit etmiştir. Kartal ve Bilgin (2009) ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık hakkında öğrenci, veli ve öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmanın sonucunda öğrencilerin % 41.3'ünü kurban, % 33'ünü zorba, % 29.9'unu hem zorba hem de kurban olarak belirlemişlerdir. Pişkin (2010) yaptığı bir araştırmada kurban öğrenci oranını % 35.1 zorba öğrenci oranını % 6.2 hem zorba hem de kurban öğrenci oranını % 30.2 olarak ifade etmiştir. Aküzüm ve Oral (2015) okullarda görülen en yaygın şiddet olayları konusunda yönetici ve öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmada son 3 ay içinde öğrencilerin yüzde 22'si fiziksel şiddet, yüzde 53'ü sözel şiddet, yüzde 36'sı duygusal şiddet ve yüzde 15,8'i cinsel şiddete uğradıklarını ifade etmişlerdir. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki okullardaki şiddet, zorbalık çok yönlü ve ciddi bir problemdir.

Bireylerin sosyalleşmesinde en önemli etkileşim merkezi olan okullarda şiddet, saldırganlık, zorbalık ve hoşgörüsüzlük gibi istenmeyen durumların oluşması, çocukların sağlıklı birer birey olarak yetişmesine ciddi zararlar verebilir. Zorbalık ve saldırganlık gibi olumsuz davranışları sergileyenlerin ileriki yaşlarda suç davranışlarında artış olduğuna, bu tür istenmedik olumsuzluklara maruz kalan çocukların ve ergenlerin ise sonraki yaşamlarının olumsuz yönde etkilendiğine dair çeşitli araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır (Elmacı, 2009; Kütük, 2008; Olweus, 1994).

Öğrenciye sadece eğitim-öğretim vermekten ziyade öğrencinin sosyalleşmesini sağlayan okulların önemli görevlerinden biri de son dönemde saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi olumsuz davranışlarla baş etmek olmalıdır. Karatay'a (2011) göre iyi ve erdemli insan olmak, sağlam karakterli bireyler yetiştirmek her ailenin, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden biridir. Okullarda yapılan eğitim ve etkinliklerle geleceğimizin teminatı olan öğrencilere toplumun geçmişten bugüne kadar taşıdığı değerler aktarılabilir. Bu şekilde bu tür olumsuz davranışların önüne geçilebilir.

Toplumun varlık sebeplerinden biri olan değerlerin toplumu oluşturan bireyler tarafından içselleştirilmesi ve davranış olarak gösterilebilmesi için daha erken yaşlardan itibaren bireylere değerler eğitiminin verilmesi gerekmektedir (Güçlü, 2015: 721). Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçları arasında öğrencileri sağlıklı, mutlu bir şekilde hayata hazırlamak, iyi insan ve iyi vatandaş olmalarını sağlayacak bilgi, beceri, değer, tutum, davranış ve alışkanlıklarla donatmak yer almaktadır. Bu bağlamda değerlerin eğitim süreci içerisinde kazandırılması ve yeni nesillere aktarılması hedeflere ulaşmada ve kültürel devamlılık açısından da son derece önemlidir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 7). Değerler eğitimi, sağlıklı düşünen, hisseden, davranan ve yaşayan bireylerin yetiştirilmesi için gerekli ve vazgeçilmez bir eğitimidir. Değerler eğitiminin amacı, çocuğun doğuştan içinde var olan en iyi tarafını ortaya çıkarmaktır; kişiliğinin her yönüyle gelişmesini sağlamak, insani mükemmelliğe ulaşmasına yardımcı olmaktır (Bağcı, 2013: 5).

Günümüz demokratik toplumlarında, akademik başarıdan ziyade insan ilişkilerini düzenleyen pek çok değer giderek daha fazla öne çıkmaktadır. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyan, bunları içselleştiren ve davranışa dönüştüren bireylerin yetiştirilmesi, çoğu toplumun temel felsefesini oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda adalet, sevgi, yardımlaşma, saygı, hoşgörü gibi birçok değerler gelecek kuşaklara

kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu değerleri kapsayan ve toplum yaşamında birçok sorunun ortadan kalkmasına yardımcı olabilecek değerlerden biri de empati becerisidir.

Empati bir kimse ile var olma şeklidir. Bir kimsenin özel algı dünyasına girmek ve onunla tümüyle beraber olmak anlamına gelmektedir (Gürüz ve Eğinli, 2016: 25). Başka bir deyişle kendisini kaynak iletenin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakıp onun hissettiklerini doğru hissetmeye çalışarak bu durumu karşıya iletme sürecidir.

Empatinin her düzeyde kişilik gelişimi için yaşamsal önemi vardır. Empati kişiyi, kişilik de değerleri yüceltir. Anlamayı, anlaşılmayı sağlar. Zekâsını, yeteneklerini donanımlarını en iyi şekilde çevreye yansıtmasını sağlar, çevreden bu yansıtmaya yankılar gelir (Uluğ, 2014: 10-11). Empati yardım etme, paylaşma, iş birliği, sosyal katılım, para bağıışı, bir başkasının stresine duyarlı olma ve olumlu duygusal tepki verme gibi prososyal davranışlardaki bireyler arası farklılıkları etkileyen bir değişkendir (Şahin ve Akbaba, 2017: 107). Empati hayata insan odaklı bakmamızı sağlar, böylece empati sayesinde insanı merkeze almış oluruz. Empati toplum bireyleri arasında şefkat tohumları eker, insanlar arasında merhametin yeşermesine toplumda birlik ve beraberliğin perçinlenmesine büyük bir katkı sağlar. Bundan dolayı empati bir davranış hâline getirilmelidir.

Empati ile akran zorbalığına dair araştırmalar incelendiğinde empatik eğilim düzeyi düşük çocukların ve ergenlerin zorbalık davranışı sergiledikleri belirtilmiştir. Zorbalık davranışı ile empati eğilimi arasında ters yönde bir ilişki vardır. Kabul gören, değerli olduğu hissettirilen, ihtiyaçları giderilen, duygu ve düşünceleri önemsenen kişi zorbalık yapmaktan kaçınacaktır. Empatinin bu noktada zorbalığı önleyici etkisinin olduğu söylenebilir (Ertan, 2012; Kandemir ve Özbay, 2009; Topçu, 2008). Ayrıca Kızılyar (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre empatik eğilim düzeyleri yüksek olan ilköğretim 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla denetim odağı, aile ilişkileri, başarı, akran ilişkileri ve kader alt boyutlarında daha içten denetimli oldukları bulunmuştur.

Bireylerde empati becerisinin geliştirilmesi didaktik eğitim, yaşantısal eğitim, rol oynama ve modelden öğrenme teknikleri kullanılarak geliştirilebilir (Dökmen, 1988: 167). Edebiyat yapıtları, okurlarını insana özgü çeşitli duygularla ve değerlerle buluşturmak, onların farklı duygularını harekete geçirmek yoluyla okurlarını duyarlılık

eğitiminden geçirir. Duyarlılık eğitimi, bireyin diğer insanların yaşadıkları acılara, haksızlıklara duyarsız kalmamasını sağlar. Duyarlılık eğitiminden geçmiş insanların fazlaca olduğu bir toplumda ise huzurlu, mutlu ve adil bir yaşam sürebilir (Aslan, 2017: 2).

Birey, sosyal hayatta yaşamını sürdürürken çeşitli olaylar ve karakterlerle karşılaşır. Ancak toplumdaki birçok olay ve karakterden de habersiz bir yaşam sürdürebilir. Yani bireyin bütün bir toplum hakkında bilgi sahibi olması mümkün gözükmemektedir. Kavcar'a (1994) göre edebiyat, yeryüzünde ne kadar insan varsa o kadar ayrı mizaç ve kişilik olduğunu canlı örneklerle gösterir. Tek bir roman okuma bile, bize insanların karakter yapısı, sosyal durumu, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeter. İnsanı insana anlatan en önemli sanat dalı edebiyattır, bu nedenle insan yaşamında edebiyat çok önemli ve özel bir yere sahiptir. Edebiyat insana duygu eğitimi sağlar, insanın duygu tarafını tüm yönleriyle bildirir. Edebiyat olmasaydı birçok duyguyu deneyemeyecek, onları tatmayacak, bilmeyecektik; insan yaşamının birçok önemli kesiminden yoksun kalacaktık böylece. İnsanı insana yaklaştırır edebiyat.... Kötü insandan da söz etse, insanı insana tanıtır; insanı ülküleştiren de açıklasa, insan varoluşunun nasıllığına aydınlık getirir edebiyat. Okuyucunun anlayış ve duygudaşlıkla kendi tekbenine özgü çevreyi aşmasına, insan olanaklarının çeşitliliğine ilişkin bir bilinç elde etmesine yol açar edebiyat. Böylece edebiyatın, en azından bir hoşgörü aşıladığı söylenebilir (Uygur, 1984: 160-162).

Türkçe öğretiminin önemli araçlarından biri nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı eserleridir. Bu eserlerde okuyucunun karşılaştığı her kahraman onun için ayrı bir kişilik ve dünyadır. Okuyucu eseri okurken farklı dünyaların karakterlerini görür, tanır ve onları anlamaya çalışır. Metni okurken kendisini kahramanın yerine koyar, onun yerinde olsaydı ne yapacağını düşünür. Böylece metindeki kahramanla empati kurmaya başlar. Karaca'ya (2015) göre yazılan her bir edebî eser, insanı başka duygulara, düşüncelere, hayallere götürür. Edebî eserin merkezinde insan olduğundan dolayı edebiyat, insana ve hayata dair her şeyi yansıtabilir. Edebiyatın empatik süreçler sonunda duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirme, hayatı anlama ve anlamlandırma, hayata dair olgulara yardımcı olma, eserlerdeki yaşamlarla kendi gündelik yaşamlarını ilişkilendirme gibi birçok olumlu getirileri vardır. Eğitimde edebiyattan yararlanmanın öncelikli amaçlarından biri, bireyin içindeki empati gücü ile,

edebiyat ürününün sergilediği, tanıklığını yaptığı yaşantının dünyasına girmesine imkân tanınmasıdır.

Çocuk edebiyatı, edebî değerinin yanında eğitici yönüyle de öne çıkan bir edebiyattır. Temel hedefi doğrudan çocuğu eğitmek olmasa da çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakmayı amaçlar. Çocukta olayları, kendini, çevreyi algılayış, sezış ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu değişme ve gelişmelere olanak sunar (Karatay, 2007a: 466). Çocuk, kendisi için yaratılmış eserlerde, yaşadığı ortamdan izler bulur. Edebî eserde yazılan ve anlatılanla kendi yaşamı arasında bağlantı kurma ve karşılaştırmalar yapma olanağını yakalar (Karatay, 2007b: 940). Böylece çocuk edebî eserden hareketle kendini kahramanın yerine koyar, onun ruh hâlini, dünya görüşünü ve yaşadıklarını anlamaya çalışır. Bu durum, çocukta empati becerisinin gelişmesine olanak sağlar.

Bu araştırmanın amacı çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir.

“ Çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin empatik düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?” ana problemi doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Çocuk edebiyatı eserleri, 7. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyini yükseltmekte midir?
2. Deney grubunun empati düzeyine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubunun empati düzeyine ilişkin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ile kontrol grubunun son testteki empati düzeylerine ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney grubuna okutulan Gülümseten Öyküler serisindeki kitaplarda empati durumları var mıdır? Varsa bu empati durumları nelerdir?
6. Gülümseten Öyküler serisindeki kitaplarda tespit edilen empati durumları hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
7. Deney grubuna okutulan eserler hakkında, çalışma grubu kapsamındaki öğrenciler ne düşünmektedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

İletişim alanındaki çok boyutlu gelişmelerden dolayı ülkeler arasındaki sınırlar neredeyse yapay bir görünüm kazanmıştır. İnsanlar çeşitli iletişim kanallarını kullanarak farklı coğrafyalarda yaşayan farklı kültürdeki insanları tanımaktadırlar. Farklı kültürden gelen bu insanlarla iletişim kanallarını açık tutmak ve sürdürülebilmek için onları anlamaya çalışmak gerekmektedir. Bunun da yolu empati becerisine sahip olmaktan geçer.

Günümüz dünyasında insanoğlunun hayatında hissettiği en önemli eksikliklerden birinin toplumu oluşturan bireylerdeki empati eksikliği olduğu söylenebilir. Çünkü her insan olaylara, durumlara kendi penceresinden bakmaya çalışmaktadır. Bu durum da herkesin konuştuğu, ama kimsenin birbirini anlamadığı bir ortamın oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Herkes karşısındakine kendini tam olarak anlatamadığından ya da karşısındaki kişinin onu anlamadığından yakınmaktadır. Bu şekilde karmaşık bir iletişimin ortadan kalkmasını sağlayacak etkili iletişim yollarından biri empati kurmaktır.

Empati insanların birbirini anlamasında önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati çoğu iletişim problemlerinin doğmasına engel olduğu gibi yaşanan çatışmaların da en az zarar verici biçimde çözümlenmesine imkân sağlamaktadır. Empati, bir kişinin kendisini bir başkasının yerine koyabilmesi, onun duygu, düşünce ve davranışlarını anlayabilmesidir.

Bu araştırma, anadili eğitimi-öğretiminde ve okuma sürecinde önemli bir yere sahip olan yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisinin gelişmesine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Ortaokullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalık ve saldırganlık gibi şiddet olayları yeni bir sorun olarak karşımıza çıkmamaktadır. Ancak son yıllarda okullarda şiddet olaylarının artış eğiliminde olduğu buna bağlı olarak şiddet konulu araştırmaların sayısının arttığı görülmektedir. Bu durum sadece Türkiye'ye özgü değildir. Son yıllarda teknoloji ve bilimde yaşanan önemli gelişmeler ile günümüz dünyası sosyal, siyasi, ekonomik ve psikolojik yönden karmaşık ve yoğun bir şekilde bürünmüştür. Toplumsal yapıdaki bu karmaşıklık hem ülkemizde hem de dünyadaki okullarda şiddet,

saldırıcılık, zorbalık gibi olumsuz davranışların önemli bir olgu hâlini almasına sebep olmuştur.

Görsel ve yazılı basında okullarımızda şiddet, saldırıcılık, zorbalık gibi olaylarla ilgili haberlerin sıkça yer aldığı görülmekte hatta okullarda sonu ölümlere varan olaylara haberlerde rastlanmaktadır (Alper, 2008; Gökdaş, 2007). Okullarda yaşanan bu tür olumsuz davranışlar okul atmosferinin yok olmasına, okula karşı olumsuz tutumlar oluşmasına, öğrencilerde benlik saygısı, sosyal beceri düzeyi ve akademik başarının zedelenmesine sebep olabilmektedir (Şahin, 2007:9).

Yapılan araştırmalarda Filiz (2009), Rehber (2007), Sardoğan ve Kaygusuz (2006) zorbalık ile empati arasında ters yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Çifçi'ye (2010) göre empati kurma düzeyi düşük öğrencilerin zorbalık yapma riski artmaktadır. Karamuk (2015) İstanbul'da 5, 6 ve 7. sınıflarda eğitim gören 100 çocukla çalışmış ve empati düzeyi arttıkça saldırıcılık düzeyinin azaldığını bulgulamıştır.

Bu çalışmaların yanı sıra empatinin önemi ve insan hayatındaki yeri ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. (Brems, 1988; Chlopan ve diğ., 1985) göre empatinin, kendini açma (self-disclosure), toplumsallaşma, sosyal duyarlılık ve topluma uyum ile pozitif ilişkisi vardır. Kaygı, depresyon, çocukları ihmal ve istismar etme ve saldırıcılık ile empati kurma arasında negatif ilişki vardır. Chlopan ve arkadaşları çalışmalarında (1985) suç işlemiş kişilerin empatik ilgi ve becerileri, suç işlememiş kişilerininkine oranla daha düşük olduğunu belirtmektedir. Empati, olumlu sosyal davranışa yol açarken, onun eksikliği, antisosyal davranışı beraberinde getirmektedir (Stephan ve Finlay, 1999). Empati, sosyal etkileşimleri düzenlememize yardımcı olur (Batson, 2012), yakın ilişkilerde memnuniyeti artırır (Long, Angera, & Hakoyama, 2008), bireylerin arkadaşlık kurmasına ve arkadaşlıklarını sürdürmelerine yardımcı olur (Del Barrio, Aluja, & Garcia, 2004). Ayrıca empati zorbalık gibi saldırıcılık davranışlarla ters orantılıdır (Murphy, H., Tubritt, J., Norman, J., 2018).

Empati, çocuklara ve onların kişiliklerine verilebilecek en iyi armağandır. Çünkü çocukların, çevrelerindeki iyi durumları ve güzellikleri görebilmelerine, içsel güç oluşturmalarına, dış koşullardan fazla etkilenmeden doğru seçimleri yapmalarına yardım eder (Uluğ, 2014: 9). Çocukların sosyal hayatta anlayışlı ve hoşgörülü birer fert

olmasını sağlayabilecek olan empati becerisini hikâye yoluyla öğrencilere aktarabiliriz. Bu noktada edebî eserlerin devreye girdiğini söylemek mümkün gözükmemektedir.

Edebiyat, çocuklara empatik bir şekilde bakma alışkanlığı edindiren, kendi öğrenmelerini önemseyen, kişisel mutluluğu yakalamalarını sağlayan, öğretimin kalbinde yer alan bir alandır (Bouton, 2016). Bu alanın en önemli materyalini edebî eserler oluşturur.

Edebiyatta, eserler aracılığıyla farklı duyuşlar, düşünüşler, hayaller dünyamıza girer. Başkalarının dünyalarını anlamada, onları değerlendirmede ve onlarla ilgili yargıda bulunmada çocuğu en fazla geliştirecek olan yine edebiyattır (Dursunoğlu, 2011: 31). Çocuğun gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak onun ihtiyaçlarına, ilgi ve beğenisine bir sanatçı titizliği ile hazırlanan yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocukların yaşamında önemli olduğu düşünölen birçok davranışı kazandırabilir. Çocuğa içinde yaşadığı toplumun insan ilişkilerini tanıtır, çocuklar kitaplarda karşılaştığı kahramanlar aracılığıyla insanların değişik kişilik özelliklerine, duygu ve düşünelere sahip olduklarını veya olabileceklerini anlarlar (Sever, 2013a: 72-73).

Çocuk bilişsel, sosyal ve duygusal açıdan gelişim gösterdikçe çevresi ile sürekli iletişim ve etkileşim yoluna girer. Böylece kendisini merkeze alan tavrından uzaklaşır, olaylara, insanlara farklı pencereden bakmaya başlar. Yani biz merkezli düşünmeye başlar. Çocuğun biz merkezli düşünmesi, duygusal ve zihinsel gelişiminin ilerlemesiyle artar ve sosyalleşmeyle hızlanır. Bu durum çocukta empatinin yerleşmesine ve gelişmesine katkı sağlar. Kendini başkalarının yerine koymaya çalışan, onları anlamaya çalışan çocuk sosyal bir varlık olmaya yönelir (Dursunoğlu, 2011: 31; Şimşek, 2002: 15). Bu yöneliş sonucunda kendini geliştirerek başka bakış açılarını, anlayışları, zevkleri kavramaya başlar.

Çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde şimdiye kadar her düzeyde birçok çalışma yapıldığı görölmektedir. Balcı'nın (2012) yaptığı çalışmanın sonucuna göre çocuk edebiyatı alanında çalışılan konular incelendiğinde çocuklar için hazırlanan eserlerin tür yönünden değerlendirilmesinin en yüksek oranda olduğu görölmektedir. Bunu sırasıyla çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı yazarlarının biyografi ve eser incelemeleri, çocuk gazete ve dergileri, çocuk kitaplarında görsel unsurlar ve resimleme, çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi oluşturmaktadır.

Çocuk edebiyatının temel amaçlarından biri, hitap ettiği kitlenin bilişsel, sosyal, duyuşsal ve kişilik özelliklerini geliştirmek ve onlara olumlu özellikler kazandırmaktır (Şirin, 2000: 43). Bu amaçla çocuca yönelik çeşitli kitaplar yazılır. Çocuk bu kitaplar aracılığıyla kendisini çeşitli yönlerden geliştirir. Bu eserlerden hareketle çeşitli yaşam şekilleri, kültürler ve insanlar hakkında bilgi edinir. Zamanla bu eserlerdeki kahramanların dünyalarına girer, onların olaylara, kişilere bakış açılarını yavaş yavaş kavramaya başlar. Böylece empati yeteneği gelişir. Empati, kişinin kendisini bir başkasının yerine koyarak o kişinin dünyasını anlama çalışmasıdır. Günümüzde bireyselleşmenin en üst düzeye ulaştığı, bencilliğin her şeyin önüne geçtiği gerçeği göz önüne alındığında çocuk eğitiminde empati becerisinin kitaplar vasıtasıyla kazandırılmasının ne kadar önemli olduğu ortaya çıkar. Bu araştırma, empati becerisinin çocuk edebiyatı eserleri ile sağlanması sürecine katkı sunması açısından önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada aşağıdaki temel varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma grubuna okutulacak olan çocuk edebiyatı eserlerinin seçiminde kitapların basım sayısı yeterlidir.
2. “Kitap Okuma Etkinlik Formu”nun araştırma grubunun okuduğu yapıtları anladığını ölçmek için yeterlidir.
3. Araştırma grubu öğrencileri, “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu”nu içten, gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtacak biçimde yanıtlamıştır.
4. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerine uygulanan ölçeğe verdikleri yanıtların, onların gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Araştırma kapsamında okutulan kitaplar, satışları itibariyle 50. basımlarına ulaşmış (EK-1), toplam 10 kitaptan oluşan Behiç AK’ın “Gülümseten Öyküler” serisi ve araştırma grubunun empati düzeyleri puanları ile,

2. Araştırma Ahmet Yesevi İMKB ve Bardakçı Ortaokullarında 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıfta okuyan 30’u deney grubu, 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğrenci ile,

3. 10 haftalık uygulama çalışmaları ile,

4. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, “KA- Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu” ile,

5. Kitap okuma dosyası ile

6. Okutulan kitaplarda tespit edilen empati ifadeleriyle ilgili görüş bildirim formları ile,

7. Öğrencilerin okutulan kitaplar hakkındaki görüş bildirim formlarıyla sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Çocuk: Bebeklik ağı ile erginlik ağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan (Oğuzkan, 1974).

Çocuk edebiyatı: Çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacı ile gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır (şirin, 2000: 9).

Empati: Başka birinin içsel referans çerçevesini doğru olarak ve onunla ilgili duygusal öğeler ve anlamlarla birlikte, sanki o kişiymiş gibi ancak “mış gibi” koşulunu asla kaybetmeden algılamaktır (Rogers, 2012: 142).

KA-Sİ Empati Eğilim Ölçeği: Kaya ve Siyez (2010) tarafından ocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerini ölçmek için Türk kültürüne özgü bir kâğıt- kalem ölçeği olarak geliştirilen bir ölçektir. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu 10’u duygusal, 7’si bilişsel empatiyi ölçen 17 maddeden oluşmaktadır. (Kaya ve Siyez, 2010: 120).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocuk ve edebiyat, çocuk edebiyatında bulunması gereken özellikler, çocuk edebiyatının dayanması gereken eğitsel ilkeler, çocuk edebiyatının çocuğun dilsel, bilişsel, sosyal ve kişisel özelliklerine katkısı, empati, empatinin bileşenleri, empatiyle benzerlik gösteren kavramlar, empati eğitimi, empatinin önemi, empati ve çocuk edebiyatı arasındaki ilişkiye yönelik bilgiler verilmiştir. Ayrıca çocuk edebiyatı ve empati ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Çocuk ve Edebiyatı

Her toplum kendi geleceği için bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişmiş, sağlıklı bir kişiliğe sahip bireylerin yetişmesini ister. Her açıdan sağlıklı bireylerin yetişmesini sağlayabilmek için de çocuğa millî ve evrensel değerleri bütünleştiren bir eğitim modelini vermek büyük bir önem arz etmektedir. Bundan dolayı çocuk ve onun eğitimi, önemini her zaman korumuştur.

Çocuk, sözlükte (MEB, 2000: 549) insan yavrusu, küçük yaştaki oğlan veya kız; nesep bakımından oğul veya kız; bebeklik çağı ile ergenlik çağı arasındaki gelişme döneminde bulunan insan anlamlarına gelmektedir. Yavuzer (2017: 13) çocukluk dönemini bireyin doğum öncesinden başlayarak, ergenlik evresine kadar süregelen gelişim dönemi olarak tanımlar. BM tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesinde ise, “18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” şeklinde ifade edilmektedir (BM, 2018b).

Çocuk kendine özel birtakım gelişimsel özellikler gösteren, kendi ilgi alanı ve algılarına göre tepkiler verme, öğrenmeye açık olma, merak, keşfetme ve sorgulama özelliklerine sahip bir varlıktır. Bu özelliklere sahip olduğu için etkili ve doğru bir yönlendirmeye ihtiyaç duyar. Böyle bir rehberlik çocuğun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilebilir. Çocuğun dünyasının hayal ve beklentileri merkeze alınarak çocuğa göre oluşumlar hedeflenebilir (Arıcı, 2016:1).

Edebiyat, düşünce, duygu ve hayallerin sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde anlatılmasıdır (Dursunoğlu, 2011: 27). Şirin'e (2016) göre ise edebiyatın geniş ve dar anlamda olmak üzere iki tanımı vardır: Geniş anlamda edebiyat, dil aracılığıyla

insandan insana veya nesilden nesle aktarılan insana ait her ifadedir. Dar anlamda edebiyat ise insanın duygu ve düşüncelerini kendine özgü bir biçimde, sanatsal kaygıyı göz önünde bulundurarak ifade etmesidir. Oğuzkan'a (2000: 5-7) göre insanlar edebiyat vasıtasıyla hoş vakit geçirip eğlenirler, insanın yaşama gücü artar ve ruhuna canlılık gelir. Çocuklar edebiyat sayesinde hayatı keşfeder ve edebiyat onlara bir rehberlik kaynağı olarak hizmet eder. Edebiyat çocuğu çeşitli etkinliklere yönlendirir, çocuğun kendi dilinin güzelliklerini en iyi biçimde öğrenmesine yardımcı olur.

Edebiyat, çocuğun gelişim özelliklerini, ilgi alanlarını, ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onun dünyasına seslenebilen birtakım semboller ve estetik değerleri kullanarak çocukta haz duyma ve beğenme duygularının oluşmasını sağlamaya çalışmalıdır. Edebiyat çocuğu merkeze alarak onun algısına ve dünyasına hitap edebilmelidir.

Çocuk edebiyatını, edebiyat içerisinde özel bir alan olarak belirleyen hedef kitle, amaç, biçim, içerik, seviye, sınır, ölçüt, işlev vb. ölçütlerdir (Baş, 2015: 5). Şirin'e (2000) göre çocuk edebiyatı önce edebiyattır. Edebiyatın oluşumunu sağlayan tüm ilkeler çocuk edebiyatı için de geçerlidir. Çocuk edebiyatı ile edebiyatı estetik bakımından birbirine zıt, birbirine karşı iki farklı edebiyat gibi göstermek doğru değildir. Çocuk edebiyatını edebiyattan ayıran en önemli özelliklerden biri çocuğa görelilik ilkesine göre oluşturulmuş olmasıdır. Demirel'e (2011a) göre çocuğa görelilik çocuğun hayal gücüne seslenen, onun rahatça anlayıp okuyabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, çocuğu duygu ve düşünce yönünden zenginleştiren, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arındırılmış olan demektir. Çocuğun algılama düzeyine uygun bir duyarlılıkla oluşturulmasıdır.

Edebiyat çocuğun zevk ve güzellik duygusu bakımından gelişmesine zemin hazırlar. Çocuğun yaşamı ve insanı tanımaya olanak tanır. Buna karşın çocuk edebiyatı, bu özellikleri edindirmenin yanı sıra eğitici yönüyle de öne çıkan bir edebiyattır. Doğrudan doğruya çocuğu eğitmek maksadı gütmese de çocukta olumlu etkiler ve izlenimler bırakmaya çalışır (Şimşek, 2002: 32). Çocuğun okul öncesi eğitim hayatından başlayarak eğitim hayatı boyunca birçok değer kazandırılmasında çocuk kitaplarının yeri ve önemi inkâr edilemez bir gerçektir. Çünkü çocuk kitapları, eğitimin temel araçlarından biridir. Arıcı'ya (2016) göre çocuk kitapları, ailenin ve okulun verdiği eğitimi destekleyen, pekiştiren materyallerdir.

Çocuk edebiyatı 17. yüzyılın başlarında, çocukluk döneminin özel bir dönem olarak görülmesi ve çocukların kendilerine has ihtiyaçlarının olabileceğinin fark edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Tüfekçi-Can, 2014: 4). Ülkemizde çocuk edebiyatının başlangıcı, Tanzimat Dönemi olarak kabul edilmektedir. Bu döneme kadar çocuk eğitimi üzerine yapılmış ya da çocuk edebiyatı kapsamına girebilecek ne bir programa ne de bir çalışmaya rastlanılır (Baş, 2015: 10). Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler sayesinde toplumda çocuk eğitiminin önemi ve yeri ile ilgili bir bilinç oluşmuştur. Bunun neticesinde çocuk eğitimindeki arayışlar insanları çocuk edebiyatı ile buluşturmuştur (Temizyürek, Şahbaz ve Gürel, 2016: 18). Böylece edebiyat aracılığıyla edebiyat ve eğitim arasında önemli bir köprünün kurulduğu söylenebilir.

Sonuç olarak çocuk edebiyatı eserlerinin temel amacı çocuğa bazı bilgileri öğüt tarzında öğretmek değil, çocuklara duyarlılık kazandırmak, onların güzele yönelik duygularını geliştirmektir. Daha genel bir belirlemeyle, çocuk edebiyatının öncelikli sorumluluğu, çocukların duygu ve düşünce evrenini genişletmek, onlara dilin ve çizginin olanaklarıyla yaşam ve insan gerçeğini tanıtmaktır.

2.2. Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Bulunması Gereken Özellikler

Çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmayı temel felsefe edinen çocuk edebiyatı eserleri, özenle hazırlanmış olmalı ve çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, çocukta dinleme ve okuma zevki oluşturmayı hedeflemelidir. Özenle hazırlanmış bir çocuk kitabının hedef kitle üzerinde etkili olabilmesi ve çocuğun kitabı sevebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Çocuk için meydana getirilen eserlerin boyutu, kapağı, sayfa düzeni, punto ve resimleri o eserin dış yapı özelliklerini oluştururken; konu, tema, kahramanlar, plan, ileti, dil ve anlatım gibi özellikler de iç yapı kısmını meydana getirir. Nitelikli bir çocuk kitabının hem dış yapı hem de iç yapı özellikleri bakımından bazı temel ilkelere sahip olması gerekir. Bu temel ilkelere sahip çocuk kitapları, çocukta dinleme ve okuma arzusunun oluşabilmesi için kritik bir öneme sahiptir.

2.2.1. Dış Yapı (Biçimsel) Özellikleri

Dış yapı özellikleri, çocuğa yönelik hazırlanan kitabın tasarım özelliklerini kapsamaktadır. Çocuk edebiyatı temel ilkelerini göz önünde bulundurarak hazırlanmış bir çocuk kitabı, dış yapı özellikleriyle çocukta olumlu bir izlenim bırakabilir ve çocuğu

okumaya yönlendirebilir. Çünkü çocuklar, okuma alışkanlığı kazanmış ve bunu bir davranış hâline getirmiş büyükler gibi sadece kitabın yararına odaklanmazlar. Çocuk için kitabın dış görünümü de önemlidir.

Yalçın ve Aytaş'a (2005) göre yaratıcı düşüncenin gelişmesinde sanat ve estetiğe ait ilgi ve becerilerin geliştirilmesinin büyük bir rolü bulunmaktadır. Dolayısıyla kitapların biçim, renk, desen ve çizimlerinin de çocuğun gelişiminde ciddi bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Bu yüzden çocuk kitapları biçim bakımından iyi düzenlenmelidir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin dış yapı özellikleri “boyut, kapak, cilt, kâğıt, sayfa düzeni ve resim” başlıklarıyla ele alınmaktadır.

2.2.1.1. Boyut

Çocuk kitaplarında standart bir boyuttan söz etmek mümkün değildir. Çocuğun değişken ruh hâli, farklı boyutlarda kitapları elde etmekten ve okumaktan yanadır (Şimşek, 2002: 28). Çocuklar monotonluktan sıkıldığı ve monotonluğu sevmediği için değişik büyüklükte kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk duyarlar (Nas, 2014: 66; Oğuzkan, 2000: 363; Seven, 2011: 99; Sever, 1995: 14; Yalçın ve Aytaş, 2005: 29; Yardımcı ve Tuncer, 2002: 46). Çocuk kitaplarının hacim ve ağırlık bakımından kolayca kullanılmaya elverişli olması gerekir. Ayrıca kitabın ağırlık ve hacminin çocuğun gelişim ve yaşına uygun olması gerekmektedir (Kıbrıs, 2016: 39; Oğuzkan, 2000: 363; Sever, 1995: 14; Şirin, 2000: 213; Temizyürek vd., 2016: 27; Yalçın ve Aytaş, 2005: 29; Yardımcı, Tuncer, 2002: 46; Yılar ve Celepoğlu, 2011: 52). Seven (2011)'e göre kitabın boyutuna karar verilirken çocuğun gelişim düzeyi yanında kitapta yer alacak yazı, resim vb. öğelerin yoğunluğu ve sayfa sergisi göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.1.2. Kapak

Çocuk kitaplarında kapak düzenlemesinin ayrı bir yeri vardır. Çocukların kitaba ilgisini çeken ve onları kitabın dünyasına götüren ilk unsur kitabın kapağıdır. Bundan dolayı, çocuk kitaplarında kapak çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır.

Çocuğun dünyasına seslenebilen, kitabı ve okumayı cazip gösterebilen bir kapak düzenlemesine her zaman ihtiyaç vardır (Temizyürek vd., 2016: 32). Kitap kapağının kâğıdı kaliteli, kalın ve dayanıklı olmalıdır. Kitap kapağındaki resimler estetik, canlı,

çocuğun dikkatini çekebilecek özellikte ve konuyla ilgili olmalıdır. Kitap kapağının albenisi yüksek, çocuğun hoşuna giden özelliklere sahip olması gerekir (Baş, 2015: 122; Kıbrıs, 2016: 39; Nas, 2014:66; Oğuzkan, 2000: 366; Seven, 2011: 100; Sever, 1995:14; Şimşek, 2002: 28; Şirin, 2000: 213; Temizyürek vd., 2016: 32; Yardımcı ve Tuncer, 2002: 47; Yılar, Celepoğlu, 2011: 52). Kapakta resim dışında, yazı olarak kitabın adı, yazarın adı, yayın evinin adı ve yayın tarihi bulunmalıdır. Kitabın sırt yazısı yazılmış olmalıdır. Sağlam ve çocuğun hoşuna giden çekici bir kapak, kitabın uzun süre saklanma şansını artırmaktadır (Seven, 2011: 100; Sever, 1995:14; Temizyürek vd., 2016: 32; Yardımcı ve Tuncer, 2002: 47).

2.2.1.3. Cilt

Dikişsiz veya ciltless kitaplar çabuk dağılır ve yıpranır (Oğuzkan, 2000: 366). Çabuk dağılan, dikişsiz ve tek yaprak ciltler çocukların kitap edinme ve kitaplık oluşturma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkiler (Kıbrıs, 2016: 40). Bundan dolayı daha dayanıklı olduğu için formalama yöntemiyle ciltlenmelidir. Telle değil, dikişle tutturulmalı ve mutlaka tutkalla da desteklenmelidir (Nas, 2014: 66; Yılar ve Celepoğlu, 2011: 52). Sağlam ve çocuğun hoşuna giden çekici bir cilt eserin okunma ve saklanma süresini uzatır (Oğuzkan, 2000: 366).

2.2.1.4. Kâğıt

Çocuk kitaplarında kullanılan kâğıt mat, dayanıklı, birinci veya ikinci hamur kâğıt olmalıdır (Nas, 2014: 67; Oğuzkan, 2000: 364; Seven, 2011: 99; Sever, 1995: 14; Şirin, 2000: 213; Temizyürek vd., 2016: 32; Yılar ve Celepoğlu, 2011: 52). Şimşek'e (2002) göre gramajı ağır Avrupa kâğıt da kullanılabilir. Kâğıt mürekkebi dağıtmamalı, kolay yıpranmamalı ve gözü yormamalıdır (Baş, 2015: 122). Işığı yansıtıp gözü yordığı için parlak ve kuşe kâğıt olmamalıdır (Nas, 2014: 67; Yılar, Celepoğlu, 2011: 52). Kıbrıs'a (2016) göre kâğıdın kalitesi sayfaların kolay açılmasını, cilt, tutkal ve dikişin daha sağlam olmasını sağlar. Kaliteli kâğıt kullanılmadığı için; renkleri değişen, yazıları iyi okunmayan ve kolay yırtılabilen bir kitap, çocukların okuma isteğini azaltabilir (Sever, 1995: 14).

2.2.1.5. Sayfa Düzeni

Sayfa düzeni kitabın içindeki metnin okunmasını kolaylaştıracak biçimde hazırlanmalıdır. İyi bir sayfa düzeni ile kitaptaki görsel ve yazılı araçlar daha iyi

kullanılabilir. Yaş grubuna göre sayfada yer alacak yazı ve görsel unsurların dengeli olmasına dikkat edilmelidir. Sayfa düzeni kitabın bütününde tutarlı olmalıdır (Temizyürek vd., 2016: 32; Seven, 2011: 100).

Sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakmak gerekmektedir. Çocuk yayınlarında satırların normal aralıklı ya da normalden biraz daha fazla açıklık bırakılarak dizilmesi tercih edilmektedir. Satır aralıkları gözü yormayacak biçimde olağan olmalıdır (Kıbrıs, 2016: 40; Nas, 2014: 67; Oğuzkan, 2000: 364; Şirin, 2000: 213; Temizyürek vd., 2016: 32; Yardımcı ve Tuncer, 2002: 46; Yılar ve Celepoğlu, 2011: 52). Sever'e (1995) göre özellikle sayfalar tek sütun hâlinde düzenlenerek, okuma rahatlığı yaratılmalıdır. Bu sayfalarda resim-yazı uyumu sağlanmalıdır.

Resim- yazı uyumunu sağlayan önemli değişkenlerden biri harflerdir. Harflerin boyutları, çocuğun gelişim dönemi özelliklerine uygun olmalı ve çocuğun kitabı rahatlıkla okuyabilmesine yardımcı olabilmelidir. Seven'e (2011) göre yazı boyutu ve tipleri kitaplarda vurgu, heyecan, komiklik gibi algıları oluşturma amaçları için kullanılabilir. Yazı boyutunun belirlenmesinde aranacak en önemli ölçüt çocukların el-göz koordinasyonları ile okunabilirliktir (Seven, 2011: 100). Millî Eğitim Bakanlığı (2015) Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinin 8. maddesinin ç bendinin 6. alt maddesine göre, ilköğretim 1. sınıflar için yirmi, 2. sınıflar için on sekiz, 3. sınıflar için on dört, 4. sınıflar için on iki, 5. sınıflar için on bir, daha üst sınıflar için ise on puntodan daha küçük harfler kullanılamaz.

2.2.1.6. Resim

Çocuk kitapları, içerdiği resimlerle diğer kitaplardan ayrılır. Çocuk kitaplarında resim, kendi başına görsel bir öge olarak önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi, metinle birlikte düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur (Sever, 2013: 166). Sever'e (1995) göre resimlerde bulunması gereken en önemli özelliklerden biri estetik değeridir. Resimler, çocukta estetik duygunun oluşmasına ve gelişmesine çok önemli katkılar sağlayabilir. Resimler, çocuktaki estetik gelişimin yanı sıra metni tamamlama, açıklama ve süsleme görevi görür. Baş'a (2015) göre resim çocuğun zihinsel hatırlamasını kolaylaştırır, çocuk algılamakta zorlandığı birçok şeyi resim aracılığıyla tanıyabilir. Kıbrıs'a (2016) göre açıklayıcı ve yorumlayıcı resimler, metnin daha derinlemesine anlaşılmasına ve yorumlanmasına yardımcı olmasını sağlar. Bundan dolayı resimlerin metinle bir

bütünlük göstermesi gerekir. Tamamlayıcı ve bütünleyici resimler de metinlerde işlenen konunun daha belirgin duruma gelmesine ve anlaşılmasına yardımcı olur. Süsleyici resimler ise bir metni daha güzel sunma amacıyla yapılır. Konunun açıklanması geri planda kalır. Sever'e (2013) göre anlatılan konuyla ilgisi olmayan yalnızca sayfaları süslemek amacıyla konulan resimler, çocukların kitaba olan ilgisini zedeleyebilir. Resimler görsel algıyı geliştirmenin yanında anlam becerilerinin gelişmesinde de payı olan araçlardır. Bu bakımdan kitaptaki resimler süsleme amacıyla yapılsa bile metinle uyumlu olmalıdır.

Çocuk kitapları için çizilen resimler rastgele seçilmemeli, bu seçimde çocuğun yaş ve seviyesi, resmin kitapta işlenen konuyla uyumu göz önünde bulundurulmalıdır. Yılar ve Celepoğlu'na (2011) göre metinler resimle desteklenmelidir. Resimler metindeki konuya uygun, açık, anlaşılır olmalı, çocukların hayal güçlerini geliştirmelidir. Çocukta estetik zevkin oluşmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Temizyürek vd. (2016) resmin metinle sayfa düzeni bakımından bir bütün oluşturması gerektirdiğini dile getirmişlerdir.

Çocuk kitaplarındaki resim oranı belirlerken en önemli ölçütlerden biri çocuk kitabının hitap ettiği kitlenin yaş ve seviyesidir. Kıbrıs'a (2016) ve Sever'e (1995) göre okul öncesinde kitapların tümü resimli olacağı gibi birinci sınıfta resim oranı %75, ikinci sınıfta %50, üçüncü sınıfta %25, dördüncü sınıftan sonra ise bu oran daha da azaltılmalıdır. 7 ve 8. sınıfta ise metni açıklayıcı nitelikte olmadıkça resim konulmamalıdır.

2.2.2. İç Yapı (İçerik) Özellikleri

Çocuklar için hazırlanan bir kitabın sadece biçimsel açıdan istenilen özelliklere sahip olması, o kitabın istenilen amaca hizmet etmesi anlamına gelmez. Kitapların içerik bakımından yani metinsellik özellikleri açısından istenilen ölçütleri taşıması gerekir.

Çocuk edebiyatı eserlerinin iç yapı özellikleri eserin içeriğiyle ilgili bileşenleri içerir. Konu, tema, plan, ileti, dil ve anlatım gibi özellikler de iç yapı kısmını oluşturur.

2.2.2.1. Konu

Üzerinde söz söylenen, yazı yazılan, eser meydana getirilen düşünce, olay veya duruma "konu" denir (Oğuzkan, 2000: 367). Çocuk edebiyatında ise konu, paylaşılacak

istenen olay, olgu veya durumun çocuğun gerçekliğinin göz önünde bulundurularak oluşturulmasıdır (Dilidüzgün, 2004: 93). Bir kitapta anlatılan olay, durum konuyu oluşturur.

Konu, çocuğun psikolojisine, ihtiyaçlarına, duygu, düşünce ve beklentilerine cevap verecek nitelikte olmalıdır (Şimşek, 2002: 29). Çocukta duyuşsal, bilişsel ve devinişsel düzeyde oluşması istenilen davranışları destekleyen konular olması gerekir (Kıbrıs, 2016: 41). Yazarların değişik yaş gruplarındaki çocukların ilgilerini, beğenilerini ve okuma eğilimlerini tespit ederek konularını bu tespit doğrultusunda oluşturması gerekir (Yalçın ve Aytaş, 2005: 46).

Konu, çocuğun ilgisini çekmeli, onun dünyasına hitap etmelidir. Çocuğun yaş ve seviyesini merkeze alarak oluşturulmuş bir konu, çocukta kitap okuma edininimin ve kültürünün yerleşmesine yardımcı olabilir. Şirin'e (2000) göre iyi bir çocuk kitabının konu bakımından yerli kültür değerleri yanında evrensel insanlık ve ahlak değerlerini kazandırıcı nitelikte olması da gerekir. Sever (1995) çocuk kitaplarında ele alınan konuların çocuklarda güven duygusunu artırması, sağlam ve geçerli inançlar yerleştirmesi, çocukları ulusal değerlere ve demokratik yaşayış biçimine saygınlığını sağlaması açısından önemli olduğunu ifade etmektedir. Şimşek'e (2002) göre konu çocuğa iyimserliği aşılmalı, onun kültürel değerleri tanınmasına imkân vermelidir. Çocukta sevgi, saygı ve özveri duygularını geliştirmelidir.

Seçilen konular hem çocuğun yaşantısından izler taşımali hem de çocuğun başka yaşantıları görmesini sağlamalıdır. Seçilen konunun çocukların yaşantılarıyla uyumlu olması çocuğun kendisini yaşamasını sağlar. Şirin'e (2000) göre iyi bir çocuk kitabı, çocuğa yaşamın değişik kültürlerini öğreterek, farklı insan tiplerini, toplumları ve kültürleri tanınmasına imkân sağlar.

Konular, çocukların güldürü duygusunu geliştirmeli, onları eğlendirip dinlendirirken eğitmelidir (Sever, 1995: 15). Oğuzkan'a (2000) göre çocuk yayınlarında ele alınan konuların genel itibariyle eğlendirici ve dinlendirici nitelikte olması gerekir. Ayrıca seçilen konular çocuğa yeni düşünme yollarını açmalı, onu düşünmeye yöneltmeli ve onların birtakım görüşler kazanmalarını sağlamalıdır.

2.2.2.2. Tema

Latince bir kelime olan tema, bir esere hâkim olan fikir ve his anlamına gelmektedir. Türkçe eğitiminde ise çeşitli konu başlıklarından oluşan üst konu başlığıdır

(Onan, 2013: 236). Göğüş'e (1998: 67) göre tema bir yazın ya da sanat yapıtında ele alınan konu işlenirken dayanan ve konuyu oluşturan temel yönelim veya düşüncedir. Örneğin; ölüm, kıskançlık, aşk, güven duygusu vb. Oğuzkan (2000) ise, yazarın eserinde sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşleri, gösterdiği ana yönelimleri tema olarak adlandırmaktadır.

İyi bir çocuk kitabında göz önünde bulundurması gereken önemli noktalardan biri, yazar üzerinde durmak istediği veya vurgulamak istediği temanın belirgin olmasına dikkat etmelidir. Sever'e (1995) göre yazarın, aktarmak istediği "tema" ve çocuklarda geliştirmeyi amaçladığı davranışlar açık bir şekilde belirtilmelidir. Oğuzkan'a (2000) göre teması belirsiz veya değişik yorumlara elverişli eserler, çocukları kararsızlıklara ve yanlış anlamlara sürükler.

Kitapta işlenen tema, çocuğun anlama ve algılama düzeyine uygun olmalıdır. Onu yanlışlara ve yılgınlıklara sürüklememelidir. Çocuğa yaşama sevinci ve iyilik duygusu aşılmalı, çocukta kendini ifade etme ve yeteneklerini ortaya koyma isteği uyandırılmalıdır. Çocuk kitabı yurt, tabiat, insan, aile ve ulus sevgisi; özverinin ve dayanışmanın önemi, kişiler arası davranışlarda hoşgörü ve sempati, doğruluğun, yiğitliğin değeri, güzelliğe karşı bağlılık ve empati; başkalarına karşı nazik, saygılı ve dürüst olmanın erdemi, kahramanlık, yardımseverlik ve çalışkanlık gibi temaları ele almış olmalıdır. Ayrıca seçilen temalar, evrensel ahlaki doğruları kazandıracak, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirerek onun toplum içinde saygın ve başarılı bir yere sahip olmasını sağlayacak özellikte olmalı ve yaşamayı sevme ve yaşama zevkini işlemelidir (Kıbrıs, 2016: 41; Oğuzkan, 2000: 367; Sever, 1995: 15; Şimşek, 2002: 29; Temizyürek vd., 2016: 33; Yalçın ve Aytaş, 2005: 46; Yardımcı ve Tuncer, 2002: 48; Yılar ve Celepoğlu, 2011: 53-54). Çocuk kitabında işlenen temaların konu ile bir bütünlük içinde olması gerekir. Bununla birlikte eserde işlenen tema hem evrensel değerleri hem de milli değerleri içermelidir. Ayrıca yazar, okurlarıyla bir duygu ve düşünce alışverişinde bulunurken özellikle bir düşünceyi aşmak, bir öğretiyi ezberletmek amacı taşıyan politik ve ideolojik güdümlülüğe yönelmemelidir.

Yazarla birlikte birçok alan uzmanının birlikte çalışması çocuk kitabında verilmek istenen mesajın, işlenen temanın sağlıklı bir şekilde verilmesini sağlayabilir. Sever'e (1995) göre temaların işlenişinde, çocukların gerçekleri de görmesini, anlamasını sağlamak ve bunun seviyesini de çok iyi ayarlamak; yazar, ressam, eğitimci, psikolog ve tasarımcının iş birliği içinde bulunmasını gerektirir.

2.2.2.3. Kahramanlar

Eserlerde olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişiye ya da anlatılanlarla doğrudan ilgili olan, anlatımı yönlendiren kişiye kahraman denir (Sever, 2013: 76). Kahraman, edebiyat eserlerinde başında olaylar geçen, eserdeki önde gelen kişidir.

Çocuklar, kitap kahramanlarıyla aralarında özdeşlik kurarlar (Kıbrıs, 2016: 42; Oğuzkan, 2000: 368; Sever, 1995: 15; Şimşek, 2002: 30; Yalçın ve Aytaş, 2005: 47). Bu nedenle, çocuk kitaplarında az sayıda kahraman bulunmalı, kahramanların fiziksel ve ruhsal portreleri güçlü bir biçimde çizilmelidir. Masal ve masalımsı türlerin dışındaki kitaplarda, kahramanların özellikleri gerçek ya da gerçeğe yakın olmalı; abartıdan kaçınılmalıdır (Kıbrıs, 2016: 42; Oğuzkan, 2000: 368; Sever, 1995: 15). Şimşek'e (2002) göre roman ve hikâye kişileri aşırı idealize edilmemelidir. Abartılı tipler çocuğun gerçek hayatta benzerlerini bulamayacağı ulaşılmaz kimselerdir. Oğuzkan'a (2000) göre gerçek ya da gerçeğe yakın kişiler seçilmediği takdirde çocuklar okudukları eserlerde başlarından türlü olaylar geçen kişilere inanmakta güçlük çekerler. Çocuklar kendi yaşlarındaki kimselerin başlarından geçenleri dinlemekten ve okumaktan zevk alırlar.

Çocuk hangi yaş düzeyinde olursa olsun kitaptaki kahraman ya da kahramanlarla kendini özdeşleştirdiği için çocuk edebiyatı eserlerinde yer alan kahramanlar, çocuğun çevresinden veya ona yakın bir çevreden seçilmelidir. Kahraman çocuğun benimseyebileceği ve özdeşim kurarken zorlanmayacağı kişilerden olmalıdır. Kahramanın özellikleri çocuğun dünyasında yer bulmalıdır. Parayno'ya (1997'den akt. Seven, 2011: 102) göre kahraman yaş, kültür ve çocuğun eğitim durumuna göre çocuğun kişilik ve ahlak gelişimine katkı sağlayacak şekilde konuşmalı ve davranmalıdır.

2.2.2.4. Plan

Plan, bir eserin yapısını ve iç düzenini önceden tasarlamayı sağlayan ve yazma işini bir disipline bağlayan araçtır (Oğuzkan, 2000: 369). Yalçın ve Aytaş'a (2005) göre ise plan konu, kahraman ve temanın belirli bir düzen içinde çocuk kitabına yerleştirilmesidir.

Çocuk kitaplarının planı, ana fikir, konu ve kahramanları çok iyi bir şekilde sunacak tarzda oluşturulmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005: 47). Giriş, gelişme ve sonuç gibi bölümler oluşturulurken bu kaygı göz önünde bulundurulmalıdır. Okuyucunun yaş,

cinsiyet ve sınıf düzeyi göz önüne alınarak entrika- düğüm vb. olaylar ona göre düzenlenmelidir (Kıbrıs, 2016: 42). İyi bir çocuk romanı ya da hikâyesinde başlangıç, düğüm ve sonuç gibi anlatım sürecinin geleneksel evreleri çok doğal biçimde birbirini izlemelidir (Şirin, 2000: 212). Çocuk kitaplarında, duygu ve düşünceler, olaylar tutarlı bir biçimde sıralanmalı; konu ile çocuklarda uyandırılmak istenen duygu (tema) arasında bir bütünlük sağlanmalıdır. Olaylar; çocuğun ilgisini sürekli canlı tutan ilişki geçişmeleriyle, kitabın başından sonuna kadar, gereksiz ayrıntılara düşmeden, ölçülü ve rahat bir anlatımla aktarılmalıdır (Sever, 1995: 15).

İyi bir plan olaylar, durumlar, düşünce ve duygular arasında uyumlu bir ilişkinin gerçekleşmesini sağlar; eserin okur üzerindeki etkisini artırır (Oğuzkan, 2000: 369). Çocuk kitabı özenle hazırlanmış bir plana göre oluşturulmalıdır. Eserin planı, başta eserin vermek istediği mesaj olmak üzere eserdeki birçok unsurun okuyucu tarafından doğru anlaşılmasına katkı sağlar.

2.2.2.5. İleti

Amaçsız hiçbir edebî eser yoktur. Her edebî eserin okuyucuya vermek istediği bir mesaj vardır. Bir edebi eserin ya da herhangi bir yazarın anlatmak istediği bu mesaja ileti denir. Sever'e (2013) göre ileti yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. İleti öğretici metinlerde yazarın vermek istediği düşünce biçimi iken edebiyat eserlerinde yazarın okurlarda oluşturmaya çalıştığı duygu ve düşünce ortaklığıdır.

Nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinde verilmek istenilen iletinin içeriğinden ziyade iletinin çocuk edebiyatı ilkeleri göz önünde bulundurularak aktarılıp aktarılmadığı büyük bir önem arz etmektedir. Aytekin'e (2016) göre, yazar oluşturduğu metin aracılığıyla çocuğa ne tür bir mesaj vereceğini iyi bilmelidir. Bunu yaparken çocuğa görelilik ilkesini göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca ileti çocuğun kafasında belirsizlik oluşturmamalı, karmaşıklığa yer vermemelidir. Eserin vermek istediği mesaj net ve açık olmalıdır. Demirel'e (2011a) göre, eserde verilmek istenen ileti, çocuğu yanlış yargılara, boş inançlara, kaderciliğe, çıkarıcılığa ve saldırganlığa yöneltmemelidir.

Kısaca yazarın iletmek istediği mesaj, çocuğun gelişim düzeyi ve seviyesi göz önünde bulundurularak yalın, sade ve edebi bir dille aktarılmalıdır.

2.2.2.6. Dil ve Anlatım

Çocuk edebiyatında çocuğa göreliğin ölçüsünü dil ve anlatım belirler (Şirin, 2000: 11). Dil ve anlatım kitabın içeriğini belirleyen en önemli unsurların başında gelir. Bundan dolayı hedef kitlesi çocuk olan edebî eserlerinin dili ve anlatımı, çocuğun seviyesine göre olmalıdır.

Çocuk kitaplarında Türkçenin doğru ve iyi kullanılmasına özen gösterilmelidir. Hem dil hem de anlatım bakımından sağlam metinler kurulmalıdır (Şimşek, 2002: 309). Kitaplarda, Türkçenin zengin anlatım olanakları çocuklara hissettirilmeli; çocuğun dil beğenisini geliştiren bir yaklaşımla, beş duyuya seslenen bir anlatımla üslup canlı kılınmalıdır. Kitaplarda argo söyleyişlerden, bol değişmece ve eğretilmeler kullanılmaktan kaçınılmalıdır (Sever, 1995: 15). Çünkü çocuklar yalın ve duru bir anlatımdan hoşlanırlar. Günlük dilde pek kullanılmayan sözcük ve deyimleri anlamakta güçlük çekerler (Şirin, 2000: 212). Dil ve anlatım açısından sade, akıcı ve açık olan bir çocuk kitabı, çocuğun kitaplara olan ilgisini diri tutabilir.

Çocuk yayınlarında yazarlar cümle ve paragraflarını kurarlarken, sözcüklerini ve deyimlerini seçerlerken seslendikleri küçük okurların okuma yeteneklerini, kavrayış güçlerini ve sözcük hazinelerini daima göz önünde tutmalıdırlar (Oğuzkan, 2000: 370). Anlatımın sadeliğine dikkat edilmeli; duruluk, akıcılık, açıklık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Yüklü ve yoğun bir anlatımdan kaçınılmalıdır (Yalçın ve Aytaş, 2005: 47). Bunları göz önünde bulundurmanın yanında Arıcı'ya (2016) göre anlatımda yakından uzağa, somuttan soyuta ilkesi göz önünde bulundurulmalıdır. Kısa ve kurallı cümlelerle, canlı ve hareketli bir anlatım tercih edilmelidir. Şimşek (2002) ve Sever'e (1995) göre çocuk kitapları dil bilgisi, imla ve noktalama yönünden kusursuz olmalı, doğru imla ve doğru noktalama ile kaleme alınmış olmalıdır. Bilgi yanlısına asla yer verilmemelidir. Yardımcı ve Tuncer'e (2002) göre küçük yaşlarda yanlış öğrenilen bir konu, uzun yıllar değiştirilmemektedir.

2.3. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Dayanması Gereken Eğitsel İlkeler

Kitap, çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve kişilik açısından sağlıklı bir şekilde yetişmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bundan dolayı çocuk kitapları hazırlanırken yazar, çizer ve yayın evi sahipleri, çocuğa yönelik bir eser oluştururken çocuğun gelişimsel özelliklerini, seviyesini, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurursa kitabın çocuğun gelişimine olan katkısı ciddi oranda artabilir.

Hazırlanan çocuk kitabının eğitsel açıdan çocuğa göre hazırlanması ve bazı ilkelere sahip olması gerekmektedir (Nas, 2014: 69-76; Oğuzkan, 2000: 384; Sever, 2013:198-199; Yalçın ve Aytaş, 2005: 50-51). Bu ilkeleri şöyle sıralamak mümkündür:

1. Okulda izlenen eğitim programlarını destekleyici, eğitim sürecine katkı sağlayıcı nitelikte olmalıdır.

2. Çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına katkı sağlamalı, çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ kurmalıdır. Çocuğa yaşama sevinci, iyimserlik aşılmalıdır. Çocukları karamsarlıktan ve kötümserlikten uzak tutmalıdır.

3. Kitaplar dilsel ve görsel özellikleriyle çocuğun hem sanat hem de düşünme eğitimi sürecini desteklemelidir.

4. Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmış olmalıdır.

5. Çocuğun ufkunu ve bakış açısını, bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.

6.Çocuk kitapları, çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun konuları işlemeli, sade, yalın, çocukların kavramsal gelişimlerine katkı sağlayacak bir dille kaleme alınmalıdır.

7. Kitaplar çocukta okumayı isteklendirecek bir tasarımla hazırlanmalı; aynı zamanda çocukta estetik bir duyarlılık sağlamalıdır.

8. Kitaplar çocuğun kişiliğini geliştirici özellikte olmalıdır, ona yazgıcılığı, bağınazlığı aşılammalıdır.

9. Çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişimine katkıda bulunmalıdır.

10. Çocuğa, toplumsal olaylara ve yaşama karşı eleştirel, sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırmalıdır. Bunun yanında toplumun bir bireyi olduğu ve ondan soyutlanamayacağı bilincini vermelidir.

11. İnsanı, güçlü-zayıf, olumlu-olumsuz ve çelişkili yanlarıyla olduğu gibi göstermelidir. Çocuk, kitaplarda insanı tanımalıdır. Kitaplarda insanı küçük düşürücü, fiziksel ve bedensel özrü ile alay edici bir tavır olmamalıdır.

12. Bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygun olmalıdır.

13. Millî ve evrensel değerleri bütünleyici bir şekilde vermelidir.

14. Kitaplarda yaşamın bir gerçeği olduğu düşüncesiyle şiddet olgusuna yer verilebilir. Ancak yer verilen şiddet öğeleri çocukları şiddete meyletmemeli, şiddete karşı neler yapılması gerektiği konusunda duyarlı kılmalı, onlarda şiddet ve kaba güce karşı bir olgu oluşturmalıdır.

15. Konular ilgi çekici biçimde sunulmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır.

16. Din, ırk üstünlüğünü ve ayrımcılığını aşlamamalıdır. Şovenizmden arındırılmış bir ulus ve yurt sevgisi kazandırmalıdır.

2.4. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Gelişimine Katkısı

Çocuk, “eksik bir yetişkin” değil, fakat zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen bir bireydir. Kitap, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyarandır (Yavuzer, 2017: 187).

Çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğun gelişim sürecindeki yeri ve önemi görmezden gelinemez. Çocuklar için hazırlanmış edebî eserler, çocukların keyifli ve eğlenceli bir zaman geçirmelerinin yanında çocukların bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişimleri açısından da büyük bir önem taşımaktadır. Norton’a (1999) göre çocuk kitaplarının okul öncesi dönemden ortaöğretim çağına kadar uzanan evrede, çocukların dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine önemli katkıları bulunmaktadır. Çocukların gelişim dönemlerine uygun edebiyat eserleriyle desteklenen etkinlikler, bu sürecin yapılandırılmasında önemli bir görevi yerine getirir.

2.4.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı

Dil, sadece insanlar arasında ilişkiyi kuran bir unsur değildir. Aynı zamanda geçmişle olan ilişkimizi de belirleyen temel etmendir. Kültürün aktarımını ve sürekliliğini sağlayan unsurların başında dil gelir (Erdem, 2007: 2). Dil yeterliliğine sahip bireyler, başkalarından yardım almadan kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini tam ve doğru bir şekilde dile getirirler. Yaşadıkları toplumda haklarını savunur, vatandaşlık görevlerini yerine getirirler (Ünal, 2006: 5). Dil, toplum bireyleri arasında anlaşma kurulmasının sağlamanın yanında hem toplum kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasını sağlar hem de toplumda karşılıklı anlayışın var olmasına yardımcı olur. Dil, çocuğun başka insanlarla iletişim kurması ve onlarla arasında bir köprü kurması

için bir araç; düşüncelerine biçim vermesini sağlayan bir ortam olarak değerlendirilebilir.

Çocuk kitapları çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara ana dilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Mert, 2016: 1254). Nitelikli, sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış çocuk kitapları; ana dilinin yapısını, kural ve anlatım olanaklarının çocuklara kavratılması ve sezdirilmesinde önemli bir sorumluluk üstlenir. Çocuklara anadillerini doğru kullanma bilinci ve duyarlılığı kazandırır (Sever, 2015: 91). Bu durum çocuklarda ana dili sevgisinin oluşmasına katkı sağlayabilir. Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara “zenginleştirilmiş bir dil çevresi” sunar (Sever, 2013: 36). Çocuklar dilin anlatım gücünü, zenginliğini, işleyişini ve yapısını bu dil çevresinde sezmeye ve öğrenmeye başlar. Böylece bu kitaplar aracılığıyla çocuklar için dilsel kazanımların öğrenildiği doğal bir ortam oluşturulmuş olur. Stricland ve Lesley (1989) bu alanda yaptığı bir araştırmada hikâyelerle ve masallarla yetişmiş çocukların bunları hiç duymamış veya kendisine hiç masal anlatılmamış ve hikâye okunmamış ailelerden gelen çocuklara göre dil kullanımı açısından daha avantajlı durumda olduklarını ifade etmiştir. Wolfe’e (1991) göre çocuk edebiyatı örneklerini dinleyerek yetişen çocuklar hem yaşıtlarına göre dile daha hâkim hem de daha olgun davranış sergilemekte, özgüvenleri artmaktadır. Howe (2001: 19) da evde düzenli olarak okuma ve dil tecrübeleri yaşayan bir çocuğun, diğerlerine nazaran okumayı öğrenmede daha az zorluk çektiğini dile getirmiştir.

Çocuk kitapları, çocuğun üç yaşına ulaştığı bir dönemde, onlara ana dilinin yapı ve işleyişine ilişkin ilk ipuçlarını sunan, dilin ve çizginin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilen görsel ve dilsel uyarılar olarak çocuğun yaşamında yer edinmeye başlar (Sever, 2013: 36). Çocuk kitabının en önemli özelliklerinden biri de çocuğun dilini öğrenmesi ve geliştirmesinde önemli bir uyarıcı kaynağı olmasıdır. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren çocuk edebiyatı eserlerinde olması gereken nitelikleri taşıyan kitapları okuma ve anlatma onların deneyimlerini genişletmekle birlikte söz varlıklarını artırmakta ve dile karşı hassasiyetlerini geliştirmektedir (Eyüp, 2016: 49). Coody (1973) çocuk edebiyatının çocuğun zengin dil deneyimi için her zaman hazır ve temin edilebilir bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Kelimeler yardımıyla çocuk, sembolik bir düzeyde nesne ve anlamlarla uğraşmaktadır. Çocuğun kitapla karşılaşması hem duyarak öğrendiği sözcükleri görerek tanımasını hem de duymadığı sözcükleri görerek

öğrenmesini sağlar. Bu şekilde çocuk duydukları, gördükleri arasında kurduğu ilişkilerle düşünmeyi öğrenir. Söyleyiş ilkelerine uygun olarak okunan metinlerin çocuklar tarafından dinlenilmesi, onlara ses ve sözcüklerin doğru boğumlandırılmasına yönelik bir deneyim kazandırır. Çocukların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirir. Çocukların dil bilinci ve duyarlılığı kazanmasına yardımcı olur.

Yapılan birçok çalışmanın ulaştığı sonuçlar bu görüşlerle örtüşmektedir. Zhang ve Alex (1995) yaptıkları bir çalışmada 13 öğretmenin ön planda olup sürekli hazırladığı çalışma sorularıyla öğrenciye hâkim olan öğretmen odaklı sınıflarda dil öğrenimi, çocuk edebiyatının önemli rol oynadığı sınıflara göre daha yavaş ilerlediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca 47 birinci sınıf öğrencisi üzerine bir araştırma yapan Senechal, Thomas ve Daley (1996) bu görüşü elde ettiği sonuçlarla desteklemektedir. Hikâye kitapları ile çocuk ne kadar çok iç içe olursa, dil becerileri ve okuryazarlığı aynı oranda artar. Benzer bir araştırmayı da Otto (1993) yılında ilkököl birinci sınıf öğrencileri üzerinde yapmış ve hikâye kitaplarını okuyan veya resimlerini anlamaya çalışan çocukların % 75'inin yüksek düzeyde okuma becerileri kazandıklarını tespit etmiştir. İnteraktif hikâye kitaplarının anasınıfı öğrencileri üzerindeki rolünü inceleyen Johnston (1997) 7 haftalık bir süreç sonunda çocukların sözel becerilerinin önemli derecede arttığını gözlemlemiştir.

İnsanlar arasında anlaşma aracı olan dilin çocukluk döneminde daha çok geliştiği ve kökleştiği dikkate alınacak olursa, çocuk edebiyatının, çocukta dil gelişimini sağlayan en önemli unsurlardan birisi olduğunu söyleyebiliriz. Çocuk edebiyatı aracılığıyla çocuğun alıcı dil gelişimine katkıda bulunmanın yanında aynı zamanda ifade edici dil gelişimi de desteklenmiş olur. Böylece çocuğun kelime hazinesi zenginleştirilmiş olur (Kıbrıs, 2016: 17). Okuma esnasında ses ve sözcüklerin doğru boğumlandırılması, tümcelerin doğru seslendirilmesi, ses tonunun metnin anlam ve duygusuna göre ayarlanması, çocuklar için öykünebilecekleri “dil kullanım modelleri”nin yaratılması bakımından büyük bir önem arz etmektedir. (Demirel, 2011b: 17).

2.4.2. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Bilişsel Gelişimine Katkısı

Biliş kavramı; bilme, tanıma, anlama, kavrama, düşünme, akıl yürütme gibi zihinsel süreçleri kapsayan bir kavramdır (Yöndem ve Taylı, 2009: 71). Bilişsel gelişim ise bireyin çevresindeki dünyayı anlama ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel

faaliyetlerdeki gelişimdir (Senemoğlu, 2010: 32). Sever'e (2013) göre bilişsel süreç, bebeklikten başlayıp bir yaşam boyu geliştirilmesi gereken, dil ve düşünce boyutu başat olan yetenekler ve becerilerin bileşkesi olarak görülebilir (Sever, 2013: 48).

Edebiyat, çocuğun bilişsel sürecinin gelişmesinde önemli bir görevi yerine getirmektedir. Çocuğun bilişsel gelişimi ile dil gelişimi arasında bir paralellik söz konusudur. Dil, düşünceyi beslediği gibi düşünce de dili beslemektedir. Yardımcı ve Tuncer'e (2002) göre düşünce ve dil gelişimini birbirinden soyutlamak mümkün değildir. Bu iki süreç, birbirini tamamlayan ve birbiriyle ilişki hâlinde olan gelişmelerdir.

Çocuk öykü, şiir, roman gibi edebiyat eserlerini zevkle okurken aynı zamanda okuduğu eserle ilgili gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama ve eleştiri yapma gibi bilişsel boyutlu davranışlarını geliştirerek bilişsel gelişimine önemli katkılar sağlar (Demirel, 2011b: 17). Kitaplarda geçen olayları anlama, sorgulama, değerlendirme, analiz etme, eleştirme becerileri, doğal tartışma ortamları oluşturarak çocukların bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlar. Alpöge'ye (2003: 32) göre, çocuklar kendilerine okunan nitelikli kitaplar sayesinde kitaptaki olayların bir sıra izlediğini ve buna bağlı olarak neden- sonuç ilişkisini öğrenirler. Bu tür kitapları okuyan çocuk, problemlere nasıl çözüm bulunduğunu görerek problem çözme becerisini geliştirir.

Aslan'a (2007) göre çocuk edebiyatı ilkeleri açısından nitelikli çocuk kitapları aracılığıyla çocuğun düş gücü genişler, problem çözme becerisi gelişir, kitap böylece sorunun farklı yönlerini düşünmesine aracılık eder. Ayrıca bu ürünlerle beslenen çocuklar, doğruyu yanlış ayırt etmeye ve kendi doğrularını yakalamaya başlarlar.

2.4.3. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Kişilik Gelişimine Katkısı

Senemoğlu'na (2012: 72) göre, kişilik, bireyi başkalarından ayıran; bireyin doğuştan getirdiği ve sonradan kazandığı özelliklerin bir bütünüdür. Sardoğan ve Karahan'a (2009: 113) göre bir insanı nesnel ve öznel yanlarıyla diğerlerinden ayıran duygu, düşünce, tutum ve davranış özelliklerinin tümüdür. Jersild'e (1976: 623) göre, insanın başkalarından bulunmayan bireysel özelliklerinin tümü anlamına gelir. Sever'e (2013: 56) göre kişilik gelişmesi, karşılaşılan problemlere uygun çözümler üretebilme, duygularını uygun biçimde gösterme, toplumsal çevreye uyum sağlama gibi kişinin geçirdiği bir değişim ve gelişim sürecidir. Kavcar'a (1994: 4) göre kişilik gelişimi; her

insanın kendi eğilimlerine ve yeteneklerine göre gelişmesi, hayatta karşılaştığı yeni şartlara göre izleyeceği yolu kendisinin seçmeyi öğrenmesidir.

Aslan'a (2007) göre çocukların kendilerini tanımaları, anlamaları ve önemli birer varlık olduklarına inanabilmeleri açısından kişilik gelişimi kritik bir öneme sahiptir. Çünkü kendini bilmeyen biri, başka insanlara da değer vermeyi öğrenemez. Çocuk kitapları, çocuğa çeşitli yaşantı örnekleri sunarak onların kendilerini, yaşamı ve insanı tanımalarına ve kendi kişiliklerini oluşturmalarına katkı sağlar. Uygur'a (1984) göre kişi edebiyat aracılığıyla kendisini öğrenir. Kendisini öğrenen, bilen birey başkalarını da öğrenmeye başlar. Sever'e (2013: 57) göre "çocuklar, kimlik arayışı yaşadıkları bir dönemde kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla kendilerine öykünebilecekleri yeni modeller yaratırlar. Bu modellerin, çocuk gerçekliğine uygun ve onların girişimciliğini destekleyecek eylemleri, çocukları benzer davranışları yinelemeye isteklendirir. Böylece çocuklar kendilerini tanır, önemli olduklarına inanır, kişilik gelişimi için önemli olan yaşantıları edinme olanağı bulur." Yavuzer'e (2017: 189) göre çocuk, kişiliğinin gelişiminde bir modelle kendini özdeşleştirir. Bu model başlangıçta çocuğun yakın çevresinde iken zamanla yerini arkadaşlara, kitap ve film kahramanlarına bırakır. Bu bakımdan kitap kahramanlarının ahlakî ve sosyal açıdan sağlıklı olması, çocuğun kendisini kötü bir modelle özdeşleşirmesine sebep olur.

Çocuk kitaplarındaki önemli unsurlardan biri kahramanlardır. Çocuk kitaplarında çeşitli kahramanların özelliklerinden bahsedilir, onların diğer insanlarla ilişkileri hakkında bilgi verilir. Kahramanlar konuşmalarıyla, fiziksel özellikleriyle, eylemleriyle okuyucuya tanıtılır. Kitaptaki kahramanlarla tanışma fırsatı bulan çocuklar, kendilerini bu kahramanlarla karşılaştırarak onlarla benzeyen ve farklı yönlerini görmeye çalışırlar. Demirel'e (2011b: 20) göre böylece çocuk kendi kişiliklerini tanıma fırsatı bulur ve çevresindekilerin de kişiliklerini anlamaya yönelik bir bilinçlenme sürecinin içine girer. Çocuklara yönelik yazınsal nitelikli kitaplar, içinde barındırdığı olumlu ya da olumsuz insan tiplmeleri yardımıyla çocuğun başkalarını ve kendisini tanımasına yardımcı olur. Böylece çocuk, farklılıklarının farkına varır, insan ve insanlar arasındaki kendi yerini öğrenir (Aslan, 2007: 193). Sever'e (2013: 57) göre öykünme, en etkili ve hızlı öğrenme yoludur. Çocuklar, okudukları- dinledikleri kitapların, izledikleri film ya da oyunların kahramanlarıyla özdeşim kurarlar. Çocuklar kitaplardaki kahramanlara öykünerek onları model alabilir, onların kişilik özelliklerinden etkilenirler. Bu etkinin olumlu olabilmesi için çocuk edebiyatı ürünlerinin özenle

hazırlanması gerekir. Çocuklar sanatçının kurguladığı olayların kahramanlarıyla özdeşim kurarak iyiye, güzele ve doğruya yönelebilir. Sanatçının eserinde hayat verdiği insana özgü duygu yoğunluğu ile kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi duygulardan arınabilirler (MEB, 2013: 8). Böylece olumsuz kişilik özelliklerinden kendini soyutlamış, olumlu kişilik özelliklerine sahip, güzeli ve doğruyu temsil eden ve yaşayan bireyler yetişmiş olur.

Yörükoğlu'na (1979) göre iyi niteliklere sahip, iyi bir çocuk kitabı, çocuğun kendini tanımasına, kişiliğini geliştirmesine katkıda bulunabilir. Aslan'a (2007: 193) göre çocuklara yönelik yazınsal nitelikli kitaplar, içinde barındırdığı olumlu ya da olumsuz insan tiplerini yardımıyla çocuğun başkalarını ve kendisini tanımasına yardımcı olur. Böylece çocuk, farklılıklarının farkına varır, insan ve insanlar arasındaki kendi yerini öğrenir. O'Sullivan (2004) okullarda öğrencilere kişilik eğitimi vermek için öğretim programlarının çocuk edebiyatıyla bütünleştirilmesi, öğrencilere kişilik eğitimi vermede çocuk edebiyatından yararlanılması gerektiğini savunur.

2.4.4. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin Çocuğun Toplumsal Gelişimine Katkısı

İnsan, hayatın merkezinde yer alan ve sürekli gelişim gösteren sosyal bir varlıktır. İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran temel özelliklerden biri de insanın bir arada yaşama duygusudur. Bu durum, insanın sosyal bir varlık olmasının en tabii gereklerinden biridir. Hatta insanlar birbirlerinden uzakta kaldıkları durumlarda bile bir yolunu bulup iletişim kurmaya çalışmışlardır. Tarihin ilk dönemlerinden itibaren insanlar, içinde yaşadığı dönemin koşullarına göre güvercin, davul, duman gibi çeşitli araçlar kullanarak birbiriyle iletişim kurmuşlardır. İnsanlık ailesinin diğer üyeleriyle iş birliği, iş bölümü yapan, dolayısıyla iletişim kurmak zorunda kalan insan, doğası gereği bu eylemi üzerine uzun zaman düşünüp içinde yaşadığı koşullara göre bu eylemini devam ettirmek için sürekli bir gelişim içinde olmuştur. Gander ve Gardiner (2001: 297) çocuk gelişiminde önemli bir yere sahip olan toplumsallaşmayı, bireylerin ve çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri hâline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreç olarak adlandırmaktadır.

Çocuğun ailede, okulda ve sosyal çevre içinde başkalarıyla iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, üzerine düşen görevlerini yapmasında ve haklarını kullanmasında çocuk kitaplarının önemli bir yeri vardır (Demirel, 2011b: 23). Nitelikli çocuk kitapları, çocuğa kendisini daha iyi tanımasında, yaşamın değişik

yönlerini öğrenmesinde, türlü insan tiplerini tanımada, başka ülkeler ve toplumlar üzerinde bilgi edinmesinde çok zengin imkânlar sağlar (MEB, 2013:8). Yaşam boyu sürecek öğrenmelerin temellendirildiği (0-6 yaş) ve desteklendiği (6-12 yaş ve üstü) dönemlerde çocuklara seslenen kitaplar, ailesi ve yakın çevresi dışında da öykünebilecekleri modeller yaratarak onların toplumsallaşma sürecine kalıcı katkılar sağlar (Sever, 2013:65). Çocuk, bu kitaplar aracılığıyla yaşadığı toplumun değer yargılarını, kültürünü, sosyal yapısını tanımanın yanında başka dünyalara da gözlerini açar ve buralardaki farklı değer yargılarını, kültürleri, insan ilişkilerini görür. Bu farklılıklar çocukta başkalarını kabullenme ve hoşgörü duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Çocuğun millî kültürle birlikte evrensel kültürü de özümsemesini sağlar. Bu durum çocuğun sosyalleşme sürecine önemli katkılar sunar. Sever'e (2013: 73) göre çocuk kitapları, çocuğa içinde yaşadığı toplumun insan ilişkilerini tanıtır, bu ilişkileri, okuduğu farklı kültürleri tanıtan kitaplardaki insan ilişkileriyle karşılaştırma olanağı sunar. Aslan'a (2007) göre toplumsallaşma yalnızca kendi ulusal değerlerini öğrenmek ve bunları içselleştirmek değildir; öteki kültürleri de tanımak ve özümsemektir.

Her edebi eser yazıldığı toplumun sosyal dokusu hakkında okura çeşitli ipuçları verir. Çocuk kitapları toplumsal unsurlar aracılığıyla toplumsal kurallara uyma, başkalarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirme, üzerine düşen görevleri yapma konusunda çok önemli görevleri yerine getirir. Sarıyüce'ye (2012) göre edebiyat, bireyi tekil düşünen, bireyci davranan bağlardan koparır; toplum içinde yaşamaktan doğan görevlerini sistemleştirir.

Kitaplar çocuklara, anne, baba, kardeş dışında ilişki kurabileceği yeni arkadaşların, komşuların yer aldığı çevreyi tanıtır; bu ilişkileri, içinde sorunların, sevinçlerin, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarla örneklendirerek çocuk için, yeni yaşam kesitleri oluşturur; çocuklara, kendileriyle, çevresindeki yetişkinlerle, arkadaşlarıyla, kardeş/kardeşleriyle yaşayabileceği sorunların çözümüne ilişkin ipuçları sunar (Sever, 2003: 62). Yvan ve Dominique'e (2005) göre kitaplar, çocuk için dünyaya açılan bir penceredir. Çocuğun çevresini keşfetmesine yardımcı olur ve onların toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunurlar.

2.5. Empati

Günümüzde tıp, güvenlik, adalet, hemşirelik, eğitim, psikoloji vb. birçok alanda kullanılan empati kavramı, ilk olarak estetik ve epistemolojik yönlerden ele alınmıştır.

Zamanla birçok alanda özellikle de psikoloji ve psikiyatri alanlarında adından söz ettiren bir kavram hâline gelmiştir. Arkonaç (1999) empati kelimesi etimolojik olarak Yunanca *empathia* kelimesinden köken aldığını belirtir, etimolojik olarak “em” ekinin karşılığı “...in içinde, içerde”; “*pathia*” ekinin karşılığı ise “hissetme” şeklindedir.

Estetik ve sanat alanında Alman psikolog Lipss tarafından kullanılan bir kavram olan empati, onun kullanımından çok önce de kullanılmıştır. Empatinin değişik anlam ve ifade şekillerinin ilk kullanımına Aristo'nun *Nikomakhos Etiği*'nde rastlamak mümkündür. Aristo bu eserinde dostluk kavramını tartışırken değişik ifadelerle empati ve onun benzer anlam gruplarına göndermeler yapar (Broadie, 1990: 5-13, akt. Açıköz, 2005:136). Ayrıca Konfüçyüs'ün takipçilerinden Çinli bilge Mengzi, bundan iki bin yıl önce empatinin insan yaşamındaki yeri ve önemi ile ilgili çalışmalarda bulunmuştur. Mengzi, insanların başkalarının acı çekmesine dayanamayacak bir yapıda dünyaya geldiğini ifade etmiş ve bundan dolayı empatiyi insan doğasının bir parçası olarak görmüştür (De Wall, 2014:336-337).

Estetik ve psikoloji alanındaki çalışmaları kapsamında insan dışındaki bir objeyi kendine mal etme sürecini Almancadaki “*einfühlung*” kelimesi ile isimlendiren Alman psikolog Lipss (1987), empati kelimesini kullanan ilk kişidir. Almancadaki “*einfühlung*” kelimesini 1909 yılında Titchener, eski Yunancadaki “*empathia*” teriminden yararlanarak İngilizceye çevirmiş ve empati kelimesini bir olaya, bir objeye içine girerek bakmak olarak kullanmıştır. Dolayısıyla empati teriminin iki atası olduğunu söylemek mümkündür: Almanca'daki “*einfühlung*” ve eski Yunancadaki “*empathia*” (Dökmen, 2014:367-368). Lipss daha sonra “güçlü bir etki ya da tutkuyu deneyimlemek” anlamındaki Grekçe karşılığı olan *empathia* sözcüğünü önerir. İngiliz ve Amerikalı psikologlar, sonrasında “empati” şekline dönüşecek olan bu ikinci ifadeyi benimsemişlerdir (De Wall, 2014:107-108). Kavram İngilizceye ilk defa 1910 yılında empati olarak geçer. Bizdeki kullanımı ile ‘eş duyum’ karşı tarafın duygularını hissetme ile ilgili bir iletişim durumunu anlatır. Bozkurt'a (2014: 17) göre ancak bu, kavramın düşüncelerin anlaşılması ile ilgili boyutunu kapsamadığından sınırlıdır.

Empati, sosyal çalışma, tıp eğitimi, psikoterapi, nörobilim, gelişimsel psikoloji, felsefe, edebî çalışmalar ve antropoloji kapsamına giren, üzerinde anlaşılmış bir tanımla olmayan çok boyutlu ve derin bir kavramdır (Swan and Riley, 2015). Titchner (1909) tarafından psikoloji ve psikiyatri dünyasına kazandırılan empati kavramını açıklamak için farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Feshbach (1978), empatide perspektif alma

üzerine odaklanmış, Hoffman (1984) empatinin tanımı ve gelişimi üzerine yoğunlaşmış, Eisenberg (1987) bazı olumlu sosyal davranışların oluşmasını sağlayan bir faktör olarak empatiyi incelemiş ve prososyal davranışla ilişkisine yoğunlaşmış, Davis (1983) ise empatiyi, bilişsel ve duyuşsal bir süreç olarak ele almıştır (Duru, 2002a:22). Berger'e (1984) göre empati başkasının duygu ve tecrübelerini paylaşma yeteneğidir. Dymond (1949) empatiyi, diğer kişinin dünyasını yapılandırmasını, davranışlarını, duygularını, düşüncelerini yeniden düzenleme ve hayal etme yoluyla anlamaya çalışmak olarak ifade etmektedir. Kohut (1977) ise empatiyi diğer kişinin iç dünyasını hissetme (duyuşsal) ve düşünme (bilişsel) yeteneği olarak ifade etmektedir. Empati kavramının ortaya çıktığı andan günümüze kadar empati ile ilgili yapılan tanımları göz önünde bulundurulduğunda empati kavramının üç aşamadan geçtiği söylenebilir:

1. Aşama: 1950'lerin sonuna kadar, empati, 'bilişsel' bir kavram olarak ele alınmış ve "empatik ölçümü" kişilik özelliklerinin yanında yer almıştır.
2. Aşama: 1960'larda bilişsel boyutun yanı sıra "duygusal" boyutta ele alınmış ve empati, kişinin olayları, karşısındaki kişi gibi hissetmesi olarak tanımlanmıştır.
3. Aşama: 1970'lerde bir kişinin belli bir duygusunu anlamaya ve anladığını ona iletmeye "empati" denilmiştir (Uluğ, 2014:3). Böylece empatinin günümüzdeki tanımına ulaşılmıştır.

Günümüzde empati denilince akla ilk gelen isim Carl Rogers, en kapsamlı ve hâlâ geçerliliğini günümüzde de koruyan empati tanımını yapmıştır. Onun adı empati kavramı ile adeta özdeşleşmiştir. Rogers, empatiye hümanistik bir bakış açısı getirmiştir ve insanı merkeze alan bir yaklaşım sergilemiştir.

Rogers'a göre empati, "Bir kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci"dir (Dökmen, 1988: 157; Dökmen, 2014: 157; Rogers, 1983, Çev. Akkoyun, 1982).

Rogers'ın (1983) yaptığı tanım, birbirini takip eden üç aşamadan oluşmaktadır. Bir insanın karşısındaki bir kişi ile empati kurabilmesi için bu üç şartı da yerine getirmesi gerekmektedir. Bu şartlar yerine gelmediği sürece empati sürecinin eksik kaldığı söylenebilir. Bu öğeleri şöyle sıralamak mümkündür (Dökmen, 2000).

1) Empati kuracak kişi, kendisini karşısındakinin yerine koymalı, olaylara onun bakış açısıyla bakmalı, karşısındaki kişinin fenomenolojik alanına girmelidir. Fenomenolojik alana göre her bireyin kendisine has bir bakış açısı vardır. Birey, kendisine ve olaylara kendi penceresinden bakar. Empati sürecinin ilk basamağı ve temel koşulu kişinin kendisini karşısındaki yerine koyması ve olaylara onun bakış açısıyla bakmasıdır. Empati kuracak kişi başkasının fenomenolojik alanına girmelidir.

2) Empati kuracak kişi karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır. Bireyin karşısındaki insanın sadece duygularını veya düşüncelerini anlaması empati kurmak için yeterli değildir. Karşımızdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamamız ve hissettiklerinin aynısını hissetmemiz gerekmektedir. Empatinin duygusal ve bilişsel bileşenlerinin birlikte kullanılması gerekir.

3) Empati tanımındaki son öge ise empati kuran kişinin zihninde oluşan empatik anlayışın karşıdaki bireye iletilmesidir. Empatik sürecin tamamlanması için karşıdaki bireyin duygu ve düşüncelerini sadece anlamak yetmez, kişinin anlaşıldığının iletilmesi de gerekir

Empati sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için bu üç ögenin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bir öge bile yerine getirilmediği takdirde empati süreci gerçekleşmemiş olur.

2.5.1. Empatinin Bileşenleri

Empati kavramının ortaya çıktığı dönemden günümüze kadar empati ile ilgili çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımların bir kısmı sadece empatinin bilişsel boyutunu, bir kısmı duygusal boyutunu, bir kısmı ise her iki boyutu vurgulamıştır. Empati kavramının tanımında olduğu gibi empatinin bileşenleri konusunda da farklı görüşler ortaya çıkmıştır.

Empatinin ilgili alanyazında kabul gören bileşenleri bilişsel ve duygusal olmak üzere ikiye ayrılır. 1950'li yıllarda bilişsel bir kavram olarak ele alınan empati, karşıdakinin hissettiklerini anlayabilmek, dünyayı onun bakış açısından görebilmek, karşıdakinin ne düşündüğünü anlamaya çalışmak gibi bir süreci belirtirken 1960'lı yıllarda bilişsel boyutun yanı sıra duygusal boyut açısından ele alınan duygusal empati, karşı tarafın duygularını fark etmek olarak kullanılmaya başlanmıştır (Eisenberg, 2005'den akt. Bozkurt, 2014: 20).

Swan and Riley'e (2015) göre başkalarının ne düşündüklerini ve hissettiklerini doğru bir şekilde anlama yeteneği empatinin bilişsel boyutunu, karşısındakinin hissettiklerini hissetmemiz de duygusal boyutunu oluşturmaktadır. Duygusal empati, başka bir duygusal durumun duygusal paylaşımıdır (Hodges ve Meyers, 2007) ve bir insanın neden acı çektiği hakkında bilişsel bir anlayış gerektirmez (Rankin, Kramer ve Miller,2005). Bilişsel empatide zihinsel beceriler ön planda olmasına karşın duygusal empatide duygu ön plandadır. Duan ve Hill (1996) empatinin bilişsel unsuruna zihinsel /entelektüel empati, duygusal unsuruna da empatik duygular adını vermişlerdir.

Barrett (1981) empatinin empatik anlayış, empatik ifade ve empatik iletişim olmak üzere üç unsurdan oluştuğunu belirtmiştir. Kurdek ve Rodgon (1975) da empatinin bileşenlerini üç şekilde ele almışlardır:

1. Karşısındakini fark edecek bir hazırlık içinde olmak ve o kişinin duygu ve düşünceleri üzerinde yoğunlaşmak algısal perspektifi,

2. Karşısındakinin ne düşündüğünün farkına varmak bilişsel perspektifi,

3. O kişinin o anda içinde bulunduğu duygu durumunu fark etmek duygusal perspektifi oluşturur.

Chambers (2001) empatinin duygu, bilgi ve birleştirilmiş duygu- bilgi- davranış olmak üzere üç farklı aşamadan oluştuğunu ifade etmektedir. Empati kuran kişi ile empati kurduğu kişinin duygularının birbiriyle aynı doğrultuda olması duygu anlayışını, duygu ve düşüncelerin anlaşılmasından dolayı ortaya çıkan anlamın karşılıklı paylaşılması bilgi anlayışını, empati kuran kişinin, diğer kişinin duygu ve düşüncelerini kavradıktan sonra kendi duygu ve düşünceleri ile tarafsız bir şekilde değerlendirerek düşüncelerini ifade etmesi birleştirilmiş anlayışı ifade etmektedir. Empati kuran kişinin karşısındakinin duygu ve düşüncelerini anladıktan sonra kendi duygu ve düşünceleri ile değerlendirerek tarafsız bir şekilde ifade etmesi şeklinde belirtilebilir.

Bouton (2016) empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerine ek olarak davranışsal bileşenin de olduğunu vurgulamıştır. Ona göre empati için dikkate alınması gereken üç merkez unsur vardır:

1. Kişinin başkalarının bakış açısını ele alma ve dünyayı kendi perspektifiyle görme yeteneği bilişsel unsurunu,

2. Başka bir kişinin hislerini deneyimlemeyi içermeyen duygusal unsurunu,

3. Duygusal bir durumun anlaşıldığını göstermek için sözel veya sözel olmayan iletişim davranışsal unsurunu oluşturur.

Empatiyi meydana getiren bileşenler konusunda farklı görüşler vardır. Bazı araştırmacılar empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel yönünü, bazıları ise duygusal yönünü, bazıları ise duygusal yönünü vurgulamışlardır. Fakat çoğunun üzerinde uzlaştığı görüş, empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu şeklindedir (Dökmen, 2000:137).

Sonuç olarak empatinin bileşenleri konusunda her ne kadar birbirinden farklı görüşler ortaya çıksa da tüm görüşlerin birleştiği bazı ortak noktalar olduğunu söylemek mümkündür. Çoğu bilim insanı, empatinin bileşenlerini her ne kadar farklı isimlerle adlandırsalar da empatinin bilişsel ve duygusal bileşenlerden oluştuğu şeklinde görüş bildirmektedirler.

2.5.2. Empati ile Benzerlik Gösteren Kavramlar

Empati kavramı sempati, özdeşim, içtenlik ve sezgisel tanı kavramlarıyla karıştırılmaktadır. Aşağıda bu kavramların empatiden farklılıklarına değinilmiştir.

2.5.2.1. Empati ve Sempati

Empati ile sempati kimi zaman ve durumlarda aralarındaki ses benzerliklerinden dolayı birbiriyle hem anlamsal olarak hem de işlevsel olarak karıştırılmakta hatta bazen birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu durum, her iki kavramın da kişiler arası ilişkiler ve etkileşim sonucu ortaya çıkmasından kaynaklanmış olabilir.

Sempati duymak sözlük anlamıyla, başkalarının özellikle acılarını, sıkıntılarını anlama, onların duygularını paylaşma yetisidir (Budak, 2000). Empati ise karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlayıp kişiye iletme sürecidir.

Her iki sözcüğün arasındaki farkı, sözcüklerin etimolojisinde de görmek mümkündür. Eski Yunancadaki “sympathia” teriminden İngilizceye “sympaty” diye aktarılan terimin kelime anlamı, “birisiyle acı çekmek” tir. İlk olarak David Hume ve Adam Smith tarafından felsefenin ahlak disiplininde inceleme konusu yapılmış, zamanla sosyal psikolojinin konusu olarak da ele alınmıştır. Bugün psikoterapi/psikoloji alanında sempati kavramının empati kavramıyla yanlış anlaşılmasını önlemek için inceleme konusu yapılmaktadır (Dökmen, 2000:139).

Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Kendimizi sempati duyduğumuz kişinin yerine koymamız ve onu anlamamız şart değildir; sempatide “yandaş” olmak esastır. Sempatide karşımızdaki kişiyle birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Sempatide karşımızdaki kişiyi anlayıp anlamadığımız çok önemli değildir, önemli olan onunla birlikte sevinip üzülmek veya ona hak vermektir. Empati de karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerine yandaş olmak değil, anlamak esastır (Dökmen, 2014:161). Ingram ve Nakazawa (2003) sempati ve empati arasındaki farkı şöyle belirtirler: Sempati: “Seni görüyorum, duyuyorum, senin için hissediyorum.” Empati: “Seni görüyorum, seni duyuyorum, seninleyim.”. Wispe’ye (1986) göre empati ve sempati arasında kesin ince farklılıklar bulunmaktadır. Empatide kişi, karşısındakini anlamaya çalışır, kendi kimliğini kaybetmez. Sempati dikkatten ziyade daha çok duygu ile ilgilidir ve kişinin kendi farkındalığını artırmaktan çok azaltmaktadır. Empatide kişi, diğer kişiye ulaşır, sempatide kişi diğer kişiden hareket eder. Empatide diğer kişiymiş gibi davranır, sempatide kişi diğer kişi olur. Empati bir bilme yöntemi, sempati bir bağlantı kurma (ilgili olma-bağlı olma) yöntemidir.

2.5.2.2. Empati ve Özdeşleşme

Özdeşleşme empatiyle ilişkili ve onunla karıştırılan ikinci bir kavramdır. Özdeşleşme aile bireylerinden başlayarak çevredeki kişilere, düşüncelere, kültüre doğru gittikçe genişleyen bir alan içinde bireyin, bilinçli ya da bilinçsiz olarak etkilendiği, benimsediği duygu, düşünce, tutum ve davranışlardan oluşan bir süreçtir (Kılavuz, 1993:16). Duru’ya (2002a) göre özdeşleşme bir grup ya da insana ağır bir duygusal bağlanma ile sonuçlanan kişiler arası bir süreçtir. Bir insan birinin ya da bir grubun kimliğiyle ilgili özdeşleşmede bulunduğu zaman, o kimliğe ait değerleri, giyimi, davranış tarzını ve öncelikleri de benimser.

Özdeşleşme, kişinin beğendiği kişinin veya grubun davranışlarını kendi davranış biçimine dönüştürme eylemidir. Özdeşleşmede kişiye veya gruba aşırı bir duygusal bağlanma söz konusudur.

Akkoyun’a (1982) göre özdeşleşme bir kişinin diğer kişi gibi olma ve onun gibi davranma eylemidir. Kişi, kendi benliğinin yerine başka bir benliği koymaktadır. Özdeşleşmede iki kişi aynı benliği paylaşırken empatide iki ayrı benlik birlikte var

olmaktadır. Aydın'a (2001) göre özdeşleşme bilinç dışı gelişen bir süreçtir. Kabul gören, rol-model alınan birinin davranış özelliklerini taklit etme ve içselleştirme esastır.

Özdeşleşmede iki ayrı kişide benzer özellikler oluşur. Empatide ise kişi kendi benliği ile empati kurduğu kişinin benliğini aynı tutarak onu anlamaya çalışır (Uluğ, 2014:8). Empati kurduğumuz kişilerle özdeşim kurmak gerekli değildir hatta özdeşim empatiyi zedeleyebilir (Dökmen, 2014: 162). Kişi karşıdakinin benliğiyle bütünleşme kaygısını taşırsa onu anlamayabilir. Empati de karşı benlikle bütünleşmeden ziyade, karşıdakini anlama gayretinde olma esastır.

2.5.2.3. Empati ve İçtenlik

Empati ve içtenlik kavramları birbiriyle yakın ilişki durumundadır. Bu iki kavram empati ve sempatide olduğu gibi birbirini tamamlayan kavramlardır. Empatik anlayış kişinin karşıdakinin iç dünyasına girerek kendi içinde yaşamasıdır. İçtenlik ise bunu yaparken aynı zamanda kendi yaşantısını da anlama çabası içinde olmaktadır (Akkoyun, 1982: 67).

2.5.2.4. Empati ve Sezgi

Sezgi, kavramsal olarak bir bütünün bir bakışta, dolaysız kavranması; varlıkları bize kendinde olduğu gibi açan bilgi; dolaysız yakalama, bir anda yakalama; sezme ve sezip keşfetme anlamlarına gelmektedir (Akarsu, 1998:158). Sezgi, bilinçli bir düşünme süreci olmaksızın, hiçbir çıkarıma dayanmadan, içten veya içeriden kavrayıp tanıyabilme yetisidir. Baron ve Cohen (2003) empatiyi, başka bir kişinin duygularını ve düşüncelerini tanımlamak ve bunlara uygun bir duygu ile karşılık vermek için bir sürücü olarak tanımlar. Bu sürücü, başkalarının davranışlarını anlamayı ve ön görmeyi sağlar.

Empati ve sezgisel tanı kavramlarının birbirinin karşıtı olduğunu söyleyebiliriz. Sezgisel tanı, bir kimsenin ihtiyaç ve yönelimlerini ortaya çıkarma, çözümleme ve düzenleme yeteneğiyle ilgilidir. Bir kişinin yaşantısı gözlemlenir bu gözlemler neticesinde bir değerlendirmede bulunulur. Empatide ise herhangi bir değerlendirme yapmaktan kaçınılır (Akkoyun, 1982:67-68).

Sezgi, daha çok zihinsel etkinliklerin hızlı biçimde kullanılmasıdır. Benlik işlevleri açısından ele alındığında, empati deneyimleyen, sezgi ise gözlemleyen benliğin bir işlevi olarak kabul edilmektedir (Buie, 1981'den akt. Atlı, 2008:17).

Sezgi, bir kişinin tecrübelerine ve gözlemlerine dayanarak diğer kişiyi değerlendirmesidir; gözleme ve tecrübeye dayalı ispatlanmamış bir inanç, bir içine doğma, bir iç görüştür. Empati ise bir kişiyi değerlendirmeden ziyade anlama esası üzerine kurulu bir anlayıştır.

2.6. Empati Eğitimi

Empati eğitimi, kişinin kendi duygu ve düşünce dünyasına odaklanarak kendisini tanımasını sağlamakta, farklı durumlar ve koşullar içinde iken ne gibi tepkiler verdiğini belirlemekte, aynı zamanda kendisi ve toplumdaki diğer kişilerle aralarındaki ortak noktaları ve diğer kişilerle aralarındaki benzerliklere odaklanmaları ve buna bağlı olarak duygusal ve bilişsel olarak diğer kişi / kişileri algılamayı sağlayacak uygulamalar gerçekleştirmelerini sağlamaktadır (Gürüz, Temel-Eğimli, 2016:33).

İnsanlarda var olan empati kurma yeteneğini geliştirmek için yapılan empati eğitimi, empatik tepkiyi içeren duygusal ve bilişsel yeteneklerin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşmakta; empatik aşamada gerekli olan duyguları tanıma, değerlendirme ve adlandırma gibi bilişsel unsurları da içermektedir (Pecukonis, 1990; Kalliopusko ve Tiitinen, 1991).

Empati eğitimi konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır. Bazı araştırmacılar empatinin doğuştan getirilen bir yetenek olduğunu dile getirirken (Eisenberg, 1982; Tanrıdağ, 1992; akt. Yılmaz-Yüksel, 2003: 39) bazı araştırmacılar da empati kurmanın doğuştan getirilmediğini sonradan öğrenebileceğini savunmuşlardır (Kremer ve Dietzen, 1991; Gladtein ve Feldstein, 1983; Dalton ve Hylbert, 1973; akt. Duru, 2002a:64; Yogev ve Ronen, 1982). Mousa'ya (2015) göre empati uygun eğitim ve uygulama yoluyla öğrenilip geliştirilebilen bir beceridir.

Empati öğrenilebilen bir kavram olduğu için kişilerde empatinin eğitimle geliştirilmesi ya da var olan empatik becerilerin daha ileri düzeye ulaştırılması olanaklıdır (Özden, 2014:81). Dökmen'e (2004) göre empati doğuştan sahip olunan bir özellik değildir. Araştırmalar, cinsiyet farkı olmaksızın herkesin empati becerisinin eğitim yoluyla geliştirebileceğini, empati kurmanın öğrenilen bir şey olduğunu göstermektedir. Günümüzde bu görüşleri ileri süren ve kanıtlamaya çalışan birçok araştırma bulunmaktadır:

Karaca, Açıkgöz ve Akkuş (2013), bir sağlık yüksekokulunun hemşirelik programında empati becerilerinin geliştirilmesini irdelediği çalışmada empatik beceri

geliştirme programı ile hemşirelik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin empatik becerilerinin önemli oranda arttığını belirlemiştir.

Şahin (2007) yaptığı araştırmada ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerine verilen empati eğitiminin öğrencilerin empati beceri ve benlik saygısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin empatik beceri ve benlik saygısı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Bireylerde empatik beceri geliştirmek amacıyla eğitim fakültesi psikolojik danışma bölümü birinci sınıfında okuyan öğrencilere sekiz ay boyunca psikodrama uygulaması yapılmış ve grubun empatik becerisinin arttığı görülmüştür (Dökmen, 2005).

Yılmaz -Yüksel (2003), Bursa'da öğrenim gören 4. sınıf öğrencileriyle (20 kişi) yürüttüğü çalışmada sekiz hafta boyunca empati eğitimi uygulamış öğrencilerin kontrol grubuna oranla anlamlı düzeyde empati düzeylerinin yükseldiğini not etmiştir.

Araştırma bulguları, empatik varoluş şeklinin empatik kimselerden öğrenilebileceğini, eğitim yoluyla doğru empati kurabilme yeteneğinin geliştirilebileceğini ve öğrenilebileceğini göstermiştir (Akkoyun, 1982). Bu görüşler çerçevesinde, empati becerisinin geliştirilmesi konusunda kullanılan teknikler başlıca dört grupta toplanabilir (Payne, Weiss ve Kapp, 1972; Dalton, Sundblad ve Hylbert, 1973; Cooker ve Cherchin, 1976, Aktaran: Dökmen, 1988: 167).

1. Didaktik Eğitim (Bilgi Verme) Tekniği: Eğitim alanlara, uzman bir kişi tarafından empati ve empatik iletişim konusunda bilgiler verilebilir.

2. Yaşantısal Eğitim (Experiental) Tekniği: Deneklerin bir başkasıyla gerçekleştirdiği iletişim, eğitimi veren uzman tarafından gözlenerek ya da banttan izlenerek eleştirilir.

3. Rol Oynama (Role Playing) Tekniği: Empati eğitimi alan kişi duruma göre bazen kendisi olarak bazen de karşısındaki kişinin rolüne girerek iletişim kurar. Rol oynama tekniğinde birey karşısındaki kişinin rolüne girerek olaylara onun bakış açısından bakmaya ve onun hissettiklerini hissetmeye çalışmaktadır.

4. Modelden Öğrenme Tekniği: Empati eğitimini alan kişi, modelin kurduğu empatik iletişimi ya doğrudan ya da videodan izleyerek öğrenmeye çalışır.

Bu tekniklerden bir veya birkaçı empati eğitiminde kullanılabilir. Bu teknikler dışında başka empati eğitim teknikleri de kullanılabilir. Dökmen (1988)'e göre bazı araştırmacılar, duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisini, genel empati becerisinin bir parçası kabul etmişlerdir. Bireylere duygusal yüz ifadeleri konusunda verilen eğitim bir anlamda empati eğitimi taşımaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin kendi kendinin farkında olmasını sağlayarak, onlara dinleme becerileri kazandırarak, çeşitli milletlerden meydana gelen insanoğlunun farklılıklarına saygı ve hoşgörü ile bakmasını gösteren yaşantılar sunarak öğrencilerde empati davranışının gelişimine katkı sağlayabilirler. Öğrencilere önyargıları ve korkularından sıyrılarak insanı merkeze alan bir bakış açısı kazandırıldığında onların empati kurmaları kolaylaşmaktadır (Sezer ve Damar, 2005).

Empati eğitiminde kullanılan yaşantısal eğitim, rol oynama ve modelden öğretim tekniklerini öğrenci sadece kişilerden veya videodan değil de çocuk edebiyatı kitaplarını okurken de kullanabilir. Öğrenci bir eseri okurken ister istemez o esere hem bilişsel olarak hem de duygusal olarak katılmaktadır. Okuduğu eserle ilgili duygusal ve bilişsel yorumlar yapmaktadır veya kendisini eserdeki herhangi bir karakterin yerine koymaktadır. Cress ve Holm'a (1998) göre gerçekçi çocuk edebiyatı, hikâyenin kullanımı yoluyla empati yaratmaya çalışan öğrencilere yardımcı olmak için ideal bir yöntemdir. Hikâyenin kullanımı, sosyal gelişimin işleyişinde kritik bir hâl alır. Hikâyeler çocukların duygu dünyalarını geliştirir ve yaşamlarını anlamlandırır. Bu görüş, çocuklara sosyal becerileri öğretmede ve kazandırmada edebiyatın etkili olabileceğini savunan Hodges (1995) tarafından da desteklenmektedir.

2.7. Empatinin Önemi

Günlük yaşamın yoğun temposu içinde koşuşturan her insan, görülmek, derdini anlatmak, anlaşılacak ve fark edilmek ister. Bu farkındalığı sağlamanın etkili yollarından birinin de empati olduğu söylenebilir. Empati, kendisini kaynak iletenin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakıp onun hissettiklerini doğru hissetmeye çalışarak bu durumu karşıya iletme sürecidir. Bu sürecin hem empati kuran üzerinde hem de diğer kişi üzerinde birçok olumlu etkisi olabilmektedir. Peterson ve Leonhardt'e (2015) göre bu kavramı kullanan kişiler, dünyayı, iletişim kurdukları kişinin gözünden görmeye çalışırlar. Bu kişinin en önemli ihtiyaçlarının neler olduğunu ve neden bu ihtiyaçları olduğunu hayal etmeye çalışırlar. Kısacası, bu kişiye gerçek bir ilgi duyarlar.

Empati kurulan birey anlaşıldığını ve kendisine önem verildiğini hisseder. Diğer insanlar tarafından anlaşılma ve önem verilmek, bireyi rahatlatır ve bireye pozitif bir enerji verir. Aslında empati her iki tarafa da fayda sağlar. Empatik beceriler ve eğilimleri yüksek olan ve bu sebeple diğer insanlara yardım eden kişilerin çevreleri tarafından sevilme ihtimalleri artar (Açıköz, 2005:134).

Empatinin her düzeyde kişilik gelişimi için yaşamsal önemi vardır. Empati kişiyi, kişilik de değerleri yüceltir. Anlamayı, anlaşılmayı sağlar. Zekâsını, yeteneklerini donanımlarını en iyi şekilde çevreye yansıtmasını sağlar, çevreden bu yansıtmaya yankılar gelir (Uluğ, 2014: 10-11). Bertling (2015) ortaokul öğrencilerinin çevre ile nasıl ekolojik paradigmalar kurduklarını ve empati gösterdiklerini incelediği çalışmada ortaokul sınıfında tasarlanmış ve uygulanmış bir eleştirel mekana dayalı sanat müfredatı uygulamıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çevreye karşı daha duyarlı, sorumluluk sahibi birer fert oldukları gözlemlenmiştir.

Empati yardım etme, paylaşma, iş birliği, sosyal katılım, para bağıışı, bir başkasının stresine duyarlı olma ve olumlu duygusal tepki verme gibi prososyal davranışlardaki bireyler arası farklılıkları etkileyen bir değişkendir (Şahin ve Akbaba, 2017:107). Bir insanın kendisini diğer insanların yerine koyması, onun bakış açısıyla olaylara bakması, yardım etme davranışını doğurmaktadır. Böylece yardım etme davranışı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Schultz, 2000: 394). Deniz ve Yılmaz'a (2006) göre empatik anlayışa sahip birey, diğer insanların bakış açılarının farkında olduğu için kendini başkalarının gerçeklerine yerleştirerek diğer insanları anlar ve onlara saygı duyar. Stephan ve Finlay'e (1999: 4-5) göre empati duygusal ortamların oluşmasını sağlayarak ilişkileri olumlu yönde beslemektedir. Bunun yanında var olan düşmanlıkların ortadan kalkmasında da empatinin önemli bir payı bulunmaktadır.

Kölelik karşıtı hareketin en büyük silahlarından biri, insanların satılmak üzere getirildikleri köle gemilerinin resimleriydi. Bu resimler, toplum içinde kölelere yönelik empati kurulmasını sağlamış ve onların ticaretini yapanlara karşı büyük bir öfkenin oluşmasına yol açmıştı (De Wall, 2014:343). Empati yabancılaşmayı ortadan kaldırır. Kişi empati sayesinde kendisini insan ırkına bağlı bir parça olarak görür (Rogers, 2012: 151). Leake'e (2016) göre farklılıklarımıza saygı duyduğumuz bir anlayışın yerleşmesi empati ile mümkündür. Empati her zaman değerli olarak kabul edilmelidir.

Empati hayata insan odaklı bakmamızı sağlar, böylece insanı merkeze almış oluruz. Empati toplum bireyleri arasında şefkat tohumları eker, insanlar arasında duyarlılığın yeşermesi toplumda birlik ve beraberliğin oluşmasına ve devam etmesine büyük bir katkı sağlayabilir. Bundan dolayı empati bir davranış hâline getirilmelidir. Rogers'e (2012) göre empati kurulan birey, değer, ilgi ve kabul gördüğünü hisseder. Çünkü o kişiye değer vermek onun dünyasını doğru algılayıp hissetmemize imkân sağlar.

Empati, insanlığımızın özüdür. Ama eğer kendimize dair olan küçümsenir ve bize ait olamayan bir şeymiş gibi bizden kopartılırsa, empati de özgür bir biçimde gelişemez. Başkalarının duygularını paylaşma yetimiz körelir (Turpoğlu-Çelik, 2014: 58). Böylece toplumda başkalarının farkında olarak yaşama duygusu ortadan kalkabilir, bu durum bencilliğin yerleşmesine ve yaygınlaşmasına neden olabilir.

Empatik açıdan gelişmiş bir birey, zarar verici davranış sonucunda karşıdaki kişinin duyduğu acıyı gözlemler, olaya onun bakış açısından bakarak zarar verici davranışa maruz kalmanın kötü bir deneyim olduğunu hissedebilir ve anlayabilir (Miller ve Emsberg, 1988'den akt. Şahin ve Akbaba, 2017:109). Empati ile çocuklara karşılıklı anlayış, hoşgörü, saygı gibi davranışlar kazandırılarak, insan haklarına saygılı birer vatandaş olmaları sağlanmakta, vatandaşlık eğitimi çerçevesinde çocuğun yaptığı davranışın diğer insan/insanlar üzerinde oluşturacağı etkinin farkına varması sağlanmaktadır (Kabapınar, 2002: 259). Mehbarian ve Epstein (1972) yapmış oldukları araştırmada empati eğitimi alan çocuklarda saldırganlık ve şiddet duygularının az olduğunu belirlemişlerdir. Empati eğitiminin sorunlu davranışların kontrolünü sağladığını tespit etmişlerdir.

Derman (2011) yaptığı araştırmanın sonucunda empati eğitim programının çocukların saldırganlık düzeylerini azalttığı sonucuna varmıştır. Bunun sonucunda çocukların empati kurma becerileri ile saldırganlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu, empati düzeyi arttıkça saldırganlık seviyesinin azaldığını tespit etmiştir. Pecukonis (1990) yaptığı çalışma sonucunda empati gelişimi programı sonucunda ergenlerin saldırganlık düzeyinde anlamlı bir düşüş olduğunu saptamıştır. Hasta ve Güler (2013) 17-29 yaş aralığındaki 120 kadın, 85 erkek katılımcı ile yaptıkları çalışmalarında yıkıcı saldırganlığın empatik eğilimle aralarında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit etmişlerdir. Björkqvist, Österman ve Kaukiainen (2000) yaptıkları çalışma

sonucunda olumlu davranış sergileyen kişilerin, saldırgan olanlara göre daha empatik olduklarını saptamışlardır.

Empati eğitiminin insan yaşamındaki yerini ve önemini kavrayan toplumlarda bu konuyla ilgili çeşitli projeler ve programlar sürdürülmektedir. Natalie'ye (2016) göre empati kavramı son yıllarda, özellikle hayır kurumu sektöründeki birçok eğitim girişimlerinde cazibe kazanmıştır. Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar Kanada merkezli Empatinin Kökleri Programı ve Uluslararası Ashoka "Start Empathy" projesi gibi, erken yaşta sorumlu vatandaşlığı teşvik etmeyi amaçlayarak empati için eğitilmiş yenilikçi çocuk dostu müfredat geliştirmeyi amaç edinmişlerdir.

2.8. Empati ve Çocuk Edebiyatı

Baron-Cohen (2003) empatiyi, başka bir kişinin duygularını ve düşüncelerini tanımlamak ve bunlara uygun bir duygu ile karşılık vermek için bir sürücü olarak tanımlar. Bu sürücü, başkalarının davranışlarını anlamayı ve öngörmeyi sağlayan bir yol sağlar. Hem bilişsel hem de duyuşsal bir süreci kapsayan empati, Mousa'ya (2015) göre, uygun eğitim ve uygulama yoluyla öğrenilip geliştirilebilen bir beceridir. Bu beceriyi geliştirmek için temelinde insanı işleyen, insanı her yönüyle ele alan edebî eserlerden yani edebiyattan istifade edilebilir. Uygur'a (1984: 160) göre, edebiyat insana duygu eğitimi sağlar. İnsanın tüm duygu yönünü açar, açıklar, belli eder, bildirir. Sanatçılar olmasaydı, birçok duyguyu tadamayacak, bilmeyecektik. İnsan yaşamının birçok önemli kesiminden yoksun kalacaktık. Yani insanı anlayamayacaktık.

Edebiyatın en belirgin özelliklerinden biri, insanın bütününe malzeme olarak seçmiş olmasıdır. Edebiyat, insanı bir bütünlük içinde kavrayarak onun doğasını anlamaya çalışır. Edebî eserlerin varoluşu insanı anlatmak üzere kurulduğu için edebî eserlerden hareketle insan doğal şartları içinde tanınabilir (Emre, 2006: 294-334). Edebiyat hayatı öğretir. Dar bir çevrede büyüyen çocuğun hayatı bütün yönleriyle tanınması mümkün değildir. Hayatı tanınmasında en büyük yardımcı araç kitaplardır. Onlarda anlatılan yaşam örnekleri, çocuğun bilinçlenmesini ve deneyimlerinin artmasını sağlar (Sarıyüce, 2012: 14).

Okuduğu ya da dinlediği bir öykünün kahraman ya da kahramanlarıyla kurduğu etkileşim, çocuğun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlar (Sever, 2013:76). Bazen okunan masaldaki kahramanın yerine kendisini koyan çocuk bazen de masala kendi hayal dünyasından yeni kahramanlar, yeni olaylar ekleyerek onu zenginleştirir (Şirin,

2000: 177). Bir filmi izlerken, bir kitabı okurken edinilen düşsel arkadaşların yerine kendini koyar, onun yaşadığı bilişsel ve duygusal hâli yaşamaya çalışır. Onunla birlikte güler, sevinir, heyecanlanır; üzülür, rahatsız olur. Hayalî olarak o kahramanın yerine çeşitli tepkiler verir. Bu durum hem çocuğa empatinin kapılarını açar hem de çocuğun empati kurma becerisinin gelişmesine ciddi katkılar sağlayabilir. Nas'a (2014) göre edebiyat insanı bencillikten, sığlıktan kurtarır. Ayrıca empati duygusunun gelişmesine katkı sağlar. Canter ve Canter'e (1998: 21) göre çocuk okuma yoluyla hayal gücünü uyarabilir, dünya ve diğer insanlar hakkındaki düşünce evrenini genişletebilir. Hikâyelerden başka insanları anlamayı, onlara karşı duyarlılık beslemeyi ve kendini onların yerine koymayı öğrenir.

Çocuklara gerçek hayata geçişte yardımcı olabilmek için çocuk edebiyatı eserleri kullanılabilir. Gerçekçi bir edebiyat ile çocukların kurgu bir dünyadan gerçek dünyaya genelleme yapmasını sağlayarak empati kurmasına yardımcı olunabilir. Şirin'e (2000: 178) göre, edebî eserlerde günlük hayatta karşılaşılmaması çok ender olan olaylar ve durumlara rastlamak mümkündür. Çocuk böylece kendi yaşantısının dışındaki pek çok konu ve olayla tanışmak, onların üzerinde düşünmek ve bu olayların muhtemel çözümlerini bulabilmek imkânını kazanır. Akyüz'e (2014) göre, çocuklar nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulduğunda yeni yaşam alanlarına katılarak ya kendi yaşamlarında şimdiye kadar karşılaşmadıkları ya da hiç karşılaşmayacakları bireylerle ve onların yaşadıkları durumlarla tanışırlar. Bu durum, onların insan ilişkileriyle ilgili örtük bir eğitim almalarını, okuma yoluyla yaşamın birçok alanında yer almalarını sağlar. Pesseschian (2005: 10) ise hikâyelerin içeriklerini özümseyen, onlardan sonuçlar çıkarıp içselleştiren dinleyici ve okuyucular için hikâyeler, kişinin gelişimine ciddi katkılar sağlayabilir.

Nitelikli çocuk kitapları, çocuğun algısını geliştirir. Onun duyma, düşünme, problemi tespit etme ve çözme, çıkarımda bulunma, değerlendirme, yorumlama gibi becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu becerilere sahip bireyler karşısındaki insanı anlar, tanır ve onunla rahatlıkla empati kurabilir. Aynı zamanda bu kitaplardaki karakterlerin yaşam koşullarını öğrenir ve o koşullar içinde onların davranışlarını değerlendirir. Böylece daha kolay empati kurabilir.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın konusu olan çocuk edebiyatının çocuğun bilişsel, sosyal, zihinsel gelişimine etkisiyle ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Karakuş (2018) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin insan hakları programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesine etkisini incelemiştir. Bu çalışmasında karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda yarı deneysel yöntemi kullanırken nitel boyutunda ise durum araştırması yöntemini kullanmıştır. Çalışma grubu Gaziantep Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde öğrenim görmekte olan 62 öğrenci oluşturmaktadır. Bu adayların buldukları sınıflardan biri kontrol grubu, diğeri de deney grubu olarak rastgele atanmıştır. Araştırmada, deney grubuna Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Programı (ÇEEİHEP) uygulanmış, kontrol grubuna ise herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Formu (YDF) ve İnsan Hakları Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği (İHEYTÖ) deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, Program Etkililiğini Değerlendirme Formu (PDF) yalnızca deney grubu öğrencilerinden amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 14 sınıf öğretmeni adayına, yarı yapılandırılmış görüşme olarak, program sonunda uygulanmıştır. YDF'den elde edilen verilerin analizi için Çocuk Edebiyatı Eserleriyle İnsan Hakları Eğitimi Yeterliliği Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı (YDDPA) geliştirerek uygulanmıştır. Araştırmada, ÇEEİHEP'nin sınıf öğretmeni adayları üzerinde insan hakları eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirdiği, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlayabilme becerisini ve çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları bağlamında analiz edebilme yeteneğini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Akyüz (2014) çalışmasında, çocukların yazınsal nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulmasının onların eş duymusal eğilimine etkisini incelemiştir. Deneysel nitelikli olan bu çalışmanın katılımcıları 4. sınıf öğrencileridir. Çalışma grubu 24 kişi deney, 24 kişi kontrol grubu olmak üzere iki gruba yürütülen bu araştırmada, katılımcılara ön test ve son test olarak "KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu" uygulanmıştır.

Araştırmada gruplar arası eş duyumsal eğilimin puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde “Çok Yönlü Varyans Analizi”, grup içi eş duyumsal eğilim puanları arasındaki farkın anlamlılığının test edilmesinde ise “Bağımlı Gruplar için t Testi” istatistiklerinden yararlanılmıştır. Deney süreci haftada 2 saat olmak üzere toplamda 6 haftadan oluşmaktadır. Deney sürecinde iki grupta da dersler “Bütünleştirilmiş Öğretim Yaklaşımı” ile işlenmiştir. Kontrol grubundaki dersler Türkçe ders kitabındaki metinler eşliğinde; deney grubundaki dersler ise, uzman görüşü alınarak belirlenen yazımsal nitelikli 3 öykü kitabından seçkisiz yöntemle seçilen 6 öykü ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda deney grubunun puanlarının, kontrol grubunun puanlarından anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Yazımsal nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle yürütülen Türkçe derslerinin, çocukların eş duyumsal eğilimlerine katkısının olabileceği yargısına ulaşılmıştır.

Çakır (2014) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatının psikopedagojik ve sosyopedagojik bilimlerine uygulanabilirliğini incelemiştir. Araştırma sonucunda çocuğu sorunlarından arındırmak veya çözümünü imkânsız bir engellilik söz konusu olduğunda bu sorunlarla yaşayabilmesini sağlayabilmeyi amaçlayan sosyopedagoji ve psikopedagojinin çocuk edebiyatını araç olarak kullanabileceğini tespit etmiştir.

Demirbaş (2012) çalışmasında çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisini incelemiştir. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel model kullanılan araştırma 6. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 70 (35 kişi deney grubu-35 kişi kontrol grubu) kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada örneklem olarak seçilen Aydınpınar İlköğretim Okulu 6.sınıf öğrencileri aynı zamanda deney grubu olarak seçilmiştir. Deney grubundaki 6. sınıf öğrencilerine edebî eserler aracılığıyla haftada iki ders saati olmak üzere 14 hafta süren edebiyat temelli karakter eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki gelişim düzeyine ilişkin son test puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Akyol (2011), yaptığı çalışmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde “Türk Tarihinde Yolculuk” ünitesi işlenirken bu ünitenin çocuk edebiyatı eserleri ile ilişkilendirilerek verilmesinin öğrencilerin empatik eğilimlerine etkisini incelemiştir. Deneysel nitelikte olan bu çalışma deney ve kontrol gruplarında toplam 34 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba 20 maddeden oluşan empatik eğilim ölçeği uygulanmıştır. Dersler bizzat araştırmacı tarafından deney grubunda çocuk edebiyatı konularıyla ilişkilendirilerek, kontrol

grubunda ise geleneksel yöntemlerle işlenmiştir. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı konuları ile ilişkilendirilerek öğretim yapılan deney gurubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun puanları karşılaştırıldığında empatik eğilim ölçeğine göre son test puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Destebaşı (2011) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisini incelenmiştir. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırma 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 89 (45 kişi deney grubu-44 kişi kontrol grubu) kişilik bir grup üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada örneklem olarak seçilen Düzce ili, Kaynaşlı ilçesi, Atatürk İlköğretim Okulu 7 ve 8. sınıf öğrencileri aynı zamanda deney grubu olarak seçilmiştir. Deney grubundaki 7 ve 8. sınıf öğrencilerine edebî eserler aracılığıyla 12 hafta süren bir edebiyat temelli karakter eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun lehine ahlaki gelişim düzeyine ilişkin son test puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Pala (2008) Manisa ilinde Celal Bayar Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde eğitim gören öğrencilerin empati düzeyini belirlemek için yaptığı çalışmada betimsel araştırma yöntemini kullanmıştır. Araştırma grubunu Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği lisans programlarındaki 1. ve 4. sınıf öğrencisi olan toplam 464 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 212' si (%45.7) kadın, 252' si (%54.3) erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması 21.31'dir. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak 20 maddelik likert tipi Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırma sonunda, çalışma grubundaki öğretmen adaylarının empati kurma düzeylerinin ortalaması 3.5 bulunmuştur. Bu düzeyin öğrencilerin ekonomik durumu, lisans programı ve kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ders kitabı dışında kitap okuma sıklığı arttıkça empati puanlarının arttığı ortaya çıkmıştır.

Uzmen ve Mağden (2002) okul öncesi kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarının prososyal davranışlardan paylaşma ve yardım etme davranışlarının, bu davranışları işleyen resimli çocuk kitapları ile desteklenip desteklenmediğini belirlemek amacıyla yaptıkları deneysel çalışmanın örneklemini üç anaokuluna devam eden altı yaş çocukları arasından seçilen toplam kırk çocuk oluşturmuştur. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmada ön-test ve son-testte çocukların yardım etme davranışlarını değerlendirmek amacıyla, içinde kalem, küçük kâğıtlar, ataçlar, kalemıraş olan bir kutu

yere düşürülmüş ve çocukların tepkileri gözlenmiştir. Paylaşma davranışlarını değerlendirmek amacıyla, çocuklara beşer tane çıkartma verildikten sonra, hastanede yatan bir çocuk için istediği sayıda çıkartmayı verebileceği söylenmiştir. Deney ve kontrol grubu çocuklarına iki hafta boyunca sekizer tane resimli kitap okunmuştur. Deney grubu çocuklarına dördünün içeriğinde yardım etme, dördünün paylaşma davranışları olan resimli kitaplar okunmuş, hikâye hakkında sorular sorulmuş, tartışmalar yapılmış, etkinlikler uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubuna okunan kitapların çocukların yardım etme ve paylaşma davranışları üzerine etkisi olduğu, verilmiş olan eğitimin kız çocuklarının yardım etme davranışları, erkek çocukların ise paylaşma davranışları üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır.

2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Valerie (2017) çalışmasında çocuk edebiyatı aracılığıyla hapis cezasına çarptırılan ebeveynlerin çocuklarına karşı anlayış ve empati geliştirmenin etkisini incelemiştir. Onu kız, yedisi erkek olmak üzere toplam 17 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı, üç grup oluşturmuştur. Her grup 5 ya da 6 öğrenciden oluşmaktadır. Gruptaki her üye araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmacı, öğrencilerle görüşmeye başlamadan önce ses kaydı yapacağını onlara söylemiştir. Ses kaydını kendisinden başka kimsenin kullanmayacağını, yayınlarda kullanılan isimlerin değiştirileceğini öğrencilere açıklamıştır. Sammy'nin Ziyareti adlı bir hikâye kitabını her hafta okulda sessiz bir sınıfta bir grup öğrenci ile görüşerek öğrencilere okuyan araştırmacı, hikâye üzerine öğrencilerle konuşmuştur. Öğrencilere hikâye ile ilgili çalışmanın amacına hizmet eden sorular sormuş ve öğrencilerin bu konudaki görüşlerini dinlemiştir. Bu görüşmeyi gerçekleştirirken yarı yapılandırılmış görüşme formu ve tartışmayı kaydetmek için dijital ses kayıt cihazı kullanmıştır. Resimli bir kitabın çocukların, çocuklara yönelik olarak anlamaya ve empatik davranmasına yardımcı olup olmadığıyla ilgili araştırma sonucundan çocukların hikâye kahramanı Sammy'ye karşı empati duydukları sonucuna varmıştır.

Kiser (2017) araştırmasında çok kültürlü yetişkin genç edebiyatının Appalachian bölgesinde yaşayan ergenlerde empati becerisini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Araştırmacı çalışma kapsamında çok kültürlü genç yetişkin romanlarını (Yarı Zamanlı Hintlilerin Kesinlikle Doğru Günlüğü, Doğa Kazaları ve Doğruluğun Kirpisi) okutmuştur. Araştırmacı, araştırma kapsamında öğrencilere bu okuttuğu kurgusal

eserlerin ayrıntılı olarak analizini yaptırmış. Eserlerin temalarını belirleyip ayrıntılı olarak analiz ettirip metin akışı hakkında bilgi edinmelerini sağlamıştır. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilere metinlerden hareketle yazma çalışmaları yaptırmıştır. Bunlar dışında araştırmacı ayrıca “Empathy’de Brené Brown” animasyonlu YouTube videosunu çalışma grubundakilere izlettirmiştir. Üç kültürlü genç romanın kullanıldığı araştırma sonucunda kurgusal yapıtlarla başka birinin hayatını deneyimleyebildiğini ve bu eserlerin daha fazla empati kurmamıza yardımcı olduğunu tespit etmiştir.

Mohammadzadeh, Kayhan ve Dimliler (2017) yaptıkları çalışmada çocuk edebiyatı engelli karakterlerle okumayı nasıl geliştirebileceğini ve bu okumaların engellilik farkındalığı ve empati becerisinin gelişimine katkısını tespit etmeyi amaçlamışlardır. İçerik analizi ve doküman analizi metodunun kullanıldığı bu çalışma kapsamında Rodman Philbrick’in *Freak The Mighty* adlı romanı “Metin Dünyası Teorisi”ne göre incelenmiştir. Çalışmanın birinci kısmında altı katılımcı, romanı Metin Dünyası Teorisine göre okumuş ve tartışmışlardır. Özellikle okuyucunun engelli karakterler hakkında çocuk edebiyatının nasıl olduğunu incelemesi sağlanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında ise okuyucu yanıt verisine odaklanılmıştır. Yanıt ortaya çıktıkça metin dünyası varlıkları arasındaki bağlantıların analizi yapıldıkça okuyucu ile metin arasında güçlü etkileşimlerin ortaya çıktığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel stilistik analizlerin okuyucuların çocuk edebiyatını yorumlamalarına ve metindeki metaforik noktaların altında yatan anlamlarını anlamalarına nasıl yardımcı olduğu tespit edilmiştir. Çocukların karakterinde düşünce ve tutumlarına karşı farkındalık ve empati geliştirdiği görülmüştür.

Chain (2015) karakter kurma ve empati için çocuk kitapları adlı çalışmasında çocuk edebiyatının öğretmenler ve ebeveynler için duygusal ve ahlaki gelişime odaklanmak için zengin bir kaynak olduğunu belirtmektedir. Çocuk edebiyatının çocukların karakterini etkileme gücüne ve empati kurma becerisine yardımcı olduğunu dile getirmektedir.

Gina (2014) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin etkili bir karakter geliştirme programında etkisini incelemiştir. Sosyal Araştırmalar Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından tavsiye edilen kitaplar içinden Çocuk Kitapları Konseyi ile NCSS’nin belirlediği bir komite, öğrencilerin okuyacağı kitapları seçmişlerdir. Tüm kaynaklar incelendikten ve bir kitap listesi seçildikten sonra, kalifiye bir eğitimci ekibi seçilen kitapları okumuş ve her birine atfedilen özellikleri kategorize etmiştir.

Kitaplarda bulunan karakterlerin bakım, şefkat, nezaket, empati, vatandaşlık, cesaret, adalet, dürüstlük, güvenilirlik, bütünlük, liderlik, sebat, saygı, sorumluluk, iş ve iş birliği özelliklerini yansıttığı tespit etmiştir. Daha sonra öğretmen, her kitabı genel ya da küçük grup ortamıyla, dairesel bir biçimde oturan öğrencilerle paylaşmıştır. Kitaptaki karakter özellikleriyle ilgili sorular sorulmuş, kitaptaki karakterlerin durumlarıyla ilgili tartışmalar yapılmıştır ve karakterlerin özellikleri vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda uygun kalitede çocuk edebiyatını etkin okuryazarlık eğitimi ile birleştiren karakter temalı dersler oluşturabileceğini tespit etmiştir.

Kenney (2013) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatının öğretmenler tarafından, özellikle sınıf ortamında, küçük çocuklara sosyal becerileri öğretmek için nasıl etkili bir şekilde kullanılabileceğini incelemiştir. Araştırmacı genel bir sınıf eğitiminde kullanılmak için kendisinin uyguladığı yöntemini geliştirmiştir. Yöntem on adımdan oluşmaktadır. Derse hazırlık aşaması ilk üç adımı oluşturmaktadır. Bu aşamada sınıfın içinden uygulama için üç ya da beş kişilik küçük bir grup seçilmiştir. Gruplar, yetenek düzeyi, kişilik, dil becerileri ve sosyal ilişkiler dâhil ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere çeşitli faktörlere dayanarak seçilmiştir. Öğrencilerin mevcut beceri düzeyleriyle birlikte ilgili önceki bilgi ve deneyimleri de dikkate alınarak hedef sosyal beceri veya prososyal davranışlar tanımlanmıştır. Sosyal beceri için uygun, resimli bir hikâye kitabı seçilmiştir. Kitap okunmadan önce öğretmen kitabı kısaca tanıtmıştır. Bu, başlığın okunmasını, ön kapaktaki resmin tartışılmasını ve önemli karakterlerin ve ne yapacaklarının kısa bir açıklamasını vermeyi içermektedir. Bu, öğrencilerin dikkatini çekecektir. Daha sonra öğretmen akıcı bir şekilde kitabı okumuştur. Öğretmen önemli durumlar, karakterlerin duyguları ve hisleri, karakterlerin eylemlerinin arkasındaki potansiyel nedenler, sergilenen sosyal beceriler ve gösterilen sosyal davranışlar hakkında öğrencilere sorular sormuştur. Böylece öğrencileri sosyal beceri veya prososyal davranışlarla ilgili bir tartışmaya dâhil etmiştir. Bu tartışmayı doğrudan kitaptaki ilgili olaylarla ilişkilendirmiş ve daha derinlemesine tartışmıştır. Bu tartışmadan sonra, öğretmen beceri veya davranışın uygulanabilir olduğu yeni bir durumu anlatmış veya okumuştur. Sonra bireysel olarak rol oynama yoluyla, başka bir yetişkinle rol oynama ya da başka bir uygun yöntemle (kukla gösterisi gibi) pozitif sosyal beceriyi ve / veya prososyal durumu modellemiştir. Öğretmen, öğrencilere başka bir ortamda olması gereken yeni bir durum okumuş, öğrenciler daha sonra ortak tartışma, küçük grup tartışması veya hatta rol oynama yoluyla, durumu ve sosyal

becerilerin ve / veya sosyal davranışların uygun kullanımını tartışmak için bir fırsat vermiştir. Bundan sonra öğrencilerin benzer sosyal beceri veya prososyal davranışları bağımsız olarak uygulama yapmaları için uygun ortamı sağlamıştır. Bu süreçte ihtiyaç olmadıkça öğretmen duruma müdahil olmamıştır. Öğretmen beceri / davranışı kısaca tekrar gözden geçirmiştir, öyküde öğrencilere hatırlatmanın nasıl ifade edildiğini tekrar söyleyerek dersi bitirmiştir. Araştırma sonucunda Kenney (2013) çocuk edebiyatı ürünleriyle sosyal becerilerin öğretilbileceği kanaatine ulaşmıştır.

Riquelme ve Montero (2013) yaptıkları çalışmada çocuk edebiyatı eserleri ile okumanın duygusal yeterliliği artırmadaki etkisini incelemiştir. Çalışma grubu, sosyal ve ekonomik açıdan benzer olan iki okuldaki ilk temel eğitim döneminde olan 37'si kız 55'i erkek olmak üzere 92 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki çalışma grubu üç kısımdan meydana gelmektedir. Birinci grup 25'i erkek, 19'u kız olmak üzere 44 kişiden oluşan deney grubudur. Bu grup çocuk edebiyatı ürünlerini okuma aracı olarak kullanmaktadır. İkinci grup 19'u erkek, 11'i kız olmak üzere 30 kişiden oluşan, geleneksel okuma yöntemini uygulayan yarı- kontrol grubudur. Üçüncü grup 11'i erkek, 7'si kız olmak üzere 18 kişiden oluşan, sessiz okuma yapan yarı-kontrol grubudur. Üzüntü, öfke, mutluluk ve korku gibi dört temel duyguyu gösteren 24 sayfalık yüz fotoğraflarının her birine çalışma grubundaki öğrencilerin bakmaları istenmiştir. Bu testte yüksek puan alanların çocuğun yüz duygularını tanıyabildiği ve empati kurabildiği varsayılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatının okunması yoluyla etkinliğin yapıldığı deney grubunun diğer gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Riquelme, Munita, Jara, Montero (2013) yaptıkları çalışmada çocuk edebiyatı programının, özellikle okul öncesi ve okul çağındaki çocuklarda duyguların ve empatinin yüz tanımlarının, duygusal yetkinliklerin geliştirilmesi için bir araç olarak kullanılmasını incelemiştir. Programın etkinliğini değerlendirmek için yarı-kontrol grubu ile yarı deneysel bir tasarım kullanılmıştır. Kontrol grubu ve deney grubundan oluşan çalışma grubu 51'i kız öğrenci 50'si erkek öğrenci olmak üzere 101 katılımcıdan oluşmaktadır. Çalışma kapsamında empati ölçümü için çocuklarda duygusal empati hakkında kapsamlı bir araştırma için tasarlanan Griffith Empati Measure (GEM-PR) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çocuk edebiyatı programı aracılığıyla öğrencilerin duygularının ve empati becerisinin geleneksel okuma grubuna göre arttığı tespit edilmiştir.

Goodman (2011) yaptığı çalışmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin empati gelişimini artırmak için perspektif okuma müdahalesinin kullanımını araştırmıştır. Bir hikâye okurken kasıtlı bir perspektif oluşturmanın, okuduğunu anlamada, gerçeklere dayalı ödev katılan öğrencilere göre daha büyük bir gelişmeyle sonuçlanıp sonuçlanmayacağını değerlendirmek için bir okuma-anlama ölçütü kullanmıştır. Ayrıca bir öykü karakterinin perspektifinden bir paragraf yazarak öğrencilerin empati beceresini ölçmeye çalışmıştır. 17 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin ön test ve son test puanlarını karşılaştırdığında okuma-anlama ile empati testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırmacı, bu çalışmanın kısıtlıklarından kaynaklı böyle bir sonucun doğabileceğini ileri sürmüştür.

Bouley ve Godfrey (2008) çalışmalarında küçük liberal bir sanat okulunda sosyoloji dersinde öğrencilere cezaevi ve sanayi kompleksindeki artışı ve özellikle fakir Afrikalı Amerikalılara doğrudan etkilerini işleyen “Düzeltilmeler” filmini seyrettirmiş. Filmden sonra öğretmen masasına oturmuş ve masanın gözünden bir çocuk kitabı çıkarmış. Kitap Toni Morrison’ın The Big Box’ı (1999) adlı kitabıymış. Kitapta üç çocuk anlatıyor: Patty ve Mickey ve Liza Sue. Araştırmacı öğrencilere kitabın başlığı ve kapağına dayanarak ne olabileceğini tahmin etmeleri ve sonra arkasına yaslanıp öykülerinin tadını çıkarmalarını söylemiş. Daha sonra izledikleri film ile ilgili sorular sorulmuş. Gençlerin büyük bir kısmının okunan kitaplar sayesinde izlenen film ile ilgili derin bağlantılar kurduğunu tespit etmiştir.

Heck (2008) çalışmasında çocuk edebiyatının çocuklarda varoluşçu çatışmaları çözmedeki etkisini incelemiştir. Bir edebiyat çalışmasının etkinliğini kanıtlamak için yapılan çalışma Brezilya’nın Novo Hamburgo / RS şehrinde bir belediye okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışma 2008 yılında üç ve dört yıllık bir grupta geliştirilmiştir. Grupta araştırılmak üzere seçilen tüm öykü ve şiirler, araştırmacının “yakın dinleme” si ve aynı zamanda çocuk grubu eğitimcisinin yardımıyla seçilmiştir. Başlangıçta, Küçük Kırmızı Başlıklı Kız masalının kahramanı aracılığıyla yaşanan korku ve çocuksu merakını keşfetmek için anlatılmıştır. Daha sonra korku konusuna odaklanılmış ve çocuklar tarafından yapılan resimli bir kitap aracılığıyla, gruptaki korkuları keşfedilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerde çeşitlilik, toplumdaki mevcut farklılıklar, benzerlikler, hak ve vergiler gibi sorunları eserler aracılığıyla görmeleri sağlanmıştır. Araştırma sonucunda iyi seçilmiş çocuk edebiyatı eserlerinin çocuğun gelişimine katkıda bulunduğu ve çocukların dünyayı daha iyi anlayabildikleri ve kendilerini iyi

hissettiklerini fark etmiştir. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerinin okutulmasının öğrencilerde şefkat duygusunu artırdığı ve öğrencilerin empati kurmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir.

Black, Seeman ve Trobaugh (1999) çocuk kitaplarının anaokulu ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının prososyal davranışları üzerindeki etkisini incelediği araştırma kapsamında deney grubundaki çocuklara prososyal içerikli kitaplar okumuşlar ve kitaplar üzerinde tartışmışlar. Araştırma sonucunda çocukların prososyal davranışlarında bir artış olduğu saptanmıştır.

Cress ve Holm (1998) Çocuk Edebiyatı Aracılığıyla Empati Geliştirmek adlı çalışmasında sosyal uyumda empati becerisinin çocukların gelişiminde önemli bir yeri olduğunu belirtmişlerdir. Çocuk edebiyatında hikâyenin kullanımı ile öğrencilerde empati duygusunun geliştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Çocuklara sosyal becerileri öğretmede edebiyat eserlerinin kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir. Cress ve Holm bu çalışmada 6-9 yaş arasındaki çocukların empati becerisinin gelişimine katkı sağlayabilecek on sekiz tane çocuk edebiyatı eseri tespit etmişlerdir. Bu eserlerin öğretmenler tarafından kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda sosyal yeterliğin geliştirilmesi ilkokul çocuklarının eğitiminin önemli bir parçası olduğunu ifade etmişlerdir. Empati ile ilgili davranışlar ve perspektif alma becerilerinin çocuk edebiyatı eserleri aracılığıyla sınıf ortamında öğretmenler tarafından verilebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin edebiyat eserleri aracılığıyla kurmaca dünyadan gerçek durumlara genelleme yaparak çocukların empati becerisini geliştirebileceğini dile getirmişlerdir.

Kalliopuska ve Titinen (1991) yaptıkları çalışmada iki farklı empati programının çocukların empatik becerilerine ve prososyal davranışlarına etkisini incelemişlerdir. 6- 7 yaşlarından 62 çocuktan oluşan çalışma grubundan iki deney iki kontrol grubu oluşturmuşlardır. Birinci gruptaki çocuklara müzik, fiziksel egzersiz ve resim çizmeyi içeren bir program uygulamışlardır. Bu grupta şarkı dinleyen çocuklara şarkının sözlerine uygun canlandırmalara yaptırmışlardır ve dinlenen şarkının içeriğine uygun resim çizdirmişlerdir. İkinci gruptaki çocuklara da çocuklara bir okulda bir hayvanın ilk gününü anlatan bir hikâyeye okutulmuş ve hikâyeyi canlandırmaları istenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklarla da (üçüncü ve dördüncü grup) herhangi bir etkinlik yapılmamıştır. Çocukların empati becerileri Feschbach ve Roe'nun empati ölçeğiyle belirlenmiştir. Empati programını haftada iki saat olmak üzere 4 ay boyunca

sürdürmüşlerdir. Araştırma sonucunda uygulanan empati programının her iki grupta da etkili olduğu tespit edilmiştir. Ancak ikinci gruba uygulanan eğitim programının, birinci gruba uygulanan empati programından daha etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Karapetian ve O'Leary (1985) okul öncesi dönem çocuklarının paylaşma davranışlarını tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırmada içeriğinde paylaşma davranışının modellendirildiği hikâyeler çocuklara dinletilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki çocukların daha fazla paylaşma davranışı sergilemeye başladığını tespit etmişlerdir.

Trepanier ve Romatowski (1982) çocuk kitaplarının anaokulu ve ilkokul birinci sınıf çocuklarının prososyal davranışlarının üzerine etkisini incelediği araştırmasında öğrencilere hikâyeye karakterlerinin duyguları, karakterlerin davranışlarının ve duygularının sonuçları hakkında sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubu çocuklarının daha fazla yardım etme davranışı gösterdiği ve karakterlerin duyguları ile ilgili daha doğru açıklamalarda bulunduğu saptanmıştır.

Thompson ve Hoffmann (1980) çocuklarda empati ve suçluluk duygusunun gelişimini inceledikleri araştırmada birinci, üçüncü ve beşinci sınıflara devam eden çocuklara olumsuz davranışların yer aldığı yarı perspektif öyküleri göstermişlerdir. Öyküde yer alan kötü kişiler olsalardı kendilerini nasıl hissedecekleri çocuklara sorulmuş ve onların öyküyü tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öyküdeki kurbanı, empatik olarak anlama konusunda desteklenen çocukların desteklenmeyen çocuklara oranla daha çok suçluluk duygusu hissettikleri tespit edilmiştir.

Alan yazında burada teleffuz edilemeyen daha birçok çalışma bulunmaktadır. Burada kısaca tanıtılan ve tanıtılmayan akademik çalışmaların her biri çocuklar için edebiyat eğitimi alanına önemli katkılar sunmaktadır. Çocuklar için edebiyat eğitimi alan yazınında kaleme alınan bu çalışmalar; çocuk ihtiyaçlarına ve çocuk gerçekliğine, çocuk edebiyatı ürünlerine ve bu ürünlerin taşınması gereken niteliklere dikkat çekmesi bakımından oldukça önemlidir.

Çocuklar için edebiyat eğitiminin önemli amaç ve kaygılarından biri küçük yaştan itibaren çocukların empati yapma becerilerini geliştirerek toplumda bu yönde bir hassasiyet ve farkındalık oluşturmaktır. Bu yönde, örnek eserler vasıtasıyla yapılacak deneysel araştırmalar alana şüphesiz önemli katkılar sunacaktır. Alan yazında bu

kaygılarla hazırlanmış, deneysel süreçler işletilerek ortaya bilimsel, somut veriler koyan araştırma sayısı yok denecek kadar azdır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Behiç Ak'ın Gülümseten Öyküler eserinin öğretim materyali olarak belirlendiği ve bu yönde deneysel süreçlerin işletildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuklar için edebiyat eğitimi alan yazını incelendiğinde, çalışmaların neredeyse tamamının doküman taramasıyla hazırlandığı ve betimsel içerik taşıdığı anlaşılmaktadır.

Behiç Ak'ın Gülümseten Öyküler eseri kullanılarak öğrencilerin/çocukların empati yapma becerilerinin deneysel süreçlerle incelendiği bu çalışma, bu yönüyle alan yazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır. Çalışmada ayrıca deneysel süreçlere, Gülümseten Öyküler serisine ve empatik ifade ve anlatımlara ilişkin öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş olması ayrıca önemlidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

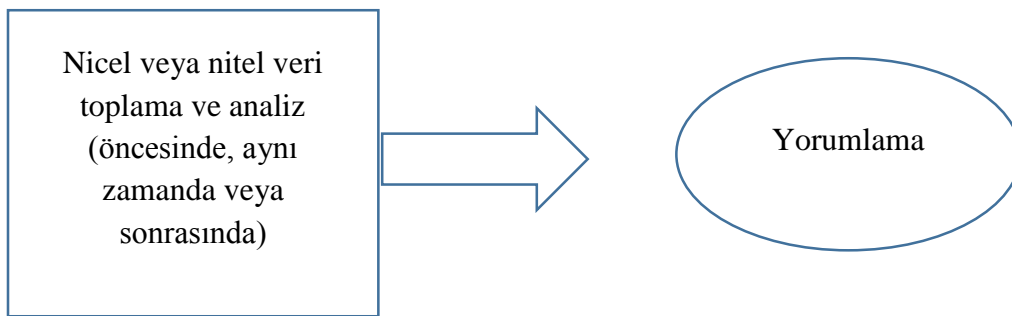
3.1. Araştırmanın Modeli

Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empatik becerisinin gelişimi üzerine etkisini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel ve nitel veri toplama tekniklerinin bir arada yer aldığı, araştırma sonuçlarını bütünleştiren karma desen kullanılmıştır. Creswell'e (2006: 8) göre karma yöntem çalışmaları, bir araştırma programı çerçevesinde yapılan tekli çalışmalar (single study) veya çoklu çalışmalar (multiple studies) içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar. Johnson ve Turner (2003) ise karma araştırmalar için temel ilke olarak, "araştırmacı farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanarak çoklu veriler toplamalı" ifadesini kullanmaktadır. Bir çalışmada nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak veri toplamak çoğunlukla iki yöntemden sadece birisinin kullanılmasından daha güçlü bir sonuç elde edilmesini sağlar (Bulut, 2015: 67). Bu nedenle araştırma problemini en iyi şekilde anlamak ve açıklamak için nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi Creswell'e (2012: 20) göre araştırmacılara daha güçlü bir sonuç sunmaktadır.

Eğitim çalışmalarında karma yöntem kullanılarak problemler çok safhalı, bütüncül bakış açısıyla değerlendirilebilir ve veriler karşılaştırılabilir. İncelenen olgunun farklılaşan yönlerini açıklamak için yeterli bilgi sağlanabilir, böylece etkin ve incelikli sonuçlar elde edilebilir. İncelenen olgunun farklılaşan yönlerini açıklamak için yeterli bilgi sağlanabilir (Plano Clark, Ivankova, 2018; Creswell, 2017a: 15-16). Ayrıca Morse ve Niehaus'a (2009) göre araştırmacılar nicel ve nitel veriyi kısa sürede toplayıp analiz edebilir, böylece araştırmanın yürütülmesi ve zamana ilişkin maliyetten tasarruf edebilir. Son dönemlerde nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı karma yöntem çalışmalarına ilgi artmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 258).

Çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden iç içe karma desen kullanılmıştır. Bu desen, bir veya daha fazla veri türünün (nicel veya nitel veya beraber)

yer aldığı geniş bir desenden oluşur (Creswell, 2017b: 228). Creswell'e (2017a) göre bu desenin temel amacı, bir deney ya da müdahale deneme programı yürütülmesi yoluyla araştırma sürecine nitel veriyi ekleyerek bir araştırma problemi çalışmaktır. Smith'e (2012) göre bu desende çalışmayı yönlendiren temel bir araştırma yönteminin yanında destekleyici, açıklayıcı ikinci bir yaklaşım bulunmaktadır. Plano Clark, Vicki Huddleston, Churchill, O'Neil Green ve Garrett (2008) bu desenin özellikle araştırmacıların deneysel çalışmalarını nitel veriler ile genişletmek istediklerinde kullanışlı olduğunu belirtmektedirler. Araştırmanın nitel verileri, bu yaklaşım içine gömülü olacak şekilde elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın temel yönlendiricisi nicel yaklaşım olurken nitel veriler araştırma kapsamında destekleyici, ikincil bir bakış açısı sunmaktadır. Deneysel gömülü desen olarak adlandırılan bu yaklaşım, nitel verilerin uygulama öncesi veya sonrasında toplandığı iki aşamalı veya nitel verilerin uygulama süresince toplandığı tek aşamalı modeller doğrultusunda yapılandırılabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015: 203; Sandelowski, 1996). İç içe karma desende deneysel çalışmalarda nicel bir strateji olan deney çerçevesinde nitel yaklaşım kullanılarak nicel yaklaşımla ulaşılmayacak veriye ulaşılmaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2015). Araştırmacı bu desen ile nicel desen içerisine nitel bir destek kullanmaktadır Bu desendeki destekleyici dayanağın bütün tasarımı çeşitli yönlerden güçlendirmesi, desteklemesi gerekmektedir (Özden ve Durdu, 2016: 81). İç içe karma desenin şekli aşağıda gösterildiği gibidir (Creswell ve Plano Clark, 2017b: 221):



Şekil 1. İç İçe Karma Desen

Çalışmanın nicel bölümünde deneysel desen kullanılmıştır. “Deneysel araştırma, bilimsel yöntemler içinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmalardır. Çünkü araştırmacı karşılaştırılabilir işlemler uygular ve daha sonra onların etkilerini inceler, bu tür bir araştırmanın sonuçlarının araştırmacıyı en kesin yorumlara götürmesi beklenir.”

(Büyüköztürk vd., 2016: 17). Deneysel model ile yapılan araştırmalarda, kesinlikle bir karşılaştırma vardır. Bu, belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri anlamında olabildiği gibi ‘şey’ler arası ayırımların karşılaştırılması şeklinde de olabilir (Karasar, 2014: 88). “Deneysel araştırmalarda bağımsız değişkenin araştırmacı tarafından manipüle edilmesi ve deneklerin en az iki koşulda bağımlı değişkene ait elde edilen ölçümlerinin karşılaştırılması söz konusudur” (Büyüköztürk vd., 2016: 196). Deneysel çalışmalar, bütün yöntemler içerisinde iki önemli noktada eşsizdir: Bu noktalardan birincisi, bir değişkenin etkilerini gözlemede kullanılacak tek yol olması iken diğeri, uygun kullanıldığında neden ve sonuç ilişkilerini test eden en geçerli ve güvenilir yöntem olmasıdır (Fraenklen, Wallen ve Hyun, 2015: 266). Çalışmanın nicel bölümünde gerçek deneysel desenlerden “*öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desen*” örneği kullanılmıştır. Karasar’a (2017: 132) göre öntest- sontest kontrol gruplu seçkisiz desende yansız atamayla oluşturulmuş deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunur. Büyüköztürk vd. (2016) göre bu desenin kullanım amacı deneysel uygulamanın bağımlı değişken açısından gruplarda ortaya çıkardığı farkı tespit etmektir. Bu bağlamda deneysel uygulamadan önce ön test uygulanarak gruplar arasında bir fark olmadığı ortaya konur. Daha sonra geleneksel yöntem ve deneysel yöntem gruplara ayrı ayrı uygulanır. Uygulama sonunda sontest yardımı ile gruplardaki değişim oranları belirlenir. Daha sonra değişim oranları kıyaslanarak istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına bakılır. Modelin simgesel görünümü şu şekildedir:

Tablo 1.
Çalışma Desenin Simgesel Görünümü

G1	M _R	O1.1	X	O1.2
G2	M _R	O2.1		O2.2

Yukarıdaki simgesel desende G1, Deney Grubunu; G2, Kontrol Grubunu; M_R, gruplarda yer alan deneklerin eşleştirilmiş ve gruplara seçkisiz atandığını; O1.1 ve O2.1, iki gruba uygulanan ön test ölçümlerini; O1.2 ve O2.2, iki gruba uygulanan son test ölçümlerini; X, Deney Grubunda yer alan deneklere uygulanan bağımsız değişkeni (çocuk edebiyatı ürünleri) ifade etmektedir.

Büyüköztürk vd. (2016) göre ön test- son test kontrol gruplu seçkisiz desenin iki temel avantajı vardır: Bunlardan birincisi, aynı denekler üzerinde ölçüm yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok yüksek düzeyde

ilişkili olması, diğeri daha az denek gerektirir. Bu durum da çalışmaya bir ekonomiklik sağlar.

Karma yöntemle göre yapılan çalışmanın nitel bölümünde deneysel çalışma esnasında okutulan eserlerle ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Özden ve Durdu'ya (2016) göre görüşme bir araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama sürecidir. Deneysel çalışmadan sonra okutulan eserlerdeki empati durumlarını tespit etmek amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar yazılı, görsel ve fiziksel her türlü materyali ve bu materyallerin analizini kapsar (Özden, Durdu, 2016: 109). Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşmeye gerek kalmadan elde edebilir. Bu yönüyle doküman incelemesi araştırmacıya zaman ve para tasarrufu anlamında ekonomiklik sağlayabilir.

Deneysel çalışmadan sonra okutulan eserlerde tespit edilen empati durumuyla ilgili ne düşündükleri konusunda öğrenci görüşlerine başvurulmuştur.

Model aşağıdaki gibi tablolştırılmıştır:

Tablo 2.
Çalışma Deseni

Gruplar	Uygulama öncesi (ön test)	Uygulama süresi boyunca	Uygulama sonrası (son test)
Deney Grubu	-KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu	-Çocuk edebiyatı eserlerinin okutulması -Okutulan eserler hakkında öğrencilerin kitap okuma etkinlikleri dosyasını doldurması ve kitap hakkında öğrencilerle konuşulması.	-KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu
Kontrol Grubu	-KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu	-MEB Türkçe Öğretim Programına Uygun Türkçe Dersi Uygulamaları (2018)	-KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Van ili, Tuşba ilçesinde bulunan Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulu ile Bardakçı Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulu ile Bardakçı Ortaokulu 2016- 2017 TEOG sıralamalarına göre aynı başarı sırasında yer almaktadırlar. 2016- 2017 Eğitim -Öğretim yılı TEOG sonuçlarına göre Bardakçı Ortaokulu 14. sırada, Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulu 15. sıradadır (EK-2). Ayrıca her iki okulun sosyal, ekonomik durumu benzer özellikler göstermektedir.

Ortaokul 5. sınıf öğrencileri genel itibariyle 10 ya da 11 yaş dönemindedirler. Bu dönemdeki birey fiziksel gelişim olarak Bacanlı'ya (2004) göre Orta Çocukluk Döneminde (6-12 yaş), Senemoğlu'na (2010) göre Okul dönemi (6-12 yaş) içinde bulunmaktadır. 6. sınıf öğrencileri ortalama 12 veya 13 yaş dönemindedirler. 12 yaş ergenlik döneminin başlangıç yaşı olarak kabul edilmektedir (Bacanlı, 2004; Senemoğlu, 2010). Ülkemizdeki eğitim sisteminden dolayı 8. sınıf öğrencileri liselere giriş sınavına hazırlandıklarından kendilerini istenen düzeyde kitap okumaya veremeyebilirler ve yapılacak çalışma istenilen seviyede verimli geçemeyebilir. 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel, psiko-sosyal gelişim evreleri çalışma için uygun olduğundan ve yukarıda sayılan diğer sebeplerden ötürü çalışma grubu olarak 7. sınıf öğrencilerinin seçilmesine karar verilmiştir. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilişsel, psiko-sosyal ve ahlaki gelişim evreleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
12-18 Yaş Çocukların Bilişsel, Psiko-sosyal ve Ahlak Gelişim Evreleri

Piaget'nin Bilişsel Gelişim Evreleri ve Temel Özellikleri	Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Evreleri ve Temel Özellikleri	Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Evreleri ve Temel Özellikleri
Soyut İşlemler Evresi (12-18 yaş)	Kimlik Kazanmaya Karşı Rol Karmaşası 12-18 yaş	Gelenek Sonrası Düzey (Ergenlik ve Yetişkinlik Dönemi Gelişimleri)

<ul style="list-style-type: none"> • Yetişkin gibi soyut düşünebilir hâle gelir. • Soyut kavramlar anlaşılır, soyut düşünceler analiz edilir, sentezlenir ve değerlendirilir. • Soyut işlemlerin anahtar özelliği olan olasılık anlayışı bu dönemde oluşur. • Tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme biçimleri bu dönemde yetişkinler gibi kullanılır. • Kendisini başkasının yerine koyabilir, onun bakış açısının farkındadır (Köksal-Akyol, 2011: 89-90). 	<p><u>Kimlik Kazanma:</u> Bu dönemde “Ben kimim?” sorusu çok önemli hâle gelir. Birey kimlik arayışı içindedir. Birey, başarılı bir şekilde kimlik kazanma sorununu çözerse, kendine güvenen, kendinden emin bir şekilde yaşamını sürdürür.</p> <p><u>Rol Karmaşası:</u> Kimlik kazanma süreci gerçekleşmezse rol karmaşası yaşar, yaşamın gelecek dönemlerinde de bu kriz çözümleninceye kadar sürer (Senemoğlu, 2010: 79).</p>	<p>İnsan değerlidir anlayışı ile ahlaki değer yargıları geliştirilir. Yasa, norm ve kurallar önemlidir; ama insanın üstünde değildir anlayışı ile yaşama bakılır. Hiçbir ön koşul olmadan insan değerlidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005: 126).</p>
--	--	---

Çalışma grubu, bilişsel gelişim açısından soyut işlemler evresinde, psiko-sosyal gelişim olarak kimlik kazanmaya karşı-rol karmaşasında, ahlaki gelişim evreleri bakımından gelenek sonrası düzey aşamasındadır. Empati becerisinin gerçekleşebilmesi için o dönemdeki bireyin insancıl bir bakış açısına sahip olması ve soyut işlemler döneminde olması gerekir. Soyut düşünme evresini yaşayan, insancıl bir bakış açısına sahip olan ayrıca kimlik kazanma döneminde olan birey, çocuk edebiyatı eserleriyle buluşturulduğunda bu edebî eserlerdeki kahramanları kendisine rol- model olarak alabilir, kendisini onun yerine koyabilir, hayalî olarak onun bakış açısıyla olayları değerlendirebilir.

2017 -2018 eğitim-öğretim yılında Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinden 30’u random yöntemiyle deney grubu olarak seçilmiştir. Bardakçı Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci random yöntemiyle kontrol grubu olarak seçilmiştir. Gelişigüzel örneklem, araştırmacının evreni yansıttığını düşündüğü ve kolayca ulaşabildiği örneklemdir (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 55). Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre bu örnekleme bu evrendeki her “şey” oluşturulacak herhangi bir örnekleme sahip olma konusunda eşit şansa sahip olmaktadır. Büyüköztürk vd. (2016) göre gerçek deneysel desenler, deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmadır.

Tablo 4.
Cinsiyete Göre Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrenci Sayıları

	Kız	Erkek	N
Deney Grubu	16	14	30
Kontrol Grubu	15	15	30

Tablo 4'e göre deney grubundaki toplam 30 öğrencinin 16'sı kız, 14'ü erkek; kontrol grubundaki toplam 30 öğrencinin 15'i kız, 15'i erkektir. Bu verilere göre cinsiyet ve sayı açısından deney ve kontrol gruplarının denk olduğu söylenebilir.

Tablo 5.
KA-Sİ EEÖEF Ön Testine ve Son Testine Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrenci Sayıları

	Ön Test	Son Test
Deney Grubu	30	30
Kontrol Grubu	30	30

Tablo 5'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Karma yöntemle göre yapılan bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu” kullanılmıştır (EK-3). Deney ve kontrol gruplarına ön testte empati ölçeği uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri, MEB Türkçe Öğretim Programına uygun Türkçe dersi uygulamalarını yapmıştır. Deney grubuyla da okuma çalışması yapılmıştır. Deney grubuyla kitap okuma çalışması yapılırken deney esnasında çalışma kapsamındaki öğrencilerin okutulan kitaplarla ilgili görüşleri alınmıştır. Bu arada okudukları her kitap ile ilgili kitap okuma formu doldurulmuştur. Deneysel çalışma kapsamında yapılan uygulama bittikten sonra hem kontrol grubuna hem de deney grubuna empati ölçeği tekrar uygulanmıştır. Araştırma kapsamında yapılan deneysel çalışmadan sonra öğrencilere okutulan kitaplardaki empati durumları (Türkçe Eğitimi uzmanı ile birlikte) tespit edilmiştir. Tespit edilen empati durumlarının güvenilirlik

çalışmaları İnönü Üniversitesi RPD bölümü öğrencilerine yaptırılmıştır. Daha sonra bu empati ifadeleriyle ilgili deney grubundaki öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur.

3.3.1. KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu (KA-Sİ EEÖEF) İle İlgili Bilgiler

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılması planlanan veri toplama aracı ilk olarak 1982’de Bryant tarafından geliştirilen “Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği”dir. Yurt dışında empatiyi değerlendirmek amacıyla en sık kullanılan ölçekler Bryant’ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksi ile Kişilerarası Tepkisellik İndeksi’dir (Dadds ve ark., 2008 Akt. Kaya ve Siyez, 2010: 114). Bryant’ın Çocuk ve Ergenler için Empati İndeksi sadece ilköğretim birinci kademe dördüncü sınıflar için Türkçeye uyarlanmıştır (Yılmaz-Yüksel, 2003: 13). Türkçeye uyarlanmış olan Kişilerarası Tepkisellik İndeksi empatiyi çok boyutlu bir yapı olarak değerlendirmekle birlikte, ölçeğin uygulandığı yaş grupları ergenler ve genç yetişkinlerdir (Engeler ve Yargıç, 2007: 121).

Ülkemizde empatik eğilim ve becerileri değerlendirmek amacıyla sıklıkla kullanılan ölçekler ise Dökmen tarafından geliştirilmiş olan Empatik Eğilim ve Empati Beceri ölçeğidir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması üniversite öğrencileri ile yapılmıştır (Dökmen, 1988: 179). Bu nedenle çocuk ve ergenlere uygulanabilirliğinde sınırlılıklar bulunmaktadır. Bryant’ın geliştirdiği “Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği” 2009 yılında Kaya ve Siyez tarafından “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği” olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin hem çocuklara hem de ergenlere yönelik ayrı formları bulunmaktadır.

KA-Sİ EEÖEF’nin açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen iki faktörlü yapısını elde etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA’da χ^2 ’nin serbestlik derecesinin oranının 2-5 arasında olması, GFI, AFGI ve CFI değerlerinin .95’in üzerinde olması aynı zamanda RMSEA ve SRMR değerlerinin .05’in altında olması modelin iyi bir model olduğu anlamına gelmektedir. Ergen formunun güvenilirliğiyle ilgili olarak iç tutarlık katsayıları ve test-tekrar test güvenilirlik kat sayıları hesaplanmıştır. KA-Sİ EEÖEF’nin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa kat sayısı, ölçeğin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin bir hafta arayla 100 öğrenciye uygulanması sonucu elde edilen test- tekrar test güvenilirlik katsayısı ölçeğin tümü için .75, duygusal empati alt boyutu için .73 ve bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test

güvenirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinden yapılan hesaplamalarda ölçeğin tümü için Cronbach Alfa katsayısı .91, duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur. Duygusal empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .95, bilişsel empati alt boyutunun puanları ile tüm ölçek puanları arasında .87, duygusal ve bilişsel empati alt boyutları arasında ise .68 korelasyon bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010). Ölçeğin 1, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 16 ve 17. maddeleri duygusal empati eğilimini, 2, 5, 7, 8, 10, 12 ve 15. maddeleri bilişsel empati eğilimini ölçmeye yöneliktir.

Gürtunca (2013) tarafından yapılan çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yapılan ölçme aracının güvenilirliği test-tekrar test ve Kuder Richardson 20 formülünden yararlanılarak test edilmiştir, güvenilirlik için hesaplanan KR 20 değeri 0.0; test-tekrar test yöntemi ile hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ise 0.76 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ise, ölçek ile KA-Sİ Çocuk ve Ergen Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu arasında 0.60; KA-Sİ Ergen Formu arasında 0.64 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada da ölçeğin tümü için bu değerlere bakılmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin ön testi için .86; ölçeğin son testi için .85 bulunmuştur. Bu değerler, hem güvenilirlik düzeyi açısından çok yüksek olduğundan hem de ölçeği geliştiren araştırmacının bulduğu değere çok yakın olduğundan önemlidir.

Bu deneysel çalışmada Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen “KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu” (KA-Sİ EEÖEF) araştırmacılardan yazılı izin alınarak kullanılmıştır (EK-4).

3.3.2. KA- Sİ EEÖ Ergen Formunun Puanlanması

KA- Sİ EEÖEF'nin 10'u duygusal, 7'si bilişsel empatiyi ölçmek üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Yanıtlama biçimi “(1) Bana hiç uygun değil, (2) Bana biraz uygun, (3) Bana oldukça uygun, (4) Bana tamamen uygun” şeklinde dört dereceli bir yapıda düzenlenmiştir. Ölçek üç ayrı puan türünden oluşmaktadır: Duygusal empatiyi ölçen 10 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplanmasıyla elde edilen duygusal empati alt boyutu puanı, bilişsel empatiyi ölçen 7 maddeye verilen yanıtların puanlarının toplamı ile elde edilen bilişsel empati alt boyutu puanı, duygusal ve bilişsel empati alt boyut puanlarının toplamıyla da empatik eğilim puanı elde edilmektedir. Duygusal empati alt boyutundan elde edilecek minimum puan $10 \times 1 = 10$, maksimum

puan $10 \times 4 = 40$, bilişsel empati alt boyutunda elde edilecek minimum puan $7 \times 1 = 7$, maksimum puan $7 \times 4 = 28$, minimum toplam empatik puan $17 \times 1 = 17$, maksimum toplam empatik eğilim puanı ise $17 \times 4 = 68$ 'dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça empatik eğilim artmakta, düştükçe empatik eğilim azalmaktadır (Kaya ve Siyez, 2010).

3.3.3. Kitap Okuma Formu

Öğrenciler, 10 öykü kitabından oluşan Behiç Ak'ın gülümseten öyküler serisini (*Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Alaaddin'in Geveze Su Boruları, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Vapurları Seven Çocuk, Havva ile Kaplumbağa, Pat Karikatür Okulu, Galata'nın Tembel Martısı, Akvaryumdaki Tiyatro, Buzdolabındaki Köpek, Geçmişe Tırmanan Merdiven*) 2017-2018 eğitim- öğretim yılının II. yarısında uygulama kapsamında okumuşlardır. Kitapları okuduktan sonra kitabı anlamaya yönelik doldurulan kitap okuma formu "Kitap Okuma Etkinlikler Formu" adı altında toplanmıştır. Bu kitap okuma etkinlik formu, öğrencilerin kitapları anlama düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığının Türkçe öğretmenleri için hazırladığı kılavuz kitaplarındaki kitap okuma formları incelenmiş ve o kitaplardaki örneklerden hareketle iki uzman görüşüne (biri Dr. Türkçe eğitim uzmanı diğeri de yüksek lisansını yapmış 6 yıllık Türkçe öğretmeni) başvurularak hazırlanmıştır ve son şekli verilmiştir. Kitap Okuma Etkinlikleri Formu EK-5'te verilmiştir.

3.3.4. Empati İfadeleriyle İlgili Çalışma Grubunun Görüşlerine İlişkin Form

Öğrencilere okutulan 10 öykü kitabındaki empati ifadeleri tespit edilip tablolaştırılmıştır. Tablolaştırılan empati ifadelerinin hangi empati boyutu kapsamına girdiğini tespit etmek amacıyla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) Bölümü 4. sınıf öğrencilerinden 41 öğrencinin görüşüne başvurularak empati ifadelerinin hangi empati tanımı kapsama girdiğine dair son şekli verilmiştir. İlgili empati ifadelerinin geçerlilik ve güvenilirliği yapıldıktan sonra deney grubunda gönüllü olan 19 öğrencinin bu empatik tepkilerle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin doldurdukları görüş formlarından birkaç örnek EK-6'da verilmiştir.

3.3.5. Çalışma Grubunun Okutulan Eserler Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Form

Çalışma grubunun empatik düzeylerinin belirlenmesinde kullanılan ölçeğin yanı sıra öğrencilerin empatik tutumunun gelişimine katkı sağladığı belirlenen çocuk edebiyatı eserleri hakkındaki görüşleri de alınmıştır. Çalışma grubunun görüşleri istenirken “eserlerle ilgili duygu ve düşüncelerinizi birkaç cümle ile ifade ediniz.” yönergesi verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin paragraflarından birkaç örnek EK-7’de “Öğrenci Görüşleri” başlığı altında verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Deneysel desende olan ve bir ders dönemi boyunca süren uygulamanın çalışma grubu Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencileridir. Dolayısıyla araştırmanın bulgularına temel oluşturan veriler bu öğrencilerden toplanmıştır. Çalışma için İnönü Üniversitesi aracılığıyla Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (EK-8).

3.4.1. Araştırmanın İşlem Basamakları

Araştırmada deney grubuna Behiç AK’ın gülümseten öyküler serisi okutulmuş, kontrol grubu ise geleneksel yöntem ile eğitimine devam etmiştir. Uygulamayı, araştırmacı ve okulda 7. sınıf Türkçe derslerine giren Türkçe öğretmeni birlikte yürütmüştür. Araştırmada uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına aynı anda uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır. Çalışmada işlem basamakları aşağıdaki sıraya göre takip edilmiştir:

1. Uygulamanın birinci haftasında uygulamanın yapılacağı Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulu ve Bardakçı Ortaokulu öğrencilerine uygulama hakkında, uygulamanın amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Bu uygulama sonucunda hiçbir not sistemi ile değerlendirilmeyecekleri öğrencilere söylenmiştir. Dağıtılan formun öğrencilerin empati eğilimleri becerisini ölçmek amacıyla hazırlandığı dile getirilmiş ve ölçeğin maddeleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.
2. Öğrenciler bilgilendirildikten sonra hem deney grubu hem de kontrol grubundaki öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF’e (EK-3’te örneği verilmiştir) öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere

ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.

3. Daha sonra deney grubundaki öğrencilere her hafta 10 kitaptan oluşan gülümseten öyküler serisinden bir kitap okutulmuş. Öğrencilerle haftada bir gün okudukları kitapla ilgili sınıfta Türkçe öğretmeniyle birlikte öğrencilere kitabın konusu, kahramanları, ana fikri ile ilgili çeşitli sorular sorulmuştur. Kitaplarda yer alan kahramanların yaşadığı bazı durumlarla ilgili öğrencilerden dönüt alınmıştır. Aynı zamanda öğrencilere her kitap ile ilgili kitap okuma dosyası doldurtulmuş (EK-5’te örneği verilmiştir). Kitap dosyasıyla birlikte her öğrencinin okuduğu kitapla ilgili görüşüne başvurulmuş (EK-7’de örneği verilmiştir). Kontrol grubundaki öğrencilerle süregelen ders işleme şekliyle ders işlenmiştir.
4. Dönemin son haftasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere başta yapılan empatik eğilim ölçeği tekrar uygulanmıştır (son test).
5. Çalışma ile ilgili deneysel çalışma bittikten sonra okutulan kitaplarda tespit edilen empati durumlarıyla ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Kitaplarda tespit edilen empati ifadeleriyle ilgili deney grubundaki bu formları gönüllü olarak dolduran 19 öğrenciye ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerin görüşleri analiz edilip tablolaştırılmıştır. (EK-10’da Araştırmanın işlem basamakları verilmiştir).

3.5. Verilerin Analizi

Çalışma karma bir yöntem olduğundan dolayı çalışmanın nicel kısmı için nicel analiz yöntemleri, nitel kısmı için de nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu analizler ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

KA-Sİ EEÖEF çalışmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Veri toplama araçlarında öğrencilerin almış oldukları puanlara yönelik analizler yapılmadan önce hangi tür istatistiksel testlerin kullanılması gerektiğini belirlemek için ön test ve son testte almış oldukları toplam puanların dağılımlarına (normality test) bakılmıştır. Dağılımın normallik gösterip göstermemesine göre analizlerde kullanılan test türleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada bir testin normal dağılıp dağılmadığı değerlendirilirken çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine; çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya (std. error) bölünmesi sonucu elde edilen değerlere bakılmıştır. İlgili literatür, dağılımına bakılan testlerin bunlardan herhangi birisinin referans değerlerine uyması durumunda testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebileceğini ifade etmektedir.

Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,50 ile +1,50 arasında olması durumunda testin normal kabul edilebileceğini ifade etmektedirler. Kline (2005: 63) ise daha farklı bir görüşe sahiptir. Araştırmacıya göre bir testin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilebilmesi için çarpıklık (skewness) değerinin -3, +3 aralığında olması; basıklık (kurtosis) değerinin de 10'dan küçük olması yeterlidir. Bu çalışmada yer alan verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine, yukarıda bahsedilen referans dikkate alınarak karar verilmiştir.

Tablo 6.
KA-Sİ EEÖEF Deney ve Kontrol Gruplarının Almış Oldukları Toplam Puanlara Yönelik Normallik Testleri

Gruplar	Test türü	Çarpıklık	Standart hata	Basıklık	Standart hata
Deney Grubu	Ön test	-.889	.427	-.193	.833
	Son test	-1.660	.427	3.375	.833
Kontrol Grubu	Ön test	-.014	.427	-.794	.833
	Son test	-.322	.427	-.733	.833

Yukarıdaki tabloya göre Deney ve Kontrol Gruplarının ikisinde de ön test ve son testlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Normallik testlerinin sonuçlarına göre analizlerde kullanılan testler belirlenmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 Programı kullanılmıştır.

Buna göre normal dağılım gösteren testler analiz edilirken;

- Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığının ölçülmesi amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.
- Deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın anlamlılığının ölçülmesi amacıyla bağımlı gruplar t testi kullanılmıştır.
- Kontrol ve deney gruplarının başlangıç düzeyleri (ön test puanları) arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

- Kontrol ve deney gruplarının sonuç düzeyleri (son test puanları) arasındaki farkın anlamlılığı için bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada testler arasında oluşan etki büyüklükleri de önemli bulgular olarak ortaya konulmuştur. Bilindiği üzere bilimsel çalışmalarda iki grup arasında bir fark olup olmadığını ortaya koymanın önemli yollarından birisi gruplar arasında bulunan anlamlı fark değeridir. Bu değer 0,05'ten küçükse veya bu değere eşitse anlamlı olduğu, büyükse anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanır. Etki büyüklüğü ise kısaca “örneklemde elde edilen sonuçların yokluk hipotezinde tanımlanan beklentilerden sapma düzeyini gösteren istatistiksel değerdir” (Cohen; Vacha-Haasse ve Thompson'dan akt. Özsoy ve Özsoy, 2013: 337). Bir başka deyişle yeni denenen bir yöntemin, eskisine kıyasla ne kadar fark oluşturduğudur. Etki büyüklüğünün hesaplanmasında farklı testler için farklı hesaplamalar söz konusudur. En çok Cohen's d hesaplamasının kullanıldığı etki büyüklüğü için literatürde Glass's Δ , Hedges'g gibi hesaplamalara da rastlamak mümkündür (Yıldırım ve Yıldırım, 2011: 1119).

Bu çalışmada normal dağılım gösteren testlerin (t-testleri) etki büyüklükleri için Cohen's d hesaplaması kullanılmıştır. Bunun için uygulanan formülle sonuçlar bulunmuştur. Ayrıca sanal ortamda yer alan ve etki büyüklüğünün hesaplanmasında kolaylıklar sağlayan hesap makinelerinden de yararlanılmıştır (Becker, 2018).

Cohen (1988), d değerinin 0.20'ye kadar etki büyüklüğünü “zayıf”; 0.50 civarında olmasını “orta”; 0.80'den yüksek olmasını “büyük”; 1 ve 1'den yüksek olmasını ise “çok büyük” olarak değerlendirilebileceğini ifade etmektedir (Cohen'den aktaran Işık, 2014: 67). Ancak, 0.2'lik bir d değerinin dahi kuvvetli bir etki olarak ele alınabileceği özel durumların olabileceğini de unutmamak gerekir (Rosnow ve Rosenthal'dan akt. Yıldırım ve Yıldırım, 2011: 1119).

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

“Nitel araştırmacılar genel olarak veri analizi ile metin ve görsel verilerin analizi için olan yaklaşımları özdeşleştirmektedirler. Ama analiz süreci bundan çok daha fazlasıdır. Analiz süreci verilerin organizasyonunu, veri tabanının ön okuma işleminden geçirilmesini, temaları kodlama ve organize etmeyi, veri sunumunu ve bunları yorumlamayı içermektedir” (Creswell, 2016: 179). “Veri analizi, verinizin anlamını dışarıya aktarma sürecidir. Verinin anlamını dışarı aktarım; insanların ne söylediğini, araştırmacının ne gördüğünü ve okuduğunu birleştirme, indirgeme ve yorumlamayı içerir” (Merriam, 2013: 167-168).

Strauss (1987) “nitel veri analiz yöntemlerinin standart hâle getirilemeyeceğini ve veri analizini standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını” (Strauss'tan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 237) ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016: 238) göre araştırmacıların çalışmalarında veri analizi için her araştırmacıyı ilgilendiren üç temel kavram ön plana çıkmaktadır: “betimleme”, “analiz” ve “yorumlama”.

Araştırmacılara göre nitel veri analizi yaygın olarak iki şekilde yapılmaktadır: Betimsel analiz ve içerik analizi. Bu çalışmada nitel veriler içerik analizi ile elde edilmiştir.

3.5.2.1. Nitel Verilerin Sayısal Analizi

Nitel verilerin nicelleştirilmesi; nitel veri araçlarının incelenmesi sonucu elde edilmiş yazılı biçimdeki verilerin, belirli süreçlerden geçirilerek sayılarla ifade edilmesidir. Burada amaç istatistiksel yöntemler kullanarak genellemeler yapmak değildir. Nitel verinin sayısallaştırılmasında birinci amaç güvenilirliği arttırmak, ikinci amaç yanlılığı azaltarak yorumların daha adil biçimde yapılmasını sağlamak, üçüncü amaç analiz sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak vermek, dördüncü ve son amaç ise bir araştırma sonuçlarının daha sonra anket gibi araçlarla daha geniş örnekleme ulaşılarak tekrar sınanmasına olanak vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 242-243). Ezel ve Tavşanlı’ya (2001) göre kolaylık, kesinlik ve nicel işlemlerin yapılabilmesini sağlamak için nitel ifadeler rakamlarla gösterilir. Bu tür bir işlem gerek analizciler gerekse onları kontrol edenler için olması gereken bir standartlaşmayı sağlar. İçerik analizinin en zayıf noktalarından biri olan görecelilik sorununu en aza indirecek standartlaşma bu yolla sağlanabilir ve güvenilirlik de önemli oranda yükselir.

3.5.2.2. Çalışmada Öğrencilerin Kitaplar ve Kitaplardaki Empati İfadeleriyle İlgili Görüşlerinin Analizi

Çalışma grubunun görüşleri üç uzman görüşünden yararlanarak “kodlama” yöntemi ile sınıflandırılmıştır. Miles ve Huberman’e (2016) göre kodlama bir analiz yöntemidir. Metne dökülmüş ve sentezlenmiş saha notları kümesini gözden geçirmek ve bir yandan da parçalar arasındaki ilişkilerin bütünlüğünü korumaya çalışarak anlamlı bir biçimde parçalara ayırmaktan oluşur.

İçerik analizi çerçevesinde kodlama, temaların bulunması, verilerin tema ve kodlara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına uygun

yürütülmüştür. Veriler okunarak notlar düşülmüş, sonrasında notlardan hareketle kodlanan ifadeler aslına bağlı kalınarak benzerliklerine göre gruplandırılmıştır. Bu aşamada katılımcı sayısı ve ifade sıklığı belirlenmiş, ifadeler incelenmiş, benzerliklerine göre düzenlenerek amaca hizmet etmeyen ifadeler ayıklanmıştır. Kodlama işleminden sonra görüş alma formu tekrar gözden geçirilerek veriler daha kısa ve özlü ifadelerle yeniden yapılandırılmıştır. Oluşan ifade grupları ve veriler, bir daha titizlikle incelenmiş ve temalara son şekilleri verilmiştir. Son şekli verildikten sonra tablo altında eserlerle ilgili yorumlar yapılmıştır. Ayrıca eserler hakkında öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Öğrenci görüşleri erkek öğrenciler için “E1, E2, E3...” şeklinde kız öğrenciler için “K1, K2, K3...” şeklinde kodlanmıştır.

Ayrıca okutulan kitaplardaki empati ifadelerindeki tepkilerle ilgili görüşlerine başvuru alan öğrencilerin verdikleri cevaplar kategorilere dönüştürülmüş ve her bir kategori için örnek görüşler verilmiştir. Çalışma verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğrencilerin cevapları “Ö1, Ö2, Ö3 ...” şeklinde kodlanarak verilmiştir.

3.5.2.3. Çalışmada Kullanılan Eserlerin Verilerinin Analizi

Bu çalışma kapsamında incelenen eserlerde içerik analizi çeşitlerinden duygusal yön analizine yer verilmiştir. Analizin ilk aşamalarında kategorilere ayrılan herhangi bir sözel/yazılı materyalin yönü, eğilimi veya tutumu hakkında bilgi edinmek üzere yapılan işlemlere duygusal yön analizi denir (Tavşancıl ve Ezel, 2001:105). Araştırmada kullanılan duygusal yön analizine göre eserlerde incelenen cümlelerin empatik bir durumu karşılayıp karşılamadığı tespit edilmiştir. Ezel ve Tavşanlı'ya (2001) göre bu analiz türünde duygusal yöne göre gruplara ayırma ve şifreleme kurallarının mantıklı ve açık bir şekilde açıklanması ve yazıya geçirilmesi önemlidir. Bu işlem gerek analizciler gerekse onları kontrol edenler için olması gereken bir standartlaşmayı sağlar. İçerik analizinin en zayıf noktalarından biri olan görecelilik sorununu en aza indirecek standartlaşma bu yolla sağlanabilir ve güvenilirlik de önemli oranda yükselebilir. Kitaplarda tespit edilen durum hangi empati boyutuna karşılık geliyorsa o değer karşısına yazılmıştır.

Empati kavramının geçmişten bugüne değin tanımları arasında 11 tanım (*Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma, dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği, bilişsel rol alma süreci, dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma, diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma, kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği, diğer*

kişinin içsel durumunu doğru kestirme, herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması, diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme, diğer kişiye anladığını iletme, diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme) esas alınarak bir kategori oluşturulmuştur (Acun-Kapkıran, 2016: 111). Oluşturulan kategorinin sağ tarafına incelenen eserlerde empati ifadesini karşılayan cümleler yazılmıştır. Bu tablo oluşturulduktan sonra hangi cümlenin hangi empati tanımı kapsamına girdiğini belirlemek amacıyla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümündeki 41 öğrenciye ilgili tablolar verilmiştir (EK-10). Öğrenciler hangi cümlenin hangi empati tanımı kategorisine girip girmediğini belirlemiştir. Bu belirleme aynı zamanda çalışmada geçerlilik ve güvenirlik elde etmemizi sağlamıştır.

3.6. Nicel Araştırmalarda İç Geçerlik - Dış Geçerlik ve Tehdit Eden Faktörler

Bilimsel çalışmalarda geçerlilik ve güvenirlik konuları önemli bir yere sahiptir. Geçerlik “iç geçerlik” ve “dış geçerlik” olmak üzere iki başlık altında ele alınır. Büyüköztürk vd. (2016: 174) göre “bağımlı değişkende gözlenen değişimlerin, bağımsız değişkenle açıklanabilirlik derecesi “iç geçerlik”; sonuçların deneklerin seçildiği büyük gruplara, evrene genellenebilirlik derecesi ise “dış geçerlik” olarak tanımlanır”.

Literatürde iç geçerliği ve dış geçerliği tehdit eden faktörlerden detaylıca bahsedilmektedir. Bu çalışmada, kaynaklarda iç ve dış geçerlikle ilgili ifade edilen tehditler bertaraf edilmeye çalışılmıştır. Denekler gruplara tamamen yansız olarak atanmış, deneysel sürecin her aşaması araştırmacı ve Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüş, uygulayıcılar dışında hiç kimse sürece müdahil olmamıştır.

3.7. Nitel Araştırmalarda Geçerlik ve Güvenirlik

Genel anlamda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğu ile ilgili iken güvenirlik araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğini konu edinir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269).

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince tarafsız bir şekilde gözlemesi demektir (Kirk ve Miller'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269). “Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelere birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmacının benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kıldığını en baştan kabul etmektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 272).

Kaynaklarda nitel araştırmalar için i geçerlik ve dış geçerlikten ve bunların sağlanmasında birtakım stratejilerden ayrıntılı olarak bahsedilmektedir.

Bu çalışmada, literatürde bahsedilen uyulması ve kaçınması gereken durumlara son derece dikkat edilmiştir. Çalışmanın her aşamasında özellikle ihtiyaç durumunda uzmanlarının (alan uzmanları ve ölçme-değerlendirme uzmanları) görüşlerine başvurulmuştur. Böylece araştırmanın geçerliğini sağlamak için gerçek bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır. Durum var olduğu şekliyle ve herhangi bir müdahale olmadan yansıtılmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve şimşek'e (2016) göre yapılan araştırmaya yönelik inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden birisi de araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden görüş almaktır. Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analiz ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Bu geri bildirim araştırmacı açısından kendi yaklaşımını kontrol etme ve araştırma sürecinde bu yaklaşımın olası etkilerini görme bakımından yararlı olacaktır. Ayrıca güvenilirlik için ise kodlayıcıların fikir birliğine başvurulmuştur.

3.8. Araştırmada Kullanılan Nicel ve Nitel Veri Toplanma Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

3.8.1. Nicel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Kaya ve Siyez tarafından geliştirilen KA- Sİ EEÖEF'nin nasıl geliştirildiğiyle ilgili yukarıda ayrıntılı bilgi verilmiştir.

KA-Sİ EEÖEF'nin iç tutarlılığını gösteren Cronbach Alfa kat sayısı, ölçęin tümü için .87, duygusal empati için .82 ve bilişsel empati alt boyutu için ise .82 bulunmuştur. Ölçeğin bir hafta arayla uygulanan test-tekrar test güvenilirlik kat sayısı ölçęin tümü için .75, duygusal empati için .73 bilişsel empati alt boyutu için .69 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışmasının yapıldığı grubun verileri üzerinde yapılan hesaplamalarda ölçęin tümü için Cronbach Alfa kat sayısı .91, duygusal empati için .89, ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010: 121-122). Bu alışma kapsamında güvenilirlik çalışmaları çerçevesinde formun ön test ve son test puanlarının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına da bakılmıştır. Buna göre gözlem ve değerlendirme formunun bütünü için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ön test için .86, son test için .85 bulunmuştur. Bu değerler, Kaya ve Siyez tarafından geliştirilen KA- Sİ

EEÖEF'nin hem güvenilirliğe sahip olduğundan hem de ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından bulunan değerlere çok yakın olduğundan önemlidir.

3.8.2. Nitel Veri Toplama Araçlarının Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve deney grubunda yer alan öğrencilere okutulan eserlerle ilgili görüş alma formu uzman görüşlerine sunulmuştur. Onlardan gelen dönütler doğrultusunda görüş alma formuna son hâli verilmiştir. Bu işlemler sonunda okutulan eserlerle ilgili görüş alma formu araştırmacının amacına hizmet edeceği şekilde düzenlenmiştir. Yapılan bu işlemler söz konusu ölçüm aracının geçerliğini ifade etmektedir.

Görüşme formlarının güvenilirliğini sağlamak amacıyla ilk önce araştırmacı ile bir Türkçe Eğitimi alan uzmanı görüşme formlarından bir tanesini birlikte kodlamış ve kodlamada dikkat edilecek hususlar üzerinde fikir birliğine varmışlardır. İkinci aşamada geriye kalan yirmi dokuz form araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Üçüncü aşamada araştırmacı ve aynı alan uzmanı bir araya gelerek formların tamamına ait kodlar üzerinde konuşmuş ve fikir birliği olan kodları kabul etmişlerdir. Farklı düşüncelerin olduğu kodlar üzerine ise iki araştırmacı gerekli tartışmaları yapmış, bazılarını birleştirerek, bazılarını da ifade etme şeklinde değişiklikler yaparak kabul etmişlerdir. Böylece kodlama işlemi tamamlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre araştırmada elde edilen verilerin ve bunlara ilişkin araştırmacının ulaştığı sonuçların ve yorumların veri kaynakları (katılımcılar) ile teyit edilmesinde yarar vardır. Hatta araştırmacı bireysel ya da grup olarak bir "teyit toplantısı" yapabilir. Bu toplantıda ulaştığı sonuçları, veriden çıkardığı anlamları ve kendi yorumlarını katılımcılarla paylaşarak bunların geçerliliğine ilişkin değerlendirmeler yapar. Öğrencilerin okutulan eserlerle ilgili görüşlerini bildiren formlardaki kodlama işlemi bittikten sonra deneysel çalışmanın yapıldığı okula gidildi. Okul yönetiminden izin alınarak bir sınıfta öğrencilerle grup olarak "teyit toplantısı" yapıldı. Toplantıda öğrenci görüşlerinden hareketle eserlerle ilgili oluşturulan kodlar okundu. Bu oluşturulan kodlardan katılmadıkları veya eklemek istedikleri herhangi bir kod olup olmadığı soruldu. Öğrencilerden gelen beyanlar doğrultusunda tabloya son hâli verildi.

Öğrencilere okutulan eserlerdeki empatik ifadeler duygusal yön analizi (Tavşancıl ve Ezel, 2001:105) ile belirlemiştir. Daha sonra belirlenen ifadeler tek tablo hâline dönüştürülmüştür ve tablo İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi RPD Bölümü 4. sınıfta okuyan 41 öğrenciye verilmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda

güvenirliğinin test edilmesi için Miles ve Huberman (2016) tarafından aşağıdaki formül önerilmektedir:

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{uzlaşma sayısı}}{\text{uzlaşma} + \text{uzlaşmama sayısı}}$$

Yukarıdaki formül araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki uygunluğu test etmeye yöneliktir ve elde edilen eşitliğin %70'den daha yüksek bir sonuç vermesi beklenir.

Uzmanlardan (İkisi Türkçe öğretmenliği alanında uzman, ikisi psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında doktor öğretim üyesi, biri MEB'de 10 yıllık psikolojik danışman ve rehberlik öğretmeni) gelen dönütler doğrultusunda çalışmanın güvenilirlik testi yapılmıştır. Çalışmalara ait güvenilirlik testleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 7.
Gülümseten Öyküler Serisine Ait Güvenirlilik Puanları

Sıra	Eserin adı	Güvenirlilik
1	Alaaddin'in Geveze Su Boruları	$30 / 30 + 11 = 0.73$
2	Akvaryumdaki Tiyatro	$32 / 32 + 9 = 0.78$
3	Buzdolabındaki Köpek	$33 / 33 + 8 = 0.80$
4	Güneşi Bile Tamir Eden Adam	$29 / 29 + 12 = 0.70$
5	Geçmişe Tırmanan Merdiven	$34 / 34 + 7 = 0.82$
6	Galata'nın Tembel Martısı	$31 / 31 + 10 = 0.75$
7	Havva ile Kaplumbağa	$30 / 30 + 11 = 0.73$
8	Kedilerin Kaybolma Mevsimi	$32 / 32 + 9 = 0.78$
9	Pat Karikatür Okulu	$29 / 29 + 12 = 0.70$
10	Vapurları Seven Çocuk	$35 / 35 + 6 = 0.85$

Bu çalışma başlamadan önce ve çalışma süresince araştırmanın yöntemi konusunda ve uygulamalar ile ilgili hem alan uzmanları hem de ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşlerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın verilerinden elde edilen bulgular ele alınmış ve bunlarla ilgili çeşitli yorumlara yer verilmiştir.

Çalışmanın bulguları dört ana başlık altında incelenmiştir:

1. Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeyine etkisine ilişkin bulgular
2. Çalışma grubu öğrencilerinin çocuk edebiyatı eserlerine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular
3. Okutulan çocuk edebî eserlerindeki empati ifadelerinin tespitine yönelik bulgular.
4. Çalışma grubu öğrencilerinin okutulan çocuk edebiyatı eserlerinde geçen empati ifadelerine ilişkin tepkilerini ortaya koymaya yönelik bulgular

4.1. Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Empati Gelişimine Etkisine Yönelik Bulgular

4.1.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserlerini Okumadan Önce ile Okuduktan Sonra Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki *Farkı* ve *Etki Büyüklüğünü* Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 8.

Deney Grubu Ön Test ile Son Test Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T- Testi ve Etki Büyüklüğü

Deney							
Gruplar	N	\bar{x}	s	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	30	53.86	8.11	29	-2.185	.037	-0.31
Son test	30	56.26	7.25				

Tablo 8'e göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(29)} = -2.185$, $p < .05$ ($p = .037$)]. KA-Sİ empatik eğilim ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğrencilerin dönem başında yapılan ön testlerinde, empati eğilim

puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53.86$, $ss=8.11$ iken çocuk edebî ürünlerinin okutulması sonrasında $\bar{X} = 56.26$, $ss= 7.25$ 'e yükselmiştir. Bu yükseliş, deney grubundaki öğrencilerin çocuk edebiyatı eserlerinin etkisiyle empatik eğilimlerinin yükseldiğini göstermektedir.

Tablo 8'in son sütununda yer alan etki büyüklük değerine göre çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubunun etki büyüklüğü -0.31 olarak ölçülmüştür. Bu değer -0.20 'den yukarı olması *deney grubunun ön testi ile son testi arasında "orta" düzeyde bir etki büyüklüğünün oluştuğunu* göstermektedir.

4.1.2. Deney Grubunun Duyuşsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Duyuşsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 9.
Deney Grubunun Duyuşsal Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu (Ön Test)	30	32,06	5,67	29	-2,346	,026	-0.356
Deney Grubu (Son Test)	30	33,96	4,83				

Tablo 9'a göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin duyuşsal empatik eğilim ön test ile son testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(29)} = -2.346$, $p < .05$ ($p = .026$)].

4.1.3. Deney Grubunun Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 10.
Deney Grubunun Bilişsel Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu (Ön Test)	30	22,00	3,37	29	-,525	,604	-0.09
Deney Grubu (Son Test)	30	22,30	3,33				

Tablo 10'a göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin duyuşsal empatik eğilim ön test ile son testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(29)} = -.525$, $p > .05$ ($p = .604$)].

4.1.4. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test ile Son Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 11.
Kontrol Grubu Öntest ile Sontest Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T- Testi ve Etki Büyüklüğü

Kontrol							
Gruplar	N	\bar{x}	s	Sd	t	p	Cohen's d
Ön test	30	50.76	9.77	29	.602	.552	0.06
Son test	30	50.20	9.45				

Tablo 11'de kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin toplam puanlarına göre ön test ile son testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, dolayısıyla empati becerilerinin gelişmesine geleneksel yöntemlerle işlenen derslerin bir etkisinin olmadığı görülmektedir [$t_{(29)} = .602$, $p > .05$ ($p = .552$)]. Öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte empatik eğilim ölçüleri puanlarının $\bar{X} = 50.76$, $ss=9.77$ iken geleneksel yöntemle ders işleme sonrasında son testte empatik eğilim ölçüleri puanlarının $\bar{X} = 50.20$, $ss=9.45$ olduğu görülmektedir. Dolayısı ile bu bulgu geleneksel yöntemin, empati becerisinin geliştirilmesinde bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.1.5. Kontrol Grubunun Duyuşsal Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 12.

Kontrol Grubunun Duyuşsal Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Kontrol Grubu (Ön Test)	30	29,93	7,22	29	,627	,535	0.061
Kontrol Grubu (Son Test)	30	29,50	7,03				

Tablo 12'ye göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal empatik eğilim ön test ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(29)} = -.627$, $p > .05$ ($p = .535$)].

4.1.6. Kontrol Grubunun Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test ve Son Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 13.

Kontrol Grubunun Bilişsel Eğilim Ön Test ve Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Kontrol Grubu (Ön Test)	30	20,83	4,82	29	,118	,907	0.014
Kontrol Grubu (Son Test)	30	20,76	4,83				

Tablo 13'e göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim ön test ile son testi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(29)} = -.118$, $p > .05$ ($p = .907$)].

4.1.7. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Göre Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 14.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Ön Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Ön test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P	Cohen's d
Deney Grubu	30	53.86	8.11	58	1.336	.187	0.350
Kontrol Grubu	30	50.76	9.77				

Tablo 14'te deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçeğin toplam puanlarına göre ön testleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(58)} = 1.336$, $p > .05$ ($p = ,187$)]. Deney grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte empatik eğilim ölçümleri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53.86$, $ss=8.11$ iken kontrol grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte empatik eğilim ölçümleri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 50.76$, $ss=9.77$ olduğu görülmektedir. Her iki grubun ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

4.1.8. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Göre Duyuşsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 15.

Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Duyuşsal Empatik Eğilim Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Ön test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu	30	32,06	5,67	58	1,271	,209	0.333
Kontrol Grubu	30	29,93	7,22				

Tablo 15'e göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin

duyuşsal empatik eğilim ön testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(29)} = 1.271, p > .05 (p = .209)$].

4.1.9. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Testlerine Göre Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 16.

Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Bilişsel Empatik Eğilim Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Ön test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu	30	22,00	3,37	58	1,085	,282	0.284
Kontrol Grubu	30	22,83	4,82				

Tablo 16'ya göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim ön testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkün değildir [$t_{(29)} = 1.085, p > .05 (p = .282)$].

4.1.10. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testlerine Göre Puan Artışları Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 17.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Son Testleri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Son test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	P	Cohen's d
Deney Grubu	30	56.26	7.25	58	2.78	.007	0.730
Kontrol Grubu	30	50.20	9.45				

Tablo 17'e göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ile son testi arasında

istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(58)} = 2.78$, $p < .05$ ($p = .007$)]. KA-Sİ empatik eğilim ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin dönem sonunda yapılan son testlerinde, empati eğilim puanlarının ortalaması $\bar{X} = 56.26$, $ss=7.25$ iken geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin dönem sonunda son testlerindeki empatik eğilim puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 50.20$, $ss=9.45$ olduğu görülmektedir. Bu ortalama puan farkı, deney grubundaki öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisiyle empatik eğilimlerinin yükseldiğini, geleneksel yöntemlerle işlenen dersin öğrencilerin empatik eğilimlerine oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 17'nin son sütununda yer alan etki büyüklük değerine göre çocuk edebî eserlerini okuyan deney grubunun etki büyüklüğü 0.73 olarak ölçülmüştür. Bu değer -0.20'den yukarı olması *deney grubu ile kontrol grubunun son testleri arasında "orta" düzeyde hatta "büyük" bir etki büyüklüğüne yakın oluştuğunu* göstermektedir.

4.1.11. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testlerine Göre Duyuşsal Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 18.

Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Duyuşsal Empatik Eğilim Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Son test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu	30	33,96	4,83	58	2,866	,006	0.752
Kontrol Grubu	30	29,50	7,03				

Tablo 18'e göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin duyuşsal empatik eğilim son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür [$t_{(58)} = 2.866$, $p < .05$ ($p = .006$)].

4.1.12. Deney Grubu Öğrencileri ile Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Testlerine Göre Bilişsel Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki Farkı ve Etki Büyüklüğünü Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Tablo 19.

Deney ve Kontrol Gruplarının KA-Sİ EEÖEF Bilişsel Empatik Eğilim Son Test Puanlarının Karşılaştırılması Bağımsız Ölçümler T-Testi ve Etki Büyüklüğü

Son test							
Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	Cohen's d
Deney Grubu	30	22,30	3,33	58	1,430	,158	0.378
Kontrol Grubu	30	20,76	4,83				

Tablo 19'a göre bir ders dönemi boyunca geleneksel yöntemin yanında çocuk edebiyatı eserlerini okuyan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel empatik eğilim son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu söylemek mümkündür değildir [$t_{(58)} = 1.430, p > .05 (p = .158)$].

Çalışmada etkisi araştırılan deneysel yöntemin etkililiğinin incelenmesi için kullanılan diğer bir yöntem ise her iki grupta yer alan öğrencilerin son test ve ön test puanları arasındaki farkı hesaplayıp ilerleme puan dizilerini oluşturmak ardından da deney ve kontrol gruplarının süreçteki ilerlemelerinin göstergesi olan bu fark (ilerleme) puan ortalamalarını, ilişkisiz örneklem için t testi ile karşılaştırmaktır (Can, 2017: 258). Test sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20.

Deney Grubu ile Kontrol Grubu Puan Artışları Arasındaki Farkı Belirten Bağımlı Ölçümler T- Testi ve Etki Büyüklüğü

Son Test							
Gruplar	N	\bar{x}	s	sd	T	P	Cohen's d
Deney Grubu	30	2.4000	6.01	58	-2.05	.045	-0.53
Kontrol Grubu	30	-.5667	5.15				

Fark puanlarının ortalamaları, ilişkisiz örneklem için t testi ile kıyaslandığında çocuk edebiyatı ürünlerini okuyan gruptaki (deney grubu) ilerleme puanlarının ($\bar{x}=2.40, ss=6.01$), normal gruptaki ilerleme puanlarından ($\bar{x}=-0.56, ss=5.15$) anlamlı derecede farklı olduğu görülmektedir [$t_{(58)} = -2.05, p < .05 (p = .045)$]. Bu durumda, çocuk

edebiyatı eserlerini okumanın, öğrencilerin empati becerisinin gelişimi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 20'nin son sütununda yer alan etki büyüklüğünün mutlak değeri 0.53 olarak ölçülmüştür. Ancak Yıldırım ve Yıldırım'a (2011: 1119) göre bu değer 0.20'den yukarı olması (özellikle 0.50 dolaylarında olması), *deney grubu ile kontrol grubu puan artışlarının arasındaki farkın "orta" düzeyde bir etki büyüklüğünün oluştuğunu* göstermektedir.

4.2. Çalışma Grubunun Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserlerine İlişkin Görüş ve Tepkilerine Yönelik Bulgular

4.2.1. Çalışma Grubunun Öğrencilerinin Çocuk Edebiyatı Eserlerine İlişkin Görüş ve Tepkilerini Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

(GBTEA: Güneşi Bile Tamir Eden Adam, AGSB: Alaaddin'in Geveze Su Boruları, KKM: Kedilerin Kaybolma Mevsimi, VSC: Vapurları Seven Çocuk, HİK: Havva ile Kaplumbağa, PKO: Pat Karikatür Okulu, GTM: Galata'nın Tembel Martısı, AT: Akvaryumdaki Tiyatro, BK: Buzdolabındaki Köpek, GTMR: Geçmişe Tırmanan Merdiven)

Tabloda çalışma kapsamında okutulan eserlerle ilgili araştırma grubundaki öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun eserlerle ilgili olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Araştırma grubunun yapıtlarla ilgili olumlu duygu ve düşüncelerinin olumsuz ifadelerden 4 kat fazla olduğu görülmektedir.

Araştırma grubunda olumlu ifadelerin sayısına göre en çok ilgi gören eserler “Vapurları Seven Çocuk” ve “Akvaryumdaki Tiyatro” olmuştur.

Hem kız hem erkek öğrencilerin en çok olumlu ifade kullandıkları “Vapurları Seven Çocuk” adlı eserde kardeşi Emre ve olağanüstü bir masal anlatıcısı olan annesiyle birlikte bir Boğaziçi mahallesinde yaşayan Fırat, tatil günlerinde o çok sevdiği minik Boğaz vapuruna binip karşıya geçer balon satardı. Mahallede yüz yıllık ahşap bir yalıda oturan Meliha Hanım, komşularını sık sık evine davet eder, hep birlikte gülüp konuşurlardı. Meliha Hanım'ın bir gün evde taşınmak zorunda kalmasıyla mahalle yavaş yavaş bütün doğal güzelliklerini ve otantikliğini kaybetmeye başlar. Minik Boğaz vapuru da seferden kaldırılınca mahallenin hiçbir güzelliği kalmaz. Fırat'ın minik Boğaz vapurunu yapması, Meliha Hanım'ın yeniden yalıya dönmesi Boğaz'daki eski güzelliklerin yeniden ortaya çıkmasını sağlar. Sade ve sürükleyici anlatımıyla araştırma grubunun “çok beğendim, çok güzeldi, etkileyiciydi, eğlenceliydi” ifadelerinin kullanım sıklığını beraberinde getirmiştir. Vapurları Seven Çocuk eseriyle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yitirilen değerlere dikkat çeken, akıcı ve eğlenceli bir öykü (K2).”

“Bu kitabı çok sevdim, bir çocuğun hikâyesini anlatıyor, bunu okurken çok zevk aldım ve hayatımda okuduğum en güzel kitaplardan biri oldu (E1).”

“Öykünün konusunun iyi olması ve öyküdeki çocuğun azmi en sevdiğim kitaplar listesine girmeyi başardı (K3).”

“En güzel kitaplardan biri. Kitabı 5-10 dakikada okuyorsun. Çok muazzam bir kitap (E2).”

“Akvaryumdaki Tiyatro” adlı eser için “çok beğendim, çok güzeldi, eğlenceliydi, gizemliydi, harikaydı, hoşuma gitti” ifadeleri sık kullanılmıştır. Araştırma grubundaki öğrencilerin hakkında en çok olumlu görüş bildirdiği ikinci eserdir. İlgili eser, Torosların eteğinde Balıklı köyde geçer. Balıklı köyde tertemiz bir göl vardır. Gölün balıklarını köylüler sevdiği için hemen hemen her evde bir akvaryum kurmuşlardır. Bir zaman sonra gölün suları yükselmeye başlar. Su tekrar alçalır diye köylüler hiç oralı olmazlar. Çünkü köyün hepsi “gökten düşen” yönetmenin çekeceği filmle ve senaryodaki rolleriyle ilgilenir. Köy halkı arasında sadece Zühtü, göl sularının köyü kaplamaması için çözüm arayıp durur. Bulduğu çözüm hem köyü bir felaketten kurtarır hem de eğlenceli bir tiyatronun oluşmasını sağlar. Akvaryumdaki Tiyatro yapıtıyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Öyküyü beğendim. Çünkü gayet etkileyici, dikkat çekici ve sürükleyici bir anlatım ve konu ele alınmıştır (K3).”

“Bu kitap harika olmuş. Hiçbir sıkıntı göremedim. En beğendiğim kitaplardan biri oldu (E3).”

“Bence kitap eğlenceliydi, okurken hiç sıkılmadım (K4).”

“Beğendim, etkileyici bir şekilde yazılmış (E4).”

Araştırma grubunun duygu ve düşünce evrenine en çok seslenen diğer iki eser “Galata’nın Tembel Martısı” ve “Geçmişe Tırmanan Merdiven” olmuştur. Araştırma grubunun yaşına yakın, hayvanların dilinden anlayan, mesajlarını bile güvercinlerle ileten Hülya, Galata Kulesi’nde onarım başlayacağını, kulenin çepeçevre bir inşaat perdesiyle kapatılacağını öğrenince çok endişelenir. Çünkü kulenin taşları arasında ebabil yuvaları vardır. Ebabil yavrularını kurtarmak için kardeşiyle ve ailesiyle el ele veren Hülya hedefine ulaşır ve kuşların kurtarılmasını sağlar. Galata’nın Tembel Martısı eseriyle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bu öyküde hayvan sevgisi fazla olduğundan çok beğendim (K5).”

“Bana göre heyecanlı ve çok güzel (E5).”

“Çok heyecanlı ve merak uyandırıcıydı, son sayfasına kadar merakla okudum (K6).”

“Etkileyiciydi, rahatça okuduğum bir öykü oldu. Birkaç bölüm dışında gayet iyiydi (K7).”

Geçmişe Tırmanan Merdiven adlı eserde araştırma grubunun yaşına yakın Doğaç'ın tarihi bir Boğaziçi köşküne taşınan yazarla tanışması ve onun yazarlık serüveni anlatılmaktadır. Geçmişe Tırmanan Merdiven eseriyle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Güzel, insanlarda yazar olma isteği uyandırıyor (E6)”

“Yazar, anlaşılır bir şekilde yazmış (E7).”

“Biraz saçma, değişik, güzel ne ararsanız var. Çok uzatmış ama beğenmedim değil. Benden tam not aldı yine de (K8).”

“Güzel olmuş, resmen hayatın gerçeğinin anlatmış (K9).”

Hem erkek hem de kız öğrenciler tarafından olumlu görüş bildirilen diğer eserler, sırasıyla günümüz tüketim çılgınlığıyla mücadele eden, adalının her tür eşyasını tamir eden Tamirci Kadir Bey'in anlatıldığı “Güneşi Bile Tamir Eden Adam” eseridir. Bu eserle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazar, çok güzel yazmıştır (E8).”

“Biraz daha anlaşılır olsaydı sevinirdik (E9).”

“Bu kitabı beğendim. Ancak bu kitabın cümlelerinde çok sayıda abartı sözcükleri kullanılmıştır (K10).”

“Bu kitabı çok beğendim. Çok güzel konulara değinmiş. Yazar çok güzel anlatımlarda bulunmuş (K11).”

Hiç konuşmayan, ama herkesi dinleyen, herkesin ne iş yaptığını bilmediği, bilenlerin ise unuttuğu Alaaddin Bey'in öyküsünün anlatıldığı Alaaddin'in Geveze Su Boruları adlı eserle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bu kitaptan o kadar etkilendiğimi söyleyemem, çok saçma geliyor bana (K12).”

“Güzel bir hikaye, eğlenceli. Sonunun mutlu bitmesi beni mutlu etti (E10).”

“Beğendim, çünkü çok farklıydı. Başlığı ile konu çok uyumlu, başlık hoşuma gitti (K13).”

“Alaaddin Bey'in su borularını dinleyip herkesin sırrını öğrenmesi kötü bir şeydir (E11).”

Küçük Sevgi'nin kedisinin kaybolduğu gün, mahallede kedi besleyenlerin hepsinin kedileri kaybolur. Tüm kediler 18 Haziran günü kaybolmuştur. Sahiplerine benzeyen ve onların karakterlerini yansıtan bunca kedinin macerasının anlatıldığı Kedilerin Kaybolma Mevsimi adlı eserle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Ben bu kitabı çok saçma buldum, sonlarına doğru başlarda büyük bir merakla acaba ne olacak nasıl gerçekleşecek diye merak ettim; ama bu kitapta kedinin konuşulmasını sevmedim (K14).”

“Güzel bir kitap, beğendim (E12).”

“Çok beğendiğimi söyleyemem. Çünkü çok fazla özel isim kullanılmıştı. Ama yine de güzeldi (K15).”

“Çok güzel bir kitap, insan okuyunca sıkılmıyor (E13).”

Antalya yakınlarında, yalnızca denizden ulaşılabilen küçük bir köyde yaşayan Cem'in gezmeyi çok seven halası Sevgi Hanım, bir yolculuk dönüşü Cem'e Haski cinsi Sibiry kurdu olan bir köpek yavrusu getirir. Zamanla büyüyen bu yavru köpek Akdeniz'in sıcağından etkilenir, serin kuytulara saklanır ve bir gün kaybolur. Bu köpeğin kayboluşuyla birlikte Cem ve ailesinin yaşadığı maceraların anlatıldığı Buzdolabındaki Köpek adlı eserle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Güzel gibi duruyor, ama saçma (E14).”

“Bu kitaptan etkilendim, macera ve gizem dolu bir kitap (K16).”

“Hayvanların yerinden uzaklaştırılmaması gerektiğini anlatan hayvan sevgisinin ağır bastığı güzel bir kitap (K1).”

“Çok güzel ve heyecanlı bir kitap (E1).”

Herkesin bir takma adının olduğu hatta okuldaki sınıflara ve koridorlara bile takma adların takıldığı bir okula yeni gelen ve takma addan hoşlanmayan Aydın ve sınıf arkadaşlarının serüveninin anlatıldığı Pat Karikatür Okulu adlı eserle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Bu hikâyeyi çok beğendim, hikâyedeki kahramanların isimleri beni çok güldürdü (K2).”

“Bazı yerleri sıkıcı, bazı yerleri eğlenceli. Başlarda sıkıcı, insanın uykusunu getiriyor; ama sonlara doğru heyecanlıydı (E2).”

“Öyküyü çok beğendim. Çünkü öykü sıkıcı değildi aksine beni etkiledi. Öykünün ismi bile güzel olmasına yetiyor (K3).”

“Bazı yerlerini anlamadım. Bazı yerleri komikti, yani güzel bir kitaptı (K4).”

Anne ve babası doğal yaşamın korunmasıyla ilgili projelerde çalışan küçük Elif’in günlerini geçirdiği, arkadaşı ve sırdaşı olan bakıcısı Havva ile ayrılışını ve kavuşmasının anlatıldığı Havva ile Kaplumbağa adlı eserle ilgili bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Beğendim, öyküleri beni çok etkiledi. Bir kızın maceralarını anlatıyor, bu durum beni çok etkiledi (E3).”

“Bu öyküyü çok beğendim, çünkü öyküde çok macera vardı (K5).”

“Kitapta hayvan sevgisine değinmiş. Bu yüzden çok sevdim (K6).”

“Güzel bir kitap, ben çok beğendim ama maceraları azdı (E4).”

Hem erkek hem de kız öğrencilerin beğendikleri ve hakkında en çok olumlu ifade kullandıkları eserler hakkında aynı zamanda en az olumsuz ifade kullanılmıştır. Hakkında en çok olumlu ifadenin kullanıldığı eser “Vapurları Seven Çocuk”, aynı zamanda hakkında en az olumsuz ifadenin yazıldığı eser olduğu görülmektedir. Hakkında en çok olumsuz ifade kullanılan, “eğlenceli bölümleri vardı ama sıkıcıydı, saçmaydı ama eğlenceli bölümleri vardı” ifadelerini kullanıldığı “Kedilerin Kaybolma Mevsimi” eseridir. Bu eseri sırasıyla Havva ile Kaplumbağa, Pat Karikatür Okulu, Geçmişe Tırmanan Merdiven, Alaaddin’in Geveze Su Boruları, Galata’nın Tembel Martısı, Akvaryumdaki Tiyatro, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Buzdolabındaki Köpek, Vapurları Seven Çocuk takip etmektedir.

4.3. Okutulan Çocuk Edebî Eserlerindeki Empati İfadelerinin Tespitine Yönelik Bulgular

Çalışma kapsamında araştırma grubuna okutulan eserlerdeki empati durumlarının sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 22.
Araştırma Grubuna Okutulan Eserlerdeki Empati Durumlarının Sayısı

Eser Adı	Empati Tanımları										Toplam	
	Dİğer kişinin fenomenolojik dÜnyasına odaklanma	DÜnyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	Bilişsel rol alma süreci	Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma	Dİğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği	Dİğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	Dİğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	Dİğer kişiye anladığını iletme	Dİğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	Toplam
GTM	3	5	2	3	5	10	2	2	3	1	1	37
HİK		6	1	4		3	2	3		1		20
PKO		7	2	1	2	3	2	1	2			20
GTIM	1	2		1	4	2	1		1	2		14
GBTE A	2	6	2	1					1			12
BK	1	3			2	1	1	1	2			11
VŞÇ	1	2		3	2		1		2			11
AT		3	3	1		1				1		9
AGSB	1	2		1	1	1				2		8
KKM					1	1	1	2		1	1	7
	Toplam										149	

(GBTEA: Güneşi Bile Tamir Eden Adam, AGBS: Alaaddin'in Geveze Su Boruları, KKM: Kedilerin Kaybolma Mevsimi, VŞÇ: Vapurları Seven Çocuk, HİK: Havva ile Kaplumbağa, PKO: Pat Karikatür Okulu, GTM: Galata'nın Tembel Martısı, AT: Akvaryumdaki Tiyatro, BK: Buzdolabındaki Köpek, GTMR: Geçmişe Tırmanan Merdiven)

Çalışma grubuna okutulan eserlerde toplam 149 empati durumu tespit edilmiştir. Tespit edilen empati durumlarının hangi empati tanımı kapsamına girdiği belirtilmiştir. Okutulan eserler içerisinde en çok empati durumunun tespit edildiği eser Galata'nın

Tembel Martısı olmuştur. Onu sırasıyla Havva ile Kaplumbağa, Pat Karikatür Okulu, Geçmişe Tırmanan Merdiven, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Vapurları Seven Çocuk, Buzdolabındaki Köpek, Akvaryumdaki Tiyatro, Alaaddin'in Geveze Su Boruları ve Kedilerin Kaybolma Mevsimi izlemiştir.

Verilerin sunumunda, açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnek ölçütleri dikkate alınarak (Neuendorf, 2002: 1) her eserde tespit edilen empati durumlarından üç örnek aşağıda tablo hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 23.
Vapurları Seven Çocuk Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	35	Hayati Bey üzgün üzgün ona baktı; “Bence de öyle,” dedi. “Ama birileri iskeleye göz koymuş demek, vapurları oradan uzaklaştırmak istiyorlar.” (VŞÇ, 2017: 66).
Diğer kişiyi anladığını iletme	6	
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma	34	Emre'ye vapurun onu görünce sevindiğini, kulağına, “Beni buradan kurtarmalısın,” dediğini söyledi (VŞÇ, 2017:67).
Diğer kişiyi anladığını iletme	4	
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	3	
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	35	Kitabı satamayacağını anlayan bezirgân, kara kara düşünmeye başlamış. Canı çok sıkılmış. Şiirlerden birini açıp okumuş; okudukça ağlamış, duygulanmış, coşmuş... Coştukça içini büyük bir korku kaplamış; ”Bu adam gerçekten büyük bir şairmiş,” demiş. “Benim gibi kalpsiz bir adamı bile coşturduğuna göre, bu şiirleri kimse eritmeye kıyamaz. Bu kitabı kimseye satamayacağım galiba.” (VŞÇ, 2017: 49).
Diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	6	

Vapurları Seven Çocuk kitabında empati ile ilgili toplam 11 durum tespit edilmiştir. 11 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 35 öğrenci “*dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*diğer kişiye anladığını iletme*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 34 öğrenci “*dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma*” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “*diğer kişiyi anladığını iletme*”, 3 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 35 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 24.
Akvaryumdaki Tiyatro Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Bilişsel rol alma süreci	32	“Camdan bir havuz tasarladım,” dedi Emine.
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	5	“Bir kişinin girebileceği kadar. İçine giren kendini akvaryumdaki balık gibi hissedecek. Balıkların gözünden dışarısını görecektir. Bu deneyimi yaşayanlar akvaryumdaki balığın sıkıntısını hissedebilir ve hiç vakit kaybetmeden balıklarını göle geri bırakırlar.” (AT, 2017:48).
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	4	
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	33	Emine. “Ama ben yine de insanların balıkları akvaryumlara hapsedmesine sinir oluyorum,” dedi. Mahmut ve Zühtü şaşırarak Emine’ye baktılar. Hiç böyle düşünmemişlerdi. Zühtü, balığı Zühtü’nün akvaryumunda hapis hayatı yaşadığını hiç düşünmemişti.”
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	6	Emine devam etti: “Acaba balıklar kendilerini hapsedilerinde nasıl hissediyorlar? Bizi oradan nasıl görüyorlar? Hiç düşündüğümüz yok!”
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma	2	“Camdan bir havuz tasarladım,” dedi Emine. “Bir kişinin girebileceği kadar. İçine giren kendini akvaryumdaki balık gibi hissedecek. Balıkların gözünden dışarısını görecektir. Bu deneyimi yaşayanlar akvaryumdaki balığın sıkıntısını hissedebilir ve hiç vakit kaybetmeden balıklarını göle geri bırakabilirler. Zühtü büyük bir suçluluk duygusuyla Emine’ye baktı. Bir an kendini, balığı Zühtü’nün gardiyanı gibi hissetmişti (AT,2017:47-48).
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	32	Yıllarca tek tel saçına özenle bakmıştı, onu zeytin yağıyla besleyip bir o yana bir bu yana yatırarak taramıştı. Ta ki bir gece akvaryumundaki çok sevdiği balığı ölene kadar. O gece, sabaha kadar uyuyamamıştı. Sabah kalktığında tek tel saçını da kaybetmişti.
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	5	Salih Bey, o geceki üzüntüsünü şöyle anlatıyordu: “Öyle üzuldüm ki, bir gecede bütün saçlarımı kaybettim.”
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	4	(AT,2017:67).

Akvaryumdaki Tiyatro kitabında empati ile ilgili toplam 9 durum tespit edilmiştir. 9 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 32 öğrenci “*Bilişsel rol alma süreci*” olarak değerlendirirken 5 öğrenci “*Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması*” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “*diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 33 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel*”

yaşantısını paylaşma”, 2 öğrenci “*dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma*” kategorisinde değerlendirmiştir.

III. durum ile ilgili olarak 32 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” olarak değerlendirirken 5 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “*herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 25.
Galata'nın Tembel Martısı Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	32	“Kulenin çevresine o perdenin çekilmesi çok kötü bir şey,” dedi Hülya üzüntüyle. “O perde yüzünden, ebabiller kulenin kovuklarında yaşayan yavrularına ulaşamayacaklar. Yani, onları beslemeyecekler!”
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	6	“Gerçekten mi?” dedi babası. “Galata Kulesi'nin kovuklarında kuş yavruları mı var?” “Evet, bu yüzden kuşlar kulenin çevresinde dönüyorlar.”
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	3	Babası şaşırılmıştı. Yıllardır, her sabah ve akşamüstü sevinçle kulenin çevresinde dönen kuşların, kulenin kovuklarındaki yavruları beslediğinden haberi yoktu (GTM, 2017:23).
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	31	Bu tül, onlarca yazışma yaparak alındı. Kaç paraya mal olduğunu söylesem, dudaklarınız uçuklar,” dedi. “Eğer onu kullanmadığım öğrenilirse, suçlu durumuna düşerim. Üstelik, bu koruyucu bir tül.
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	7	Yoldan geçen birinin kafasına bir şey düşerse, bütün sorumluluk bana ait olur. Bir insanın ölmesi mi iyi, bir kuşun ölmesi mi?”
Diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	3	Rafet Bey, uzlaştırıcı bir ses tonuyla, “İlla birilerinin ölmesi mi gerekiyor canım! İnsan da ölmesin, kuş da,” dedi. (GTM, 2017:31).
Diğer kişiye anladığını iletme	31	Hülya kan ter içinde annesine ulaşmaya çalışırken, yolda genç mimarı gördü.
Diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	7	“O perdeyi oradan kaldırmazsanız, bütün yavrular ölecek!” diye bağıracaktı. Ama son anda vazgeçti. Cansız kuşu mimarın avucuna koyuverdi. İşlerin telaşından paniklemiş olan genç adam, kuşu görünce,
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	3	nedense çok sevindi. İlk defa bu kadar minik ve sevimli bir kuşla karşılaşılıyordu. Aniden kuşun cansız olduğunu fark edince, irkildi. Nasıl olmuştu bu? Evet, küçük Hülya haklıydı, bu minik yavru beslenemediği için hayatını kaybetmiş olmalıydı. Genç mimar, tepeden tırnağa bir utanç duygusuyla sarsıldı. Kafası işlerle o kadar meşguldü ki, Hülya'nın söylediklerini ciddiye almamıştı. İskelenin çevresindeki perdeye baktı. ‘Bu perdeyi kaldırmalıyım,’ diye düşündü (GTM, 2017:47).

Galata'nın Tembel Martısı kitabında empati ile ilgili toplam 37 durum tespit edilmiştir. 37 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 32 öğrenci “*Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” olarak değerlendirirken, 3 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 31 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*”, 3 öğrenci “*diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 31 öğrenci “*diğer kişiye anladığını iletme*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” olarak değerlendirirken, 3 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 26.

Geçmişe Tırmanan Merdiven Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	34	Başımı okşadı. “Babam bu köşkte çalışıyordu. Tıpkı annen gibi...” dedi. Onunla kendimi eşit hissetmişim. Ben de ünlü bir yazar olabilir miydim? (GTMR, 2017: 86).
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	7	
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	33	Gülerek, “Burası benim odam,” dedi. “Yıllarca apartmanların küçük çatı katlarında yaşamaya o kadar alıştım ki, bu köşkte de kendime burayı seçtim. Diğer yirmi büyük oda için değil, sadece bu küçük çatı odası için bu köşkü satın aldığımı söyleyebilirim. Etkilenmişim.
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	5	
Diğer kişiyi anladığını iletme	3	“Boş beyaz bir kâğıt gibi eviniz,” dedim. “Üstüne yazılacak yeni hikâyeleri bekliyor.” Başımı okşadı. “Bunu fark etmene sevindim.” dedi. “Büyük bir yazar olacaksın sen!” (GTMR, 2017: 90-91).

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	34	Dilek Öğretmen, büyük bir yanlış yaptığını, ertesi gün Doğaç'ın kâğıdını gördüğünde anladı. Kâğıt bomboştu. Doğaç, babasını küçük yaşta kaybetmişti. Babasını tanımamıştı bile.
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	4	Dilek Öğretmen, boş kâğıdı görünce, ayak tırnaklarından saçının tellerine kadar kıpkırmızı kesildi (GTMR, 2017: 22).
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	3	

Geçmişe Tırmanan Merdiven kitabında empati ile ilgili toplam 14 durum tespit edilmiştir. 14 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 34 öğrenci “*diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 33 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” olarak değerlendirirken 5 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*”, 3 öğrenci “*diğer kişiyi anladığını iletme*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 34 öğrenci “*diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “*herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması*” olarak değerlendirirken, 3 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 27.

Güneşi Bile Tamir Eden Adam Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma	30	
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	7	Melisa böyle lafları duymasın, “Ama Kadir Bey çok haklı!” diye atılır. Kedi Mestan’sa, “Gördünüz mü? Bir de biz kedilere ‘nankör’ derler. Biz mi nankörüz, yoksa insanlar mı?” diye miyavlar. (GBTEA, 2017:27).
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	4	

Kategori	f	Empati Durumu
Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	30	
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	6	“Ne arıyorsunuz burada? Yoksa tamir edilecek bir şeyler mi var?” diye panik içinde bağırdı. “Evet,” dedi adalılar hep bir ağızdan. “Biz!” Sevinç içinde kucaklaştılar. (GBTEA, 2017:63).
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	5	
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma	29	İşte böyle, Tamirci Kadir Bey’in sevmeyeni çoktur. Çöplüklerden mal toplayıp satanlar da ondan pek hoşlanmazlar. “Bu adam yüzünden çöplükleri boşu boşuna karıştırıp duruyoruz.” Derler.
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	9	Melisa bu konuşmalara hiçbir anlam veremez; “Ne tuhaf! Sen bu kadar faydalı bir adam ol, herkesin işine yara, ama herkes sana kuşkuyla baksın!” diye söylenip durur. (GBTEA, 2017:32).
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	3	

Güneşi Bile Tamir Eden Adam kitabında empati ile ilgili toplam 12 durum tespit edilmiştir. 12 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 30 öğrenci “*diğer kişinin fenomenolojik dünyasına odaklanma*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” olarak değerlendirirken, 4 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 30 öğrenci “*dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*”, 5 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 29 öğrenci “*dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma*” olarak değerlendirirken 9 öğrenci “*diğer kişinin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*” olarak değerlendirirken, 3 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 28.

Alaaddin'in Geveze Su Boruları Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	30	Bütün banka hesaplarının, elektronik posta şifrelerinin, imtihan sorularının herkes tarafından bilindiğini düşünsenize bir kere. Neler olur o zaman? Okullar kapanır. Bankalar iflas eder. Toplum hayatı denen bir şey kalmaz! Meğer, insanların bazı bilgileri birbirlerinden saklaması ne kadar da gerekliymiş!
Diğer kişiye anladığını iletme	6	Mahalleliler şaşırmişti. Alaaddin Bey çok haklıydı (AGSB, 2017:52).
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	5	
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	29	Utangaç Semiha Hanım bu kadarına dayanamazdı. “Olur mu öyle şey?” diye bağırdı. “Alaaddin Bey, bu ülkenin, hatta bu dünyanın en iyi su kaçağı bulucularından biridir. Siz onun hiçbir şey yapmadığını sanıyordunuz ama, o her gün hepimizden çok daha fazla çalışıyordu” (AGSB, 2017: 39).
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	7	
Diğer kişiye anladığını iletme	5	
Diğer kişiye anladığını iletme	30	Utangaç Semiha Hanım, “Konuşkan bir insandınız, hatırlıyorum,” dedi çekinerek.
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	6	“Çekinmeyin, Semiha Hanım,” diye karşılık verdi Alaaddin Bey, “konuşkan yerine, geveze diyebilirsiniz. İnanın, hiç üzülmem! Konuşamayan bir insan hâline gelmek için ne mücadele verdim, bir bilerseniz.”
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	5	“Bilmez olur muyum?” dedi Semiha Hanım hafifçe kızarak. “Sizi en iyi anlayan insanlardan biriyim.”(AGSB, 2017:54).

Alaaddin'in Geveze Su Boruları kitabında empati ile ilgili toplam 8 durum tespit edilmiştir. 8 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 30 öğrenci “dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “diğer kişiye anladığını iletme” olarak değerlendirirken, 5 öğrenci “herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 29 öğrenci “kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması”, 5 öğrenci “diğer kişiye anladığını iletme” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 30 öğrenci “diğer kişiye anladığını iletme” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma” olarak değerlendirirken, 5 öğrenci “kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 29.
Kedilerin Kaybolma Mevsimi Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	32	Bütün gün evin her yeri didik didik arandı, ama Titrek bulunamadı. Tabii ki, Sevgi suçluyu bulmuştu.
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği	5	Titrek'in en yakın arkadaşı olarak kendisi suçluydu elbette. O içekapanık sevgi bağımlısını zaman zaman yalnız bırakıyordu. Zavallı kedicik! Gereken sıcaklığı bulamayınca, çekip gitmişti işte! (KKM, 2017:12).
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	4	
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	31	Küçük Sevgi, Nazan Hanım'ın iri ellerini avucunun içine alıp, onu teselli etti. Bilgiç bir tavır takındı;
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	6	“Üzülmeğin. İçimde güçlü bir his var. Her şey yoluna girecek,” dedi. (KKM, 2017:20).
Diğer kişiyi anladığını iletme	4	
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	32	
Diğer kişiyi anladığını iletme	6	Küçük Sevgi, bu kez de Nurten Hanım'ın ellerini tuttu. “Bu sizin kişiliğiniz. İnsanlar sizin kötü olmadığınızı biliyor. Lütfen, kendinizi suçlamayınız!” dedi (KKM, 2017: 25).
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	3	

Kedilerin Kaybolma Mevsimi kitabında empati ile ilgili toplam 7 durum tespit edilmiştir. 7 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 32 öğrenci “*diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma*” olarak değerlendirirken 5 öğrenci “*kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği*” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 31 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması*”, 4 öğrenci “*diğer kişiye anladığını iletme*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 32 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*diğer kişiyi anladığını iletme*” olarak değerlendirirken 3 öğrenci “*diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 30.
Buzdolabındaki Köpek Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	34	Dedesinin elini sıktı. Büyük bir mutlulukla, “Biraz bencilce olacak ama,” dedi, “İyi ki Yunanistan’dan Türkiye’ye gelmişsiniz.”
Diğer kişiyi anladığını iletme	7	Dedesini merakla, “Böyle bir düşünce aniden nereden aklına geldi?” diye sordu. Cem sevinçle, “Orada kalsaydın, ninemle tanışmazdın,” dedi. “Babam doğmazdı. Sonra da ben doğmazdım.” Dedesi başını okşadı. “Haklısın,” dedi gülerek. “Hiç böyle düşünmemiştim.” (BK,2017: 94).
Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği	33	Dibi görünmeyen karanlık uçurumların üzerinden yüzerken denizde olduğunu unutup kendini bir kuş gibi hissetti. Soğuk akıntıları izledi. Derinlik sarhoşluğuna tutuldu. Zaman zaman, “İki çarpı ikinin dört olduğunu” hatta Afacan’ı aradığını bile unuttu. Babasının neden saatlerce denizden çıkmadığını anlamaya başlamıştı. (BK,2017:62-63).
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	5	
Bilişsel rol alma süreci	3	
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	33	Dalgın Bey de şaşırmıştı. “Rusya’dan buraya köpek getirmek doğru mu? Her canlı doğduğu yerde yaşamalı,” diye mırıldandı. Sırdede ise acı acı iç çekti ve “Canım! Yazık sana!” diyerek köpeğe sarıldı (BK, 2017:39).
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	4	Bir gün, Sevgi Hanım köye geldi. Afacan’ı görünce hem çok sevindi hem de utancından kıpkırmızı oldu. Hata yaptığını anlamıştı. “Bir canlıyı kendi ortamından koparmamalıydım,” deyip kendini suçluyordu. (BK,2017:54).
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	4	

Buzdolabındaki Köpek kitabında empati ile ilgili toplam 11 durum tespit edilmiştir. 11 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 34 öğrenci “dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “diğer kişiyi anladığını iletme” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 33 öğrenci “kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayali olarak kavrayış yeteneği” olarak değerlendirirken 5 öğrenci “herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması”, 3 öğrenci “bilişsel rol alma süreci” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 33 öğrenci “diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel

yaşantısını paylaşma” olarak değerlendirirken, 4 öğrenci “*Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 31.
Pat Karikatür Okulu Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği	29	“Aslında, herkesin bir anda ‘evet’ diye bağırmasına şaşırdım,” dedi Doğrucu Davut. “Bazen bana faydalı gibi gelen şeyler başkalarının zararına olabiliyor. Bazen de, başkalarına faydalı gelen şeyler bana zarar verebiliyor... Kolay cevap verebileceğim bir soru değil.”
Diğer kişiye anladığını iletme	12	“Haklısın,” dedi Bay Kafiye. (PKO, 2017:35).
Bilişsel rol alma süreci	30	Doğrucu Davut tam, “Ama-“ diye söze başlamıştı ki, Bay Kafiye sözünü kesti.
Diğer kişiye anladığını iletme	7	“Onun gibi yetenekli bir sanatçının şevkini kırmak istemiyorum,” dedi. “Dersimizin amacı, edebiyat sevgisini geliştirmek. O da bunu fazlasıyla yapıyor.”
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	4	“Hem yazıp çizdiklerinde anlattığı olaylar kendinin değil,” dedi gülerek Bay Kafiye, “yarattığı çizgi kahraman Patates’in başından geçiyor hepsi.” Doğrucu Davut biraz düşündü. Sonra neşeyle Bay Kafiye’ye baktı. “Evet, bunu kabul edebilirim,” dedi. (PKO, 2017: 64-65).
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	30	Bay Kafiye düşündü. Çenesini kaşdı. Sonra birden,
Diğer kişiye anladığını iletme	6	“Anlattığı olaylar gerçek değil, ama duyguları gerçek,” dedi (PKO, 2017:63).
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	5	

Pat Karikatür Okulu kitabında empati ile ilgili toplam 20 durum tespit edilmiştir. 20 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 29 öğrenci “*dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği*” olarak değerlendirirken 12 öğrenci “*diğer kişiye anladığını iletme*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 30 öğrenci “*bilişsel rol alma süreci*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*diğer kişiye anladığını iletme*”, 4 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 30 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” olarak değerlendirirken 6 öğrenci “*Diğer kişiye anladığını iletme*” olarak değerlendirirken, 5 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir.

Tablo 32.
Havva ile Kaplumbağa Eserindeki Empati İfadeleri

Kategori	f	Empati Durumu
Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme	30	Elif yine hiçbir şey anlamamıştı. Annesinin gözlerine bu sefer de ‘Biz burayı terk mi ediyoruz?’ diye soran gözlerle baktı.
Diğer kişiye anladığını iletme	7	“Şaşırmakta çok haklısın,” dedi Ayşegül Hanım, “sana anlatmaya zaman bulamadık. Biliyorsun, göçmen kuşlarla ilgili hazırladığımız proje tamamlandı.”
Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme	4	Erdem Bey gülererek araya girdi. “Tam beş yıl sürdü,” dedi. “Bizim de artık göçmemizin zamanı geldi.” (HİK, 2017:27).
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	29	
Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme	7	Elif, göç edemeyen bu hayvanlara büyük bir tutkuyla bağlıydı. Bir keresinde küçük bir leyleğin tedavi edilmesini izlemişti. Leyleğe o kadar acımıştı ki, iyileşir iyileşmez arkadaşlarına ulaştırılması gerektiğini düşünmüştü. (HİK, 2017:13).
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	6	
Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması	30	Martıların ve yengeçlerin saldırısı olmadan suya ulaşabilecek miydi? Yavru suya değer değmez, küçük Elif derin bir “Oh!” çekti. Ama, yavru suda kayboluverince de kendini boğuluyormuş sandı.
Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna olarak katılma	7	Neyse ki, yavrunun dalgaların arasından başını çıkarıp nefes almasıyla boğulma duygusundan kurtuldu.
Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma	4	Ciğerlerine temiz havanın dolduğunu hissetti (HİK, 2017:67).

Havva ile Kaplumbağa kitabında empati ile ilgili toplam 20 durum tespit edilmiştir. 20 durumdan örnek olarak sadece 3 durum tabloda gösterilmiştir. I. durum ile ilgili 30 öğrenci “*diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*diğer kişiye anladığını iletme*” olarak değerlendirirken 4 öğrenci “*diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme*” kategorisinde değerlendirmiştir. II. durum ile ilgili olarak 29 öğrenci “*herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme*”, 6 öğrenci “*diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma*” kategorisinde değerlendirmiştir. III. durum ile ilgili olarak 30 öğrenci “*herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması*” olarak değerlendirirken 7 öğrenci “*dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak*

katılma” olarak değerlendirirken, 4 öğrenci “*diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma*” kategorisinde değerlendirmiştir.

4.4. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Okudukları Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Geçen Empati İfadelerine İlişkin Görüşlerini Ortaya Koymaya Yönelik Bulgular

Okutulan çocuk edebiyatı eserlerindeki empati ifadeleri tespit edilmiştir. Bu empati ifadelerine ilişkin öğrenci görüşlerine yönelik bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 33.

Alaaddin’in Geveze Su Boruları Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	45	79	Bazı bilgiler insanlardan saklanmalıdır (Ö1, Ö17). Özel bilgiler herkes tarafından bilinmemelidir (Ö2, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15). Kişinin özel bilgilerinin paylaşılması toplum hayatının dengesini bozar (Ö3, Ö10, Ö19). İnsanların bilgi sahibi olmadan yargıda bulunmaları doğru bir davranış değildir (Ö4). Herkesin her şeyi bilmesi felaket getirir (Ö7, Ö11, Ö16, Ö18). İnsanların düşüncelerini açıklamaları için konuşabilmeleri gerekir (Ö9, Ö19). İnsanların yaptığı doğru ve güzel şeyler görmezden gelinmemeli (Ö10, Ö12, Ö18).
Kısmen doğru buluyorum	3	4	Bence abartılı bir tepki vermiş (Ö11). Sakin ve anlaşılır bir şekilde anlatırdım (Ö12).
Hayır, doğru bulmuyorum	9	17	Kişinin özelliklerine saygı duymalıyız, kişiyi tanımadan yargılamamalıyız (Ö3). Biraz daha gerçekçi konuşmaya çalışırdım (Ö6). Kendisini nasıl hissediyorsa öyle davranmasını isterdim (Ö11, Ö12, Ö14). Daha az konuşmaya çalışırdım (Ö13).

Tablo 33 incelendiğinde öğrencilerin %79’u ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, % 4’ü ise empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulduklarını, %17’si ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerin yarısından fazlası görüşlerini gerekçelendirerek açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerin yarısından fazlası gerekçesini de ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulan iki öğrenci gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları, gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Bazı bilgiler insanlardan saklanmalıdır (Ö1, Ö17). Özel*

bilgiler herkes tarafından bilinmemelidir (Ö2, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15). Kişinin özel bilgilerinin paylaşılması toplum hayatının dengesini bozar (Ö3, Ö10, Ö19). İnsanların bilgi sahibi olmadan yargıda bulunmaları doğru bir davranış değildir (Ö4). Herkesin her şeyi bilmesi felaket getirir (Ö7, Ö11, Ö16, Ö18). İnsanların düşüncelerini açıklamaları için konuşabilmeleri gerekir (Ö9, Ö19). İnsanların yaptığı doğru ve güzel şeyler görmezden gelinmemeli (Ö10, Ö12, Ö18).”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Ben olsam onu teselli etmeye çalışır kendini nasıl rahat hissederse öyle davranmasını tavsiye eder, her hâlükârda onun arkasında olacağımı belirtirdim (Ö11). Daha gerçekçi ve güzel bir şekilde konuşurdum (Ö6). Ben olsam ayrıntılı bilgi öğrendikten sonra yorum yapardım (Ö4).”*

Tablo 34.

Akvaryumdaki Tiyatro Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	49	85	Bir canlıyı yaşadığı yerden görmek onları daha iyi anlamamızı sağlar (Ö2). Böyle bir durum iyi anlamamızı sağlar (Ö2, Ö4). Duyarlı bir toplum olmamızı sağlar (Ö3). İnsanlar hatalarını anlar (Ö4). İnsan hayatı nasıl kısıtlanmıyorsa hayvan hayatı da kısıtlanmamalı (Ö7). İnsanın değer verdiği bir şey kaybolursa çok etkilenir (Ö7, Ö18). Bir canlının ne hissettiğini anlamamız için kendimizi onun yerine koymalıyız (Ö9). Balıklar akvaryuma hapsedilmişler gibi (Ö9). İnsanların empati kurmasını ve fark etmesini sağlar (Ö10). Hayvan sevgisi insanı etkileyebilir (Ö10, Ö12). Hayvanların da özgür ortama ihtiyacı var, doğal ortamlarında yaşamalı (Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16). Onları anlayabilirsek yardımcı olabiliriz (Ö17). Göz zevkimiz için balıklar akvaryumda kalmamalı (Ö17). Kendi keyfimize göre hareket etmemeliyiz (Ö18). Kendilerini balıkların yerine koyup büyük haksızlık yaptıklarını görmeliler (Ö18). En yakın arkadaşımı kaybetmişim (Ö19).
Kısmen doğru buluyorum	2	5	Hem kendimin hem de balığın yaşaması için uğraşurdum (Ö13). Balığı doğal yaşamına bırakırdım (Ö4).
Hayır, doğru bulmuyorum	6	10	Ben olsam abartmadan anlatırdım (Ö2). Çok abartmış (Ö8). Önemli olan dengede yapmak (Ö15). Üzülme abartmış (Ö17).

Tablo 34 incelendiğinde öğrencilerin %85’i ilgili öyküde yer alan empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, % 5’i ise empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulduklarını, % 10’unu ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade

etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerin yarısından fazlası görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerin yarısından fazlası gerekçesini de ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulan üç öğrenciden ikisi görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır.

Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden bazıları, gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Bir canlıyı yaşadığı yerden görmek onları daha iyi anlamamızı sağlar (Ö2). Böyle bir durum iyi anlamamızı sağlar (Ö2, Ö4). Duyarlı bir toplum olmamızı sağlar (Ö3). İnsanlar hatalarını anlar (Ö4). İnsan hayatı nasıl kısıtlanmıyorsa hayvan hayatı da kısıtlanmamalı (Ö7). İnsanın değer verdiği bir şey kaybolursa çok etkilenir (Ö7, Ö18). Bir canlının ne hissettiğini anlamamız için kendimizi onun yerine koymalıyız (Ö9). Balıklar akvaryuma hapsedilmişler gibi (Ö9). İnsanların empati kurmasını ve fark etmesini sağlar (Ö10). Hayvan sevgisi insanı etkileyebilir (Ö10, Ö12). Hayvanların da özgür ortama ihtiyacı var, doğal ortamlarında yaşamalı (Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16). Onları anlayabilirsek yardımcı olabiliriz (Ö17). Göz zevkimiz için balıklar akvaryumda kalmamalı (Ö17). Kendi keyfimize göre hareket etmemeliyiz (Ö18). Kendilerini balıkların yerine koyup büyük haksızlık yaptıklarını görmeliler (Ö18). En yakın arkadaşımı kaybetmiştim (Ö19).”*

Empati ifadesindeki tepkiye kısmen doğru diyen veya buradaki tepkiye hayır diyen öğrenciler, gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Hem kendimin hem de balığın yaşaması için uğraşırđım (Ö13). Balığı doğal yaşamına bıraktırdım (Ö4). Ben olsam abartmadan anlatırdım (Ö2). Çok abartmış (Ö8). Önemli olan dengede yapmak (Ö15). Üzülmeyi abartmış (Ö17).”*

Tablo 35.
Geçmişe Tırmanan Merdiven Kitabında Geçen Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	32	56	Bence yalnızlık ve yalnız yaşamak zordur (Ö2, Ö15). İsteyen herkes başarıya ulaşabilir (Ö2). İnsan yaptığı yanlış fark ettiğinde yüzünün kızarması normaldir (Ö2). Kendine güvenmesi gerekir (Ö3). İnsanların bazen biraz yalnızlığa ihtiyacı vardır (Ö7). Başarılı olmak için bazı şeylere katlanmak gerekir (Ö9). Başkalarını örnek alarak geleceğe bakabiliriz (Ö9). Çünkü hayallerin ve gerçeklerin peşinden gitmek gerekir (Ö10).
Kısmen doğru buluyorum	2	4	
Hayır, doğru bulmuyorum	23	40	İnsanların başkalarının hayatlarına karışmasını doğru bulmuyorum (Ö1). Bir insan başarılı olmak istiyorsa yalnızlığı göze almalıdır (Ö3, Ö4). Ön yargı insanı sonradan üzecek bir davranış olduğu için (Ö3, Ö12). Kendine inanması ve güvenmesi gerekir (Ö4, Ö12). Öğrencileri önceden tanınması gerekir (Ö4). İnsan başkalarına benzememeli, kendi olmalı (Ö11). Başarılı olmak için yalnız olmamak gerekir (Ö12). Daha az kırcı olmaya çalışırdır (Ö14). Bir insan isterse her şeyi elde edebilir (Ö14). İlk sorması gerekirdi (Ö14). Kimse birbirinden üstün değil, herkes eşittir (Ö15). Dilek öğretmen, Doğaç'ın neden boş bıraktığını araştırmalıydı (Ö18, Ö19).

Tablo 35 incelendiğinde öğrencilerin %56'sı ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, % 4'ü ise empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulduklarını, % 40'ı ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 9'u görüşlerini gerekçeleriyle birlikte ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulan iki öğrenci ise görüşlerini gerekçe sunmadan ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 16'sı görüşlerini gerekçesiyle açıklamışlardır.

Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden bazıları, gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Bence yalnızlık ve yalnız yaşamak zordur (Ö2, Ö15). İsteyen herkes başarıya ulaşabilir (Ö2). İnsan yaptığı yanlış fark ettiğinde yüzünün kızarması normaldir (Ö2). Kendine güvenmesi gerekir (Ö3). İnsanların bazen biraz yalnızlığa ihtiyacı vardır (Ö7). Başarılı olmak için bazı şeylere katlanmak gerekir (Ö9). Başkalarını örnek alarak geleceğe bakabiliriz (Ö9). Çünkü hayallerin ve gerçeklerin peşinden gitmek gerekir (Ö10).*”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Ben olsam başarılı olmak için yalnızlığı tercih etmezdim (Ö3). Ben Dilek öğretmenin yerinde olsam tüm öğrencilerimi ailelerine kadar tanıyı ona göre aktivite düzenlerdim (Ö3). Ben kalabalıklar arasında da olsa başarılı olabileceğini söyledim (Ö11).*”

Tablo 36.

Güneşi Bile Tamir Eden Adam Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	36	63	İnsanların tatile ihtiyaçları olduklarını düşünüyorum (Ö1, Ö14, Ö15). İnsanlar bazen daha nankör olabiliyor (Ö1, Ö3). İnsanlara saygı duymak zorundayız (Ö3). Onlarla ilgili düşüncemi empati yaparak söyledim (Ö4). İnsanların arkasından konuşmamak gerekir (Ö12, Ö14).
Kısmen doğru buluyorum	4	7	
Hayır, doğru bulmuyorum	17	30	Ben daha tatlı bir dil kullanarak insanların nankör olduğunu söyledim (Ö1). Her şeyi tamir etmek doğru değil (Ö1). Herkesin tatil yapmaya hakkı vardır (Ö2, Ö3). Ön yargılı bakmamak gerekir (Ö2). Başkalarının mesleklerine saygı duymalıyız (Ö4, Ö6, Ö11). İnsanlara faydalı olan birinden hoşlanmamaları çok tuhaf (Ö9). İnsanların bizim için yaptıkları bazı şeyleri göz önünde bulundurmalıyız (Ö10). Herkesin yaşam tarzı farklıdır (Ö10). İnsanların gerçek kişiliğini kendi yorumlarımızla gösteremeyiz (Ö10). Her canlının hataları bulunabilir (Ö13). Birinden nefret etsek bile ona saygı duymalıyız (Ö13).

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin %63’ü ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %7’i ise empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulduklarını, %30’u ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 9’u görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 14’ü görüşlerini gerekçesiyle birlikte ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulan 4 öğrenci ise görüşlerini herhangi bir gerekçe sunmadan ifade etmişlerdir.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları, gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “*İnsanların tatile ihtiyaçları olduklarını düşünüyorum (Ö1, Ö14, Ö15). İnsanlar bazen daha nankör olabiliyor (Ö1, Ö3). İnsanlara saygı duymak zorundayız (Ö3). Onlarla ilgili düşüncemi empati yaparak söyledim (Ö4). İnsanların arkasından konuşmamak gerekir (Ö12, Ö14).*”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Daha tatlı bir dil kullanırdım, karşıdaki incinebilirdi (Ö1). Kadir Bey’in her şeyi tamir etmesini istemezdim. Yeni şeyler hoşuma gidiyor (Ö1). Ben olsam çok doğru bir davranış yaptığını söyleyerek Tamirci Kadir Bey’i tebrik ederdim (Ö4). İnsanlara önyargılı davranmazdım. Ve başkalarının sözlerine bakıp başkalarına yorumlamamalıyız. Çünkü ön yargılı yaklaşırsak onu anlayamayız (Ö10).”*

Tablo 37.
Buzdolabındaki Köpek Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	50	88	Yurdunu seven bir insanın söylediği güzel bir söz (Ö1). Nerde olduğunu bilirse ne yapacağını da bilir (Ö2). Bazı şeyler hayırlı olabilir (Ö2). İnsan nerde mutlu ise orada yaşamalı (Ö3, Ö4, Ö13). Canlılar doğduğu doğal ortamda yaşamalı (Ö3, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15). İnsana değişiklik iyi gelir (Ö7). Her canlının yaşam yeri farklıdır (Ö7, Ö9). İnsan sevdiklerinin yanında olmak ister (Ö10).
Kısmen doğru buluyorum	1	2	Kendi doğup büyüdüğüm yer benim için her zaman özeldir; ancak farklı yerleri de keşfetmek gerekir (Ö12).
Hayır, doğru bulmuyorum	6	10	İnsanlar farklı yerlerde de yaşayabilmeli (Ö1, Ö11). Tek kendisini düşünmemeli (Ö4).

Tablo 37 incelendiğinde öğrencilerin %88’i ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %2’i ise empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulduklarını, %10’u ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 15’i görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 3’ü görüşlerini gerekçesiyle birlikte ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi kısmen doğru bulan 1 öğrenci ise görüşünü gerekçesiyle birlikte ifade etmiştir ve daha üst boyutta bir empatik tepki vermiştir: *“Kendi doğup büyüdüğüm yer benim için her zaman özeldir; ancak farklı yerleri de keşfetmek gerekir (Ö12).”*

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Yurdunu seven bir insanın söylediği güzel bir söz (Ö1). Nerde olduğunu bilirse ne yapacağını da bilir (Ö2). Bazı şeyler hayırlı olabilir (Ö2). İnsan nerde mutlu ise orada yaşamalı (Ö3, Ö4, Ö13). Canlılar doğduğu doğal ortamda*

yaşamalı (Ö3, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15). İnsana değişiklik iyi gelir (Ö7). Her canlının yaşam yeri farklıdır (Ö7, Ö9). İnsan sevdiklerinin yanında olmak ister (Ö10).”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: “Ben olsam hatamı anladığım için mutlu, köpek gittiği için de üzülürdüm (Ö1). Ben olsam buraya gelmeseydin ben doğmazdım cümlesi yerine iyi ki buraya gelmişsin iyi ki dedem olmuşsun derdim (Ö4). Ben olsam bir canlıyı kendi ortamından asla koparmazdım (Ö4). Ben dışarıyı keşfetmesi için teşvik eder; ama nereye ait hissediyorsa kendini dönüp hayatını orada devam ettirmesini önerirdim (Ö11).”

Tablo 38.

Pat Karikatür Okulu Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	50	88	Herkes kendisine neyin faydalı veya zararlı olduğunu bilmeli (Ö2). Bize doğru gelen şeylerin aslında yanlış olduğunu kavrayabilmemiz gerekir (Ö3, Ö4). Acılar paylaşılmalı (Ö7). Arkadaşlarımıza destek olmalıyız (Ö10). Ben merkezli değil de biz merkezli düşünmeliyiz, bencil olmamalıyız (Ö11). Çok yerinde ve gayet samimi bir tepki vermiş (Ö11). İnsanların tercih ettiği bir yolda heveslerini kırmamalıyız (Ö12). Her insanın duyguları ve düşünceleri farklıdır (Ö13). İncinmeden, kırılmadan söyledi (Ö14). Herkes aynı fikirde olmayabilir (Ö16). Acısına karşı duyarlı olduğu için (Ö17).
Hayır, doğru bulmuyorum	7	12	Başkalarının fiziksel özellikleriyle dalga geçmek, o kişinin özgüvenini düşürür (Ö3). Fazla duygusallık içeriyor (Ö6). Bir kişi konuşurken onu dinlemeliyiz (Ö10). Birisine suç atmak doğru değil (Ö14, Ö15).

Tablo 38 incelendiğinde öğrencilerin %88’i ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %12’si ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 12’si görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 5’i görüşlerini gerekçesiyle birlikte ifade etmişlerdir.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “Herkes kendisine neyin faydalı veya zararlı olduğunu bilmeli (Ö2). Bize doğru gelen şeylerin aslında yanlış olduğunu kavrayabilmemiz gerekir (Ö3, Ö4). Acılar paylaşılmalı (Ö7). Arkadaşlarımıza destek olmalıyız (Ö10). Ben merkezli değil de biz merkezli düşünmeliyiz, bencil olmamalıyız (Ö11). Çok yerinde ve gayet samimi bir tepki vermiş (Ö11). İnsanların tercih ettiği bir yolda heveslerini kırmamalıyız (Ö12).

Her insanın duyguları ve düşünceleri farklıdır (Ö13). İncinmeden, kırılmadan söyledi (Ö14). Herkes aynı fikirde olmayabilir (Ö16). Acısına karşı duyarlı olduğu için (Ö17).”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Ben olsam herkesi olduğu gibi kabullenip onların iyi taraflarını görmeye çalışırdım ve onları üzecek lakaplar ile hitap etmezdim (Ö3). Dalga geçici sözleri azaltırdım (Ö6). Ben olsaydım yanındayım der, üzülmemesi gerektiğini söylerdim (Ö11).”*

Tablo 39.

Havva İle Kaplumbağa Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	46	81	Herkes hayatının gereği her yere gidebilir, ancak yeni bir taşınma ve alışma zor olur (Ö2). İnsanlar bazı şeylerin bilincinde olmalıdır (Ö3). İnsan nerede mutlu ise orada yaşamalıdır (Ö3). Çocuğun durumu da göz önünde bulundurulup ona göre karar alınmalıdır (Ö3). Hayvanlarla empati kurdukmaya çalışması çok güzel (Ö4). Kendilerini Elif'in yerine koyarak karar vermeleri güzel bir davranış (Ö4). Her canlının ortamı farklıdır (Ö10). İnsanlar hayatı boyunca farklı yerlere gidebilir (Ö17).
Hayır, doğru bulmuyorum	11	19	Ailesinden ayrılma fikrini doğru bulmuyorum (Ö1). İnsanın alıştığı birini terk etmesi kolay değil (Ö1). İnsanı alıştığı yerde bırakmalıdır (Ö6). İnsanlar da farklı yerler görmelidir (Ö10). İnsanlar yaşamı gereği farklı yerlere gidebilir (Ö12). Zorla birinden ayırmak doğru bir davranış değil (Ö13).

Tablo 39 incelendiğinde öğrencilerin %81'i ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %19'u ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 8'i görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 6'sı görüşlerini gerekçesiyle birlikte ifade etmişlerdir.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Herkes hayatının gereği her yere gidebilir, ancak yeni bir taşınma ve alışma zor olur (Ö2). İnsanlar bazı şeylerin bilincinde olmalıdır (Ö3). İnsan nerede mutlu ise orada yaşamalıdır (Ö3). Çocuğun durumu da göz önünde bulundurulup ona göre karar alınmalıdır (Ö3). Hayvanlarla empati kurdukmaya çalışması çok güzel (Ö4). Kendilerini Elif'in yerine koyarak karar vermeleri güzel bir davranış (Ö4). Her canlının ortamı farklıdır (Ö10). İnsanlar hayatı boyunca farklı yerlere gidebilir (Ö17).”*

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Elif’in biraz daha kendine gelmesini beklerdim (Ö10). Ben Elif’e, Havva hanımın bir daha gelmeyeceğini onun ruh hâlini göz önünde bulundurarak anlatmaya çalışırdım (Ö18).*”

Tablo 40.

Galata’nın Tembel Martısı Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	54	95	Kimsenin canı yanmadan çözüm bulunabilir (Ö3). Kendilerini kuşun yerine koyarak ne yapacağını düşünmesi güzel (Ö4). Mimarın sadece insanları düşünmesi çok yanlış (Ö4). Bir kuşun yuvası yıkılmamalı (Ö7). Hayvan sevgisi taşıması ve sahiplenmesi güzel (Ö8). O yavruların da bizim gibi anne ve babalarına ihtiyaçları vardır (Ö10). Bu konunun başka çözümü de var (Ö10). Diğer canlılarında yaşama hakkı vardır (Ö11, Ö12, Ö14, Ö15). Hayvanlar için verdiği çaba önemlidir (Ö12). Hayvanlara zarar vermemek çok iyidir (Ö13). Genç Mimarın sadece işine odaklanıp olacak kötü şeyleri umursamaması (Ö13).
Hayır, doğru bulmuyorum	3	5	Ben olsam daha hiçbir canlı zarar görmeden o tülü kaldırırdım (Ö4). Daha sakın bir şekilde anlatırdım (Ö6).

Tablo 40 incelendiğinde öğrencilerin %95’i ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %5’i ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 14’ü görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 1’i görüşünü gerekçesiyle birlikte ifade etmiştir.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Kimsenin canı yanmadan çözüm bulunabilir (Ö3). Kendilerini kuşun yerine koyarak ne yapacağını düşünmesi güzel (Ö4). Mimarın sadece insanları düşünmesi çok yanlış (Ö4). Bir kuşun yuvası yıkılmamalı (Ö7). Hayvan sevgisi taşıması ve sahiplenmesi güzel (Ö8). O yavruların da bizim gibi anne ve babalarına ihtiyaçları vardır (Ö10). Bu konunun başka çözümü de var (Ö10). Diğer canlılarında yaşama hakkı vardır (Ö11, Ö12, Ö14, Ö15). Hayvanlar için verdiği çaba önemlidir (Ö12). Hayvanlara zarar vermemek çok iyidir (Ö13). Genç Mimarın sadece işine odaklanıp olacak kötü şeyleri umursamaması (Ö13).*”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazılarını kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Ben olsam daha hiçbir*

canlı zarar görmeden o tülü kaldırırdım (Ö4). Kızgınlık bildiren ifadeler kullanmamaya çalışırdım (Ö6).”

Tablo 41.
Kedilerin Kaybolma Mevsimi Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	46	81	Kedi gereken sevgiyi alamadığı için gitmiş olabilir (Ö2). Arkadaşlarının üzüntülerine ortak olmak ve yardım etmek iyi bir davranıştır (Ö3). Arkadaşlarına yardım etmeleri çok güzel bir davranış (Ö4, Ö15). Onu anlaması içine mutluluk katmıştır (Ö7). Arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğu zaman yanında olmamız gerekir (Ö10, Ö16). Arkadaşları için seferber olmaları güzel bir şey (Ö12). İnsanları anlamak ve teselli etmek çok güzel (Ö12, Ö14). Sevgiye zor gününde yardım etmeleri güzel bir davranış (Ö13). İnsanlara karşı duyarlı olmaları çok hoşuma gitti (Ö13).
Hayır, doğru bulmuyorum	11	19	Kediler, yalnızlıktan en az insanlar kadar korkarlar (Ö3). Kendini suçlamak yerine çözüm arardım (Ö4). Aşırı bağlanma hüzne yol açar (Ö7). Gerçeği bilmeden hem çok üzülmüş hem de kendisini suçlamış (Ö12). Kendini suçlaması doğru bir davranış değildir (Ö16).

Tablo 41 incelendiğinde öğrencilerin %81’i ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %19’u ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 12’si görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerden 5’i ise görüşlerini gerekçesiyle birlikte ifade etmişlerdir.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Kedi gereken sevgiyi alamadığı için gitmiş olabilir (Ö2). Arkadaşlarının üzüntülerine ortak olmak ve yardım etmek iyi bir davranıştır (Ö3). Arkadaşlarına yardım etmeleri çok güzel bir davranış (Ö4, Ö15). Onu anlaması içine mutluluk katmıştır (Ö7). Arkadaşının yardıma ihtiyacı olduğu zaman yanında olmamız gerekir (Ö10, Ö16). Arkadaşları için seferber olmaları güzel bir şey (Ö12). İnsanları anlamak ve teselli etmek çok güzel (Ö12, Ö14). Sevgiye zor gününde yardım etmeleri güzel bir davranış (Ö13). İnsanlara karşı duyarlı olmaları çok hoşuma gitti (Ö13).”*

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazıları kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: *“Ben olsaydım herkese daha açık davranırdım. Ve bu yüzden kedi de beni terk etmezdi (Ö10). Ben olsaydım kedilerin bizim için neler hissettiklerini anlamaya çalışırdım (Ö10).”*

Tablo 42.
Vapurları Seven Çocuk Kitabındaki Empati İfadeleriyle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategori	f	%	Örnek Görüş
Evet, doğru buluyorum	53	93	Yanında değerli olan bir şeyi satmamalı (Ö2). İnsanı etkileyen yazılar önemlidir (Ö3). Herkesin acıklı bir hikâyesi var (Ö7, Ö10). Şiir insanın kendini daha iyi anlamasına yardımcı olur (Ö10). Ben olsam vapuru kurtarırdım (Ö12). Bulunmak istemediği yerde durmamalı (Ö13). Okumak ne kadar önemli (Ö13).
Hayır, doğru bulmuyorum	4	7	Ben olsam biraz daha heyecan katardım (Ö6). Yazarın emeğine saygı duymalıydı (Ö9). Daha sert bir tepki verirdim (Ö11). Hatasını anladıktan sonra kendisine çok kızması doğru bir davranış değildir (Ö15).

Tablo 42 incelendiğinde öğrencilerin %93'ü ilgili öyküde geçen empati ifadelerindeki tepkiyi doğru bulduklarını, %7'si ise empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulan öğrencilerden 8'i görüşlerini gerekçesiyle birlikte açıklamışlardır. Empati ifadesindeki tepkiyi doğru bulmayan öğrencilerin tamamı görüşlerini gerekçesiyle birlikte ifade etmişlerdir.

Empati ifadesindeki tepkiye evet diyen öğrencilerden bazıları, gerekçelerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Yanında değerli olan bir şeyi satmamalı (Ö2). İnsanı etkileyen yazılar önemlidir (Ö3). Herkesin acıklı bir hikâyesi var (Ö7, Ö10). Şiir insanın kendini daha iyi anlamasına yardımcı olur (Ö10). Ben olsam vapuru kurtarırdım (Ö12). Bulunmak istemediği yerde durmamalı (Ö13). Okumak ne kadar önemli (Ö13).*”

Empati ifadesindeki tepkiye hayır diyen öğrencilerden bazıları kendileri olduğunda nasıl bir tepki vereceklerini şöyle ifade etmişlerdir: “*Ben olsam biraz daha heyecan katardım (Ö6). Yazarın emeğine saygı duymalıydı (Ö9). Daha sert bir tepki verirdim (Ö11). Hatasını anladıktan sonra kendisine çok kızması doğru bir davranış değildir (Ö15).*”

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulardan elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında çocuk edebiyatı eserlerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin empati kurma becerisinin gelişimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla 10 hafta boyunca deney grubundaki öğrencilere Behiç AK'ın 10 kitaptan oluşan "Gülümseten Öyküler" serisi okutulmuştur. Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutu olduğundan araştırmada iç içe karma desen kullanılmıştır. Çalışma kapsamında deney grubuna okutulan kitaplarla ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Deneysel çalışma sonunda okutulan kitaplardaki empati durumları tespit edilmiş olup bu empati durumlarıyla ilgili çalışma grubundaki öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşleri analiz edilip açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

1. Deneysel sürecin başında deney ve kontrol gruplarının ön testlerinin empati eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(58)} = 1.336$, $p > .05$ ($p = .187$)]. Deney grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte empatik eğilim ölçümleri puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53.86$, $ss=8.11$ iken kontrol grubundaki öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte empatik eğilim ölçümleri puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 50.76$, $ss=9.77$ olduğu tespit edilmiştir.
2. Kontrol grubunun ön testleri ile son testlerinin empati eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(29)} = .602$, $p > .05$ ($p = .552$)]. Öğrencilerin dönem başında yapılan ön testte empatik eğilim ölçümleri puanlarının $\bar{X} = 50.76$, $ss=9.77$ iken geleneksel yöntemle ders işleme sonrasında son testte empatik eğilim ölçümleri puanlarının $\bar{X} = 50.20$, $ss=9.45$ olduğu tespit edilmiştir.
3. Deney grubunun ön testlerinin ve son testlerinin empati eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t_{(29)} = -2.185$, $p < .05$ ($p = .037$)]. KA-Sİ empatik eğilim ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında öğrencilerin dönem başında yapılan

ön testlerinde, empati eğilim puanlarının ortalaması $\bar{X} = 53.86$, $ss=8.11$ iken çocuk edebiyatı eserlerinin okutulması sonrasında empati eğilim puan ortalaması $\bar{X} = 56.26$, $ss= 7.25$ 'e yükselmiştir.

Okuma kurgusu ile daha güçlü bir empati duygusu arasında bir bağın uzun zamandan beri var olduğuna dair kanıtlar bulunsa da bu ilişkiyle ilgili son zamanlarda birçok akademik araştırma yapılmıştır. Son zamanlarda yapılan bir dizi çalışma, edebî kurguya sıklıkla maruz kalmanın, diğer insanlara ve onların ihtiyaç ve hedeflerine dair anlayışımızı arttırabileceği fikrini desteklemiştir. Çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla öğrencilerin bilişsel, sosyal, kişisel gelişimiyle ilgili birçok çalışma olduğunu görmek mümkündür. Yapılan çalışmaların büyük bir kısmının ulaştığı sonuç ile çalışmamızın sonucu paralellik arz etmektedir.

Valeria'ye (2017) göre resimli bir çocuk kitabı çocukların empati kurmasına yardımcı olmaktadır. Kiser (2017) gençlere yönelik romanlar ergenlik dönemindeki bireylerin empati becerisinin gelişmesine katkı sağladığını tespit etmiştir. Mohammadzadeh, Kayhan ve Dimliler'e (2017) göre çocuk edebiyatı eserlerinin yorumlanmasının çocukların karakter, düşünce ve tutumlarına karşı farkındalık oluşturmaktadır ve onların empati geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Chain (2015) çocuk edebiyatının çocukların karakterini etkileme gücüne ve empati kurma becerisine yardımcı olduğunu dile getirmektedir.

Gina (2014) yaptığı çalışmada eserlerde bulunan karakterlerin bakım, şefkat, nezaket, empati, vatandaşlık, cesaret, adalet, dürüstlük, güvenilirlik, bütünlük, liderlik, sebat, saygı, sorumluluk, iş ve iş birliği özelliklerini yansıttığı tespit etmiştir. Uygun kalitede çocuk edebiyatını etkin okuryazarlık eğitimi ile birleştiren karakter temalı dersler oluşturabileceğini dile getirmiştir. Kenney (2013) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı ürünleriyle sosyal becerilerin kazandırılabilirliği kanaatine ulaşmıştır.

Riquelme ve Montero (2013) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatının okunması yoluyla etkinliğin yapıldığı deney grubunun diğer gruplara göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit etmiştir. Riquelme, Munita, Jara, Montero (2013) yaptıkları çalışmada çocuk edebiyatı programı aracılığıyla öğrencilerin duygularının ve empati becerisinin geleneksel okuma grubuna göre arttığı tespit etmişlerdir. Heck (2008) çalışmasında çocuk edebiyatı eserlerinin okutulmasının öğrencilerde şefkat duygusunu artırdığı ve öğrencilerin empati kurmasını kolaylaştırdığını tespit etmiştir.

Cress and Holm (1998) öğretmenlerin edebiyat eserleri aracılığıyla kurmaca dünyadan gerçek durumlara genelleme yaparak çocukların empati becerisini geliştirebileceğini dile getirmiştir. Kalliopuska ve Titinen (1991) yaptıkları araştırmada hikâye okunan çocuklara uygulanan empati programının daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Pala (2008) öğrencilerin ders kitabı dışında kitap okuma sıklığı arttıkça empati puanlarının arttığını ortaya çıkarmıştır. Keen (2006) daha çok kitap okuyanların sosyal farkında oluş ve empati düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Karakuş (2018) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı eserlerinin sınıf öğretmeni adayları üzerinde insan hakları eğitime ilişkin olumlu tutum geliştirdiği, sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle etkinlik planlayabilme becerisini ve çocuk edebiyatı eserlerini insan hakları bağlamında analiz edebilme yeteneğini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Akyüz (2014) çalışmasında yazınsal nitelikli çocuk edebiyatı eserleriyle yürütülen Türkçe derslerinin, çocukların eş duymusal eğilimlerine katkısının olabileceği yargısına ulaşmıştır. Demirbaş (2012) çalışmasında çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi olduğunu tespit etmiştir. Akyol (2011) yaptığı çalışmada çocuk edebiyatı konuları ile ilişkilendirilerek öğretim yapılan deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubunun puanları karşılaştırıldığında empatik eğilim ölçeğine göre son test puanlarında deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Destebaşı (2011) çalışmasında çocuk edebiyatı eserlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine anlamlı bir katkı sağladığını tespit etmiştir. Çakır (2014) yaptığı çalışmada çocuğu sorunlarından arındırmak veya çözümünü imkânsız bir engellilik söz konusu olduğunda bu sorunlarla yaşayabilmesini sağlayabilmeyi amaçlayan sosyopedagoji ve psikopedagojinin çocuk edebiyatını araç olarak kullanabileceğini tespit etmiştir. Thompson ve Hoffmann (1980) çocuklarda empati ve suçluluk duygusunun gelişimini inceledikleri araştırmada öyküdeki kurbanı, empatik olarak anlama konusunda desteklenen çocukların desteklenmeyen çocuklara oranla daha çok suçluluk duygusu hissettiklerini tespit etmişlerdir.

Amnesty International UK (2016) tarafından yapılan bir araştırma kapsamında ebeveynlerin bir aktivite listesi içinden çocukların empati gelişimine en çok etki eden

vakit geçirme yolunu seçmeleri istemiştir. Yapılan uygulama sonucunda kitap okumak en çok tercih edilen aktivite olmuştur. Araştırmaya katılan 964 ebeveynin yarısından fazlası (53%) kitap okumanın çocukların kendilerini başkalarının yerine koymada yardımcı olduğunu ifade etmiştir. ABD Eğitim ve İletişim Bakanlığı Eğitim Ofisi (2005) çocuklarla ve çocuklarla birlikte karakter temalı kitaplar okumayı, büyük çocukları kendi başlarına okumaya teşvik etmeyi ve kitapları çocuklarla tartışarak güçlü karakterlerin değerlerini özümsemelerine ve geliştirmelerine yardımcı olabileceğini dile getirmiştir. Ancak Goodman (2011) yaptığı çalışmada 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin empati gelişimini artırmak için perspektif okuma müdahalesinin kullanımını araştırmıştır. 17 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğrencilerin ön test ve son test puanlarını karşılaştırdığında okuma-anlama ile empati testleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Araştırmacı, bu çalışmanın kısıtlıklarından kaynaklı böyle bir sonucun doğabileceğini ileri sürmüştür.

4. Deneysel sürecin sonunda deney ve kontrol gruplarının son testlerinin empati eğilim puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$t_{(58)} = 2.78, p < .05 (p = .007)$]. KA-Sİ empatik eğilim ölçeğinin bütün maddelerine toplam olarak bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin dönem sonunda yapılan son testlerinde, empati eğilim puanlarının ortalaması $\bar{X} = 56.26, ss=7.25$ iken geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubundaki öğrencilerin dönem sonunda son testlerindeki empatik eğilim puanlarının ortalamasının $\bar{X} = 50.20, ss=9.45$ olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalama puan farkı, deney grubundaki öğrencilerin çocuk edebi eserlerinin etkisiyle empatik eğilimlerinin yükseldiğini, geleneksel yöntemlerle işlenen dersin öğrencilerin empatik eğilimlerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Böylece edebiyat eserlerinin çocuklara birçok beceriyi edindirme açısından büyük bir öneme sahip olduğunu söylenebilir.

Edebiyat ile empati arasında bir bağlantı olduğunu söylemek mümkündür. Edebiyat bize geniş bir insan olanakları yelpazesi sunar. Bize nasıl başka hissedeceğimizi öğretir. Okunan öykülerin çoğu sosyal hayatın içinden yaşanmışlıkları bizlere sunmaktadır. Öyküleri ve öykülerdeki kişileri anlamak, insanların inançlarını, duygularını ve düşüncelerini anlamamıza yardımcı olabilir. Cartledge ve Kiarie'e (2001) göre bir kitabı okumak (ve dinlemek) hem ilginç hem de bilgilendirici olabilir. Bu nedenle, bir kitabı öğretimde bir araç olarak kullanmak, bir öğrencinin bir derse olan

ilgisini hemen artırabilir. Çocuk kitaplarını sosyal beceri eğitimi için benzersiz bir şekilde faydalı kılan pek çok özellik vardır. Çok çeşitli kitaplar bulunduğu ve çok çeşitli konuları kapsadığından, kitapların sosyal beceri öğretiminde bir öğretim aracı olarak kullanılması, doğal olarak, eğitmen için mevcut çok sayıda araç olduğu anlamına gelir. Çeşitli gerçek yaşam durumları vardır. Çocuklar kitaplardaki karakterler aracılığıyla çeşitli sosyal becerileri ve sosyal durumlarda nasıl hareket edileceğini rol model olarak görür. Kitaplarda bulunabilen geniş karakter dizisi ile sahip oldukları çeşitli özellik ve arka planlar ile birlikte, farklı arka planlarından veya istisnalarından bağımsız olarak, tüm öğrenciler ilgili olabilecekleri ve bu nedenle rol oynayabilecekleri bir karakter bulabilirler. Ayrıca okuyucu genellikle karakterin bir olayı veya durumu çevreleyen içsel düşüncelerini, duygularını ve motiflerini öğrenebilir.

Bjerk'e (2005) göre bir çocuk, kitaptaki karakterlerle duygusal olarak ilgilenebilir ve kendi duygularını veya dürtülerini doğru bir şekilde tanımlayamasa bile, bir kitaptaki bir karakterle ilişki kurabilir ve kendilerini nasıl anlayacağını daha fazla öğrenebilir. Lamme, Krogh ve Yachmetz'in (1992) açıkladığı gibi, okuyucular bir hikâye okurken / dinlerken perspektif çekebiliyorlar ve empati geliştirmeye başlayabiliyorlar; bu sadece kitaplardaki karakterlere değil, gerçek dünyadaki insanlara da uzanıyor. Brame'e (2000) göre öğrencilerin öyküdeki karakterlerle, karşılaştıkları durumlarla birlikte tanımlayabilmeleri ve böylece sosyal becerileri kendi kendilerine, karşılaştıkları durumlara ve davranışlarına uygulayabilmeleri önemlidir. Schoafsma'a (1989) göre hikâyeler sayesinde çocuklar hayatlarına anlam katabilir ve dünyalarını anlamlandırabilir. Gina'ya (2014) göre edebiyat güçlü bir öğretim aracıdır. Çocukların ve gençlerin bir kitabın sayfalarında karşılaştıkları karakterler, neredeyse tanıdıkları ve tanıştıkları gerçek insanların etkisi kadar güçlü olabilir, onlar üzerinde derin bir etkiye sahip olabilir. Leonarde Lamme ve McKinley'ye (1992) göre içinde empatik karakterler bulunan kitaplar okundukça, çocuklar hayalî olarak prososyal modelleri daha fazla gözlemek, daha yardımsever ve ilgili olmak ile ilgili tartışmalar yapma fırsatı bulmuş olurlar.

5. Araştırma grubundaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu eserlerle ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Araştırma grubundaki öğrencilerin okutulan eserlerle ilgili olumlu duygu ve düşüncelerin (284), olumsuz ifadelerden (64) dört kat fazla olduğu görülmüştür.

Araştırma grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre öğrenciler tarafından en fazla beğenilen kitaplar sırasıyla şunlardır: Vapurları Seven Çocuk, Akvaryumdaki Tiyatro, Galata'nın Tembel Martısı, Geçmişe Tırmanan Merdiven, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Alaaddin'in Geveze Su Boruları, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Buzdolabındaki Köpek, Pat Karikatür Okulu, Havva ile Kaplumbağa.

6. Çalışma grubuna okutulan eserlerde toplamda 149 empati durumu tespit edilmiştir. Okutulan eserler içerisinde en çok empati durumu tespit edilen eserler sırasıyla şu şekildedir: Galata'nın Tembel Martısı (37), Havva ile Kaplumbağa (20), Pat Karikatür Okulu (20), Geçmişe Tırmanan Merdiven (14), Güneşi Bile Tamir Eden Adam (12), Vapurları Seven Çocuk (11), Buzdolabındaki Köpek (11), Akvaryumdaki Tiyatro (9), Alaaddin'in Geveze Su Boruları (8) ve Kedilerin Kaybolma Mevsimi (7).
7. Araştırma grubundaki öğrencilere okutulan eserlerde tespit edilen empati durumları ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin yaklaşık %79'u tespit edilen empati durumlarını doğru bulduklarını, %4'ü kısmen doğru bulduklarını, %17'si de doğru bulmadıklarını gerekçeleriyle birlikte ifade etmişlerdir.

Araştırmanın deneysel süreçleriyle ortaya konulan bu sonuçlar çocuklar için edebiyat eğitimi eserlerinden Behiç Ak'ın Gülümseten Öyküler serisine dikkat çekmesi bakımından alan yazına önemli katkılar sunmaktadır.

İlgili alan yazındaki akademik araştırmaların büyük çoğunluğunun nitel-betimsel nitelik taşıdığı düşünüldüğünde, bu araştırmayla ortaya konulan bulgu ve sonuçların ne denli gerekli ve önemli olduğunun anlaşılması açısından önem arz etmektedir. Gülümseten Öyküler serisinin okunması/okutulmasının çocukların duyuşsal ve empati yapma becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu deneysel süreçler neticesinde bilimsel verilerle ortaya koyan bu çalışma alan eğitiminde önemli bir boşluğu doldurmaktadır.

Alandaki çalışmaların neredeyse tamamının nitel-betimsel nitelik taşıdığı bilinmektedir. Nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği bu çalışmada "karma" araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bu yönüyle de alan yazındaki çalışmalardan ayrılmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına bağlı olarak araştırmacılara ve uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur:

Araştırma kapsamında okulda yapılan çalışma toplam 10 hafta sürmüştür. Uygulama okullarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksamaması için deneysel süreçler amaca hizmet edecek uzunlukta tutulmalıdır.

Araştırma kapsamında seçilen öğrenciler random /seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiştir. Bu nedenle kitap okutulan öğrencilerin özellikleri heterojenlik göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun kitapları rahat bir şekilde okuduğu söylenebilir. Çalışma sonunda araştırma grubundaki öğrencilerin okutulan eserlerle ilgili olumlu duygu ve düşüncelerinin (284), olumsuz ifadelerden (64) dört kat fazla olduğu da görülmüştür. Çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri taşıyan, bu ilkeleri göz önünde bulundurarak hazırlanan kitaplar öğrencilerde okuma isteği uyandırabilir. Özellikle bu özellikleri taşıyan kitaplar öğrencilere okutulabilir.

Türkçe derslerinde ders kitabı ile yetinmeyip öğrenciler nitelikli çocuk kitaplarıyla buluşturulabilir. Son dönem çocuk edebiyatı yazarlarının itinayla kaleme aldıkları çocuk kitaplarının çocuk okurlarla buluşması için ilgili kurum ve kuruluşlarca; öğrenci, öğretmen ve ebeveynlere çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Bu eserler aracılığıyla başta empati olmak üzere birçok değer geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimize kazandırılabilir.

Behiç AK'ın "*Gülümseten Öyküler*" serisinin çocuk edebiyatı kriterlerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin başta empati becerisi olmak üzere birçok değeri kazandırmaya uygun özellikler taşıdığı kanaatine varılmıştır. Öğrencilere başta okuma kültürü olmak üzere birçok değer edindirme açısından bu eserler okullarda öğretmenler tarafından okutulabilir.

Araştırma grubundaki öğrencilerin görüşlerine göre öğrenciler tarafından en çok beğenilen kitaplar sırasıyla şunlardır: Vapurları Seven Çocuk, Akvaryumdaki Tiyatro, Galata'nın Tembel Martısı, Geçmişe Tırmanan Merdiven, Güneşi Bile Tamir Eden Adam, Alaaddin'in Geveze Su Boruları, Kedilerin Kaybolma Mevsimi, Buzdolabındaki Köpek, Pat Karikatür Okulu, Havva ile Kaplumbağa. Öğretmenler, veliler veya kütüphaneler aracılığıyla öğrenciler bu kitaplarla buluşturulabilir.

Çalışma grubuna okutulan eserlerde toplamda 149 empati durumu tespit edilmiştir. Okutulan eserler içerisinde en çok empati durumu tespit edilen kitaplar sırasıyla şu şekildedir: Galata'nın Tembel Martısı (37), Havva ile Kaplumbağa (20), Pat Karikatür Okulu (20), Geçmişe Tırmanan Merdiven (14), Güneşi Bile Tamir Eden Adam (12), Vapurları Seven Çocuk (11), Buzdolabındaki Köpek (11), Akvaryumdaki Tiyatro (9), Alaaddin'in Geveze Su Boruları (8) ve Kedilerin Kaybolma Mevsimi (7). İçerisinde en çok empati ifadesi taşıyan eserler çocuklarla buluşturulabilir.

Bu çalışma ortaokul 7. sınıfta okuyan 30 öğrenci ile sınırlıdır. Ortaokulun diğer düzeylerine ve eğitimin her kademesine de benzer çalışmalar yapılabilir.

Çocuk edebiyatı eserleri başta dil gelişimi olmak üzere çocukların bilişsel, kişisel, sosyal ve ahlaki açıdan gelişimlerine büyük bir katkı sağlar. Çocuk kitaplarının çocuklara bu gelişimlerinin yanı sıra birçok değer kazandırma açısından etkili olabilmesi için çocuk kitaplarının baskı, tasarım, resim vb. gibi alanlardaki uzmanların iş birliği ile hazırlanması gerekmektedir. Çocuk kitaplarının tasarımcı, pedagog, psikolog, ressam vb. birçok uzmanın iş birliği ile hazırlanması, öğrencilerin kitaplardan istenilen ölçüde istifade etmesini sağlar. Bu kapsamda araştırmacılarda çocuk edebiyatı eserlerinin verimliliğini artırabilmek için çocuk edebiyatı ile çocuk psikolojisini bir araya getiren çok alanlı çalışmalar yapılabilirler.

Çocuk edebiyatı alanında eser veren diğer yazarların eserleri de çocuklara katabilecekleri değerler açısından incelenebilir. Bu inceleme sonucu elde edilen veriler paylaşılabilir.

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

KAYNAKÇA

- Acun-Kapıkıran, N. (2016). Kişilerarası ilişkiler ve iletişimde empati. A. Kaya (Editör), *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim içinde*. (s. 110-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Açıköz, H. M. (2005). *Etkili iletişim*. Ankara: Elis Yayınları.
- Ak, B. (2016). *Geçmişe turmanan merdiven*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Akvaryumdaki tiyatro*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Alaaddin'in geveze su boruları*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Galata'nın tembel martısı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Havva ile kaplumbağa*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Kedilerin kaybolma mevsimi*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Pat karikatür okulu*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2017). *Vapurları seven çocuk*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2018). *Buzdolabındaki köpek*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Ak, B. (2018). *Güneşi bile tamir eden adam*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefi terimler sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik anlayış üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 63-69.
- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), 1-30.
- Akyol, Y. (2011). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde "Türk Tarihinde Yolculuk" ünitesinin çocuk edebiyatı ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin empati becerilerine (eğilimlerine) etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Akyüz, E. (2014). *Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocukların eşduyumsal eğilimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Alper, S. İ. (2008). *İlköğretimde zorbalık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Alpöge, G. (2003). Çocuk edebiyatının çocuk gelişimine katkısı. *Çocuk Çocuk*, 24, 32-33.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arkonaç, O. (1999). *Psikiyatri sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Aslan, C. (2007, 04- 06 Ekim). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*.(Yay. Haz.: S. Sever) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 203, 189-200.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe-Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı.
- Atik, G. (2006). *The Role of Locus of Control, Self-Esteem, Parenting Style, Loneliness, and Academic Achievement in Predicting Bullying Among Middle School Students*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Atlı, A. (2008). *Çocuk yuvaları ve yetiştirme yurtlarında çalışan personelin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. (3. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Aytekin, H. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Balcı, A. (2012). Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: Men, women and the extreme male brain*. London: Penguin Books.

- Barrett, L., G., T. (1981). The empathy cycle: refinement of a nuclear concept. *Journal Of Counseling Psychology*, 28, 91-100.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Batson, C. D. (2012). The Empathy-altruism hypothesis: Issues and implications. In J. Decety (Ed.) *Empathy: From Bench to Bedside* (pp. 3-20). Cambridge, MA: MIT Press.
- Becker, L. A. (2018). UCCS, Effect size calculators. 30 Kasım 2018 tarihinde <https://www.uccs.edu/lbecker/> adresinden erişilmiştir.
- Berger, D.M. (1984). On the way to empathic understanding. *American Journal of Psychotherapy*, 38,111-120.
- Bertling, J.G. (2015). The art of empathy: A mixed methods case study of a critical place-based art education program. *International Journal of Education & the Arts*, 16(13), 1-26.
- Birleşmiş Milletler. (2018a). *Okulda şiddet raporu*. Newyork. <https://www.ntv.com.tr/egitim/unicef-genclerin-yarisi-okulda-siddet-goruyor,mNmCBJThfUaLnwIJV0q41g> adresinden 08 Kasım 2018’de alınmıştır.
- Birleşmiş Milletler. (2018b). *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Newyork. https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html adresinden 09 Kasım 2018’de alınmıştır.
- Bjerk, C. (2005). Heroes and heroines: Finding role models in books. *Principal*, 85(1), 58-59.
- Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (2000). Social Intelligence – Empathy = Aggression?, *Aggression And Violent Behavior*, 5(2), 191–200.
- Black, C., Seeman, J., Trobaugh, L. (1999). *Using children’s literature to increase prosocial behaviors in the early years*. Master’s Action Research Project, Saint Xavier University and IRA/Skylight. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 435475).

- Bouley, T. M., Gogfrey, P. C. (2008). Reading outside the boundaries: Children's literature as pedagogy for building empathy and understanding of social justice in the college classroom. *The Journal of Effective Teaching*, 8(1), 33-41.
- Bouton B. (2016). Empathy research and teacher preparation: benefits and obstacles. *State Dergisi*, 25(2), 16-22.
- Bozkurt, T. (2009, 18-19 Nisan). *Empatik sınıf iklimi ve öğrenci başarısı arasındaki ilişkiler. II. Eğitim Psikolojisi Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.*
- Bozkurt, T. (2014). Empati kuramları ve uygulamaları. A. Turpoğlu-Çelik (Editör). *Empati kuramdan uygulamaya içinde* (s. 17-43). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın No:202.
- Brame, P. B. (2000). Using picture storybooks to enhance social skills training of special needs students. *Middle School Students*, 32(1), 41-46.
- Brems, C. (1989). Dimensionality of empathy and its correlates, *The Journal of Psychology*, 123 (4), 329-337.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Bulut, K. (2015). *Mikro öğretim tekniğinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma beceri ve kaygılarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canter, L., Canter, M. (1998). *Çocuğunuz kitap okumayı sevmiyorsa* (Çev. S. Katlan). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Cartledge, G., & Kiarie, M. W. (2001). Learning social skills through literature for children and adolescents. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 40-47.
- Chain, M. A. (2015). Children's books for building character and empathy. *The Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68-95.
- Chambers, W. C. (2001). *The utility and implacations of empathy in the workplace*. Unpublished Doctorial, Dissartation, Tennessee University, Knoxville.

- Chlopan, B. E., McCain, M. L., Carbonell, J. L., & Hagen, R. L. (1985). Empathy: Review of available measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(3), 635-653.
- Coody, B., (1973). *Using Literature With Young Children*. Iowa: Wm. C. Brown Company.
- Cress, S. W. Holm, D. T. (1998). Developing empathy through children's literature. *Education*, 120, 593–597.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed method research*. (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S.B. Demir) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2006). Understanding mixed methods research (Chapter 1). John W. Creswell & Vicki L. Plano Clark (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* içinde (s. 1-19). California-ABD: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research-Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston-ABD: Pearson.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri - Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3. Baskı). [Çev. Ed. M. Bütün & S.B. Demir (Veri Analizi ve Sunumu Bölümünü Çev. A. Bacanak)]. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2017a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017b). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakır, F. (2014). *Çocuk edebiyatına psikopedagoji ve sosyopedagojik açıdan yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Çifçi, S. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- De Wall, F. (2014). *Empati çağı* (Çev. K. Yılmaz). Ankara: Akılçelen Kitaplar. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Del Barrio, V., Aluja, A., & Garcia, L. F. (2004). Relationship between empathy and the big five personality traits in a sample of Spanish Adolescents, *Social Behavior and Personality*, 32(7), 677-682.
- Demirbaş, M. (2012). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 6. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ş. (2011a). Çocuk edebiyatı. Ş. Demirel (Editör). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı içinde* (s. 43-68). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ş. (2011b). Çocuk, çocuğun gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları. Ş. Demirel (Editör). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı içinde* (s. 1-37). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ş., Çeçen, M.A., Seven, S., Tozlu, N., Uludağ, M. E. (2011). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz M.E., Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 3(25):34-42.
- Derman, M., (2011). *Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki 10-11 yaş çocuklarına uygulanan empati eğitim programının saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını-yazı eğitimine atılan ilk adım*. (2. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, XXI (1-2), 155-190.
- Dökmen, Ü. (2000). *İletişim çatışmaları ve empati*. (13. Baskı). İstanbul: Sistem.
- Dökmen, Ü. (2004). *Küçük şeyler*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2014). *İletişim çatışmaları ve empati*. (52. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duan, C., Hill C.E. (1996). The current state of empathy research, *Journal of Counseling Psychology*. 43(3), 261-274.
- Dursunoğlu, H. (2011). Çocuk edebiyatı nedir. Ö. Yılar ve L. Turan. (Editörler). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde* (s. 31-37). Üçüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, E. (2002a). *Öğretmen adaylarında kişi-durum yaklaşım bağlamında yardım etme davranış eğilimi, empati ve düşünme stilleri ilişkisi ve bu değişkenlerin bazı psikososyal değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dymond, R. F. (1949). A scale for the measurement of empathic ability, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 13, 127-133.
- Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının artırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 69-84.
- Emre, İ. (2006). *Edebiyat ve psikoloji*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Engeler, A., Yargıç, L.İ. (2007). Kişilerarası tepkisellik indeksi: empatinin çok boyutlu ölçümü, *Yeni Symposium Dergisi*, 45, 119-127.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertan, D. (2012). *Akran zorbalığında aileye ve okula ilişkin risk ve koruyucu faktörlerin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Eyüp, B. (2016). Çocuk ve kitap. T. Şimşek (Editör). *Okul öncesinde çocuk edebiyatı ve medya el kitabı* içinde (s. 43-60). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education*. (9th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (Çev. A Dönmez, H. N. Çelen). Ankara: İmge Kitapevi.
- Gina, M. A. (2014). Building character through literacy with children's literature, *Research in Higher Education Journal*, 26, 1-13.
- Goodman, M. E. (2011). *The role of perspective-taking in reading and its relationship to empathy in children*, Unpublished Master's Thesis, California State University in Psychology in the College of Science and Mathematics, California.
- Göğüş, B. (1998). *Anlatım Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Gökdaş, İ. (2007). İlköğretimde şiddet. Solak, A. (Ed), *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* içinde (263-294). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güçlü, M. (2015). Türkiye'de değerler eğitimi konusunda yapılan araştırmalar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 720-732.
- Gürtunca, A. (2013). *Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlik ve güvenilirlik çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğinli, A. (2016). *İletişim becerileri*. (5. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hasta, D., Güler, M.E. (2013). Saldırganlık: Kişilerarası ilişki tarzları ve empati açısından bir inceleme, *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 64- 104.

- Heck, V. Z. (2008). *A influência da literatura infantil na resolução de conflitos interiores das crianças*. Unpublished Master Thesis, Escola Superior de Teologica, São Leopoldo /Brazil.
- Hodges, J. (1995). Conflict resolution for the young child. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*. (ERIC Documentation Reproduction Service No ED 356100).
- Hodges, S.D., & Myers, M.W. (2007). Empathy. (Eds. In R. F. Baumeister and K.D.Vohs). *Encyclopaedia of Social Psychology*, 1, 296-298. Thousand Oaks: Sage Publishing.
- Howe, M. J. A. (2001). *Öğrenme psikolojisi*. (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- <http://bonpurloryan.com/2016/07/10/cocuk-kitap-okumak-empati-anket-7894/>
adresinden 10 Şubat 2019'da alınmıştır.
- Ingram, M. A. and Nakazawa, M. (2003). Developing empathy among community college counselors through sociocultural poetry, *Community College Journal of Research and Practice*, 27, 485-493.
- Işık, İ. (2014). Yokluk hipotezi anlamlılık testi ve etki büyüklüğü tartışmalarının psikoloji araştırmalarına yansımaları, *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5, 55-80.
- Jersild, A.T. (1976). *Çocuk psikolojisi*. (çev. Günçe, G.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Johnston, C. B., (1997). Interactive storybook software: effects on verbal development in kindergarten. *Early Childhood Development and Care*, 132, 33-44.
- Johnson, B., & Turner, L. A. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* in (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kabapınar, Y. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde öğrencinin toplumsal duyarlılık becerilerinin geliştirilmesinde kullanılacak bir öğretim yöntemi olarak sosyal empati, *Yaşadıkça Eğitim*. 76, 29-34.
- Kalliopuska, M. and Tiitinen, U. (1991). Influence of developmental programmes on the empathy and prosociability of preschool children, *Perceptual Motor Skills*, 72, 323-328.

- Kandemir, M. ve Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi, *İlköğretim Online*, 8 (2), 322–333.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik sayısı ile ilişkisi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karaca, A., Açıkgöz, F. ve Akkuş, D. (2013). Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi? Bir sağlık yüksekokulu örneği, *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 118-122.
- Karaca, N. (2015). İrade eğitimi, değer aktarma ve rol model olmada edebiyatın yeri ve önemi, *Turkish Studies*, 10(16), 827-846.
- Karakuş, M. H. (2018). *Çocuk edebiyatı eserleriyle insan hakları eğitimi programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karamuk, A. (2015). *10-13 yaş grubu çocuklarının empati düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karapetian Alvord, M.K., O’Leary, K.D. (1985). Teaching children to share through stories, *Psychology in the Schools*, 22(3), 323-30.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi - kavramlar ilkeler teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (7. Basım). Ankara: Nobel.
- Karatay H. (2007a, 10-15 Eylül). *Değer aktarımı açısından yerli ve yabancı çocuk edebiyatı ürünleri*, 38.ICANAS, Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Karatay H. (2007b). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 3, s.463-477.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı, *Turkish Studies*, 6(1), 1439-1454.

- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık, *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kavcar, C. (1994). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaya, A. ve Siyez, D.M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 156, 110-125.
- Keen,S. (2006). A theory of narrative empath. *JTOSR*, 14(3), 207-236.
- Kenney (2013). *Using Children's Literature Effectively to Teach Social Skills to Young Children*. University of Florida.
- Kıbrıs, İ. (2016). *Çocuk edebiyatı*. (7. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kılavuz, M. A. (1993). *Ergenlerde özdeşleşme ve din eğitimi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Kılıç, M. ve Atlı, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında yaşanmış şiddetin gazetelerdeki yansımaları, *E- Journal of New Sciences Academy*, 6(1), 1284-1294.
- Kızılyar, L. (2010). *İlköğretim 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre denetim odağı boyutları ve akılcı olmayan inançların incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kiser, K. R. (2017). *Young Adult Literature and Empathy in Appalachian Adolescents*. Unpublished Master's Thesis, Faculty of the Department of Literature and Language East Tennessee State University, Tennessee.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York :The Guilford Press.
- Kohut, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities.
- Köksal-Akyol, A. (2011). Bilişsel Gelişim. A. Ulusoy (Editör). *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 76-106). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kurdek, L. A., & Rodgon, M. M. (1975). Perceptual, cognitive, and affective perspective taking in kindergarten through sixth-grade children, *Developmental Psychology*, 11(5), 643-650.
- Kütük, Ö. (2008). *Liselerde okul güvenliğine yönelik bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lamme, L. S., Krogh, S. & Yachmetz, K (1992). *Literature based moral education*. Arizona: Oryx.
- Leake, E. (2016). Writing pedagogies of empathy: As rhetoric ve dispozisyon, *Composition Forum (Summer)* 34, 1-11.
- Leonard Lamme, L., McKinley, L. (1992). Creating a caring classroom with children's literature, *Young Children*, 48(1), 65-71.
- Long, E., Angera, J., & Hakoyama, M. (2008). Transferable principles from a formative evaluation of a couples' empathy program, *Journal of Couple & Relationship Therapy: Innovations in Clinical and Educational Interventions*, 7(2), 88-112.
- MEB. (2000). *Örnekleriyle Türkçe sözlük*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuk edebiyatına giriş*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonetmelikderskitaplari.pdf 4 Kasım 2018 tarihinde adresinden erişildi.
- MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Mehbarian, A. and Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy, *Journal Of Personalaty*, 40, 523- 543.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma - desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik.
- Mert, E. (2016). Çocuk edebiyatı eleştirisinin Türkçe öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını gelişim düzeylerine göre ayrıştırma becerisine etkisi, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1252-1274.

- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (çev. Akbaba-Altun, S. ve Ersoy, A.). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Mohammadzadeh, B., Kayhan, H., Dimililer, Ç. (2017). Enhancing disability awareness and empathy through children's literature about characters with disabilities: a cognitive stylistic analysis of Rodman Philbrick's *Freak The Mighty*, *Quality & Quantit International Journal of Methodolog*, 52, 583-597.
- Morse, J. M. and Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Mousa, M. (2015). Empathy toward patients with mental illness among baccalaureate nursing students: Impact of a psychiatric nursing and mental health educational experience, *Journal of Education and Practice*. 6 (4), 98-107.
- Murphy, H., Tubritt, J., Norman, J. (2018). The role of empathy in preparing teachers to tackle bullying, *Journal of New Approaches In Education Research*, 7 (1), 17-23.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Natalie, M.F. (2016). Envisioning the experience of others: moral imagination, practical wisdom, and the scope of empathy. *Philosophical Inquiry in Education*, 23(2), 141-159.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis, guidebook*. California: Sage Publications.
- Norton, Donna E. (1999). *Through the eyes of a child: An introduction to children's literature*. New Jersey: Schuster / A Viacom Company.
- Oğuzkan, F. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school based intervention program, *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 35(7), 111-119.
- Onan, B. (2013). *Dil eğitiminin temel kavramları*. (2. Basım). Ankara: Nobel Yayın.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57 (7), 640-645.

- Otto, B. W., (1993). Signs of emergent literacy among inner-city kindergartners in a storybook reading program. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 9(2), 151-162.
- Özden, M. S. (2014). Çocuk gelişimi, kültür, kişilik ve empati ilişkisi. A. Turpoğlu-Çelik (Editör). *Empati kuramdan uygulamaya içinde* (s. 81-93). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın No: 202.
- Özden, M. Y. ve Durdu, L. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması, *İlköğretim Online*, 12(2), 334- 346.
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 13-23.
- Pecukonis, E. V. (1990). A cognitive / affective empathy training program as a function of ego development in aggressive adolescent females, *Adolescence*, 25(97), 59-74.
- Peseschkian, N. (2005). *Doğu hikâyeleriyle psikoterapi*. (çev. Fışiloğlu, H.). (2. Baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Peterson, R.T., Leonhardt, J.M. (2015). The complementary effects of empathy and nonverbal communication training on persuasion capabilities, *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 5(1), 77-88.
- Pişkin, M. (2010). Examination Of Peer Bullying Among Primary And Middle School Children In Ankara, *Education and Science*, 35(156), 175-189.
- Plano Clark, V. L, Huddleston, C, C., Churchill, S., O'Neil Green, D. & Garrett, A. (2008). Mixed methods approaches in family science research, *Educational Psychology Papers and Publications*, 29(11), 1543-1566.
- Plano Clark, V. L., Ivankova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması- alana yönelik bir kılavuz*. (Çev. Ö. Çokluk-Bökeoğlu). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Rankin, K. P., Kramer, J. H., & Miller, B. L. (2005). Patterns of cognitive and emotional empathy in frontotemporal lobar degeneration, *Cognitive and Behavioral Neurology*, 18, 28-36.

- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Riqulme, E., Montero, I. (2013). Improving emotional competence through mediated reading: Short term effects of a children's literature program, *Routledge Journals*, 20(3), 226-239.
- Riqulme, E., Munita, F., Jara, E., Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la Lectura Mediada de literatura infantil, (*Online Journal Homepage*, 25(3), 375- 388.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 103-124.
- Rogers, C. R. (2012). *Yarının insanı* (Çev. F. C. Dansuk). İstanbul: Okuyan Us Yayıncılık. (Eserin orijinali 1980’de yayımlandı).
- Sandelowski, M. (1996).Using qualitative methods in intervention studies, *Research in Nursing & Health*, 19(4), 359-364.
- Sardoğan, M. E. ve Karahan, C. (2009). Kişilik gelişimi. (3. Baskı). A. Kaya (Editör). *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 113-137). Ankara: Pegem Akademi.
- Sardoğan, M.E. ve Kaygusuz, C.(2006). Antisosyal kişilik bozukluğu tanısı almış ve almamış olan bireylerin duygusal zekâ düzeyleri açısından incelenmesi, *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1),85-102.
- Sarıyüce, L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi- I*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Schoafsma, D. (1989). Gilbert's and Dave's stories: Narrative and knowing, *English Journal*, 78, 89-91.
- Schultz, P., W. (2000). Empathizing with nature: the effects of perspective taking on concern for environmental issues, *Journal Of Social Issues*, 56(3), 391-406.

- Senechal, M.-LeFevre, J.-Thomas, E. & Daley, K. E., (1996). Early exposure to storybooks as a predictor of reading in grade. Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, august, 1996. Quebec City, Canada.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Seven, S. (2011). Çocuk kitapları. Ş. Demirel (Editör). Edebî metinlerle çocuk edebiyatı içinde (s. 99-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler, *ABECE Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.
- Sever, S. (2013a). *Çocuk ve edebiyat*. (7. Basım). İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2013b). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. (1. Baskı). İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. (2. Baskı). İzmir: Tudem.
- Sezer, Ö. ve Damar, S. (2005). Empati nedir, empati öğretilbilir mi?, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(9), 77-88.
- Smith, R. L. (2012). Mixed methods research design: a recommended paradigm for the counseling profession. In *Ideas and research you can use: VISTAS*. Web site: <http://www.counseling.org/Resources> adresinden 23 Aralık 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Stephan, W.G., Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations, *Journal of Social Issues*, 55(4), 729-744.
- Strickland, D. S., and Lesley M. M. (1989). *Emerging literacy: Young children learn to read and write. deleware: international reading association*. D. S. Strickland, L. M. Morrow (Editörler) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED305602.pdf> adresinden 30/05/2019 tarihinde erişildi.
- Swan, P. and Riley, P. (2012, December). 'Mentalization': A tool to measure teacher empathy in primary school teachers. Joint AARE APERA International Conference, Sydney.

- Şahin, M. (2007). *İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2017). *Okulda ve sanal ortamda zorbalık ve empati*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, T. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N.K., Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, R. A. and Hoffman, M. C. (1980). Empathy and development of guilt in children, *Developmental Psycholog*, 16(2), 155-156.
- Topçu, Ç. (2008). *Siber zorbalığın empati, toplumsal cinnet, geleneksel zorbalık, internet kullanımı ve yetişkin denetimiyle ilişkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne-baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Trepanier, M.L., Romatowski, J.A. (1982). Classroom use of selected children's books: Prosocial development in young children, *The Journal of Humanistic Education and Development*, 21(1), 36-42.
- Turpoğlu-Çelik, A. (2014). Ailede empati. A. Turpoğlu-Çelik (Editör). *Empati kuramdan uygulamaya* içinde (s. 43-81) . İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın No:202.
- Tüfekçi-Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatı kuramsal yaklaşım*. Konya: Eğitim Kitabevi.

- U.S. Department of Education Office of Communication and Outreach (2005). *Helping Your Child Become a Responsible Citizen*. Jessup, MD: Education Publications Center.
- Uluğ, M. (2014). Empati nedir? Tanımı ve benzer kavramlardan farkı. A. Turpoğlu-Çelik (Editör). *Empati kuramdan uygulamaya içinde* (s. 1-17). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayın No: 202.
- Uygur, N. (1984). *İnsan açısından edebiyat*. (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uzmen, S., Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193-212.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Valerie, M. P. R. (2017). *Hidden children: Using children's literature to develop understanding and empathy toward children of incarcerated parents*, Unpublished Master's Thesis, Manitoba University Education Department of Educational Administration, Kanada.
- Wispe, L.(1986).The distinction between sympathy and empathy: To call fort a concept a word is needed, *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314-321.
- Wolfe, SA (1991). Following the trail of a story. *Language Arts*, 58 (63), 288-295.
- Yalçın, A., Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara : Akçağ Yayınları.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yardımcı, M., Tuncer, H. (2002). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Ankara: Ürün Yayınları.
- Yavuzer, H. (1990). *Yaygın anne-baba tutumları, ana baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H.(2017). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yılar, Ö., Celepoğlu, A. (2011). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. Ö. Yılar ve L. Turan. (Editörler). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde* (s. 39-61) Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. Basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, H. H. ve Yıldırım, S. (2011). Hipotez testi, güven aralığı, etki büyüklüğü ve merkezi olmayan olasılık dağılımları üzerine, *Elementary Education Online*, 10(3), 112-123.
- Yılmaz - Yüksel, A. (2003). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yogev, A., Ronen, R. (1982). Cross-age tutoring: Effects on 'tutors' attributes, *Journal Of Educational Research*, 75(5), 261-268.
- Yöndem, Z.D., Taylı, A. (2009). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. (3. Baskı). A. Kaya (Editör). *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 71-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Yörükoğlu, A. (1979). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yvan, R., Dominique, T. (2005). Les images dans la littérature enfantine. http://p7app.geneve.ch:8007/f30405/article.php3?id_article:38. Adresinden 30 Mayıs 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Zhang, H. & Alex, N. K., (1995). Oral language development across the curriculum, k-12". ERIC Digest. ED 389029).

EKLER

EK 1. İncelenen Eserlerin Basım Sayısı



EK 2. Çalışma Yapılan Okulların Başarı Sırası

KURUM ADI	TÜRKÇE	MATEMATİK	İNKILAP	İNGİLİZCE	DİN KÜLTÜRÜ	FEN BİLİMLERİ	ORTALAĞI	İL	İLÇE	KURUM
Salih Yıldız Ortaokulu	90,93	75,15	90,98	86,51	93,92	87,42	87,47	3	3	1
Zeve Ortaokulu	89,61	77,96	89,34	85,66	92,17	84,80	86,59	4	1	2
Toki Memur-Sen Mehmet Akif Inan İmam Hatip Ortaokulu	89,00	66,00	89,00	83,50	95,50	82,50	84,25	6	4	3
Toki Memur-Sen Mehmet Akif Inan Ortaokulu	83,96	79,90	85,21	74,06	91,56	75,94	81,77	8	5	4
Yunus Emre Ortaokulu	80,37	69,44	80,19	91,48	86,48	79,07	81,17	9	1	5
M.Hürriyet Ortaokulu	86,00	60,00	90,00	80,00	84,00	83,00	80,50	10	1	6
Şehit Jandarma Asb. Ahmet Çelik İmam Hatip Ortaokulu	81,92	60,00	86,15	67,69	93,46	77,69	77,82	12	1	7
Yavuz Selim Ortaokulu	81,32	61,84	79,65	72,98	90,61	77,54	77,32	13	1	8
Atatürk Ortaokulu	79,34	60,26	82,76	72,76	91,05	72,76	76,49	14	2	9
Ş.J.Yarbay Yusuf Turgut Ortaokulu	83,02	66,75	83,47	69,29	83,58	72,87	76,48	15	7	10
Tenzile Ana Ortaokulu	78,62	65,45	80,41	75,10	85,45	72,83	76,27	16	2	11
Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	76,21	58,10	86,38	69,31	90,86	72,24	75,52	17	1	12
Cumhuriyet İmam Hatip Ortaokulu	83,07	61,79	81,37	66,32	89,10	70,52	75,36	18	3	13
Bardakçı Ortaokulu	81,44	65,96	83,56	63,37	79,04	77,69	75,18	19	2	14
Van Ahmet Yesevi Borsa İstanbul Ortaokulu	77,18	64,01	78,90	73,82	85,70	71,51	75,02	20	3	15

EK 3. KA- Sİ Empatik Eğilim Ölçeği Ergen Formu

AÇIKLAMA: Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın. (Duygusal Empati: 1, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 16, 17 maddeleri. Bilişsel Empati: 2, 5, 7, 8, 10, 12, 15 maddeleri.)	Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
1. Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	1	2	3	4
2. Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.	1	2	3	4
3. Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.	1	2	3	4
4. Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	1	2	3	4
5. Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	1	2	3	4
6. Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	1	2	3	4
7. Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hâl ve hareketlerinden anlarım.	1	2	3	4
8. Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	1	2	3	4
9. Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	1	2	3	4
10. Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	1	2	3	4
11. Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığımda onun sevincini ben de hissederim.	1	2	3	4
12. Arkadaşlarım sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.	1	2	3	4
13. Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	1	2	3	4
14. Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	1	2	3	4
15. Bir arkadaşımın sorununu anlamak için onu sonuna kadar dinlerim.	1	2	3	4
16. Televizyonda ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm	1	2	3	4
17. Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm	1	2	3	4

EK 4. KA- Sİ EEÖEF İçin Alınan İzin

KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU



Mustafa Kaya <m.kaya@yyu.edu.tr> 09:04 (3 saat önce) ☆ ↶ ↷

Alici: alim.kaya

Merhaba Hocam,
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisiyim. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora yapmaktayım, tez dönemimdeyim.
Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisine gelişimi üzerine çalışmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeğinizden yararlanmak istiyorum. Bu konuda bana yardımcı olmanızı umuyorum. İyi çalışmalar.
Saygılarıla

KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU



Mustafa Kaya <m.kaya@yyu.edu.tr> 09:05 (3 saat önce) ☆ ↶ ↷

Alici: didem.siyez

Merhaba Hocam,
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde araştırma görevlisiyim. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümünde doktora yapmaktayım, tez dönemimdeyim.
Türkçe dersinde çocuk edebiyatı yapıtlarının 7. sınıf öğrencilerinin empati becerisine gelişimi üzerine çalışmak istiyorum. İzniniz olursa ölçeğinizden yararlanmak istiyorum. Bu konuda bana yardımcı olmanızı umuyorum. İyi çalışmalar.
Saygılarıla

← 📄 ⚙️ 🗑️ 📧 ⌚ 📺 📄 ⋮ 15 ileti dizisinden 8. > ⚙️

Re: KA-Sİ EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ ERGEN FORMU Gelen Kutusu x



didem.siyez@deu.edu.tr 17 Temmuz Sal 10:44 ☆ ↶ ⋮

Alici: ben

Merhaba Mustafa

Söz konusu çalışmanızda Ka-Si Empatik Eğilim Ölçeği ölçek maddelerinde ve ölçek yapısında herhangi bir değişiklik yapmadan kullanabilirsiniz.


İyi çalışmalar

Prof.Dr.Diğdem M. SİYEZ

EK 5. Kitap Okuma Etkinlikleri Dosyası

108

KİTAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI



ÖYKÜ **ŞEÇUBŞE YARATILAN KURULDU**

Adı-Soyadı: **Alwin Özgöbe**

Sınıf: **2-A**

Numara: **234**


Öykülerin ele aldığı konular: Güçleri yapıp, yapıyorlar. Seveceği
hedfelerimle pesinden. Kuruldu. Hedfelerimle ulaşabileceği
mi. Olabiliyor.

Beni en çok etkileyen öykünün adı: Öykülerle işlerini tanımlıyorum.

Öykünün özeti:
Dağın'ın yarattı. Tanımak için hedefini pesinden gücü yapıp,
yararak hasil keşifü ve sonunda hedefine ulaşıp, yarattı
tanımaları olabiliyor. ☺


Öyküden etkilenme nedenim: Kişiler yeni taşınan yolların çocuklara karşı çoksa
sanım davanması başına gitti.

Öykülerin geçtiği yerler: Mahalle, köy.




Okuldan öğrendiğin yeni kelimeleri: Mahtalayanın. 3

Mahtalayanın



<p>Oykülerde ANLATILANLAR gerçek olabilir örneğin:</p> <p><u>Mahtaladaki kışta bir yazanın</u> <u>taçınması.</u></p>	<p>Oykülerde ANLATILANLAR gerçek olmasızdır örneğin:</p> <p><u>Kışta tırmanan kışkoca bir</u> <u>merdivenin olması.</u></p>
--	---



Yazarın dil ve anlatım özellikleri: Yaza süksünde sade, akıcı ve güzel bir
dil kullanmıştır.

Öğretmen görüşü:

.....

.....

.....

.....

.....

KİTAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI

ÖYKÜ

Adı-Soyadı: Galata temel martisi
Sınıf: 7C
Numara: 199



Öykülerin ele aldığı konular: martiye zarar vermenin yoksa
sizi pismen eder. internet hersey
dayildir.

Beni en çok etkileyen öykünün adı: Bir martiyi hastaya dönüştürme çabası

Öykünün özeti:

Galata Kulesinin perde yapip tamir edecek
leri ama Hülya onlara martilerin bledelerini
söylese bile dinlemez bir gün gectiginde
Hülya Galata Kulesinin yanina gidip martilerin
oldugunu görür internetten çok bilgi bulur ve
onlara onlar buldularca Hülya bir kopya

Öyküden etkilenme nedenim: orda Hersey yolunda drama var.

Öykülerin geçtiği yerler: martiye ve





Öykülerden öğrendiğim yeni sözcükler:

yak

Öykülerde ANLATILANLAR gerçek olabilir örneğin;

..... martıların gelkten
..... örneği



Öykülerde ANLATILANLAR gerçek olmayabilir örneğin;

..... martıların Sığır ve Sır
..... kas örneği
..... örneği örneği
..... örneği örneği

Yazarın dil ve anlatım özellikleri:

..... anlatıcı Sır dil ve anlatımlı
..... dilce güzel ve dramatik örneği

Öğretmen görüşü:

Havva ile Kaptumbaga

108

KITAP OKUMA ETKİNLİK DOSYASI

ÖYKÜ

Adı-Soyadı: Zeynep KASAP
Sınıf: 7-B
Numara: 182



Öykülerin ele aldığı konular: Öyküde genellikle sevgi, aşk ve
sadıqlık konularını ele alır.

Beni en çok etkileyen öykünün adı:

Ris Tene Rile Çankı Yok mu?

Öykünün özeti:

Ulmut Kaptumbaga'nın yanık babası onun gördüğü için acıkmışlar
Pakad artık iş isten yeşimdir. Yine de ümitlerini kaybet-
mezler ve aramaya başlarlar. Ne kadar uğraşarlarsa da bir
çankı yavru bile bulamamışlar. Görsün anıtlarına sınırların
Elif etinde bir kavayla bulma yadınıs. Kurda gelince bir kaptumbaga
bulmuş ve Havva adına kadar Kaptumbaga Havva'yı kimseye vermemiş.


Öyküden etkilenme nedeni: Sevgiyi çok fazla hissettiren bir bölüm olduğu için
çok etkilendim.

Öykülerin geçtiği yerler: Adana, Akdeniz'in kıyık
bir sahil şehri.



Kölerden öğrendiğim yeni sözcükler:

Yak



<p>Oykülerde ANLATILANLAR gerçek olabilir örnekler:</p> <p>Deniz Bey, Eiden Bey, Elif, Davut, Ayşe, Aysegül, Hıncal, Korkut, Arın, Ayşe ve yolların diğer şeyler gerçek olabilir.</p>	<p>Oykülerde ANLATILANLAR gerçek olmayabilir örnekler:</p> <p>Hıncal karakteri gerçek d- muydu. Ya da ben tand: gözetimde görüle- bir karakter gibi anla- dışlanmamışım.</p>
---	--

Yazarın dil ve anlatım özellikleri: Hıncalın sürekli dimesi: "Aysegül Hıncal, 'Yarınak karta bir say kalmadı.' dercesine Eiden Bey'e gözlerine baktı. 'Çünkü dedi ki 'dercesine' kelimesinin anlamı."

Öğretmen gördü:

EK 6. Empatik İfadelerle İlgili Öğrenci Görüşleri

Sayın Öğrenci,

Alaaddin'in Geveze Su Boruları kitabında sizinle birlikte tespit ettiğimiz empati ifadeleri aşağıdaki tabloya işlenmiştir. Oradaki empatik tavrı doğru buluyor musunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız?

EMPATİK İFADE	BU TEPKİYİ DOĞRU BULUYOR MUSUNUZ?	SİZ OLSAYDINIZ NE YAPARDINIZ?
Bütün banka hesaplarının, elektronik posta şifrelerinin, imtihan sorularının herkes tarafından bilindiğini düşünsenize bir kere. Neler olur o zaman? Okullar kapanır. Bankalar iflas eder. Toplum hayatı denen bir şey kalmaz! Meğer, insanların bazı bilgileri birbirlerinden saklaması ne kadar da gerekliymiş!	Kısmen Doğru buluyorum	Ben olsam biraz kendilerini dizginlemelerini ve herşeyi merak etmemeleri gerektiğini de konuşmam eklerdim.
Utangaç Semiha Hanım bu kadarına dayanamazdı. "Olur mu öyle şey?" diye bağırdı. "Alaaddin Bey, bu ülkenin, hatta bu dünyanın en iyi su kaçağı bulucularından biridir. Siz onun hiçbir şey yapmadığını sanıyordunuz ama, o her gün hepimizden çok daha fazla çalışıyordu" (AGSB, 2017: 39).	Hayır. Doğru bulmuyorum.	Alaaddin Bey'i anladığını ifade ediyor ama çok fazla abartı ifadesi kullanmış. Ben olsam fazla abartmadan onlara kaor böyle davranmayı kesmelerini isterdim.
Utangaç Semiha Hanım, "Konuşkan bir insandınız, hatırlıyorum," dedi çekinerek. "Çekinmeyin, Semiha Hanım," diye karşılık verdi Alaaddin Bey, "konuşkan yerine, geveze diyebilirsiniz. İnanın, hiç üzülmem! Konuşmayan bir insan haline gelmek için ne mücadele verdim, bir bilerseniz." "Bilmez olur muyum?" dedi Semiha Hanım hafifçe kızarak. "Sizi en iyi anlayan insanlardan biriyim."(AGSB, 2017:54).	Doğru Buluyorum.	Aynılarını derdim. Ve onu gerçekten anladığına dair jest ve mimik hareketlerinde bulurdum.

Sayın Öğrenci,

Buzdolabındaki Köpek kitabında sizinle birlikte tespit ettiğimiz empati ifadeleri aşağıdaki tabloya işlenmiştir. Oradaki empatik tavrı doğru buluyor musunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız?

EMPATİK İFADE	BU TEPKİYİ DOĞRU BULUYOR MUSUNUZ?	SİZ OLSAYDINIZ NE YAPARDINIZ?
Dedesi Sami Bey, "Sana hak veriyorum, oğlum," dedi. "Ben de bu köyden asala ayrılmak istemiyorum. Olmam gereken yerde olduğumu düşünüyorum." (BK,2017:14).	Evet, doğru buluyorum. Çünkü herkesin olduğu yerde ait olduğu yerde bulunması getirebilir.	Zamanın ait olduğu yerde bulunması güzel. Ama başka zaman farklı yerlere de gidilmesi lazım.
Dedesinin elini sıkı. Büyük bir mutlulukla, "Biraz bencilce olacak ama," dedi. "İyi ki Yunanistan'dan Türkiye'ye gelmişsiniz." Dedesini merakla, "Böyle bir düşünce aniden nereden aklına geldi?" diye sordu. Cem sevinçle, "Orada kalsaydın, ninemle tanışmazdın," dedi. "Babam doğmazdı. Sonra da ben doğmazdım." Dedesini başını okşadı. "Hakkısın," dedi gülerken. "Hiç böyle düşünmemiştim." (BK,2017: 94).	Evet. Çocuk ailesini sevdiği için böyle bir söz söylemiştir.	Ben olsam daha farklı bir ülkede doğmak isterdim.
Dalgın Bey de şaşırmişti. "Rusya'dan buraya köpek getirmek doğru mu? Her canlı doğduğu yerde yaşamalı," diye mırıldandı. Sırdede ise acı acı iç çekti ve "Canım! Yazık sana!" diyerek köpeğe sarıldı (BK, 2017:39).	Evet, doğru buluyorum. Sevgi Hanım'ın bu konuda bilgilendirilmesi güzel.	Ben de kısmen böyle bir tepki verirdim.
Bir gün, Sevgi Hanım köye geldi. Afacan'ı görünce hem çok sevindi hem de utancından kıpkırmızı oldu. Hata yaptığını anlamıştı. "Bir canlıyı kendi ortamından koparmalıydım," deyip kendini suçluyordu. (BK,2017:54).	Evet, doğru buluyorum. Çünkü hatasını anlayıp, verdiği tepki güzel.	Ben de olsam hatamdan ders çıkarırdım.

Sayın Öğrenci,

Galata'nın Tembel Martısı kitabında sizinle birlikte tespit ettiğimiz empati ifadeleri aşağıdaki tabloya işlenmiştir. Oradaki empatik tavrı doğru buluyor musunuz? Siz olsaydınız ne yapardınız?

EMPATİK İFADE	BU TEPKİYİ DOĞRU BULUYOR MUSUNUZ?	SİZ OLSAYDINIZ NE YAPARDINIZ?
<p>Bu tül, onlara yazısına yaparak alındı. Kaç paraya mal olduğunu söylesem, dudaklarını açtılar," dedi. "Eğer onu kullanmadığını öğrenirsem, suçlu durumuna düşerim. Üstelik, bu konuyu bir tül. Yolcan geçen birinin kafasına bir şey düşerse, bütün sorumluluk bana ait olur. Bir insanın ölmesi mi iyi, bir kuşun ölmesi mi?" Rafet Bey, uzlaştıracı bir ses tonuyla, "İlla birilerinin ölmesi mi gerekiyor canım! İnsan da ölmesin, kuş da," dedi. (GTM, 2017:31).</p>	<p>Rafet Bey'in davranışını uygun buluyorum.</p>	<p>Ben de Rafet Bey gibi aynı vasatlığı vermeye kalırsam, kuş gibi diğer canlılarında insanlar kadar önemli olduğunu anlatmaya kalırdım.</p>
<p>Ne zaman bir martı görsem, çocuğum gibi hissedirim. Sakat martılara yardım ederim. Uçamayan yavruları uçarmaya çalışırım. Birkaç ay önce, yavru bir martıya yardımcı oldum. Su verdim, besledim (GTM, 2017:80).</p>	<p>Bu tepkiyi doğru buluyorum.</p>	<p>Ben olsam aynı şeyi yapardım. Çünkü kadimî bir canlıya yemine kayıp onun gibi hissetmek ve ona yardımcı olmak benim kadimî iyi hissetmesine sağlar.</p>
<p>Hülya kan ter içinde annesine ulaşmaya çalışırken, yolda genç mimarı gördü. "O perdeyi oradan kaldırmazsanız, bütün yavrular ölecek!" diye bağıracaktı. Ama son anda vazgeçti. Cansız kuşu mimarın avucuna koyuverdi. İşlerin telaşından paniklemiş olan genç adam, kuşu görünce, nedense çok sevindi. İlk defa bu kadar minik ve sevimli bir kuşla karşılaşmıştı. Aniden kuşun cansız olduğunu fark edince, irkildi. Nasıl olmuştu bu? Evet, küçük Hülya haklıydı, bu minik yavru beslenemediği için hayatını kaybetmiş olmalıydı. Genç mimar, tepeden turnağa bir utanç duygusuyla sarsıldı. Kafası işlerle o kadar meşguldü ki, Hülya'nın söylediklerini ciddiye almamıştı. İskelenin çevresindeki perdeye baktı. "Bu perdeyi kaldırmalıyım," diye düşündü (GTM, 2017:47).</p>	<p>Mimarın bu davranışını doğru bulmuyorum. Çünkü kuşların hayatını önemsemiyor ve Hülya'nın söylediklerini dikkate almıyor.</p>	<p>Ben mimarın yerinde olsam Hülya'nın söylediklerini dikkate alırdım, birici düşünmeden o perdeyi kaldırdırdım.</p>
Güvercinler, mimarın yere		

biraktığı canoz yavru kupa
kaptılar. Bey dakika içinde
belediyeye ulaştılar. Pencerelerden
içeri girip, minik kupa canoz
bedenini, yöneticilerden birinin
manasına bıraktılar.
Kasa bir süre sonra Mimar Osman
Bey'in telefonu çaldı.
Telefondaki, belediyedeki
yöneticiydi. Ağlamaklı bir sesle,
"Ne dediğini şimdi anladık," dedi.
"Tülü hemen kaldırın, lütfen!"
(GTM, 2017:52)

Bunlar tepkiyi değil
maharetleri, kuzeyli
önemseyen bir
yönetici olduğunu
tam o perde
aradan kaldırılacak.

Bunlar da insan
aynı şeyi yapıyor.
Yeni bir düzenmeden
o perdeyi aradan
kaldırıyor.

EK 7. Eserlerle İlgili Öğrenci Görüşleri

8

Öğrencinin Adı- Soyadı: Havin Özgültepe No: 2304 Sınıf: 7-B

Güneş'i Bile Tamir Eden Adem Yasayanın önemi ve değeri hakkında çocukları bilgilendiren eğlenceli bir kitap.

Alaaddin'in Geveze Borulan Şahiden gevveze, fakat serzenen sudun olan Alaaddin Key'in tuhafl. aykırıları anlatan zevkli bir kitap.

Kedilerin Kaybolma Mevsimi Fatihilere saygı, Fatihilerin önemi ve birlikte yaşamıyla ilgili öğretici bir kitap.

Vapurun Seven Çocuk İttirilen değerlere dikkat çeken akıcı ve eğlenceli bir öykü.

Havva ile Kaplumbağa Hayvanları sevmeye ve baklama konusuna dikkat çeken akıcı bir kitap.

Pat Karikatür Okulu Bu görünüşe önem verilmesi gerektiğini anlatan bir öyküdür.

Galata'nın Tembel Martısı Bo kitabında yazar, insanların diğer canlıların yaşamlarına saygı duymadığına dikkat çekiyor.

Akvaryumdaki Tiyatro Geçmişteki sorunlara karşı dikkatli olmanın gerektiğini anlatıyor, oldukça eğlenceli ve de akıcı bir kitap.

Buzdolabındaki Köpek Hayvanların yerinden, yurdundan uzaklaştırılmaması gerektiğini ve hayvan sevgisinin çir bastığı bir öykü.

Geçmişe Tirmanan Merdiven Göçmen yapıp, yarı yarıya yaşamın önemini anlatan akıcı ve güzel bir kitap.

Öğrencinin Adı-Soyadı: Hasan-Durna No: 199 Sınıfı: Z/K

Güneş'i Bile Tamir Eden Adam ✓

Çok güzel bir kitaptı okurken zevk aldım Maler o çocuğu merak eder eder okudum çok eğlenceli bir kitaptı.

Alaaddin'in Geveze Boruları

bunu okurken bazı Terler eğlenceli bazı Terler sıkıcı geldi Tanı bana göre bu hikaye Normaldi;

Kedilerin Kaybolma Mevsimi ✓

ilk başta okurken çok sıkıldım ortalarında biraz sevdim ama sonra yine sıkıldım çoğunlukla heyecanlı değildi, bu yüzden Sevmadım

Vapurları Seven Çocuk ✓

bu kitabı çok sevdim bir çocuğun hikayesini anlatıyor onu okurken çok zevk aldım, yo. hatırlamada okuduğum en güzel kitaplardan biri oldu

Hava ile Kaplumbağa

ilk başta sevmadım çok sıkıcı geldi. Yerde ortalarında biraz eğlenceli oldu sonra ise çok güzel geçti Sonuna doğru çok heyecanlıydım

Pat Karikatür Okulu ✓

ilk başta okurken çok sıkıldım bundan okumak + sevdim ortalarında sevmeye başladım sonra ise çok sevdim çok heyecanlıydı

Galata'nın Tembel Martısı

okurken sıkıldım bundan okumak güzel, ilk başta Zakkı olmasına rağmen,

Akvaryumdaki Tiyatro ✓ çok güzel bir kitaptı çok beğendim. Zevk aldım çok heyecan verici bir kitaptı. eğlendiren bir kitaptı

topu

Buzdolabındaki Köpek

çok güzel ve heyecanlı, özün köpekle vedalaşmadan gitmek

Geçmişe Tırmanan Merdiven

Bana göre en iyi hikaye ve heyecanlı bir hikaye

Öğrencinin Adı- Soyadı: **NURCAN KARA**No: **217**Sınıfı: **7-D**

Güneş'i Bile Tamir Eden Adam Bir adamın herşeyi tamir etmesi biraz şarjı ama kitap eğlenceliydi.

Aladdin'in Geveze Boruları Konusu güzeldi çünkü mahallemizde de böyle insanların olduğunu fark ettim.

Kedilerin Kaybolma Mevsimi Çok güzeldi içindeki resimlerde öyleydi. Benzerlik çizimler vardı.

Yapılan Seven Çocuk Çok güzel bir kitaptı ancak en sonunda herşeyin nasıl düzeldiğini anlamadım.

Hava ile Kaplumbağa Hava ile Elfi'nin çok yakın olması ve kaplumbağaya Hava'nın ismini vermesi çok hoşuma gitti güzeldi.

Pat Karikatür Okulu Bazı yerleri anlamadım Bazı yerler komikti yani güzel bir kitaptı.

Galata'nın Tembel Martısı Çok gizemli ve eğlenceli bir kitaptı. Komik yerleri de vardı çok güzeldi.

Akvaryumdaki Tiyatro Dence kitap eğlenceliydi okurken hiç sıkılmadım. Köye gelen yönetmenin kazandığı ödülleri aldığı bölüme en sevdiğim bölümdü.

Buzdolabındaki Köpek Fazlasıyla olgün ağız seyler vardı eğlenceliydi. Severek okudum.

Geçmiş Tırmanan Merdiven Senin aralarında en çok bunu beğendim Çünkü konusu daha ilginçti.

Öğrencinin Adı-Soyadı: Jeynep KASAP No: 182 Sınıf: 7-D

Güneş'i Bile Tamir Eden Adam
Öyküyü beğendim. Fakat anlatım biçimi bu olayda daha eğlenceli de-
ğildir. Baki etkileyiciydi ama sonu için ayrı şeyi söyleyemeyişim.
Beğenme sebebiyim yine bu öyküde kâhraman göre bir konu kâhramandır.
Alaaddin'in Geveze Boruları
Öyküyü beğendim. Çünkü konusu süslü değil. Hatta bir
kelimenin anlamını anlatımı sağladı.

Kedilerin Kaybolma Mevsimi
Öyküyü beğendim. Çünkü başında, sonuna merak edecek bir
konu ele alınmış. Sürükleyici bir öykü olmuş.

Vapurları Seven Çocuk
Öyküyü beğendim. Çünkü anlatım biçimi anlayabileceğim şekilde-
dir. Eğlenceliydi ve süslüydü.

Havva ile Kaplumbağa
Öyküde sevgiyi fazla hissettiren bölümler dışında etkileyici
bir olay yaşanmadığı için beğenmedim. Ama yine de içim ve
sevgi çok iyi anlatılmış.

Pat Karikatür Okulu
Öyküyü çok beğendim. Çünkü öykü süslü değil aksine beş
etkiledi. Öykünün ismi bile güzel olmasına yetiyor.

Galata'nın Tembel Martısı
Öyküyü beğendim. Çünkü gayet etkileyici, dilkol ve
ve sürükleyici bir anlatım ve konu ele alınmıştır. Tüm
öyküde olduğu gibi bu öyküde de merak ve sevgi çok
iyi anlatılmış.

Akvaryumdaki Tiyatro
Öyküyü beğendim. Çünkü eğlenceli bir anlatım var. Okurken sük-
netim her sözcüğüne meraka okudum. Okuduğum zaman gözümde
rahat rahat canlanıyor du her şey. Sonu da beklediğimden çok daha
güzelmiş.

Buzdolabındaki Köpek
Öyküyü beğenmedim. Çünkü bana göre etkileyici bir konu
ele alınmamış. Anlatması okurken de süslüydü.

Geçmişe Tirmanan Merdiven
Öyküyü beğendim. Çünkü öykü bana yavaş yavaş ön-
dü. Her cümle bile olsa duygularımı içimde tutmasını sağ-
ladı.

Öğrencinin Adı-Soyadı: Ceren KARAKOÇU No: 167 Sınıf: 91B

Güneş'i Bile Tamir Eden Adam

Öyküyü çok beğendim ama cümlelerinde çok abartılı kelimeler kullanmış.

Alaaddin'in Geveze Boruları

Bu kitap beni diğer kitaplar kadar etkilemedi ama yine de öykünün konusunu beğendim.

Kedilerin Kaybolma Mevsimi

Kitabı çok beğendim en beğendiğim şey ise kedilerin isim ve isimlerinin anlamı çünkü beni eğlendirdi ve her-
vesle okudum.

Vapurları Seven Çocuk

Öykünün konusunu iyi olması ve öyküdeki çocuğun annesi en sevdiğim kitaplar listesine gitmeyi başardı.

Hava ile Kaplumbağa

Öyküyü çok beğendim ama öykünün başlığının öyküye uygun olmadığını düşündüğüm onun yerine farklı bir başlık yazılabirdi.

Pat Karikatür Okulu

Bu hikayeyi çok beğendim. Hele hikayedeki karakterlerin isimleri beni çok güldürdü.

Galata'nın Tembel Martısı

Bu hikayeyi diğerleri kadar çok beğenemedim. Daha yaratıcı olabilirdi.

Akvaryumdaki Tiyatro

Yazarın okıcı ve güzel bir üslupla yazmış olması ve öykünün konusunu güzel olması beni oldukça etkiledi.

Buzdolabındaki Köpek

Öyküyü çok beğendim çünkü bu hikaye bana da Cem gibi bir çok kelime ve bilgi kazandırdı.

Geçmişe Tirmanan Merdiven

Hikayesinde bu kadar yaratıcı bir öykü okunmamıştı. Birde öykü içinde öyküler olması beni oldukça etkiledi.

EK 8. Çalışma İçin MEB İzin



T.C.
VAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 77157353-821.99-E.8394053
Konu : Uygulama İzni

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Üniversiteniz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı Türkçe eğitimi Bilim Dalı doktora öğrencisi Mustafa KAYA ' ya ait Müdürlüğümüzün 24/04/2018 tarih ve 8108311 sayılı onay yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi arz ederim.

Hasan TEVKE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Onay yazısı
Komisyon Kararı

Güvenli Elektronik İmza

Aslı ile Aynıdır
Cemal ÖZEL

27/04/2018

Adres: Abdurrahman Gazi Mah.İskele cad.Çalı durağı 65040 VAN
Elektronik Ağ: <http://van.meb.gov.tr>
e-posta: ahperiaras@hotmail.com

Bilgi için: P. ARAS
Tel: 0 (432) 222 41 62
Faks: 0 (432) 222 41 61

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c9d6-8fe4-3c0b-b8c7-dc59 kodu ile teyit edilebilir.

EK 9. Geçerlilik ve Güvenirlilik Ölçmek İçin Yapılan Empati Formu

İyi Günler Sayın Hocam,

Doktora tezi kapsamından incelediğimiz farklı eserlerde empati ifadesi olduğunu düşündüğümüz cümleleri tespit ederek sayfanın sağ tarafına yazdık. Tablonun sol tarafında ise geçmişten günümüze kadar farklı eser ve çalışmalarda yer alan 11 empati tanımını yazdık. Sizce incelediğimiz eserlerde tespit ederek sayfanın sağ tarafına yazdığımız cümleler, sol tarafta yer alan 11 empati tanımından hangisine veya hangilerine karşılık gelmektedir? Uygun cümlenin karşısındaki boşluğa X işareti bırakınız. Birden fazla şıkka X işareti bırakabilirsiniz. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Danışman

Doktora tez öğrencisi

Doç. Dr. İlhan ERDEM

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Anabilim Dalı

Araş. Gör. Mustafa KAYA

Türkçe Eğitimi

ALAADDİN'İN GEVEZE SU BORULARI

1. Diğer kişinin fenomolojik dünyasına odaklanma		Alaaddin Bey doğal olarak sustu, hiç cevap vermedi. Çünkü genellikle, Memo'nun bütün gevezeliklerini hiç sesini çıkarmadan dinlemeye alıştı (AGSB, 2017:22).
2. Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği		
3. Bilişsel rol alma süreci		
4. Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma		
5. Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma		
6. Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği		
7. Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme		
8. Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması		
9. Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme		
10. Diğer kişiye anladığını iletme		
11. Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme		
12. Hiç birine uygun değil		

1. Diğer kişinin fenomolojik dünyasına odaklanma		
2. Dünyayı diğer kişinin bakış açısıyla algılama yeteneği		
3. Bilişsel rol alma süreci		
4. Dolaylı olarak diğer kişinin durumuna hayalî olarak katılma		Hayır!” dedi Memo titrek bir sesle.
5. Diğer kişinin psikolojik durumunu anlama ve içsel yaşantısını paylaşma		“Hepimiz uzaylıyız.” “Nasıl yani?”
6. Kişinin diğer bir kişinin durumunu zihinsel ya da hayalî olarak kavrayış yeteneği		“Dünya uzayda yol alan bir yuvarlak küre. Dünya üstündeki herkes uzaylıdır.”
7. Diğer kişinin içsel durumunu doğru kestirme		Yüzü kızarmıştı Memo’nun. “Orası doğru tabii,” dedi. Daha fazla aptal yerine konmak istemezdi. Derin bir nefes aldı. Kalktı. Oturdukları bankın önünde gereksiz bir tur attı. (AGSB, 2017: 28-29).
8. Herhangi bir gözlemcinin diğer kişinin hislerini paylaşması		
9. Diğer kişilerin algılanan duygusal deneyimlerine dolaylı duygusal tepki verme		
10. Diğer kişiye anladığını iletme		
11. Diğer kişinin duygusal durumuna cevap verme		
12. Hiç birine uygun değil		

EK 10. Araştırmanın İşlem Basamakları

Deney ve Kontrol Grubunda On İki Haftalık Ders İşleme Süreci						
Haftalar	Deney ve Kontrol Grubu					
1. Hafta	Ahmet Yesevi İMKB Ortaokulu ve Bardakçı Ortaokulu öğrencilerine uygulama hakkında, uygulamanın amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Bu uygulama sonucunda hiçbir not sistemi ile değerlendirilmeyecekleri öğrencilere söylenmiştir. Dağıtılan formun öğrencilerin empati eğilimler becerisini ölçmek amacıyla hazırlandığı dile getirilmiş ve ölçeğin maddeleri hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir.					
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">Deney Grubu</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">Kontrol Grubu</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2. Hafta</td> <td>Öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.</td> <td>Öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.</td> </tr> </tbody> </table>	Deney Grubu	Kontrol Grubu	2. Hafta	Öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.	Öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.
Deney Grubu	Kontrol Grubu					
2. Hafta	Öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.	Öğrencilerin empatik eğilimlerini ölçmek amacıyla KA-Sİ EEÖEF öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere ilk hafta doldurtulan bu formlar, empatik eğilim becerisini ortaya koymaya yönelik “ön test”i oluşturmaktadır.				
3-10. Hafta	Bu haftadan itibaren deney grubundaki öğrencilere her hafta Gülümseten Öyküler Serisinden bir kitap okutulmuştur. Öğrenciler her okudukları kitabı okuduktan sonra öğrencilere “Kitap Okuma Formu” doldurtulmuştur. Her öğrenci kitabı okuduktan sonra o kitap hakkında öğrencilerle konuşulmuştur. Daha sonra öğrencilere verilen “Kitaplar Hakkında Görüş Formu” aracılığıyla öğrencilerin okudukları kitap hakkında görüşlerine başvurulmuştur.	Kontrol grubu süregelen ders işleme şekliyle ders işlemiştir.				
11. Hafta	Dönemin son haftasında deney grubunda yer alan öğrencilere başta yapılan empatik eğilim ölçeği tekrar uygulanmıştır (sontest).	Dönemin son haftasında kontrol grubunda yer alan öğrencilere başta yapılan empatik eğilim ölçeği tekrar uygulanmıştır (sontest).				
12. Hafta	Çalışma ile ilgili deneysel çalışma bittikten sonra okutulan kitaplarda tespit edilen empati durumlarıyla ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Kitaplarda tespit edilen empati ifadeleriyle ilgili deney grubundaki bu formları gönüllü olarak dolduran 19 öğrenciye ne düşündükleri sorulmuştur.	Başka bir işlem yapılmamıştır.				