



**GÖRME YETERSİZLİĞİNDEN ETKİLENEN ÇOCUKLAR İLE OLAĞAN
GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI BECERİLERİ VE
SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

GÜLTEN ŞEN

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTİSÜ**

TEMMUZ, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (6) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülten
Soyadı : ŞEN
Bölümü : Özel Eğitim Bölümü
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocuklar İle Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Zihin Kuramı Becerileri ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması

İngilizce Adı: A Comparison of the Relationship Between Theory of Mind and Social Skills in Children with Visual Impairments and Typically Developing Children.

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Gülten ŞEN

İmza :

JÜRI ONAY SAYFASI

Gülten ŞEN tarafından hazırlanan “Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocuklar ile Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Zihin Kuramı Becerileri ve Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman (Başkan): Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

Üye: Doç. Dr. Meral EBEGİL

Üye: Doç Dr. Berrin BAYDIK

Tez savunma Tarihi: 01/07/2015

Bu tezin Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI

TEŞEKKÜR

Çalışma disiplini ve öğrencilerine yaklaşımları açısından kendime örnek aldığım kişi olan, tez sürecinin her aşamasında profesyonel tutumu, dikkatli ve titiz çalışmalarıyla rehberliğinin yanında sabır ve güler yüzünü esirgemeyen çok sevgili Hocam Sayın Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR'e tüm samimiyetimle teşekkür ederim.

Tez savunma jürimde bulunan çok kıymetli Doç. Dr. Meral EBEGİL ve Doç. Dr. Berrin BAYDIK hocalarıma değerli katkıları ve süreçte gösterdikleri anlayışlı yaklaşımlarından dolayı teşekkür ederim.

Araştırmaya katılan tüm çocuklar ve ailelerine zaman ayırıp sabır ve istekle çalışmayı desteklemelerinden dolayı teşekkür ederim. Araştırma sürecinde desteklerini esirgemeyen Ankara Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu, Ankara Göreneller İlkokulu, İstanbul Türkan Sabancı Görme Engelliler İlkokulu, Kayseri Emel Tarman Görme Engelliler İlkokulu yöneticileri ve öğretmenlerine teşekkür ederim. Ayrıca araştırmalarımda gerek çalışma ortamı gerekse aile ve öğrencilere ulaşmam konusunda desteklerini esirgemeyen Ankara'da, Damlalar Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Gönül Turgut Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Gören Kalpler Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Yeni Kurtuluş Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Saygı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, İstanbul'da, Mavi Kumsal Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Kabartma Düşler Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ve Konya'da Yediveren Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri yöneticileri, öğretmenleri, velileri ve diğer çalışanlarına minnettarım. Tez süresinde ilgileri ve desteklerini esirgemeyen 2011 -2012 yılları arasında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünde görev yapan çok değerli hocalarım ve çalışma arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Tezimin yazım sürecinde madden ve manen yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Dr. Raziye ERDEM, Dr. Deniz TEKİN ERSAN, Hazal ÇEPİK, Saide Umut ZEYBEK, Gülnihal Sultan BALLIOĞLU'na teşekkür ederim. Tezimde yaşadığım problemde çok kıymetli desteği ile çözüm bulan sevgili Doç. Dr. Arif Özer'e teşekkür ederim.

Tüm hayatım boyunca sevgi ve desteklerini esirgemeyen en kıymetlilerim olan ailemin her bir ferdine ve tüm arkadaşlarıma ayrıca teşekkür ederim.

Gülten ŞEN

**GÖRME YETERSİZLİĞİNDEN ETKİLENMİŞ ÇOCUKLAR İLE
OLAĞAN GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ZİHİN KURAMI
BECERİLERİ VE SOSYAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**GÜLTEN ŞEN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Temmuz, 2015

ÖZ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi dönemde bulunan olağan gelişim gösteren çocuklar ile görme yetersizliğinden etkilenen çocukların Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceri düzeylerini karşılaştırmaktır. Araştırmanın katılımcıları Ankara, İstanbul, Konya ve Kayseri illerinde bulunan görme engelliler ilkokullarına, ilköğretim okullarında bulunan ana sınıflarına, özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine, özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden yaşları 4-6 yaş aralığında bulunan toplam 80 öğrencidir. Araştırmanın katılımcıları, olağan gelişim gösteren 30, az gören 25 ve total görme kaybından etkilenmiş 25 katılımcıdır. Araştırmada katılımcıların Zihin Kuramı becerilerinden Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerini yerine getirme düzeyleriyle sosyal beceri düzeyleri değerlendirilmiş ve aynı zamanda katılımcıların, sosyal beceri düzeyleri ve Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri arasındaki ilişki katılımcıların yaş ve görme düzeyleri dikkate alınarak incelenmiştir. Yanlış Kanı Atfı becerileri için hazırlanan 4 görev seti ile araştırmacı tarafından her bir katılımcının değerlendirilmesi yapılmıştır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesi için ise Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)'nin katılımcıların öğretmenleri tarafından doldurulması şeklinde veriler elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde, tüm katılımcı grupların görme düzeyleri ile Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceri puanları istatistiksel bakımdan anlamlı çıkmıştır. Fakat grupların Zihin Kuramı ve sosyal beceri toplam puanları arasındaki ilişki değerlendirildiğinde sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür. Ayrıca gruplar arası karşılaştırma yapıldığında, az gören katılımcı grubunun SBDÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ve zihin kuramı beceri puanları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Araştırma bulguları tartışılmış ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Görme Yetersizliği Olan Çocuklar, Olağan Gelişim Gösteren Çocuklar, Zihin Kuramı, Yanlış Kanı Atfı Becerileri, Sosyal Beceriler
Sayfa Adedi : 117
Danışman : Doç. Dr. Selda ÖZDEMİR

**A COMPARISON OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY OF
MIND AND SOCIAL SKILLS IN CHILDREN WITH VISUALLY
IMPAIRMENTS AND TYPICALLY DEVELOPING CHILDREN
(M.A Thesis)**

ŞEN, Gülten

GAZI UNIVERSITY

THE INSTITUTE of EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2015

ABSTRACT

The purpose of this study was to compare the relationship between Theory of Mind and social skills of typically developing children and children with visual impairments. Participants were a total of 80 students between the ages of 4 and 6 attended to primary schools for students with visually impairments, preschools, special education and rehabilitation centers, and private pre-schools located in Ankara, İstanbul, Konya, and Kayseri. The participants of this study consisted of 30 typically developing children, 25 children with low vision and 25 children with severe visual impairments. In this study, the participants' false belief tasks and social skills were assessed and the relationship between social skills and false belief performances were analyzed based on the children's ages and visual impairments levels. Each participants' assessments were conducted using four tasks designed for the false belief tasks. In order to assess participants' social skills, data were collected via participants' teachers' ratings on the Social Skills Rating Scale. Study results showed that the differences of visual impairments levels, theory of mind skills and social skills of all participating groups were statistically significant. But, when the relationship between total scores of social skills and Theory of Mind were analyzed, results indicated that the differences were not significant. The findings of study were discussed and suggestions for future research were provided.

Key Words : Children with Visual Impairments, Typically Developing Children,
Theory of Mind, False Belief, Social Skills
Page Number : 117
Supervisor : Associate. Prof. Selda OZDEMIR

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRI ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLoların LİSTESİ.....	x
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Giriş	1
1.2. Problem Durumu	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	10
1.4. Araştırmanın Önemi	12
1.5. Araştırma Sınırlılıkları	14
1.6. Tanımlar/Terimler	14
BÖLÜM 2	17
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	17
2.1. Zihin Kuramı	17
2.1.1. Zihin Kuramı Tarihsel Gelişimi.....	20
2.1.2. Zihin Kuramı Kuramları.....	21
2.1.2.1. Modüler Kuram	22
2.1.2.2. Simülasyon Kuramı (Simulation/Imitation Theory).....	23
2.1.2.3. Kuram Kuramı (Theory Theory)	23
2.1.3. Zihin Kuramı Becerilerinin Gelişimi.....	24
2.1.3.1. Zihin Kuramı Becerileri Öncesi	25
2.1.3.2. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Becerilerinin Gelişimi	27
2.1.3.3. İkinci Derece Yanlış Kanı Atfı Becerilerinin Gelişimi	28

2.1.4. Görme Yetersizliğinden Etkilenen Bireylerde Zihin Kuramı Gelişimi.....	29
2.1.5. Zihin Kuramı Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Olası Faktörler	32
2.1.6. Zihin Kuramı Becerilerinin Değerlendirme Yöntemleri	35
2.1.6.1. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Testleri	35
2.1.6.2. İkinci Derece Yanlış Kanı Atfı Becerileri.....	37
2.1.6.3. İleri Düzey Zihin Kuramı Testleri	37
2.2. Sosyal Beceri Gelişimi	38
2.2.1. Olağan Gelişim Gösteren Çocuklarda Sosyal Beceri Gelişim.....	38
2.2.2. Görme Yetersizliği Olan Bireylerde Sosyal Beceri Gelişimi	39
2.2.3. Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi	42
2.2.3.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri	42
2.3. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı ve Sosyal Becerilere Yönelik İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM 3	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Araştırma Grubu	52
3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi	52
3.2.2. Katılımcıların Özellikleri.....	53
3.2.3. Ortam	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	55
3.3.1. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri.....	56
3.3.2. Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ).....	59
3.4. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri Değerlendirme Materyalleri İçin Uzman Görüşü	64
3.5. Uygulama Süreci.....	64
3.6. Veri Toplama ve Verilerin Analizi.....	66
3.7. Verilerin Analizi	67
3.8. Gözlemciler Arası Güvenirlik	67
3.9. Uygulama Güvenirliği	68
BÖLÜM 4	69
BULGULAR ve YORUMLAR	69
4.1. Katılımcı grupların özellikleri.....	69
4.2. Katılımcıları İllere Göre Dağılımı	70
4.3. Katılımcıları Yaşlarına Göre Dağılımı	70

4.4.	Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yaşlarına Göre Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Sıra Ortalamalarının İncelenmesi	71
4.5.	Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yanlış Kanı Atfı Sıra Ortalamalarının İncelenmesi	72
4.6.	Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yaşlarına Göre SBDÖ Sıra Ortalamalarının İncelenmesi	73
4.7.	Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların SBDÖ Sıra Ortalamalarının İncelenmesi	74
4.8.	Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yanlış Kanıt Atfı Düzeyleri ile Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	75
4.9.	Farklı Görme Düzeylerine Sahip Katılımcıların Yaşlarına Göre SBDÖ ve Yanlış Kanı Atfı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	78
4.10.	Farklı Görme Düzeylerine Sahip Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Beceri ve Yanlış Kanı Atfı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi	79
BÖLÜM 5		81
SONUÇ VE ÖNERİLER		81
5.1.	Sonuç	81
5.2.	Öneriler	91
5.2.1.	İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	91
5.2.2.	Uygulamalara Yönelik Öneriler	92
KAYNAKÇA		93
EKLER		109
Ek-1.	Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)	110
Ek-2.	Birinci – Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri Değerlendirme Materyalleri	114
Ek-3.	Araştırma Bulgularının Yorumlanmasında Kullanılan Aykırı Gözlem ve Normallik Testi Tabloları	116

TABLolarIN LİSTESİ

Tablo 1 <i>Araştırma Grubuna İlişkin Dağılımlar</i>	54
Tablo 2 <i>Katılımcıların İllere İlişkin Dağılımları</i>	54
Tablo 3 <i>Yaşa İlişkin Dağılımlar</i>	54
Tablo 4. <i>Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Analizi</i>	61
Tablo 5 <i>SBDÖ Tanımlayıcı İstatistikler</i>	62
Tablo 6 <i>Katılımcı Gruplarına Göre Tanımlayıcı İstatistikler</i>	63
Tablo 7 <i>Katılımcı Grupları</i>	69
Tablo 8 <i>Katılımcıların İllere İlişkin Dağılımları</i>	70
Tablo 9 <i>Katılımcıların Yaşa İlişkin Dağılımları</i>	70
Tablo 10 <i>Araştırmada Yer Alan Grupların Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri</i>	71
Tablo 11 <i>Araştırmada Yer Alan Grupların Sosyal becerileri Gerçekleştirme Düzeyleri</i>	72
Tablo 12 <i>Total görme kaybından etkilenmiş bireylerin Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Sosyal becerileri Arasındaki İlişki</i>	74
Tablo 13 <i>Az Gören Katılımcıların Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Sosyal becerileri Arasındaki İlişki</i>	75
Tablo 14 <i>Olağan Gelişim Gösteren Katılımcıların Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Sosyal becerileri Arasındaki İlişki</i>	76
Tablo 15 <i>4 Yaşında Bulunan Katılımcıların Grup İçinde Yaş Dağılımlarına Göre Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Sosyal becerileri Arasındaki İlişki</i>	77

Tablo 16 5 Yaşında Bulunan Katılımcıların Grup İçinde Yaş Dağılımlarına Göre Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Sosyal becerileri Arasındaki İlişki 78

Tablo 176 Yaşında Bulunan Katılımcıların Grup İçinde Yaş Dağılımlarına Göre Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri İle Sosyal becerileri Arasındaki İlişki 79



BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Giriş

İnsan doğasında bulunan sosyal varlık olma özelliği sonucunda diğer insanlarla etkileşim halinde yasama ihtiyacı hisseder. Etkileşim sırasında hissedilen en büyük ihtiyaç; çevresinde karşılaştığı etkiye uygun tepkiler verebilme ve göstermiş olduğu bu davranışlarını çeşitlendirerek sosyal hayatta diğer bireyler tarafından kabul görmektir (Özabacı, 2006). Bireyin içinde bulunduğu toplumun beklentilerine uygun davranma becerileri sosyal beceriler olarak adlandırılmaktadır. Bireyin bulunduğu grup içinde bireysel ilişkilerini oluşturabilmesinde ve kendisinden beklenen role uygun davranışlar gösterebilmesinde sahip olduğu sosyal beceriler önemli bir yere sahiptir (Sorias, 1986). Sosyal beceri; bireyin bulunduğu toplumun kabul edebileceği ve diğer insanlarla etkileşimi sürdürmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanabilmektedir (McFall, 1982). Olağan gelişim gösteren çocuklar genellikle, büyürken aile, akran, eğitim ortamı ve diğer çevresel kaynaklardan doğrudan ya da dolaylı olarak bu becerileri kazanmaktadırlar (Kapıkıran, İvrendi ve Adak, 2006). Bireylerde sosyal becerilerin kazanılması ve kalıcı hale dönüşmesi bireyin ailesinde, eğitim ortamında ve diğer yaşam çevrelerinde bu becerilerin tekrarlanması sonucunda olmaktadır (McClelland ve Morrison, 2003).

Sosyal beceri gelişimi için kritik yaş olarak kabul edilen çağlarda sosyal becerilerin desteklenmesi sonucunda ilerleyen yaşlarda bireyin çevresiyle uyumunda olumlu etkileri olduğu bilinmektedir. Olağan gelişim gösteren çocuklarda sosyal becerilerin temeli sayılabilecek davranışların önemli bir kısmı okul öncesi dönemde 0-6 yaş döneminde oluşmaktadır (Gresham, 1997). Sosyal beceriler sarmal ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu nedenle çocukların bu karmaşık yapıyı doğal ortamlarında kazanmaları, akranları ile aynı ortamda bulunmaları çok önemlidir (Avcıoğlu, 2007).

Yeterli sosyal becerilere sahip bireyin, toplum içinde kabulü artığında yaşam standardında da iyileşmeler olacaktır (Yüksel, 1999). Çocukların özellikle erken yaşlarda kazandıkları sosyal beceriler, çocukların kendilerini ifade etmeleri, kendilerine güven kazanmaları, yakın çevreleri ile etkili iletişim kurabilmeleri ve diğerleri tarafından kabul edilmelerini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle bu becerilerin kazandırılması sürecinde çocuklara yeterli desteklerin sunulması önemlidir (Çubukçu ve Gültekin, 2006).

Yetersizlik durumundan etkilenmiş çocukların da diğer yaşlıları gibi doğal ortamlarında bulunmaları sürecinde sosyal beceri problemlerinin tespit edilmesi ve bu yaşanan problemlere yönelik çalışmaların planlanması önem kazanmaktadır. Sosyal becerilerde yaşanan problemin sosyal beceri eksikliği mi yoksa sosyal performans problemlerinden mi kaynaklandığını öğrenmek yapılacak çalışmaları da etkileyecektir (Özdemir, 2013). Sosyal becerilerde yaşanan gecikmeler bireyin sosyal becerilerde yeterince bilgi sahibi olmaması ifade etmektedir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001) Yetersizlikten etkilenmiş bireyler, yetersizliklerinin etkisi ile yaşantı yoksunluğu ve olumsuz öğrenme deneyimleri gibi farklı etkenlerle sosyal becerilerde problem yaşayabilmektedirler (Özdemir, 2013).

Görme yetersizliği olan bireyler ise, diğer insanlarla etkileşimlerinde sınırlılıklarla karşılaşabilmektedir. Bireylerin ilk kazanımlarının yakın çevresini izlemesi ve taklit becerilerine dayanıyor olması, görme yetersizliği olan özellikle de total görme yetersizliği olan bireyler için dezavantaj oluşturmaktadır. Görme yetersizliği genel olarak katılımcıların diğer insanların etkileşim sırasında vermiş olduğu mesajı yönelik görsel ipuçlarını algılamasında ve etkileşim sırasında kişiye vermiş olduğu mesajı görsel ipuçlarıyla desteklemede problemler yaşamalarına neden olabilmektedir. Birey tarafından bulunduğu ortamı izleyerek öğrenilebildiği gibi gözlem dışında da kazanılması gereken karmaşık bir dizi beceriden oluşan sosyal becerilerin karmaşıklığı nedeniyle bulunduğu ortamda gözlem yapamayan, var olan durum hakkında beklenen oranda muhakeme yürütemeyen, çevreyle uygun etkileşime giremeyen çocuklarda sosyal becerileri öğrenmede problemler görülebilmektedir (Dorsett ve Kelly, 1984). Sosyal beceri eksikliği veya yetersizliği çocukları okul başarısızlığı, saldırganlık, suça eğilim ve çeşitli psikolojik bozukluklar gibi birçok sonuca götürebilmektedir.

Çocuğun akranları arasında kabulünde, bir gruba uygun şekilde dâhil olabilme, toplumsal kurallara uyma ve etkili iletişim kurabilme gibi beceriler önemli rol oynamaktadır (Putallaz ve Gottman, 1981). Akkök'e (1999) göre; çocuklarda sosyal davranışları geliştirebilmek için uygun davranışlarının pekiştirilmesi son derece önemlidir. Fakat bireyin yaşam

alanında sosyal becerileri kazandırma yönünde gerekli düzenlemeler yapılmasına rağmen kişide çevresiyle etkileşim sırasında sınırlılıklar gözlenebilmektedir. Bu nedende yetersizlikten etkilenmiş bireylerin olağan gelişim gösteren akranları ile daha sık iletişimde olmalarının sosyal becerileri kazanmalarında önemli bir yer tutacağı savunulmaktadır (Akkök, 1999).

Bazı araştırmalar, sosyal becerilerde görülen yetersizliklerin diğer gelişim alanlarında da gecikmelere neden olduğunu ileri sürmektedir. Örneğin Selman (1980), kişinin sosyal olarak karşısındakinin düşünce ve duygularını anlaması ve buna uygun tepkiler vermesinde ve başkalarının, bir durum karşısında verebilecekleri olası davranışlar hakkında yargı oluşturma becerilerinde de sorunlar olabildiğini belirtmektedir (Selman, 1980). Bazı araştırmacılar ise başkalarının duygu ve düşüncelerine yönelik tahminler oluşturma gibi davranışları da içine alan Zihin Kuramı becerilerinin sosyal becerilerin gelişiminden etkilendiğini ileri sürmektedir (Peterson, Peterson ve Webb, 2000).

Başkalarının zihinsel durumlarına anlam yükleme, yorumlama ve davranışları bu zihinsel durumlar açısından tahmin etme becerileri Zihin Kuramı becerilerini oluşturmaktadır (Green, Pring ve Swetten, 2004). Singer (2006) Zihin Kuramı becerilerini, diğer insanları anlamak ve onların bir olay karşısında gösterebilecekleri davranışları önceden tahmin edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Zihin Kuramı becerilerine sahip kişiler, başka insanların davranışlarını tahmin etme ve hangi düşünce, niyet ya da duyguya sahip olduklarını kavrayabilir ve diğer bireylerin kendisinden farklı düşüncelere sahip olması sonucunda o kişilerin neden kendisinden farklı davranacağını da açıklayabilmektedirler (Yousman, 2004).

Son yıllarda çocukların, diğer insanların zihinsel durumlarını anlama gelişimine olan ilgi artmıştır (Baron-Cohen, Tager-Flusberg ve Cohen, 2000; Carruthers ve Smith, 1996; Lewis ve Mitchell, 1994; Whiteni, 1991). Araştırma sonuçlarına göre Zihin Kuramı (ZK) becerileri anlamlı bir sıralama da gelişim göstermektedir. Zihin Kuramı gelişimi ilk çocukluk çağında yani 0-3 yaş arasında birçok becerinin kazanılması sonucunda, Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı (YKA) becerileri ile kazanabilmektedir. Bu becerilerin olağan gelişim gösteren çocuklarda 4-6 yaş aralığında görülmesi beklenmektedir (Stone, Baron-Cohen ve Knight, 1998). Bireylerde Zihin Kuramının ikinci basamağını oluşturan İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin 9-11 yaş aralığında, İleri Düzey Zihin Kuramı becerilerinin ise 11-18 yaş aralığında kazanılması beklenmektedir (Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999).

Alanyazında görme yetersizliği olan çocukların Zihin Kuramı becerilerinde yetersizlikleri rapor edilmektedir (Brambring ve Asbrock, 2010). Hobson, Lee ve Stevenson (1997), Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde temel faktörün çocuğun çevresi ile kurduğu etkileşim olduğunu öne sürmektedirler. Ayrıca Zihin Kuramı becerilerinin görsel bilgi edinme ile de doğrudan ilişkili olmasının bir sonucu olarak özellikle ağır düzeyde görme yetersizliğine sahip çocukların Zihin Kuramı becerileri edinmede gecikmeler sergilediklerini ileri sürmektedir. Hobson ve diğerlerinin (1997) yapmış olduğu araştırma sonuçlarında görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin Zihin Kuramı becerilerinde gecikmelerin yanında birçok sosyal becerileri gerçekleştirmede de sorunlar yaşadıklarını ileri sürmektedir.

Görme yetersizliğine sahip bireylerin, Zihin Kuramı becerileri ve bireylerin sosyal beceri düzeylerinin incelendiği araştırmalar alanyazında mevcuttur (Green ve diğerleri, 2004; McAlpine ve Moore, 1995; Wimmer ve Perner, 1983). Welman ve Liu' nin (2004) yapmış olduğu bir araştırma sonucunda, olağan gelişim gösteren çocukların YKA becerilerini 4-5 yaşlarında kazandıkları bulgularına ulaşmıştır. Bunun yanı sıra doğuştan görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla yapılan araştırma bu çocukların olağan gelişim gösteren çocuklara kıyasla 4-7 yaş arasında Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde gecikmeler olduğunu göstermiştir (Bambring ve Asbrock, 2010). Yapılan araştırmalar arasında görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin Zihin Kuramı beceri düzeyleri ile sosyal beceri düzeylerinin birlikte karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle görme yetersizliğinden etkilenen bireyler ve olağan gelişim gösteren bireylerin Zihin Kuramı beceri düzeyleri ve sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi Türkiye'de incelemek alanyazına önemli katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

1.2. Problem Durumu

Bireylerin toplumsal uyumları, sahip oldukları sosyal becerilerle mümkündür. Bu nedenle sosyal becerilerde yaşanabilecek gecikmeler yaşamlarının birçok alanda sekteye uğramasına neden olabilmektedir. Sosyal becerilerde meydana gelen gecikmeler sonucunda çocukları yaşamları boyunca diğer bireylerle ilişkilerinde, okul başarılarında, duygusal ve davranışsal alanlarda ve çalışma hayatında birbirinden farklı problemlerle karşı karşıya kalmaktadırlar (Asher ve Coie, 1990; Richardson ve Schwartz, 1998; Yeong, Ostrosky ve Fowler, 1999). Sosyal beceriler alanında belirgin problemler yaşayan çocuklarda yıkıcı ve bozucu davranışlar, saldırgan davranışlar ve bazı psikiyatrik yardım

gerektiren davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Barkley, 2006). Bireyin gelişiminin risk altında olduğu durumlarda olası gecikmelere bağlı olarak yaşanacak problem durum ortaya çıkmadan önce önlem amacıyla çocukluğun ilk yıllarında sosyal becerileri desteklemek ve bireyin akran grupları içinde yer alması sağlanarak bu becerilerin kalıcı hale gelmesi sağlanmalıdır (Avcıoğlu, 2003). Olağan gelişim gösteren bireylerin sosyal becerileri doğal ortamda deneyimlerle kazandıkları varsayılmaktadır (Sucuoğlu, Çiftçi, 2001). Doğal ortamlarda bireyler sosyal becerileri gözlem yaparak, model alarak ve taklit ederek kazanmaktadır (Özdemir, 2011). Son yıllarda Türkiye de, görme yetersizliğinin etkisi ile bireylerin sosyal becerilerin ön koşulu niteliğinde olan gözlem yapma, taklit etme gibi becerilerine sahip olamamasından kaynaklı sosyal becerilerin doğal ortamlarında öğrenmelerin sınırlı düzeyde gerçekleştiğini ve genellikle görme yetersizliğine sahip çocukların sosyal becerilerinde gecikmeler meydana geldiğini vurgulayan araştırmalar dikkat çekmektedir (Demir, 2014; Özdemir, 2009; Özdemir ve Ataman, 2010; Özdemir ve diğerleri, 2011; Özkubat ve Özdemir, 2014; Özkubat ve Özdemir, 2012)

Sosyal becerilerde yaşanabilecek gecikmeler sosyal alanda bilgi ve beceri eksikliğinin göstergesidir (Sucuoğlu ve Çiftçi, 2001). Sosyal becerilerin kazanılması ve bu becerilerin devamlılığının sağlanması bireyin, yakın çevresinde ve okul ortamında sahip olduğu bu becerileri tekrarlama şansı ile doğru orantıdadır (McClelland ve Morrison, 2003). Sosyal etkileşimin başarılı olabilmesinde en önemli faktör diğer insanlarda bilişsel ve duygusal süreçleri fark etme yeteneğidir (Völlm, Taylor, Richardson, Corcoran, Stirling, McKie, Deakin ve Elliott, 2006). Başarılı etkileşim için, bireyde bilişsel kapasitenin yanında diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeterliliği gereklidir (Singer, 2006). Etkileşimde bulunan diğer insanların zihinsel durumları, bilgileri, niyetleri, inançları ve istekleri hakkında tahmin yürütebilmek için farklı ipuçları kullanılır. Bu ipuçları kimi zaman beden duruşu, kimi zaman ses tonu, kimi zamanda mimiklerdir (Stone ve diğerleri, 1998).

Çocuklar öğrenme sürecinde, önce çevrelerindeki en yakın modellere (anne-baba, akranlara) dikkat ederler. Modellerin davranışlarını dikkatle gözlemleyip, taklit ederler ve daha sonra modelin davranışlarına benzer davranışlar üretirler. Çocuk tarafından model alınan kişinin davranışının uygunluğu sosyal beceri gelişimini doğrudan etkilemektedir ve bulunduğu ortamda bu davranışlar ödüllendirilerek çocukta o davranışın tekrar edilme olasılığını arttırmaktadır (Gage ve diğerleri, 1988). Çocuklar, ilk sosyal becerileri kendisiyle ilgilenen yetişkinlerle yaşantılarıyla öğrenirler, daha sonra etkilendiği gruba

kardeşler, akranlar ve diğer yetişkinler katılır ve sosyal beceriler bu etkileşim ile oluşmaya başlar (Carledge ve Milburn, 1980). Çocuğuyla sık sık olumlu etkileşim içinde olan, sevgisini gösteren ve sosyal tepkiler veren ebeveynlerin katılımcılarının hayatı daha olumlu algılayıp, diğer insanlarla kurulan ilişkileri bir ödül olarak algıladıkları belirlenmiştir (Cohn, Patterson ve Christopoulos, 1991; Pettit ve Mize, 1993; Putallaz ve Gottman, 1987).

Çocukların sosyal becerileri kazanmalarında birçok faktör rol oynamaktadır fakat sosyal becerilerin kazanımında en etkili faktörlerden birisi de bireyin herhangi bir alanda yetersizlikten etkilenme durumudur. Yetersizlikten etkilenen çocuklar ile ilgili yapılan araştırmalar bu çocukların olağan gelişim gösteren çocuklara oranla sosyal becerileri kazanma ve toplum içinde davranışsal olarak bu becerileri sergilemekte sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Çocukların sosyal becerileri kazanmaları ile sosyal ilişkilerindeki başarıları doğrudan ilişkilidir. Çocuklar sosyal becerilerin birçoğunu, genelde çevrelerinde bulunan bireylerin olaylar karşısında vermiş oldukları tepkileri gözleyerek ve gözlemledikleri bu davranışları taklit ederek ve bu davranışları çevrelerinden aldığı tepkilerle sürdürür ya da bu davranışı söndürürler (Avcıoğlu, 2001). Yetersizlikten etkilenen çocukların, yetersizliklerine bağlı olarak yaşantı eksikliği ve olumsuz öğrenme deneyimleri gibi birçok değişken etkisi ile sosyal becerilerin kazanılmasında problemler yaşayabilmektedirler (Özdemir, 2013). Görme yetersizliğinden etkilenen bireyler doğal ortamlarda, çevrelerinde olup biten ile ilgili yeterli gözlem yapma fırsatına sahip olmadıklarından sosyal becerileri akranları ile aynı hızda kazanamayabilirler (Minter, Hobson ve Bishop, 1998). Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin çevrelerine ilişkin gözlem yoluyla bilgi almada yaşadıkları sınırlılıklar ve taklit becerilerinde sergiledikleri sınırlılıklardan dolayı sosyal becerilerin ediniminde ve bu becerileri davranışsal olarak gösterme konusunda problemler yaşamaktadırlar (Hobson, 2005). Görme yetersizliği olan bireyler genel olarak sosyal becerileri doğal ortamlarda kazanmada zorlanmaktadır. Bu bireylere bazı iletişim becerilerinin ve sosyal becerilerin öğretiminin yapılması gerekmektedir. Uygun ortamlar oluşturulduğunda ve fırsat verildiğinde, bilişsel problemi bulunmayan görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin diğer gelişim alanlarında akranlarıyla aynı düzeyde ya da yakın düzeyde gelişim göstermektedir (Roch-Levecq, 2000). Gelişimi risk altında olan çocuklar için erken yaşlardan başlayarak sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Kapıkıran ve diğerleri, 2006).

Bireyin sosyal etkileşimde başarı sağlayabilmesi, başkalarının düşüncesini ve isteklerini anlayabilmesi ile doğrudan ilişkilidir. Bireyin günlük yaşamında meydana gelen olaylar karşısında zihnindeki düşüncelerini, diğer insanların o olayla ilgili duygu ve davranışları yönlendirmektedir (Astington, 2003). İnsanların yaşananlara yönelik yorumlarına göre, davranışların ve duyguların yönü, yoğunluğu ve türü biçimlenmektedir. Kişilerin olayları değerlendirmede, davranışlarında, duygusal tepkilerinde, düşünceleri ve inanış biçimleri farklılık göstermektedir. Etkileşimde bulunan kişilerin aynı olay sonucunda aynı düşünceleri, duyguları paylaşması başarılı iletişim kurmalarını sağlamaktadır (Özer, 2010). Bireyin sosyal yaşamda durum ve olaylar karşısında somut durumların dışında soyut olan zihinsel durumları da yorumlayabilmesi gerekmektedir (Wellman, 2000).

Zihin Kuramı, bireyin kendisinin ve başkasının davranışlarını anlamak ve ön görüş geliştirebilmek için zihinsel durumlara atıf yapabilme becerisidir (Welman, 2000; Yirmiye, Erel, Shaked ve Solomonica-Levi, 1998). Zihin Kuramı becerileri istek, inanç, hafıza, hayal, gibi zihindeki farklı durumların, davranışların ve duyguların neden/sonuç ilişkisini kurabilmektir (Bjorklund, 1995; Nelson ve diğerleri, 2003; Werzt ve German, 2007). Zihin Kuramı becerilerine sahip olmak, insanların davranışlarının zihni durumlarının sonucu olduğunu kavramak ve diğer bireylerin davranışları hakkında tahmin yürütme becerilerine sahip olmak anlamına gelmektedir (Premack ve Woodruff, 1978).

Günlük yaşamda insanların “davranış” ve “zihinsel durum” arasındaki ilişkiyi anlamaları, inanış, istek, duygu ve düşüncelerin davranışlara etkisini yorumlayabilmeleri sonucunda elde edilen bilgileri uygun şekilde kullanmaları gerekmektedir (Langdon, 2003). Başkalarının olay ve olgulara bakış açıları inanış, istek, duygu, düşünce ve davranışları belirlemektedir. Diğer bir ifadeyle, gerçeğe örtüşmese hatta çatışsa bile, bireylerin davranışlarının yönünü belirleyen bireylerin inançlarıdır.

Araştırmalar, olay ve olgular karşısında başkalarının düşünce, davranış, istek ve inançlarının yorumlanabilmesi gibi Zihin Kuramı becerilerinin olağan gelişim gösteren bireylerin yaşamlarında belirli bir dönem içinde gerçekleştiğini göstermektedir. 3 ve 4 yaşlarına kadar çocuk kendi ile bir başkasının inancını ayırt edememektedir (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006). Bu dönemden önce, çocuklar diğer insanların dünyaya ilişkin inançlarının kendilerinkinden farklı olabileceğine yönelik bir fikir oluşturamamaktadırlar. Ayrıca diğer insanların kendi bildiklerine benzer şeyler bildiklerini varsaymaktadırlar (Stone ve diğerleri, 1998). Çocuk, yaşamın ilk yıllarında, çevresindeki insanların inanışları ile gerçek dünya arasında ayrımı yapamazken, sonraki yıllarda

karşısındaki kişinin mevcut durumda neyi bildiğini ve neye inandığını Zihin Kuramı becerilerinin gelişimine bağlı olarak fark edebilmektedir (Perner, Leekam ve Winner, 1985).

3 yaş civarında çocuklar fiziksel ve zihinsel varlıklar arasındaki farklılıkları kesin olarak anlamaya (Frith ve Frith 2003) istekler, sonuçlar, duygular ve hareketler arasında basit neden sonuç ilişkisini kurmaya başlarlar (Flavell, 1999). Diğer insanların kendilerinininkinden farklı ve hatta tezat oluşturacak kadar farklı inançlara sahip olabileceklerini anlamaya başlarlar (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006; Stone ve diğerleri, 1998). Bu yaştaki katılımcıların YKA becerilerini anladıkları deneysel olarak Baron-Cohen ve diğerleri (1985) tarafından kanıtlanmıştır. Alanyazında yapılan birçok araştırmacı da Baran Cohen ve diğer araştırmacıları destekler bulgulara ulaşmıştır.

Olağan gelişim gösteren çocukların genellikle 2-4 yaşında Zihin Kuramı becerilerinin ön koşulu niteliğindeki becerileri doğal süreçte kazandıkları ve 4-6 yaş arasında ise Zihin Kuramı becerilerinin ilk aşamasını gerçekleştirdikleri görülmektedir (Frith ve Frith, 2005). Zihin Kuramının temel becerilerini kazanılması çocuklarda 12 yaş civarında tamamlanmaktadır (Perner ve diğerleri, 1987; Winner ve Perner, 1983) Çocuklarda dört yaşından itibaren Zihin Kuramı becerilerinde gelişmeler meydana gelir. 4-6 yaş döneminde “Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri” gelişirken 6 yaş ve sonrasında ise “İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri” nin geliştiği yapılan araştırmalarla gözlenmektedir (Perner, 1991). Zihin Kuramının ilk aşaması olan Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfına yönelik becerilerin 4-5 yaşında yetişkin seviyesine ulaşabildiği görülür (Carlson ve Moses'den aktaran Keskin, 2001). Bireylerin Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı ile çocuğun kendi algısı ile diğer insanların algılarının farklılık gösterebileceğini ayırt etmesini sağlamaktadır. Bireylerde bu becerilerin kazanılması sonucunda örneğin; ilk anda dolapta olan topun yerinin değişmesi sonucunda çekmeceye konulması sonucunda, çocuğun kendisinin topun çekmeceye olduğu bilgisine sahip olması ile top dolapta iken ortamdaki ayrılan kişilerin topun hala dolapta olduğu kanısına sahip olmalarının olağan olabileceğini ayırt edebilmektedirler. Olağan gelişim gösteren çocukların 4-5 yaşına kadar Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerini anlayabildikleri bilinmektedir (Dennett, 1978; Happé, 1995).

6 ve 7 yaş aralığında bulunan olağan gelişim gösteren çocuklar ise karşısındaki kişinin zihninde olanın gerçeklikten farklı olabileceğini kavramaya (Brüne, 2005); yani diğer insanların farklı zihinsel algılara sahip olabileceğini anlamaya başladıklarında, ikinci

derece Yanlış Kanı Atfını kazanmaya başlarlar (Stone ve diğerleri, 1998). 5 yaşındaki katılımcıların %90'ının; 6 yaşında ise tümünün İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfını anlayabildikleri deneysel olarak da kanıtlanmıştır (Baron-Cohen ve diğerleri, 1985; Perner ve Wimmer, 1985).

Araştırmalar Zihin Kuramı becerilerinin gelişimini sosyal duygusal girdilerin etkilediğini göstermektedir. Peterson ve diğerlerine (2000) göre katılımcıların vresiyle etkileşimi sürdürmesi, sosyal, duyusal ve duygusal girdilere yoğun şekilde maruz kalması sonucunda bilişsel şemalar oluşturmasında ve sonuç olarak Zihin Kuramı becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Hobson, ocuğun vresiyle yoğun etkileşim içerisinde bulunmasının Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminin temellini oluşturduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca görsel bilgi olanağı olan katılımcıların diğer bireylerle etkileşim için avantaj oluşurmaktadır. Aksi takdirde yani görsel bilgiye ulaşma eksikliği olduğu durumlarda, Zihin Kuramı beceri gelişimi için önemli olduğu ileri sürülen etkileşimleri engelleyeceğini ya da geciktireceğini ileri sürmektedir.

Zihin Kuramı becerileri olağan gelişim gösteren çocuklarda yakın yaşlarda gelişim gösterirken, bilişsel, duyusal, dil ve konuşma becerilerinde ve duygusal olarak problem yaşayan çocuklarda bu becerilerin kazanılmasında gecikmeler olduğunu yapılan araştırmalar ortaya koymaktadır (Lillard, 1998). Görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların görme duyusunu kullanamamaları ya da sınırlı düzeyde kullanmaları sonucunda, bilişsel şemalar oluşturarak durum hakkında yorum yapabilmeleri güçleşmektedir (Peterson ve diğerleri, 2000).

Görme yetersizliğinden etkilenen çocukların görme girdisinden yoksun olmaları sonucunda kendilerinden beklenen uygun vücut hareketleri, jest ve mimikleri uygun şekilde sergilemekte problemler yaşayabilmektedir (zdemir, 2013). Zihin Kuramındaki yetersizlikler günlük yaşamın merkezinde yer alan iletişim ve sosyal uyumda sorunlara yol açabilmektedir (Lantz, 2002). Sosyal yeterliliğin, bireyin kendisinin ve karşısındaki kişilerin düşüncelerini, duygularını, inanç ve isteklerini yorumlayarak uygun şekilde davranışlar sergilenmesiyle doğrudan ilişkili olması dikkatleri Zihin Kuramı becerilerine yöneltmektedir. Bireyin Zihin Kuramı becerilerini kazanması sonucun da karşısındaki kişilerin olay ve durumlara karşı sergiledikleri davranışlar hakkında neden sonuç ilişkisi kurabilmesi sonucunda şüphesiz içinde buldukları durumlara uygun sosyal becerileri gösterilmesinde de etlikili olabileceği çıkarımında bulunabilmekteyiz.

Araştırmalar görme yetersizliğine sahip bireylerin görme kaybına bağlı olarak görsele ipuçlarını ayırt etme ve nesne ve kişilerin hareketlerini takip edemiyor olmaları gibi sebeplere bağlı olarak Zihin Kuramı becerilerinin kazanımın da gecikmeler olduğunu göstermektedir (Peterson ve diğerleri, 2000). Peterson ve arkadaşlarının da özellikle vurguladığı Zihin Kuramı becerilerinde oluşan bu gecikmenin sosyal becerilere nasıl etkileri olduğunun değerlendirilerek sonuçları üzerinde çalışmaların sürdürölmesi ihtiyacı doğmaktadır.

Alan yazında yapılan araştırmalar tarandığında görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin Zihin Kuramı becerilerinde ki gelişimleri ve görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yönelik farklı araştırmalar olduğu dikkat çekicidir (Green ve diğerleri, 2004; Celeste, 2007; Jindal-Snarpe, 2004; McAlpine ve Moore, 1995; Özdemir ve Özkubat, 2012; Peterson ve diğerleri, 2000). Fakat alan yazında yapılan araştırmalar sonucunda görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin görme kayıp oranlarının Zihin Kuramı becerileri üzerine etkisi ve Zihin Kuramı becerileri gelişimi ile sosyal becerilerin gelişimi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Çocukların akranlarıyla sosyal etkileşim kurmalarının sosyalleşmelerinde etkili olması ile birlikte gelecekteki yaşamlarında yoğun olarak etkilemektedir (Rustin ve Kuhr, 1989). Farmer, Pearl ve Acker (1996) sosyal yeterliliğe sahip olmayan bireylerin özellikle akranları tarafından reddedildiği, çevreyle iyi ilişkiler kuramamaları sonucunda genelde düşük sosyal statüye sahip oldukları ve toplum içinde düşük statünün de bireylerin çevreleri tarafından kabulünü olumsuz etkilediğini bildirmektedir. Gresham (1997) sosyal becerilerde yaşanan gecikmeleri, kişinin bilgi eksikliğine ve sosyal davranışları uygun ortamlarda sergileyememeleri gibi iki nedende ele almaktadır.

Sosyal becerilerin kazanılmasında bireylerin bulunduğu çevrenin, yaşın ve cinsiyet gibi faktörlerin etkin olabilmektedir (Simon, 1996). Sosyal becerilerin gelişiminde önemli etkenlerden biri de bireylerin yetersizlikten etkilenme düzeyleridir (Avcıoğlu, 2007; Simon, 1996). Olağan gelişim gösteren çocukların çevresini model olarak birçok sosyal beceriyi kazandıkları, fakat yetersizlikten etkilenen çocukların birçoğunun ise sosyal becerilerin kazanılmasında gecikmeler sergiledikleri gözlenmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Sosyal becerilerin kazanılmasında gözlemlerin yanında bireyin şahit olduğu olayı doğru yorumlayabilmesi de önem kazanmaktadır. Olayları başkalarının bakış açısıyla değerlendirebilmesi çevresindeki insanları anlaması ve tepkilerini yorumlayabilmesini sağlayacaktır. Çevresindeki durumları doğru yorumladığında, bireyin kendi davranışlarında da değişim olacaktır. Aynı zamanda çevrelerinde bulunan kişileri anlamaları ve onlarla ilişkilerini düzenleyebilmelerini sağlayacaktır (Langdon, 2003).

Wellman' a göre (1993) 3-6 yaş arasında çocuğun kazanmış olduğu Zihin Kuramı becerileri, diğer bireylerle iletişimi sürdürme, bireylerin davranışlarının altında yatan nedenleri anlamlandırabilme, uygun duygusal ve davranışsal tepkiler geliştirebilme gibi becerilerin sosyal davranışları doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Astington (2003) ve Langdon (2003) yaptıkları araştırma sonucunda Zihin Kuramı becerilerinden diğer insanların davranışlarına neden olan zihinsel yapılarına ilişkin tahminde bulunma becerisinin çocukların sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedirler. Alanyazındaki araştırmalar (Charman ve Campbell, 2002; Fahie ve Symons, 2003; Gözün-Kahraman, 2012; Patnaik, 2008; Tager-Flusberg, 2007; Watson ve diğerleri, 1999) sosyal becerilerin gelişimi ve Zihin Kuramı becerileri arasında anlamlı bir ilişkiyi vurgulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde görsel verilere dayanarak elde edilen bilgilerden yoksun kalan ya da sınırlı düzeyde yararlanabilen görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların sosyal becerilerde ve çevrelerindeki kişilerin tepkilerini, düşüncelerini, duygularını anlayabilmelerinde gecikmeler olduğunu göstermektedir. Sosyal yaşamda bu denli önemli olan bu becerilerin görme yetersizliği olan çocuklar üzerinde incelenmesi önemli bir araştırma alanıdır.

Bu araştırmanın genel amacı, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda Zihin Kuramı becerileri ile sosyal becerilerin gelişim düzeylerine ilişkin bulgulara ulaşmak, ayrıca Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi ile sosyal becerilerin gelişimi arasındaki ilişkiye yönelik bulgular elde etmektir. Bu genel amaç doğrultusunda bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 4-6 yaş total görme kaybından etkilenmiş ve az gören çocukların YKA görevlerini gerçekleştirme düzeyleri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?
- 4-6 yaş total görme yetersizliğinden etkilenmiş ve az gösteren çocukların sosyal becerileri olağan gelişim gösteren akranlarından farklılaşmakta mıdır?

- 4–6 yaş total görme kaybından etkilenmiş, az gören ve olağan gelişim gösteren katılımcı gruplarının görme düzeylerine göre YKA görevlerini gerçekleştirme düzeyleri ile sosyal becerileri gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 4-6 yaş total görme engelli, az gören ve olağan gelişim gösteren katılımcıların grup içinde yaş dağılımlarına göre YKA görevlerini gerçekleştirme düzeyleri ile sosyal becerileri gerçekleştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

İnsanlar için, karşısındaki kişinin kendisine vermiş olduğu mesajları doğru okuyarak uygun tepkileri verme becerisi sosyal yaşam içinde birincil derecede önem taşımaktadır. Zihin Kuramı becerileri, kişilerin diğer bireylerin zihinsel düşünceleri ile ilgili fikir yürütebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır (Stone ve diğerleri, 1998). Bireyler insanların karmaşık davranışlar gösterebileceğini bilirler. Bu nedenle kişilerin gözlenebilir davranışlarının ötesinde, düşünce yapısı, inanışları gibi zihinsel durumlarına yönelik fikir yürütmesi ve değerlendirmelerde bu değişkenleri göz önünde bulundurması gerekmektedir (Stone ve diğerleri, 1998). Bireylerin Zihin Kuramı becerilerine sahip olması, toplum içindeki uyumu ve sosyal kabulü kolaylaştırmaktadır (Putallaz ve diğerleri, 1981).

Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme söz konusu olmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar olağan gelişim gösteren çocuklarda Zihin Kuramı becerilerinden Yanlış Kanı Atfı becerilerinin okul öncesi 4-6 yaş döneminde kazanıldığı ortaya koymaktadır (Astington, 2003). Bu dönemde çok hızlı ilerleme gözlenebilen bir diğer gelişim alanı ise sosyal beceri gelişimidir. Katılımcıların bu yaş dönemlerinde gelişimlerinin doğal ortamlarında olağan seyrinde ilerlediği bilinmektedir. Sosyal hayatta sık sık tekrarlanan birçok davranış ve beceri bu dönemde öğrenilmektedir. Sosyal becerilerin birçoğu çevrenin gözlenmesi sonucu ve taklitler yoluyla öğrenilmektedir. Sosyal becerilerin oluşumunda ve gelişiminde değişik faktörler rol oynamaktadır. Bu faktörlerden en önemlilerinden birisini şüphesiz çocukların yeterli uyarana maruz kalması oluşturmaktadır (Özabacı, 2006).

Çevrenin bire bir izlenmesinin önemli rol oynadığı sosyal beceri öğreniminde görme yetersizliğine sahip bireyler zorlanmakta, desteğe ihtiyaç duyabilmektedirler. Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin iletişimde bulunduğu kişilerin görsel algıya dayanan mesajları ayırt etme ve anlam çıkarma da sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Kişilerin sosyal

becerilerindeki yetersizlik, çevreleri ile sosyal etkileşiminin yanı sıra, yaşam boyu devam eden öğrenmelerinde de sınırlılıklara yol açabilebilmektedir (Hodges ve Keller, 1999).

Alanyazındaki araştırmalar, görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal yeterliliklerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Celeste ve Grum, 2010; Eisenberg, 2010; Hodges ve Keller, 1999; Hughes ve Lecce, 2010; McClelland ve Schmitt, 2010; Özdemir, 2009; Özkubat ve Özdemir, 2012; Rosenbulum, 1998; Van Hasselt, 1987). Bunun yanı sıra görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin Zihin Kuramı becerilerinde de yetersizlikleri olduğu vurgulanmaktadır (Bendy, Pascual-Leone ve Saxe, 2009; Brambring ve Asbrock, 2010; Green, Pring ve Swettenham, 2004; Peterson ve diğerleri, 2000; Roch-Levecq, 2000).

Alan yazında Zihin Kuramı becerileri ile sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar sosyal beceriler ve Zihin Kuramı arasında bir ilişki olduğuna yönelik bulguları sağlamaktadır (Capage ve Watson, 2001; Watson, Nixon, Wilson ve Capage, 1999). Zihin Kuramı ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar ve görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin sosyal becerilerine yönelik yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceriler arasında anlamlı bir ilişki olabilir mi soruları zihinlerde doğmaktadır. Alanyazında, görme yetersizliği olan bireylerin görme düzeyinin Zihin Kuramı becerilerinin ve sosyal becerilerin kazanılmasındaki etkisi ve Zihin Kuramı becerilerinden YKA ile sosyal beceriler arasındaki ilişkinin ortaya konmasına yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Kuramsal açıdan bu araştırma, görme yetersizliği olan bireylerin görme düzeylerinin Zihin Kuramı becerilerinin gelişimine etkisini Türk çocuklarla ortaya koymak adına ve görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin görme yeterlilikleri ile sosyal becerileri arasında ki ilişkiye yönelik bilgi verecek olması yönüyle de oldukça önemlidir. Diğer yandan olağan gelişim gösteren ve görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin YKA görevlerini yerine getirme performansları ve sosyal beceri düzeyleri ilişkisine yönelik bulgular sunması açısından da bu çalışma alanda önemli katkılar sağlayacaktır.

Bu araştırma ile total görme yetersizliği olan, az gören ve olağan gelişim gösteren çocukların görme düzeylerinin Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerileri kazanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, okul öncesi dönemde YKA görevleri ve sosyal becerilerin farklı yaş dilimlerinde gelişimlerine yönelik bulgular sunması yönünden önemli

olacaktır. Ayrıca tüm katılımcı grupların sosyal beceri düzeyleri ile Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak olması nedenleriyle gelecekte yapılacak araştırmalara ve çalışmalara bilgi verici ve ilham verici özellikte olacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırma Sınırlılıkları

Bu araştırma 2011–2012 öğretim yılında Ankara, İstanbul, Kayseri ve Konya il merkezlerinde bulunan görme engelliler ilköğretim okullarında anasınıfına ve birinci sınıfa devam eden, okul öncesi kurumlarda akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimi alan ve özel rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim programlarından yararlanan az gören ve total görme yetersizliğinden etkilenen katılımcılar, okul öncesi kurumlarında eğitime devam eden ve ilköğretim okullarında bulunan anasınıflarında eğitime devam eden olağan gelişim gösteren katılımcılarla sınırlıdır. Araştırma olağan gelişim gösteren 30 çocuk, az gören 25 ve total görme kaybına sahip 25 çocuk olmak üzere toplam 80 katılımcı çocuk ile gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılardan az gören ve total görme kaybından etkilenmiş çocuklar hastanelerden alınmış Sağlık Kurulu Raporları dikkate alınarak belirlenmiştir. Olağan gelişim gösteren katılımcılar ise aile ve/veya öğretmeni ile yapılan görüşmelerle belirlenmiştir.

1.6. Tanımlar/Terimler

Total Görme Engelli: Bireyin iyi gören gözünde gerekli tüm düzeltmeler yapıldıktan sonra görme keskinliği 1/10ya da daha az ve görme alanı 20 dereceden az olan kişilere “total görme engelli” denir (Ataman, 2003).

Az Gören: Bireyin iyi gören gözünde gerekli tüm düzeltmeler yapıldıktan sonra görme keskinliği 20/70 ile 1/10 arasında olan kişilere “az gören” denir (Ataman, 2003).

Zihin Kuramı: Bireyin kendisinin ve başkasının davranışlarını anlamak ve yordayabilmek için kişilerin zihinsel aktivitelerine atıf yapabilme becerisidir (Welman, 2000; Yirmiye ve diğerleri, 1998). Zihin Kuramı başkalarının davranışlarını açıklayabilmek ve tahmin edebilmek için insanların ilgi, istek, bilgi, inanışlar gibi zihinsel durumlarına atıfta bulunabilme becerisidir (Lantz, 2002; Rowe, Bullock, Polkey, and Morris, 2001).

Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı: Zihin Kuramı becerilerinin ilkidir. Kişinin çevresine karşı inancının tanınmasıdır (Herold, Teny, Lenard ve Trixler, 2002). Bir insanın, bir olay

karşısında geliştirdiği inancın, diğer kişiler içinde geçerli olup olmadığını kavramasıdır (Bach, Happé, Fleminger ve Powell, 2000). Bireyin, ortamda değişen durumdan haberdar olmayan diğer kişinin değişen durumdan haberdar olmadığı için ortamda nasıl tepki vereceğini tahmin etme becerisidir. (Flavel, 2004; Wellman ve Liu, 2004).

Sosyal Beceri: Bireylerin diğer bireylerle etkili bir etkileşime girebilmesi ve toplumun sosyal açıdan kabul etmediği uygun olmayan davranışlardan sakınmasını sağlayan, sosyal çevresi tarafından onaylanması ve kabul edilmesini sağlayan öğrenilmiş davranışlara “sosyal beceriler” denir (Gresham ve Elliot, 1990).





BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Zihin Kuramı

Günlük yaşamda, kişilerin duygu durumlarına ve inançlarına göre çevrelerindeki insanlara yönelik düşünceleri oluşmaktadır. İnsanlar geçmişten günümüze diğer kişilerin davranışlarını anlayabilmek için farklı ipuçlarından yararlanmışlardır. Bireylerin, çevresindeki kişilerin davranışlarının karmaşık örüntüler gösterebilmesi nedeniyle sergilenen gözlenebilir davranışların yanısıra, diğer bireylerin düşünce yapısı, inanışları gibi zihinsel durumlarını da dikkate alarak yorumlanması gerekmektedir (Stone ve diğerleri, 1998).

Zihin Kuramı başkalarının davranışlarını açıklayabilmek ve tahmin edebilmek için insanların ilgi, istek, bilgi ve inanışlar gibi zihinsel durumlarına atıfta bulunabilme becerisidir (Lantz, 2002; Rowe ve diğerleri, 2001). Stone ve diğerleri (1998) ise Zihin Kuramı becerilerini diğer kişilerin zihinsel durumları hakkında öngörüler yapabilme becerisi olarak tanımlamışlardır. Zihin Kuramı becerileri, kişilerin diğer insanları anlamalarını ve bu anlayış ise kişilerin sosyal çevreleri ile uyumlarını etkilemektedir (Welman, 2000). Diğer bir deyişle bireylerin davranışları aslında, istekleri, bilgileri, amaçları ve inanışlarına bağlı olarak oluşmaktadır (Astington, 2003).

Olağan gelişim gösteren bireylerde diğer gelişim alanlarında olduğu gibi Zihin Kuramı becerileri de yıllarla birlikte ilerleme göstermektedir. Özellikle zengin uyarıcı bir çevrede büyüyen çocukların Zihin Kuramı becerileri yaşantı yoksunluğu olan çocuklara nazaran daha hızlı gerçekleşmektedir (Hughes ve Leekam, 2004). Zihin Kuramı becerilerini Yousman (2004), kişinin diğer kişilerin bir olay ya da durum karşısında farklı kanı becerileri geliştirebileceklerini ve geliştirdikleri düşünceye uygun davranabileceklerini kavrayabilme yetisi olarak ifade etmektedir. Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi ile kişide

oluşan algı sonucunda diğer insanların davranışlarının anlamı ve bu davranışların amaçları hakkında fikir üretebilmeleri beklenmektedir (Rowe ve diğerleri, 2001).

Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi çocuklarda gelişimsel olarak ilerleyen ve ileri ki yaşlarda daha karmaşık ve yüksek düzeyde becerilerin yer aldığı bir süreçtir (Bach ve diğerleri, 2000). Zihin Kuramı becerileri Baron-Cohen ve diğer araştırmacıların (1998) oluşturduğu gelişim sırasına göre: Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri, İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri, metafor ve ironi ve sonunda da gaf (faux Pas) kavramayı gerektirmektedir. Çocukların başkalarının zihinsel yapılarını ne zaman fark edip anlamlandırdıklarını araştıran Dennett (1978) ve bu konuda araştırma yapan diğer araştırmacılar bu süreci açıklamak için “Yanlış Kanı Atfı” ifadelerini kullanmışlardır. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinde çocuğun, ortamdaki değişimden haberdar olmayan diğer bireyin ortama ilişkin değişim olmadan önceki bilgisi ile nasıl hareket edeceğini öngörmesi beklenmektedir (Flavel, 2004; Wellman ve Liu, 2004). İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri ve sonrasında gelişimi beklenen beceriler her aşamada daha karmaşık ve zorlayıcı olmaktadır (Pemer ve Wimmer, 1985).

Baron-Cohen, Wellman ve Zihin Kuramına ilişkin çalışmalarını sürdüren pek çok bilim adamı Zihin Kuramı becerilerinin çocuklarda bebeklik döneminde 18 ay civarında oluşan ortak dikkat becerileri ile temelini oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Aynı araştırmalar 4 yaş civarı Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin çocukta kazanılmaya başladığını, 6 yaş sonrasında ise sırası ile İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri ve diğer üst becerilerin oluştuğunu yapmış oldukları araştırmalarla ortaya koymuşlardır (Bartsch ve Wellman, 1995; Stone ve diğerleri, 1998).

Bebekler ilk aylarda gelişim sürecinin ilk basamaklarında çevrelerinde bulunan kişilere ve nesnelere bakarak, daha sonra ise uzanarak ilk tepkileri verirler. İlerleyen aylarda ise nesne sürekliliğine ilişkin tepkiler çocuklarda gözlenir. Özellikle 18-24 ay arası bebeklerin nesne sürekliliği anlayışında olgunluğa erişmesi beklenmektedir (Dönmez, 2009). Bilişsel gelişim dönemlerinden 2-6 yaş arasında yer alan İşlem Öncesi Dönem sürecinde olağan bir gelişim süreci izlenen çocuklarda Zihin Kuramı becerilerinin ön koşul becerileri olarak varsayılan “nesne sürekliliği, sembolik ya da temsili düşünce” nin oluşmuş olması ve bunların sonucunda da Zihin Kuramı becerilerinden ilki olan Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin tamamlanması beklenmektedir (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004). Zihin Kuramı becerileri bireyin diğer insanların inançları, istekleri, duyguları ve niyetlerini anlama, açıklama veya tahminde bulunma becerisi olarak ve kişiler arası iletişimde bireyin

karşısındakinin duygularını anlamayı ve paylaşmayı, davranışlarındaki niyetleri ayırt etmeyi olası kılmaktadır (Gallagher ve Frith, 2003).

Zihinsel süreçlerdeki gelişimin, diğer gelişim süreçlerini de etkilediği bilinmektedir (Astington, 2003). Vogeley ve diğerleri (2001) diğer kişilerin düşünce yapısı ile davranışları arasında kurulan bu ilişkinin, kişiler arası iletişim etkilerinden dolayı sosyal yaşamda önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Zihin Kuramının ve günlük yaşamda kişiler arası iletişime etkilerini saptamak için Frith ve diğerlerinin (1994) yapmış olduğu bir araştırmada Zihin Kuramı becerileri ve uyumsal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Zihin Kuramı becerilerine yönelik ilk çalışmaları 19. yüzyılın son çeyreğinde yapıldığı ve günümüze kadar araştırma alanlarının genişlediği ve her geçen gün sayılarının arttığı görülmektedir. Yapılan ilk çalışma olarak şempanzeler üzerinde, 1978 senesinde Premack ve Woodruff'un yapmış olduğu çalışma kabul edilmektedir. Fakat o günden bu güne olağan gelişim gösteren bireylerde Zihin Kuramı becerilerinin gelişimin izlenmesi yanında özellikle şizofreni konusunda olduğu gibi psikoloji alanlarında (Langdon ve Coltheart, 2001) ve yetersizlikten etkilenmiş bireyler ile ilgili araştırmalar dikkat çekmektedir. Özellikle Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) ekibinin araştırması ile başlayan OSB'li bireylerin Zihin Kuramı gelişimine yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. OSB'li bireylerde (Baron-Cohen ve diğerleri,1985; Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1986) olduğu kadar çok sayıda olmasa da, zihinsel yetersizliği olan (Erdem, 2012; Giaouri, Alevriadou, ve Tsakiridou, 2010), işitme yetersizliği olan (Howley ve Howe, 2004; Peterson ve Siegal, 1995; Peterson, Wellman ve Liu, 2005) ve görme yetersizliği olan (Peterson ve diğerleri, 2000; Roch-Levecq, 2000) bireylerin Zihin Kuramı becerilerinin gelişimlerinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır.

Zihin Kuramı becerilerinin günlük yaşama olan etkisi göz önüne alındığında bu beceriler sosyal becerilerin bir yönü olarak da ele alınabilmektedir. Gallagher ve Frith (2003) Zihin Kuramı becerilerine sahip olan bireylerin sosyal ortamlarda kendilerinden beklenen davranışları gösterme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir.

Son zamanlarda Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan araştırmalar dikkat çekmektedir (Clement, Bernard ve Kaufmann, 2011; Hughes ve Leekam, 2004; Repacholi, Slaughter, Pritchard ve Gibbs, 2003; Santiesteban, White, Cook, Gilbert ve Heyes, 2012). Zihin Kuramı ve sosyal becerilerin ilişkisini ortaya koyan

araştırma sonuçları incelendiğinde, Zihin Kuramı becerileri ile sosyal beceriler arasında doğrudan bir ilişki olduğunu varsayılmaktadır (Peterson ve diğerleri, 2000).

2.1.1. Zihin Kuramı Tarihsel Gelişimi

Çocuklarda bilişsel gelişime yönelik ilk sistematik araştırma sonuçlarını ortaya koyan Piaget'dir (Wadsworth, 2004; Flavell, Miller ve Miller, 2002). Piaget, çocukların bakış açısı alma becerileri ve düşünme biçimlerini değerlendirilmiştir. Çocuklara başkalarının bakış açısı sorulduğunda, kendi bakış açıları doğrultusunda cevap verdiklerini göstermiştir (Flavel, 1999; Flavel, 2004). Piaget ile beraber 1970'li yıllarda çocukların bilişsel gelişimleri, hafızaları, kullandıkları stratejiler, kavrama ve problem çözme becerileri, bilişsel becerilerin yönetimi ve izlenmesi gibi konularda irdelenmiştir (Flavel, 1999).

Zihin Kuramına ilişkin ilk araştırma olarak kabul edilen Premack ve Woodruff'un 1978 yılında şempanzelerle yaptığı araştırma sonucunda, şempanzelerin de insanlar gibi amaçlarına ulaşmak için bazı davranışlar gösterdikleri ileri sürülmüştür (Premack ve Woodruff, 1978). Premack ve Woodruff'un (1978) şempanzeler üzerinde yapmış olduğu bu araştırma ile şempanzelerin, başkalarının zihin durumlarına atıfta bulunabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ile Zihin Kuramı'na yönelik merak oluşmuş ve bu konuda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Erdem, 2011).

1978 yılında Dennett, çocuklarda Yanlış Kanı Atfı becerilerinin değerlendirilmesi üzerine çalışma yapmıştır ve çalışmasında Zihin Kuramı becerilerinde diğer bireylerin düşüncelerini anlamaya yönelik atıfta bulunulması gerektiğini savunmuştur (Akt: Erdem, 2011). Wimmer ve Perner (1983), Dennett'in (1978) çalışmasında ifade ettiği bu varsayımından yola çıkarak çocukların Yanlış Kanı Atfı becerilerini değerlendirmiştir. Çalışmada Wimmer ve Perner çocukların 4 yaş civarında diğer bireylerin bir olay ya da durum karşısı düşünce yapılarını tahmin edebildikleri sonucuna ulaşmıştır (Wimmer ve Perner, 1983).

Zamanla birçok araştırmacı Zihin Kuramı becerilerine yönelik yeni kavramlar ve düşünceler ortaya atmıştır. Bu araştırmacılardan Baron-Cohen ve diğerleri (1985), Zihin Kuramını bir sosyal beceri olarak kabul etmiş ve diğer bireylerin bildiklerini, istediklerini, hissettiklerini veya var olan durumla ilgili nasıl bir inanç geliştirebileceklerini bilme/tahmin etme olarak betimlemiştir (Değirmencioglu, 2008).

Zihin Kuramı araştırmalarının zaman içinde olağan gelişim gösteren bireylerin yanında psikoloji alanında ve yetersizlikten etkilenen bireylerle de ağırlıklı olarak çalışıldığı gözlenmektedir. Psikolojide özellikle şizofreni (Frith ve Corcoran, 1996; Irani, Platek, Panyavin, Calkins, Kohler, Siegel, Schachter, Gur ve Gur, 2006; Pinkham, Penn, Perkins ve Lieberman, 2003) ve bipolar bozukluk (Olley, Malhi, Bachelor, Cahill, Mitchell ve Berk, 2005; Yücel, 2008) konularının araştırma sayısı bakımından ne çıktığı gözlenmektedir.

Yetersizlikten etkilenmiş bireylerle yapılan çalışmalar incelendiğinde de özellikle OSB'li bireyler ile yapılan çalışmaların (Atasoy, 2008; Baron-Cohen ve diğerleri, 1986; Baron-Cohen ve diğerleri, 1985; Frith, 2003; Girli ve Tekin, 2010; Keçeli-Kaysılı ve Acarlar, 2000; Tekin, 2010) ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ayrıca işitme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerle (Howley ve Howe, 2004; Peterson ve diğerleri, 2005; Peterson ve Siegal, 1995; şipal, 2008), görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle (Green ve diğerleri, 2004; Bendy ve diğerleri, 2009; Brambring ve Asbrock, 2010; Peterson ve diğerleri, 2000; Roch-Levecq, 2000), zgl dil bozukluğu (Miller 2004), ağır düzeyde konuşma ve fiziksel yetersizliğinden etkilenmiş bireyler (Falkman, Dahlgren, Sandberg ve Hjelmquist 2005), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler (Geurts, Broeders ve Nieuwland, 2010) ve zihinsel yetersizliğinden etkilenmiş bireyler (Erdem, 2012; Giaouri, Alevriadou, ve Tsakiridou, 2010) alanlarında da çalışmalarda mevcuttur.

Günümüze kadar gelen araştırmalarda genel olarak ocuklarda Zihin Kuramı gelişim süreci nasıl oluşur, gelişim basamakları nelerdir, çocuklar başkalarının zihin becerilerini anlamak için neler yaparlar, Zihin Kuramı gelişimini gösteren davranışlar nelerdir ve Zihin Kuramı nasıl gelişim gösterir sorularına yanıt bulunmaya çalışılmıştır (Değirmencioğlu, 2008). Yapılan araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilerden yola çıkararak Zihin Kuramını açıklayan farklı kuramlar tartışılmaya başlanmıştır.

2.1.2. Zihin Kuramı Kuramları

Zihin Kuramı bakış açısı, kişinin başkalarının bir olay karşısında duygusal ve zihinsel durumlarını göz önünde bulundurarak gösterebilecekleri davranışları tahmin etme ve açıklama becerisidir (Brambring ve Asbrock, 2010). Bireylerde Zihin Kuramı becerilerinin gelişimine yönelik farklı kuramlar bulunmaktadır (Flavel, 1999). Zihin Kuramı kuramları genel olarak; Modüler Kuram (Modular Theory), Simülasyon Kuramı

(Simulation/Imitation Theory) ve Kuram Kuramı (Theory Theory) olmak üzere üç kuramda ele alınmaktadır.

2.1.2.1. Modüler Kuram

Bireylerin Zihin Kuramı becerilerinin gelişimlerini Modüler Kuram, gelişimsel psikoloji bakış açısıyla ele almaktadır. Buna bağlı olarak da davranışsal değişimi gelişim sürecinde, olgunlaşma ya da çevresel olayların etkisi ile açıklamaktadır (Meltzoff, 1999). Bu kuramın savunucuları Zihin Kuramı becerilerinin, diğer zihinsel işlevlerden farklı olmadığını ifade etmekte, Zihin Kuramının da diğer gelişim alanları gibi olgunlaşması için bir sürece ihtiyacı olduğunu belirtmektedirler (Miller, 2002; Miller, 2008).

Araştırmacılar bazı bilgi ve düşüncelerin doğrudan gözlenemeyeceğini bundan dolayı da ancak beyinde bazı bilişsel yapıların oluşması ile elde edilebileceğini bu sistemi de “Modüler Kuram” olarak adlandırmaktadır (Scholl ve Leslie, 1999). Brüne ve diğerleri (2006) Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminin beyinde bulunan bazı bölgelerin nörolojik açıdan olgunlaşması ile doğrudan ilişkili olduğunu fakat bunun da Zihin Kuramı gelişiminde tek başına yeterli olamayabileceğini vurgulamaktadırlar.

Gelişim süreci içinde bireylerin diğer kişilerin eylemlerinin farklı düşünce ya da inanışla, farklı amaçlarla gerçekleştirdiğini ayırt edebilmektedir (Miller, 2002; Miller, 2008). Küçük yaşta çocuklar gelişimleri bakımından karşısında bulunan bireylerin düşünceleri hakkında doğru bir fikir geliştiremezler, fakat yeterli nörolojik olgunlaşma ile diğer bireylerin düşünce sistemlerini anlayabilirler (Dönmez, 2009). Diğer bir deyişle bu kurama göre, çocukların biyolojik gelişimleri ile Zihin Kuramı becerileri, olağan gelişim gösteren bireylerde doğru orantıda gelişmektedir.

Zihin Kuramında bireyin belli bir konuyla ilgili nörolojik işlem yaparken kişisel yeterlilik ve bakış açısına göre sosyal çıkarımda bulunarak bilgiyi işlediği kabul edilmektedir (Brüne 2005; Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006). Yousman (2004) gibi Modüler Kuramcılar, bu süreci soyut zihinsel işlemleri yorumlama becerisi olarak açıklamaktadırlar. Zihin Kuramının Modüler Teorisini açıklayan uzmanlar, Zihin Kuramı becerilerinin diğer bilişsel becerilere göre işlevsel olarak oldukça ayrı bir yetenek olduğunu ve beyinde belirli bir alanın bu beceriyi yönettiğini savunmaktadırlar (Youmans, 2004). Brüne ve diğerleri (2006), Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminin bireyde var olan bu nörolojik bölgenin olgunlaşmasıyla

gerçekleştiğini deneyimlerin bu bölgeyi uyardığını ancak, bu faktörlerin söz konusu bölgenin çalışmasını belirlemeyeceğini ileri sürmektedir.

2.1.2.2. Simülasyon Kuramı (Simulation/Imitation Theory)

Bu kuramı benimseyen araştırmacılar, Simülasyon Kuramı'nın kökeninin Dilthey'nin Vestehen yöntemine ve Goldman'a göre ise filozoflardan Hume ve özellikle Kant'ın simülasyon öğretilerine dayandığını açıklamaktadırlar (Kroml ve Michlmayr den aktaran Dönmez, 2009). Flavell'e (1999) göre, bireyler kendi zihinsel durumlarını gözlemler yoluyla fark ederler ve bu farkındalık ile başka insanların düşüncelerini de anlamlandırabilirler.

Zihin Kuramı gelişiminde Simülasyon Kuramını benimsemiş araştırmacılar, bireyin ancak kendi zihinsel durumunu kavrayıp benimsedikten sonra başkalarının Zihin Kuramı becerilerini keşfedebileceklerini öne sürmektedir (Gopnik, Capps ve Meltzoff, 2000). Çocukların Zihin Kuramı becerilerini çevresinde bulunan kişileri model alarak öğrendiklerini ve zamanla günlük yaşamda tecrübelerinin etkisiyle geliştirerek başkalarının duygu, düşünce ve inançlarını anlayabildiklerini varsaymaktadır (Gage ve diğerleri, 1988). Araştırmacılar çocukların çevreyi izleyerek, taklit ederek ve daha sonra kendi davranışlarını ve düşünce yapılarını oluşturduklarını ve buna bağlı olarak davranışlar geliştirdiklerini savunmaktadırlar (Harris' den aktaran Farrant ve diğerleri, 2006).

Bu kuramda Zihin Kuramı becerileri daha çok çevre izlenerek oluştuğu varsayıldığı için bireyde öncelikli oluşması gereken beceri görsel bakış açısı alma becerisidir. Bakış açısı alma becerisinin Zihin Kuramı becerilerini doğrudan etkilediği kabul edilmektedir (Harris' den aktaran Farrant ve diğerleri, 2006).

2.1.2.3. Kuram Kuramı (Theory Theory)

Kuram Kuramı yaklaşımına göre Zihin Kuramı becerileri bireyde zaman içinde diğer insanlarla etkileşim sonucunda deneyimlere bağlı olarak gelişim göstermektedir. Bireylerin bu tecrübeler sonucunda zamanla elde ettikleri bilgilerle tahminlerde buldukları ve bu tahminlerin zamanla gelişerek Zihin Kuramı becerilerini oluşturdukları kabul edilmektedir. (Gopnik ve diğerlerinden aktaran Erdem, 2000). Gelişim psikolojisinde Kuram-Kuramı görüşüne göre, bireyler Zihin Kuramı becerilerini yerine getirmek için uygun donanımla

dünyaya gelirler, fakat bununla birlikte niteliksel değişimin de kişinin gelişiminde etkili olduğu ileri sürülmektedir (Meltzoff, 1999).

Bu kurama göre çevresel etkilenme sonucunda kazanılan deneyimlerin bireye, doğuştan sahip olduğu Zihin Kuramı yeterliliği ile oluşturulamayacak bilgiler sağladığı kabul edilmektedir (Völlm ve diğerleri, 2006). Katı Modüler Kuramın aksine, Kuram-Kuram gerçek ile zihinsel modellerin ayırt edilmesinin sadece Zihin Kuramı becerileri ile mümkün olamayacağını başka zihinsel modellerin de kullanılarak açıklanabileceğini öne sürmektedir (Brüne 2005). Bu kuramın savunucuları Zihin Kuramı becerilerinin gelişimini çevreden alınan verilerin değerlendirilmesi yoluyla geliştiğini öne sürdüklerinden dolayı biyolojik yetersizliklerin Zihin Kuramının gelişimini olumsuz etkileyeceğini de savunmaktadırlar (Gopnik, Capps ve Meltzoff, 2000).

Araştırmacılar Zihin Kuramı becerilerinin temelinde “karşısındaki kişinin hislerinin bilincinde olma” (Thorndike, 1901), “ikinci düzey” (Dennett, 1977), “bireyler arası öznellik”, "inanç ve istek arasında muhakeme" (Davidson'dan aktaran Tekin, 2010), “sosyal referans oluşturma” (Feynman, 1982) ve “Zihin Okuma” (Krebs ve Dawkins, 1984) gibi kavramların olduğunu ileri sürmüşlerdir ve Zihin Kuramı becerilerini bu kavramlarla açıklamaya çalışmışlardır. Araştırmacıların genellikle ortak yargıları Zihin Kuramı becerilerinin sosyal yaşamla yakından ilişkisi olduğudur. Başkalarının duygularını anlama ve başkalarının istekleri ve kanılarını anlamının kişiler arası iletişimlerini etkilediği kabul edilmektedir. Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde yaşanabilecek gecikmelerin bireyler arası iletişimlerini de etkileyebileceği sonucuna ulaşabiliriz (Tekin, 2010). Bartsch ve Wellman, (1995) Zihin Kuramı gelişiminin bir süreç içerdiğini ve bir çocuk büyüdükçe, diğer bireyleri bir birey olarak algılama becerisinin arttığını ve özellikle 2-5 yaş civarı hızlı bir gelişme olduğunu ileri sürmektedir.

2.1.3. Zihin Kuramı Becerilerinin Gelişimi

Bireylerin kendisinin ve başka kişilerin zihinsel durumlarını değerlendirebilme ve yordayabilme becerilerinin de diğer gelişim alanlarında olduğu gibi bir sıra izlediği ve gelişimin her bir basamağının bir diğerinin ön koşulu niteliğinde olduğu araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır (Brüne ve Brüne-Cohrs 2006). Zihin Kuramının genel yapısı, gelişimsel aşamalarının açıklanması sonucu daha anlaşılır olacaktır. Bireylerin bebeklik döneminde, insanlar hakkında birçok şeyi öğrendikleri ya da öğrenmelerini sağlayacak

becerileri kazandıkları bilinmektedir (Flavell, 1999). Flavell'in bir araştırmasında, bebeklerin yaşamın ilk iki yılında farklı yüz ifadelerini ve sesleri ayırt edebilme algılarının gelişmiş olduğugörülmüştür. Okul öncesi dönemde tüm gelişim alanlarında hızlı bir ilerleme söz konusudur. Nitekim yapılan araştırmalar, olağan gelişim gösteren çocuklarda Zihin Kuramıbecerilerinden Yanlış Kanı Atfı becerilerinin 4-6 yaş döneminde kazanıldığını göstermiştir (Astington, 2003).

2.1.3.1. Zihin Kuramı Becerileri Öncesi

Araştırmalar bebeklerin doğumdan itibaren yüzleri, sesleri ve bazı temel duygulara yönelik hareketleri ayırt etmeye başladıklarını göstermektedir (Flavel, 1999). Bireylerin hayata başladıkları ilk aylardan itibaren Zihin Kuramı becerilerinin ön koşulu niteliğinde bulunan bazı davranışların ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Bu ortaya çıkan davranışların bebeklerin iletişim ve sosyal beceri gelişimlerini de desteklediği ve bu alanlarda da ön koşul beceri olma özelliği gösterdiği kabul edilmektedir (Tekin, 2010). Flavell (1999), bebeklerin çevrelerine ilişkin öğrenmelerine hizmet edecek bazı becerilere doğuştan sahip oldukları ya da yaşamın ilk aylarında bunları kazandıklarını vurgulamaktadır.

Gelişim dönemleri içerisinde 18. ayın birçok yönden bebeklikte bir geçiş sürecine işaret ettiği ve bu dönemde özellikle bebeklerin dil gelişimlerinin önemli ölçüde hız kazandığı bilinmektedir (Frith ve Frith, 2003). Başka insanların nelerle ilgilendiğini anlayabilmek, sosyal-bilişsel becerilerinin kazanılmasında etkilidir (Flavell, 1999). Baron-Cohen Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde en önemli yapı taşlarından olan ortak dikkatin bu dönemde geliştiğine vurgu yapmıştır. Çocuklar aynı konuya odaklandıklarında yalnızca karşısındaki kişilerin neyle ilgilendiklerini değil aynı zamanda kendisinin de neyle ilgilendiğini fark etmektedirler (Stone ve diğerleri, 1998). Ortak dikkat oluşturma sürecinde bebek yetişkinlerle sosyal olarak iletişime geçerek onların ve kendisinin ilgisinin farkında olduğunu gösterir (Carpenter, Nagell, Tomasello, Butterworth ve More'dan aktaran Tekin, 2010).

İki yaş civarı çocuklar kendi isteklerini ilgilerini göstermek için kendilerini çok basit düzeyde diğer bireylere ifade etme yolları geliştirirler. Basit kelimeler ya da işaretlerle ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmeye başlarlar (Bartsch ve Wellman, 1995). Fakat ilerleyen aylarda bebekler aynı nesne, aynı durum için farklı insanların farklı tepkiler gösterebildiğini ayırt etmeye başlarlar. İki yaşına geldiklerinde ise çocuklar başkalarının

isteklerini anlayabilmektedirler (Bartsch ve Wellman, 1995). Bebekler iki yaş civarı diğer insanların duygu, düşünce ve inançlarını anladıklarını gösteren bazı davranışları göstermekle birlikte iletişimde de bunu ifade edebilirler (Bruner, 1983).

Olağan gelişim gösteren bebeklerde 3 yaş civarında bakma, izleme, takip etme, ortak dikkat oluşturma ve taklit etme gibi becerilerin kazanıldığı görülmektedir. Bireyin, diğer bireylerin görsel bakış açısı alma ve onların inanışlarını anlama gibi Zihin Kuramı becerilerinin ön koşulu olarak bireylerin ortak dikkat oluşturabilmesine gereksinim duymaktadır. Bebekler ilk aylardan itibaren diğer bireylerin yüz hareketlerini fark eder ve izlerler. Zamanla bebeklerin gülümseme, şaşırma el sallama gibi bazı davranışları taklit ettikleri gözlenir. Çocuklar bir yaş civarında ise ortak dikkat becerilerini edinirler (Bruner, 1975).

Olağan gelişim gösteren bir çocuğun üç yaş civarı çevresinde bulunan bireylerle iletişimi sırasında “düşünmek” ve “bilmek” gibi kelimeleri daha sık kullandığı ve başkalarının olay karşısında oluşturdukları kanılar hakkında kendini ifade edebildiği görülebilir (Bartsch ve Wellman, 1995). Zihin Kuramı becerileri bireyin dil gelişimi ve sosyal becerilerin gelişimi gibi diğer gelişim alanlarında edindiği becerilerle doğru orantıda gelişme gösterebilmektedir.

Wellman ve diğerleri (2001), Zihin Kuramı becerilerinin olağan gelişim gösteren bireylerde büyüme ile birlikte kendiliğinden geliştiğini belirtmişlerdir fakat Zihin Kuramı becerilerinin bireylerde dört yaş civarı ortaya çıktığını vurgulamışlardır. Olağan gelişim gösteren çocuklarda dört-beş yaş civarı Zihin Kuramı becerilerine ön koşul oluşturan becerileri kazanıp diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlamlandırmada Zihin Kuramının ilk becerilerini gerçekleştirme düzeyi olarak bir yetişkine yakın performans gösterebilecekleri söylenebilir (Bartsch ve Wellman, 1995).

Zihin Kuramı becerileri de olağan bir gelişim süreci gösteren çocuklarda yaşla birlikte artma gösterdiği gibi, çocukların aynı zamanda çevrelerinde maruz kaldığı uyarıcılarda bu beceriyi etkilemektedir. Nitekim Zihin Kuramı becerilerinde, uyaran bakımından zengin bir çevreye sahip çocukların diğer çocuklara göre daha başarılı olduğu bilinmektedir (Hughes ve Leekam, 2004).

2.1.3.2. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Becerilerinin Gelişimi

Bilişsel anlama ve var olan durumunu kavrama, kişinin farkındalıkları ile başkalarının gerçek karşısında davranışlarını gözlemleyerek oluşan ancak aynı zamanda da gelişimsel bir süreçtir. Bir çocuğun bir insanın yanlış kanısını anlayabilmesi, gerçek durum ile kendi düşüncesi çelişse bile kendi düşüncelerini ve gerçek durumu ayırt edebilmesi becerisidir (Dennett' den aktaran Baron-Cohen, 1989). YKA görevleri farklı insanların aynı durum hakkında farklı düşüncelere sahip olabileceğini farketme becerisi ile ilgilidir. YKA görevleri diğer insanların düşünce durumları ile ilgilidir (Baron-Cohen, 2001)

Dört yaşındaki olağan gelişim gösteren çocukların Zihin Kuramı becerilerinden YKA görevlerine yönelik değerlendirmeleri yapabilmektedirler (Wimmer ve Perner, 1983). Brüne ve diğerleri (2006) olağan gelişim gösteren çocukların 3 ve 4 yaşlarına kadar kendi kanısı ile bir başkasının kanısını ayırt edemediklerini belirtmektedir. Bu yaşlardan önce, çocuk diğer insanların dünyaya ilişkin kanılarının kendilerinininkinden farklı olabileceğini fark edemez, ayrıca başka insanların da kendi düşüncelerine benzer düşüncelere sahip olduğunu zannederler (Stone ve diğerleri, 1998).

Çocuklarda gelişim süreçleri incelendiğinde 3 yaş civarında çocukların fiziksel ve zihinsel varlıklar arasındaki farkı ayırt etmeye başladıkları (Frith ve Frith 2003); istekler, sonuçlar, duygular ve hareketler arasında basit nedensel ilişkiler kurma eğilimi gösterdikleri (Flavell 1999) ve diğer insanların kendilerinininkinden farklı inanışlar taşıyabileceklerini anlamaya başladıkları görülür (Brüne ve Brüne-Cohrs, 2006; Stone ve diğerleri, 1998). Bu yaştaki çocukların YKA görevlerini yerine getirebildiklerini Baron-Cohen ve diğerleri (1985) yaptıkları araştırmalar ile göstermiştir. Okul öncesi dönemde 4-5 yaş civarı çocukları başkalarının duygu ve düşüncelerine dayalı istek ve beklentileri anlamlandırma becerilerini kazanırlar (Villiers ve Colledge, 2007).

Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerini Wimmer ve Perner (1983) şu şekilde açıklamışlardır; Maxi oynamak için gitmeden önce mutfak dolabına çikolata koyar. Dolabı göremeyeceği bir yerde oynarken Maxi'nin annesi çikolatayı dolaptan alır ve bir çekmeceye koyar. Maxi dolabın bulunduğu yere geri döner. Bu durumda, "Maxi çikolatasını dolapta mı yoksa çekmede mi arayacak?" sorusunun cevabı bireyde Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin gelişimi ile ilgili bilgi verecektir. Dört ve Beş yaşındaki çocuklar genellikle çikolatanın çekmece de olduğunu bilmelerine rağmen Maxi'nin çikolatayı dolapta arayacağı düşüncesine sahip olurlar. Çünkü bu cevabı veren

çocuklar kendi kanıları ve gerçekte olanın ayırmında oldukları için, kişilerin eylemlerinin sahip oldukları gerçek algılarına uygun yapacaklarını da farkedebilirler. Birçok üç yaşındaki çocuk bu değerlendirmelerde başarısız olurken sonraki yaşlarda bu becerilerde başarılı oldukları gözlenir (Wellman, Cross ve Watson, 2001).

Bir kişinin başkalarının bir olay karşısında duygusal ve zihinsel durumlarını göz önünde bulundurarak gösterebilecekleri davranışları tahmin etme becerisine bakış açısı, sosyal beceriler ve Zihin Kuramı becerilerinin kazanımında çok önemli bir yere sahiptir (Brambring ve Asbrock, 2010). Wellman ve Liu'nin (2004) yapmış oldukları bir araştırmada gören çocukların çoğunun 4-5 yaşında bakış açılarının gelişiminin gerçekleştiğini vurgularken, Brambring ve Asbrock (2010) ise doğuştan görme yetersizliğine sahip çocuklar üzerinde yapmış oldukları bu araştırmada, bu çocukların görebilen çocuklara göre bakış açısı gelişiminde 4 ile 7 yaş arası gelişimsel gecikme olabileceğini göstermişlerdir. Her iki araştırma da incelendiğinde bakış açısı gelişimi ve Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde olağan gelişim gösteren çocuklar ile görme yetersizliğine sahip çocukların gelişim özelliklerinde farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir. Nitekim McAlpine ve Moore (1995) yaptıkları bir araştırmada Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar, ancak 11 yaşına ulaştıklarında %100 düzeyinde tamamlayabildiği sonucuna ulaşmışlardır.

2.1.3.3. İkinci Derece Yanlış Kanı Atfı Becerilerinin Gelişimi

Zihin Kuramı becerileri dört yaş ile kazanılmaya başlar ve Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri bu yaş diliminde gelişir fakat çocuk altı yaşına girdiğinde Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi durmaz. Altı yaşından sonraki yaşlarında da gelişim devam eder ve çocuklar diğer kişilerin düşünce ve kanılarına ilişkin durumları anlamlandırmaya başlarlar (Baron-Cohen, 1989). Çocuklar yaşlarının büyümesi ile içinde buldukları çevrelerde değişiklikler yaşarlar ve buna bağlı olarakda yeni yaşantılara maruz kalırlar. Tekin, (2010) okul çağındaki çocukların başkalarının davranışlarının gerçek niyetleri yansıtmayabileceğini öğreneceklerini belirtmektedir. 6 yaş civarı ve sonrasında çocuklar diğer bireylerin hem farklı istekleri ya da duyguları olabileceğini aynı zamanda da farklı bakış açıları olabileceğini anlamaya başlarlar. Çocuklar 6-8 yaş civarına ulaştığında İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinde başarılı olabilirler (Baron-Cohen, 2000).

Hughes ve Leekam (2004), okul çağı çocuklarının başkalarının duygu ve düşüncelerini anlama konusunda becerilerinin arttığını ve bu sayede de akranları ile olan ilişkilerinin olumlu etkilediğini vurgulamaktadır. Okul çağındaki çocukların başkaları ile iletişimlerinde sırasında kullanılan sözcüklerin farklı anlamalarda kullanılabileceğini, beyaz yalanları, imaları ve benzetmeleri anlayabilecek Zihin Kuramında üst becerileri kazandıkları görülür (Lantz, 2002). Zihin Kuramı becerilerinin bireyin ergenlik döneminde de gelişimine devam ettiği fakat bireysel farklılıklar gösterebildiği gözlenmektedir (Dumontheil ve diğerlerinden aktaran Erdem, 2011).

2.1.4. Görme Yetersizliğinden Etkilenen Bireylerde Zihin Kuramı Gelişimi

Alanyazındaki araştırmalar görme yetersizliği olan bireylerin Zihin Kuramı becerilerinde gecikmeler olduğunu göstermektedir (Green ve diğerleri, 2004; McAlpine ve Moore, 1995; Peterson ve diğerleri, 2000). Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle yapılan ilk Zihin Kuramı değerlendirmelerinde, bu bireylerin akranlarına oranla bu becerilerde ortalama 4 yıl gecikme sergiledikleri gözlenmiştir. Bu gecikme otizm spektrum bozukluğu (OSB) işareti olarak yorumlanmışlardır. Fakat daha sonra görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle yapılan Zihin Kuramı becerilerine yönelik değerlendirmelerde görsel ağırlıklı materyallerin kullanılmasının araştırma sonuçlarının bu şekilde çıkmasına neden olduğu belirlenmiştir (Brambring ve Asbrock, 2010).

Doğuştan görme yetersizliğinden etkilenen bireylerde herhangi bir görsel bilgiyi kullanmamaktadırlar. Zihin Kuramı becerilerinde görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle araştırma yapmak önemlidir, çünkü Zihin Kuramı becerilerinin olağan gelişim gösteren çocuklarda gelişiminin baş dayanağı; görsel bilginin, özellikle diğer kişilerle olan görsel etkileşimlerin önemi vurgusudur (Green ve diğerleri, 2004). Hobson (1990) Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminin temelinde çocukların diğer kişilerle etkileşimde bulunmasının önemini vurgularken, ayrıca görsel bilginin var olmasının çocuk ve diğer kişiler arasındaki etkileşimi anlamlandırmasında daha fazla etkili olduğunu da belirtir. Bir bireyde görsel bilgiye ulaşma eksikliği, daha sonra zihinsel gelişim ile ilgili becerilerin kazanılması sürecini de etkileyecektir. Bundan dolayı görsel etkileşimlere ulaşamayan çocuklar, muhtemelen Zihin Kuramı becerilerini de sekteye uğratabilecektir (Green ve diğerleri, 2004).

Görme yetersizliğinden etkilenen bireyler görme kaybından dolayı çevrelerinde bulunan kişilerin yüz ifadelerini sınırlı düzeyde gördükleri ya da hiç görmedikleri için doğal ortamda gözlemler ve taklit yoluyla öğrenilen bu becerileri hemen hemen hiç gösterememelerinden dolayı depresif görünebilirler (Fraiberg'den aktaran Roch-Levecq, 1977). Bu nedenle, 4 yaşında bulunan görme yetersizliğinden etkilenen çocukların, başkaları tarafından yapılan temel duyguları dahi öğrenebilmeleri için fırsat verilmeli ve ortamlar oluşturulmalıdır. Kişiler arası ilişkilerde insanların duygu ve düşüncelerine yönelik jest ve mimikleri ile verilen görsel ipuçlarının doğal ortamda ve gözlemler yoluyla kazanıldığı, bu tür deneyimlerle sosyal becerilerin kademeli olarak gelişme göstereceği söylenebilmektedir (Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi ve Plunkett, 1996). Özellikle sosyal bilişsel becerileri, dil becerileri ve ifade becerileri bu yaş döneminde gelişen bir dağarcığa sahiptir. Sahip oldukları dağarcığı geliştirmek bireylerin bakış açısı alma becerilerini kazanmalarını kolaylaştırır. Bu nedenle görme yetersizliğinden etkilenen bireyler için temel duygulara yönelik kazanımlar sosyal olduğu kadar bilişsel anlamda da önemlidir. Olağan gelişim gösteren bireylerin gözlem yoluyla kazandıkları bu becerileri görme yetersizliğinden etkilenen bireylere doğru bir şekilde kazandırmak daha güç olabilecektir (Fogel, 1997).

Zihin Kuramı becerilerinin edinimine ilişkin görme yetersizliğinin etkilerini bir dizi araştırmacı incelemiştir (Green ve diğerleri, 2004; McAlpine ve Moore, 1995; Minter ve diğerleri, 1998; Peterson ve diğerleri, 2000). Bu araştırmalarda Winner ve Perner (1983) tarafından geliştirilen Yanlış Kanı Atfı becerilerinin değerlendirilmesi için farklı değişkenler kullanılmış ve görme yetersizliğinden etkilenen çocukların başka bir kişinin yanlış kanılarını anlamakta güçlük yaşadıklarını göstermiştir (Roch-Levecq, 2006).

Olağan gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi doğuştan görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda diğer bireylerle iletişimin temelini oluşturan çevreyi izleme/dinleme, takip etme ve ortak ilgi gibi beceriler doğuştan bulunmaktadır (Hobson, 1990). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyin doğuştan getirmiş olduğu performansını geliştirmekte ebeveylelerinin çocuklarına yönelik sınırlı etkileşimde bulunması (Recchia, 1997), sosyal becerileri model almada güçlük (Minter ve diğerleri, 1998) ve diğer kişilerle sınırlı düzeyde iletişim (Recchia, 1997), gibi yaşantılar sonucunda güçlükler yaşayabilmektedirler. McAlpine and Moore (1995), gibi bazı araştırmacılar yapmış oldukları araştırmalarda görme kaybından dolayı görsel olarak elde edilen bilgilerin sınırlı ya da hiç olmamasının bireylerin doğuştan sahip olduğu bu becerilerden, başkalarının

davranışlarında ortaya çıkan bedensel görünüşe yönelik algısal ve duygusal duyarlılıklarını tespit etmek istemiştir. Taklit gibi davranışların gelişimine yönelik bulgular elde etmişlerdir (Field, Woodson, Greenberg ve Baron-Cohen, 1982; Meltzoff ve Moore, 1994). Hobson'a göre kişinin kendisi ve diğer kişilerin algısı arasındaki farklılaşmanın en basit düzeyde nesne konum ve fonksiyon farklılıklarının algılanması şeklinde gerçekleşmektedir. Bireyin kendi algısı ve diğer kişilerin algısında oluşan farklılıklara yönelik ikişikiyi kurması için erken yaşlarda tecrübe ettiği görsel deneyimlerle doğrudan ilişkilidir.

Araştırmacılar görme yeterliliğinin sosyal becerilerin kazanılmasına etkisinin ne ölçüde olduğunu belirlemek amacıyla kişiler arası etkileşim ve özellikle de Zihin Kuramı becerilerini değerlendirmişlerdir (Bambarang, 2006; Brambring ve Asbrock, 2010). Bireylerin çevrelerine ilişkin bilgileri büyük oranda gözlemler yoluyla anlık olarak elde etmelerine bağlı olarak görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin bu verileri görme kaybına bağlı olarak anında ulaşamaması ya da sınırlı bilgi elde edebilmeleri gibi nedenlere bağlı olarak gecikmeler yaşadıkları kabul edilmektedir. Bu durum ise kişiler arası iletişimde koordine olma, karşılıklı anlaşma ve kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik fikir sahibi olma sürecini sekteye uğratmaktadır (Catherine ve Levecq, 2006).

Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle yapılan Zihin Kuramı becerilerine yönelik değerlendirmelerden biri olan McAlpine ve Moore (1995) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, çeşitli görme bozuklukları olan 4-12 yaşları arasında zihinsel yaşları 4 buçuk ve üzeri olan bir grup çocuğun Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerinde performansları değerlendirilmiştir. McAlpine ve Moore (1995), katılımcılara beklenmedik içerik görevinin dokunsal versiyonları olan içinde çorap olan bir hamburger kutusu ve su olan bir süt kartonu kullanılarak iki görev sunmuştur. Bu çeşit bir görevde çocuktan, içeriğin ne olduğunu bilmeyen bir diğer insanın içeride ne olduğuyla ilgili ne düşüneceğini tahmin etmesi istenmiştir. McAlpine ve Moore (1995), benzer zekâ yaşıyla görme yetisine sahip çocukların böyle görevlerde başarılı olurken, görme yetersizliği olan çocuklardan bazılarının bu becerilerden birinde veya ikisinde de başarısız olduğunu bulmuşlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, görme yetersizliği olan bazı çocukların, özellikle de total görme kaybı olanların Zihin Kuramı görevlerinde özellikle görsel takibi gerektiren değişkenlerin devreye girdiği durumlara ilişkin görevlerin kazanımı sürecinde zorluklarla karşılaştıklarını göstermiştir.

Konuyla ilgili bir diğ er araştırma ise Minter ve diğ erleri, (1998) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada 4 yaşını tamamlamış ve zihinsel olarak dört yaş ve üzeri zekâ düzeyine sahip çocuklarla çalışılmıştır. Çalışmada, görme yetisine sahip bir grup çocukla ile eşleştirilen doğ uştan görmeyen total görme kaybından etkilenmiş 21 çocuğ un Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerini gerçekleştirme düzeyleri değ erlendirmiştir. Çocuklara, beklenmedik içerik (Perner ve diğ erleri, 1987) ve beklenmedik geç iş görevinin (Wimmer ve Perner, 1983) görsel olmayan analogları şeklinde olan Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı testleri sunulmuştur. Değ erlendirme sonucunda Minter ve diğ erleri (1998) görme bozukluğ u olan çocukların %80 inin ‘Kutu testindeki’ yanlış inanç sorusunu ve % 47 ünün ‘demlik testindeki’ yanlış inanç sorusunu doğ ru cevaplarken, görme yetisine sahip çocukların iki testte de en iyi seviyede performans gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Görme yetersizliğ inden etkilenen bireylerin Zihin Kuramı becerilerine yönelik diğ er araştırmalarda da (Bendy ve diğ erleri, 2009; Brambring ve Asbrock, 2010; Green ve diğ erleri, 2004; Peterson ve diğ erleri, 2000; Roch-Levecq, 2000) çıkan sonuçlar benzerlikler göstermiş ve görme yetersizliğ ine sahip bireylerin Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde gecikmeler olabileceğ i belirtilmiştir. Bu araştırmalardan araştırmacıların (Green ve diğ erleri, 2004; McAlpine ve Moore,1995; Minter ve diğ erleri, 1998) çıkardığı diğ er bir ortak sonuç ise görme kaybının sonucunda yeterince fırsat verilmediğ i ve ortam düzenlemesi yapılmadığ ı durumlarda yani görsel bilginin dış ında kalan duyu kanalları yeterince desteklenmediğ i durumlarda bireyin çevresine ilişkin bilgi dağ arcığ ının istenen ölçüde gelişmemesinden dolayı Zihin Kuramı becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri gibi becerilerin kazanılmasında da gecikmeler olduğ u gözlemlenmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda görme yetersizliğ inden etkilenmiş bireylerin, görme düzeyleri ve Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişki üzerine sınırlı düzeyde araştırmaya ulaşılmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğ inde ise görme yetersizliğ inden etkilenen bireylerin görme düzeyleri ile Zihin Kuramı becerileri arasındaki ilişki üzerine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.1.5. Zihin Kuramı Becerilerinin Gelişimini Etkileyen Olası Faktörler

Alanyazında yapılan birçok araştırmalarda bireylerin Zihin Kuramı becerilerini farklı değ işkenler ile gelişim süreçleri incelenmiştir. Zihin Kuramı becerileri ile ilişkileri araştırılan en yaygın alanlardan bazıları; sosyal beceriler arasındaki ilişki (Carpendale ve

Lewis, 2004; Garfield, Peterson ve Perry, 2001; Hughes ve Leekam, 2004; Repacholi ve diğlerleri, 2003; Wellman, 1990), bireyin herhangi bir yetersizlikten etkilenmiş olma durumu (Baron-Cohen ve diğlerleri, 1986; Baron-Cohen ve diğlerleri, 1985; Bandy ve diğlerleri, 2009; Brambring ve Asbrock, 2010; Green ve diğlerleri, 2004; Frith, 2003; Peterson ve diğlerleri, 2000; Peterson ve diğlerleri, 2005; Peterson ve Siegal, 1995; Roch-Levecq, 2000), bireyin herhangi bir ruhsal rahatsızlıktan etkilenme durumu (Irani ve diğlerleri, 2006; Pinkham ve diğlerleri, 2003), İletişim becerileri ile arasındaki ilişki (Carlson, Moses ve Claxton, 2004; Cutting ve Dunn, 1999; Perner, Lang ve Kloo, 2002), çocukların aile yapıları ve aile tutumları (Astington ve Edward, 2010; Cutting ve Dunn, 1999; Feldman, 2003), kültürel farklılıkların etkisi (Peterson, Welman ve Liu, 2006; Welman ve Liu, 2004) ve bireylerin kardeş sayısıdır (Carlson ve Moses, 2001; Jenkins ve diğlerleri, 2003; Perner, Ruffman ve Leekam, 1994). Zihin Kuramı becerileri olağan gelişim gösteren bireylerde yaşla birlikte gelişim göstermektedir (Wellman ve Liu, 2004). Zihin Kuramı becerilerinin kazanımı yaşla ilgili olduğu kadar bireyin yakın çevresi ile ilişkilerinde etkili olmaktadır. Bireyin yaşadığı çevre sosyal etkileşim açısından zengin bir ortam sağladığında uyaran yoksunluğu yaşayan çocuklara oranla daha hızlı gelişim göstermektedir (Hughes ve Leekam, 2004). Carpendale ve Lewis (2004), çocukların sosyal etkileşimlerinin başkalarının zihinsel durumlarını ve bakış açılarını anlamada ne kadar etkili olabildiğine yönelik yapmış olduğu araştırma sonucunda Zihin Kuramı becerileri ile sosyal becerilerin arasında bağlantı olduğu vurgulanmıştır.

Alanyazında Zihin Kuramı becerilerinin gelişimine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu becerilerin gelişimini etkileyen bir diğler faktör olarak da bireyin bir yetersizlikten etkilenmiş olma durumu belirtilmektedir. Zihin Kuramı becerilerinin gelişimine OSB'li bireylerde (Baron-Choen ve diğlerleri, 1985, 1986; Frith, 2003) yapılan araştırmalar, OSB'li bireylerin sosyal ve iletişim becerilerinde sergiledikleri gecikmeler ile Zihin Kuramı becerilerinin ediniminde gösterilen gecikmelerin ilişkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Minter ve diğlerleri, (1998) ve Peterson ve diğlerleri (2000) gibi araştırmacıların yaptığı olduğu araştırmalarda ise görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin doğal ortamlarında yeterince görsel bilgi almasını sağlayamamaları ve Zihin Kuramı becerileri kazanımının yeterince desteklenmediği durumlarda Zihin Kuramı becerilerinde gecikmeler olduğunu belirtmektedir. Diğler yetersizlik alanları ile yapılan araştırmalar, çevresi ile etkileşime geçmesini sınırlandıran bir yetersizlikten etkilenmiş olma durumu ve zihinsel süreçlerinde çevreden bilgi edinme ve/veya edinilen bilgiyi

işleme davranışa dönüştürme süreçlerinde yaşadıkları problemlerin Zihin Kuramı becerilerinin kazanılmasında gecikmelere neden olduğunu göstermektedir (Baron-Choen ve diğerleri, 1986; Howley ve Howe, 2004; Falkman ve diğerleri, 2005; Giaouri ve diğerleri, 2010; Peterson ve diğerleri, 2000).

Zihin Kuramı becerilerinin kazanımında bireyin özellikle erken çocukluk döneminde aile ve yakın çevre tarafından uyarılarla ve yaşantılarla desteklenmesi Zihin Kuramı becerilerinin kazanımına yönelik büyük önem taşımaktadır (Feldman, 2003). Çocukların dil becerilerinin gelişiminin ve bunun sonucu olarak da Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde annenin eğitim durumu doğrudan ilişkilidir (Cutting ve Dunn, 1999; Jenkins ve Astington, 1996). Flavell (1999), ailelerin kültürel farklılıklara dayalı olarak çocuk yetiştirme biçimleri Zihin Kuramı becerilerini etkilediğini ifade etmektedir. Diğer yandan, Zihin Kuramı becerilerinin gelişimine ailelerin tutumları, içinde buldukları kültür özelliklerinin etkisini inceleyen araştırma sonuçları farklılıklar gösterebilmektedir. Örneğin, Yağmurlu, Sanson ve Köymen (2005) yapmış oldukları bir çalışmada Avustralyalı ve Türk çocuklar ile bu çocukların aileleri ile çalışmışlardır. Her iki grubun Zihin Kuramı becerileri değerlendirilmiş ve araştırma sonucunda çocukların Zihin Kuramı becerilerinde benzer gelişim sürecine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacılara göre sosyo-ekonomik düzey bakımından düşük gelire sahip ailelerin ve eğitim seviyesi düşük anne-babanın çocuklarına sundukları yaşantılarının sınırlı olması nedeniyle çocukların Zihin Kuramı becerilerini edinmelerinde sorunlar yaşamaktadırlar (Anderson, Sommerfelt, Sonnander ve Ahlsten, 1996).

Alanyazında Zihin Kuramı araştırmalarında zihin kuramına etki ettiği düşünülen bir diğer etken de kardeş sayısı olarak görülmektedir. Kardeşi olan çocukların kardeşi olmayan çocuklara oranla karşısındaki kişilerin ve kendi zihin durumlarını gösteren daha fazla kullandıkları gösterilmiştir (Jenkins, Turrell, Kogushi, Lollis ve Ross, 2003). Çok kardeşe sahip olma durumunda bireyler arası etkileşim ve iletişim sıklığı şiddeti arttığından ve farklı istek ve fikirlerin ortaya çıkma durumu sık sık yaşandığından bireylerde başkalarının düşünce ve isteklerini anlama daha hızlı gelişeceğinden Zihin Kuramı becerilerinde gelişim diğer bireylere oranla daha hızlı olmaktadır (Dunn, Slomkowski ve Youngblade' den aktaran Gözün-Kahraman, 2012). Çocukların kardeşlerinin fazla olduğu durumlarda çocuklar, diğer kişilerin düşünce, istek ve kanıları ile ilgili daha fazla iletişim kurmak zorunda kalmaktadırlar (Jenkins ve Astington, 1996). Perner, Ruffman ve Leekam' a

(1994) göre bir çocuğun Zihin Kuramı becerilerindeki performansı, çocuğun kardeş sayısı ne kadar fazla olursa o kadar iyi sonuçlar vermektedir.

2.1.6. Zihin Kuramı Becerilerinin Değerlendirme Yöntemleri

Zihin Kuramına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireylerin Zihin Kuramı becerileri gelişimini değerlendirmek için birçok materyal geliştirildiği ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Zihin Kuramı becerilerinin değerlendirme testleri günümüzde sıklıkla; Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Testleri, İkinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Testleri ve İleri Düzey Zihin Kuramı Testleri şeklinde başlıklar altında ele alınmaktadır (Tekin, 2010).

2.1.6.1. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Testleri

Zihin Kuramı becerilerinde en yaygın değerlendirme araçları YKA becerilerine yönelik geliştirilmiştir. Yanlış Kanı Atfı becerilerinde çocuktan beklenen ortamda yapılan değişiklikten haberdar olmayan diğer kişilerin ortama tekrar döndüklerinde sahip oldukları eski bilgileri kullanarak nasıl düşünüp ve hareketlerine tahminde bulunması beklenmektedir (Flavel, 2004; Wellman ve Liu, 2004). Yanlış Kanı Atfı becerilerine yönelik ilk test araçlarını Dennett, 1978 yılında kullanmıştır. Dennett' in (1978) araştırmasında çocukların Yanlış Kanı Atfı becerilerini değerlendirmek için kurgulanmış bir ortam yaratılmış ve bireylerin bu durumda ortamda olup biteni anlayıp anlamadıkları değerlendirilmiştir. İlerli yıllarda Wimmer ve Perner'in 1983 yılında geliştirmiş oldukları "Sally-Anne Testi" ise Yanlış Kanı Atfı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan en yaygın testtir. Zihin Kuramı becerilerinin İlki olan YKA becerilerinin değerlendirme araçları zaman içinde çeşitlenmiş ve farklılıklar göstermiştir. Bu testler aşağıda belirtilmiştir.

a) Yer Değiştirme Testleri: YKA becerilerinde en sık kullanılan testleri yer değiştirme testleridir. Bir olay karşısında insanların eski ve yeni bilgilerinin kullanarak farklı düşünebilecekleri bilgisinin kazanımına yönelik değerlendirme ilk olarak Wimmer ve Perner (1983) tarafından geliştirilmiştir. Bu değerlendirmenin içeriğinde kimi zaman insanlar kimi zaman ise bebekler kullanılmıştır (Baron-Cohen, 2000). Değerlendirmenin içeriğinde her zaman iki kişi ya da iki bebek yer alır. Kurguda, kişilerden biri ortamdaki ayrılmadan önce bir nesneyi/yiyeceği bir yere/kutuya/dolaba bırakır ve ortamdaki uzaklaşır.

Ortamda kalan kişi diğer kişinin bıraktığı nesnenin yerini değiştirir fakat diğer kişinin bu değişiklikten haberi olmamaktadır. Değerlendirme yapılan kişiden istenen şey nesneyi bırakıp ortamdaki uzaklaşan kişi geri döndüğünde bıraktığı nesneyi bıraktığı yerde arayacağını tahmin etmesidir (Wellman ve diğerleri, 2001). Yer değiştirme görevine ilişkin kullanılan malzemelerde birçok değişiklikler yapılarak söz konusu görev alanyazında birçok araştırmada kullanılmıştır (Baron-Cohen, 2000).

b) Beklenmedik İçerik Testleri: Bu testte de, çocukların YKA becerilerini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Testin içeriğinde yaygın olarak bireylerin günlük yaşamlarında aşına oldukları bir kutu kullanılmıştır. Bazı araştırmacılar ise kutu yerine çaydanlık gibi başka nesnelere de kullanmışlardır. Beklenmedik içerik testlerinde ortak nokta ise kişilerin aşına oldukları kutu ya da çaydanlığın içinde yer alması gereken yerine farklı bir nesnenin yer alması durumudur. Örneğin süt kutusunun içinde süt yerine tuz bulunması, çaydanlığın içinde çay yerine kum bulunması gibi. Değerlendirme sürecinde çocuklara aşına oldukları süt kutusu gösteriyor ve çocuklardan bu kutuya dokunmadan kutunun içinde ne olduğunu tahmin etme istenir. Çocuktan cevap alındıktan sonra çocuğun kutuyu incelemesine izin verilir. Çocuk kutuyu inceledikten sonra ve içinde bulunan nesnenin gerçekte süt değil tuz olduğunu öğrenmektedir. Değerlendirmeyi yapan kişi çocuğun kutunun içinde gerçekte ne olduğunu doğru anladığından emin olduktan sonra çocuğa, süt kutusunun içinde tuz olduğunu bilmeyen birinin odaya geldiğinde ve o kişiye bu süt kutusu gösterilip bunun içinde ne olduğunu söylemesi istenildiğinde yeni gelen kişinin ne cevap verebileceği sorusu yöneltilmektedir. Bu aşamada çocuktan ortama yeni dâhil olan kişinin kendisine gösterilen kutunun içinde süt olduğunu söyleyeceğini tahmin etmesi beklenmektedir (Astington ve Jenkins, 2000; Flavel ve diğerleri, 1992).

c) Görünüş-Gerçeklik Testleri: Testin içeriğinde, kişinin günlük hayatta aşına olduğu bir nesneye dönüştürülmüş gerçek dışı bir nesne yer almaktadır, bu özelliği nedeniyle Görünüş-Gerçeklik Testleri ve Beklenmedik İçerik Testleri birbirlerine benzer özellikler taşımaktadır. Beklenmedik İçerik Testlerinde süt kutusu içinde süt yerine tuz yer alırken ya da kum dolu çaydanlık, Görünüş-Gerçeklik Testlerinde ise üzüm şeklinde bir plastik ya da kalem şeklinde çakmak gibi nesnelere kullanılmaktadır. Bu testin içeriğini bir örnek üzerinden açıklayacak olursak, çocuğa, üzüm şeklinde bir plastik gösterilmekte ve bunun ne olduğunu söylemesi istenmektedir. Cevap alındıktan sonra çocuğun plastik üzümlere dokunmasına izin verilmekte ve nesnenin aslında üzüm şeklinde bir plastik olduğu gerçeği açıklanmaktadır. Daha sonra değerlendirmeyi yapan kişi tarafından çocuğa, bu nesnenin plastik olduğunu bilmeyen biri tarafından görüldüğünde ne olduğunu düşünebileceği

sorusu yöneltilmektedir. Bu aşamada çocuktan bu nesnenin plastik olduğunu bilmeyen birinin üzüm olduğunu düşüneceği cevabını vermesi beklenmektedir (Astington ve Jenkins, 2000).

2.1.6.2. İkinci Derece Yanlış Kanı Atfı Becerileri

Zihin Kuramı becerilerinin ikinci aşaması olan İkinci Derece Zihin Kuramı becerilerini olağan gelişim gösteren çocuklarda, 6-7 yaşında bireylerin gerçekleştirmesi beklenmektedir. Bu konuda çocukların performanslarını değerlendirmek için ilk test araçları Perner ve Wimmer tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir (Erdem, 2011). Testin kurgusunda iki çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklar, Mary ve John dur. Mary ve John parkta dondurma arabası ile karşılaşır ve dondurma almak isterler fakat yanlarında paraları olmadığı için eve gidip para almaları gerekmektedir. John eve para almak için koşar. Mary, dondurmacının şehir meydanına gideceğini öğrenir, John'u beklemeye devam eder. Fakat John evden dönerken beklenmedik bir şekilde dondurma arabası ile Mary yanında yokken karşılaşır ve dondurmacının şehir meydanına gittiğini görür. Mary beklemekten sıkılır ve John'u aramak için eve gider fakat John'un annesi, onun dondurma almak için evden çıktığını söyler. Bu bilgiler verildikten sonra çocuğa, Mary'nin, John'un nereye gittiğini düşündüğü sorulur. Bu testte beklenen doğru cevap "John'un parka gittiği" cevabıdır. Bu testte diğer testler gibi uyarlamalar ve değişiklikler yapılarak birçok araştırma yapılmıştır (Flobbe, Verbrugge, Hendriks ve Krämer, 2008).

2.1.6.3. İleri Düzey Zihin Kuramı Testleri

Zihin Kuramı becerilerinin 6-7 yaşından sonra devam ettiği ve giderek daha zorlaştığı ve karmaşık bir takım becerilerin kazanılması gerektiği söylenebilir. 1999 yılında Baron-Cohen ve diğerleri ileri derecede Zihin Kuramı becerilerini değerlendirmek için bir hikâye kurgulamışlardır. Bu kurgulardan birisi bir kişinin söylememesi gerektiğini bilmediği bir şeyi farkına varmadan söylemesi ile ilgilidir. Bu kurgu ile ilgili birçok soru sorularak değerlendirmeye katılan bireyin kurguda yer alan kişilerin duygu ve düşüncelerine yönelik tahminleri öğrenilir (Değirmencioğlu, 2008). Bu kurgu kapsamında birçok hikâye oluşturularak test aracı olarak kullanılmıştır (Happé, 1994; White, Hill, Happé ve Frith, 2009).

Başka bir İleri Düzey Zihin Kuramı Değerlendirme aracı ise Baron-Coghen ve diğerleri tarafından 1997 de geliştirilen “Göz Testi” olarak adlandırılan ve insanların gözlerinden ve yüz ifadelerinden duygularına ve düşüncelerine yönelik tahminlerde bulunmayı amaçlayan bir testtir. Testin içeriğinde 25 adet göz fotoğrafları yer almaktadır. Değerlendirmeye tabi tutulan bireyin iki fotoğraf arasında kendisine ifade edilen duygu ya da düşünceye yönelik tercihte bulunması beklenmektedir. Testin içeriğinde daha sonraki yıllarda çocuklar ve yetişkinler için düzenlemeler yapılmıştır (Baron-Cohen, Wheelwright, Spong, Schill ve Lawson, 2001; Joseph ve Tanaka, 2002).

2.2. Sosyal Beceri Gelişimi

2.2.1. Olağan Gelişim Gösteren Çocuklarda Sosyal Beceri Gelişim

Sosyal beceriler, bireylerin diğer bireylerle sağlıklı bir etkileşim kurması ve sosyal kabulünü sağlayan toplum tarafından benimsenmiş ve birey tarafından öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliot, 1990). Sosyal beceriler kişilerle iletişimi başlatmak ve devamlılığını sağlamak için bireyin hayatında önemli kabul edilen becerilerdir (Westwood, 1993). Bireyin toplum içinde bir gruba dâhil olması için grup içinde kabulünü sağlayan bir takım beceriler ve davranışlar göstermesi beklenmektedir. Her grubun bireylerden beklentisi farklılıklar gösterebilmektedir. Bireyden, dâhil olmak istediği grubun değer yargıları, inanışları ve kültürel yapılarını bilmesi ve bu özelliklere uygun davranması beklenmektedir. Bireyden gerçekleştirmesi beklenen bu davranışların bütünü sosyal becerilerin içinde yer almaktadır (Ergün, 2006). Sosyal beceriler kapsamlı birçok beceriden oluşmaktadır (Bacanlı, 2000).

McFall (1982) yaptığı tanımda sosyal becerileri, bireylerin toplum tarafından kendilerine biçilmiş rollere uyum gösteren gereken davranışlar bütünü olarak tanımlamıştır. Sosyal beceriler, bireylerin toplum içinde buldukları ortamda sosyal kabullerini sağlayan öğrenilmiş davranışlardır. Bireyin grup içinde kabulünün gerçekleşmesi için bir dizi uygun davranış göstermesi beklenebilmektedir. Bu davranışlara da, sosyal davranışlar denilmektedir. Bu davranışların bütününe de sosyal beceriler adı verilmektedir (Rutherford, Mathur, Sarup, Quinn ve Mary, 1998). Sosyal becerilerin geniş bir yelpazede ele alındığı bilinmektedir. Birçok sosyal beceri içerikleri oluşturulmuş olmasına rağmen

sosyal becerilerin tam olarak ne olduğu, hangi davranışlardan oluştuğu konusunda alan uzmanları tarafından ortak bir yargı oluşturulamamıştır (Bacanlı, 1999).

Spence' ise (1983) sosyal becerileri, bireylerin diğer bireylerle olan etkileşimlerinde fiziksel ya da psikolojik olarak olumsuz etkileyebilecekleri davranışlardan kaçınarak, sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri davranışlar olarak ifade etmektedir. Sosyal becerilerin gelişiminde sorunları olan bireyler ya da sosyal becerilerde yetersizliği olan bireyler tüm hayatları boyunca diğer bireylerle olan ilişkilerinde, akademik çalışmalarında, duygusal yaşantılarında ve çalışma ortamlarında birçok problemlerle karşılaşmaya kalabilmektedirler. Bu tarz problemler yaşayan bireylerin yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmak için sosyal becerilerin kazanımı ve sürdürmeleri konusunda desteklenmesi ve toplum içinde kabullerinin sağlanmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir (Avcıoğlu, 2003).

2.2.2. Görme Yetersizliği Olan Bireylerde Sosyal Beceri Gelişimi

Sosyal beceriler, kişilerin içinde buldukları toplum tarafından bireye uygun görülmüş rollere gereği olan ve sergilenmesi gereken davranışlar olarak açıklamaktadır (Mc Fall, 1982). Sosyal becerilere yönelik bireyden beklenen bu davranış normlarının bireyin çevresinde bulunan arkadaş, aile, öğretmen ve sosyal çevresinde bulunan diğer kişilerce oluşturulabilmektedir (Gresham, 1987). Westwood (1993), bireyin yakın ve uzak çevresince oluşturulan ve bireyden yapması beklenen davranışları bireyin gerçekleştirme düzeyinin, bireyin başkaları ile olumlu etkileşimde olmasını doğrudan etkileyebildiğini vurgulamaktadır. Bireyin sosyal becerileri edinmesinde tek bir öğrenme kanalının olmayışı aslında sosyal becerilerin karmaşık bir yapıya sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Avcıoğlu, 2007). Sosyal beceriler gözlenebilen ve gözlenemeyen davranışlar olarak iki farklı şekilde incelenmektedir. Gözlenebilen davranışlar açık bir şekilde bir başka birey tarafından gözlem yoluyla farkedebileceği davranışları oluşturur. Fakat gözlenemeyen sosyal beceri davranışları ise, açıkça gözlenemeyen ve gizli olan bilişsel davranışlardan oluşmaktadır (Elksnin, 1998).

Genellikle bireylerin birçok sosyal beceriyi doğal ortamda yaşantılar sonucu ve gözlemlere dayanarak öğrendiği bilinmektedir. Fakat çeşitli faktörlere bağlı olarak çevresi ile yeterince etkileşimde bulunamamış bireylerde sosyal beceri gelişiminde gecikmeler olduğu gözlenmektedir (Hall ve Schlesinger, 1997). Sosyal becerilerde gecikmeler olan bireylerin sosyal yaşamları, aile ilişkileri, arkadaş ilişkileri ve iş ortamları gibi birçok konuda

problemlerle karşılaştıkları bilinmektedir (Avcıoğlu, 2003). Hallahan ve Kaufman (2006), sosyal uyum problemlerinin, özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocukların tanılanması sürecinde etkili bir belirti olduğu düşüncesini ifade etmektedir. Çocuk tarafından çevredeki kişiler ve olaylar gözlenerek elde edilen sosyal beceriler görme ya da zihinsel yetersizliğe sahip bireylerde gözlem yapma ya da gördüklerini anlamlandırma konusunda problem yaşamalarından dolayı sosyal beceri kazanımında da gecikmeler olabilmektedir (Özkubat ve Özdemir, 2014).

Doğuştan ya da bebeklik döneminde görme kaybı yaşamış bebekler ile olağan gelişim gösteren bebeklere oranla ebeveyn-bebek arasında kurulması beklenen sözsüz iletişim olanağı aynı düzeyde değildir. Görme kaybına sahip görme kaybindan dolayı yakın çevresinde bulunan aile bireyleri ile kurabileceği sözsüz etkileşimleri sınırlanmaktadır (Lechelt ve Hall, 1999). Zamanla görme yetersizliği olan bireyin görsellikten yoksun kalması ya da sınırlı görsel uyarana ulaşması nedeniyle ebeveynleri dışında yakın çevresi ile etkileşimlerde de problemler olduğu rapor edilmektedir (Hall ve Schlesinger, 1997). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireyler görsel ipuçlarına ulaşma, jest ve mimikleri taklit etme, davranışları model alma gibi temel becerileri öğrenmekte güçlük yaşamalarının da etkisiyle birçok sosyal beceride gecikmeler gösterebilmektedir (Özdemir, 2013). Alanyazında yapılan birçok araştırma özellikle okul öncesi dönemde olağan gelişim gösteren çocukların zamanlarının yarısını akranları ile oyun oynayarak harcadıklarını göstermektedir. Fakat araştırmalarda görme yetersizliğinden etkilenen çocukların akranları ile etkileşimde zorlandıkları ve bir süre sonra yalnız kalmayı ya da vakit geçirmek için yetişkinlere yöneldikleri de gözlenmiştir (Lechelt ve Hall, 1999).

Olağan gelişim gösteren çocukların taklit ve gözlem yoluyla kazandıkları sosyal becerileri, yetersizlikten etkilenen bireylerin doğal yollarla edinemedikleri durumlarda sistematik yöntemler kullanılarak yaşantılar oluşturulmalı, fırsat tanınmalıdır. Aksi halde yetersizlikten etkilenen bireyler tüm yaşamları boyunca kişiler arası ilişkilerde, duygusal konularda, çalışma hayatı gibi birçok alanda problemler yaşayabilmektedirler (Avcıoğlu, 2003). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin olağan gelişim gösteren bireylere oranla, daha az sosyal kabul yaşadıkları (Mc Alpine ve Moore, 1995), akranları ile daha az oranda sosyal etkileşime girdikleri ve sosyal çevrelerinde akran kabulünün düşük düzeyde (Jindal- Snape, 2005) ve sözel ve sözel olmayan sosyal beceri davranışlarını sınırlı düzeyde gösterdikleri gözlenmiştir (Hersen ve Kazdin, 1985).

Özdemir (2013), görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin görsel ipuçlarından yeteri kadar yararlanmaması sonucunda, sosyal becerilere yönelik yeterli bilgiye sahibi olmayabildiğini ifade etmektedir. Yaşantı sağlanmadığı durumlarda ise toplumsal kabulü arttıran birçok beceriye yönelik sosyal performansı problemleri yaşayabildiklerini açıklamaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sosyal becerileri kazanımlarında buldukları çevrede maruz kaldıkları yaşantı zenginliğinin çok etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmacıardan Özkubat ve Özdemir (2010), yapmış olduğu araştırmada görme yetersizliğinden etkilenen çocukların bulunduğu görme engelliler okullarına devam eden öğrencilerin ve olağan gelişim gösteren akranları ile aynı okula devam eden görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sosyal becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre olağan gelişim gösteren akranları ile aynı ortamda eğitimine devam eden görme yetersizliğinden etkilenen öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitimine devam eden öğrencilere oranla sosyal beceri puanları daha yüksek çıkmıştır.

Alanyazında yapılan bir diğer araştırmada ise Lechelt ve Hall (1999), 12 yaşında civarı akranları ile aynı eğitim ortamında devam eden görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal becerilerde akranlarından geride olduklarını rapor etmişlerdir. Araştırmada akranları ile etkileşimi ve sınıf içi etkin katılımı hedefleyen bir dizi düzenlemenin yer aldığı planlama ile görme yetersizliğinden etkilenen bireylerde var olan sosyal becerileri arttırmak hedeflenmiştir. Yapılan çalışmalarda öğretmen, akran ve hedef kitleyi oluşturan görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin en yüksek düzeyde etkileşim içinde olmaları sağlanmıştır. Etkinliklere yönelik kural ve detayların öğretmen tarafından açık ve anlaşılır şekilde dile getirilmesi, öğrencilerin ortamda bağımsız hareket etmelerini sağlayacak düzenlemelere yer verilmesi ve öğrenme sürecini işbirliğine dayalı düzenlenmesi gibi değişkenlerle eğitim süreci sürdürülmüştür. Sosyal becerilere yönelik doğrudan bir öğretim sürecine yer verilmemiş olmasına rağmen araştırmanın sonunda görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin öğretmen ve akranları ile etkileşimlerinin arttığı ve sosyal becerilerinde ilerlemeler olduğu gözlenmiştir (Lechelt ve Hall, 1999).

Türkiye'de görme yetersizliğinden etkilenen çocukların sosyal beceri alanlarında yeterliliklerine yönelik sınırlı sayıda araştırma yapılmasına rağmen genel olarak araştırmaların sonucunda görme kaybı olan çocukların akranlarına oranla sosyal becerilerinde gecikmeler olduğu rapor edilmiştir (Özkubat ve Özdemir, 2012; Demir, 2014).

2.2.3. Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin oldukça karmaşık olması nedeniyle, bu becerilerin değerlendirilmesi için çeşitli teknikler ve yöntemler kullanılmaktadır (Bacanlı, 2000; Gresham ve Elliot, 1987). Alanyazında sosyal becerilerin kapsamlı ve karmaşık bir yapıda olması nedeniyle bu becerilerin değerlendirilmesi için birbirinden farklı tekniklerin tek başına ya da birarada kullanılması önerilmektedir (Özdemir, 2009). Farklı ve çok kaynaktan bilgi toplamak, sosyal becerilerin değerlendirilmesinde oldukça önemli görülmektedir. Farklı kaynaklardan edinilen bu bilgiler, çocukların devam edeceği eğitim ortamlarına karar verme ve eğitim süreçlerini planlamada etkin şekilde kullanılabilir (Gresham ve Elliott, 1987).

2.2.3.1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Yöntemleri

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde birden çok yöntem kullanılabilir. Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, sosyal becerileri değerlendirmek üzere oluşturulmuş ölçek/anket/testlerin uygulama farklılıklarının olduğu dikkat çekicidir. Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu teknik ve ölçekler; gözlem yoluyla davranışların kaydı, kendi kendini değerlendirme, görüşme, sosyometri tekniği ve davranış dereceleme ölçekleri olarak sıralanabilir (Bacanli, 2005; Avcioğlu, 2001; Avcioğlu, 2007; Gresham ve Elliott, 1987; Merrell, 2001; Özdemir, 2009; Sucuoglu ve Özokçu, 2005). Fox ve Boulton (2005), sosyal beceri değerlendirme sürecinde kullanılan ölçeklerin içeriğinde yer alan maddeleri bireyin kendisi veya yakın çevresinde bulunan kişiler (aile, öğretmen, yakın arkadaş gibi) tarafından doldurulduğunda elde edilen sonuçların değişiklikler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Milford ve Greenfield' in (2002) yaptığı bir araştırma, bireylerin sosyal becerilerine yönelik öğretmen ve alan uzmanı tarafından yapılan değerlendirme sonuçları karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin uzman gözlemcilerle oranla çocukların sosyal beceri performanslarını daha iyi değerlendirdiği sonucu ortaya çıkmıştır.

- *Gözlem Yoluyla Davranış Kaydı*

Davranışların gözlemlenerek kayıt edilmesi bireylerin sosyal becerilerin değerlendirilmesinde en yaygın kullanılan yöntemlerden biridir. Bu tekniğin özellikle bireyin diğer bireylerle en fazla etkileşime girdiği, sosyal çevresini oluşturan okul, iş ve aile gibi ortamlarda birey gözlenerek bilgi toplanmaktadır. Bu teknik birçok araştırmacı tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Gözlem yoluyla davranış kaydı yönteminde, uzmanlar dışında aile üyeleri, bireyin arkadaşları ve öğretmenleri aracılığıyla bilgi

toplanabilmektedir (Milfordve Greenfield, 2002; Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro,1999).

- *Kendi Kendini Değerlendirme:*

Kendi kendini değerlendirme araçlarında cümle tamamlama, resim çizme, durum karşısında duyguyu açıklama gibi tekniklerle kişinin sosyal becerileri hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir. Fakat bu yöntem bireyin sosyal beceri yeterliliği konusunda tek başına yeterli olmamaktadır (Merrell, 2001). Kişilerin kendileri hakkında bilgi verdikleri yöntem, sosyal beceri, sosyal kaygı, sosyal etkileşim veya iletişim becerileri gibi alanlarda kullanılabilir. Testler hem uygulama, hem değerlendirme kolaylığı nedeniyle yaygın olarak kullanılan tekniklerdendir (Bacanlı, 2005). Bu teknik bireylerin sosyal becerilerine yönelik sık kullanılan teknikler arasındadır (Phillipsen, Bridges, McLemore ve Saponaro, 1999).

- *Görüşme*

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan bir diğer yöntem de görüşme tekniğidir. Bu teknikte, uzman kişi bireyin kendisi ile görüşerek (bireysel görüşme) kişinin sosyal beceri düzeyini değerlendirmektedir. Değerlendirmeyi yapan kişi bireyin geçmişine yönelik bilgi toplamaktadır (Bacanlı, 2005). Bu yöntem yetersizlikten etkilenen bireylerde de yaygın olarak kullanılan teknikler arasındadır (Parsons, 2006). Bu yöntemin dezavantajının kişi ile görüşme sırasında alınan bilgilerin göreceli olma özelliği taşımasıdır (Merrell, 2001).

- *Sosyometri Tekniği*

Sosyometri tekniği daha çok bireyin grup içinde kabulünün anlaşılması amacıyla kullanılan bir tekniktir (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003). Merrell ve Gimpell (1998) sosyometri tekniğinin avantajları ve dezavantajları olduğunu vurgulamaktadır. Grup içinde akranları tarafından kabul görmeyen çocukların belirlenmesi amacı ile kullanılması avantaj oluştururken doğrudan bireyin sahip olduğu sosyal becerileri belirlenememesi daha çok grup tarafından bireyin nasıl algılandığı bilgisini araştırmacıya sunması ise dezavantaj olarak kabul edilmektedir.

- *Davranış Dereceleme Ölçekleri*

Bireyin kendisinin, anne-babasının, yakın arkadaşının ya da öğretmen gibi yakın çevresinde yer alan kişilerin bireyin sosyal becerilerine yönelik görüşlerinin alındığı

değerlendirme araçlarıdır. Davranış dereceleme ölçekleri kullanılarak bireyin sosyal becerilerine yönelik bilgiye ulaşılabilmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003; Gresham ve Elliott, 1987). Çocukların sosyal becerileri hakkında kısa sürede bilgi toplamak adına işlevsel tekniklerden biridir (Elliott ve diğerleri, 2001; Kuzgun, 1991; Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorilla ve Putham, 2005). Davranış derecelendirme ölçeklerinin en büyük kolaylığının çok kısa sürelerde bilgi toplanmasına olanak vermesidir.

Biribirinden farklı değerlendirme araçları ile sosyal becerilerin değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Bu değerlendirme araçları bireylerin sosyal becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ve sınırlılıkların olduğu becerilerin tespitinde bilgi verebilmektedir. Bireylerin sosyal becerilere yönelik bilgi eksikliği ya da beceriyi gerçekleştirme süre, sıklık ve şiddeti bakımından bilgi vermektedir. Sosyal becerilerde yeterli performansı göstermeyen özellikle de yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için, değerlendirme sonuçları dikkate alınarak hazırlanacak eğitim programları yoluyla sosyal becerilerinedinilmesine yönelik en uygun müdahalelerin yapılması sağlanabilmektedir.

2.3. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı ve Sosyal Becerilere Yönelik İlgili Araştırmalar

Zihin Kuramı, kişinin diğer kişilerin davranışlarını açıklayabilmek ve tahmin edebilmek için insanların ilgi, istek, bilgi, inanışlar gibi zihinsel durumlarına atıfta bulunabilme becerisidir (Lantz, 2002; Rowe ve diğerleri, 2001). Sosyal beceri gelişimi ve Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi birbirini etkilemektedir (Wimmer ve Perner, 1983).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal becerileri ve Zihin Kuramı becerileri ile ilgili sınırlı sayıda araştırma yapıldığı gözlenmiştir (Green ve diğerleri, 2004). Sınırlı sayıda araştırmaların bulguları incelendiğinde, görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin zihinsel gelişim, dil konuşma ve uyum becerileri gibi gelişim alanlarında akranlarıyla benzer gelişim performansı gösteriyor olmalarına rağmen Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde olağan gelişim gösteren bireylere oranla gecikme sergilediklerini görülmektedir (Green ve diğerleri, 2004; Peterson ve diğerleri, 2000). Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal beceri gelişimlerini inceleyen başka araştırmalar dahu bireylerin sosyal beceri gelişimlerinde olağan gelişim gösteren akranlarına oranla önemli gecikmeler sergilediklerine işaret etmektedir (Celeste, 2007; Jindal-Snarpe, 2004; Özdemir, 2009; Özdemir ve Özkubat, 2012).

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla yapılan bir araştırmada McAlpine ve Moore (1995) birbirinden farklı görme yetersizliklerine sahip, 4-12 yaşları arasında ve zekâ testleri sonucunda 4 yaş ve üzeri puan alan çocuklarla çalışmışlardır. Araştırmada katılımcıların YKA becerilerini gerçekleştirme düzeyleri incelenmiştir. Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar için YKA görevinde kullanılan materyaller dokunsal olarak düzenlenmiştir. McAlpine ve Moore araştırma sonucunda zekâ düzeyleri aynı olan katılımcıların tümünün (görebilen ve görmeyen) sunulan görevlerde aynı düzeyde performans göstereceğini beklerken, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklardan bazılarının YKA görevlerinden birinde veya ikisinde başarısız olduklarını bulmuşlardır. Bulgular özellikle ileri derecede görme bozukluğu olan katılımcıların, Zihin Kuramı becerilerinde zorlandıklarını göstermiştir.

Minter ve diğerleri (1998), takvim yaşı 4 olan, dil gelişimi ve bilişsel gelişimi bakımından 4 yaş üstü performans gösteren 42 çocukla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar gören ve görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların YKA becerilerini değerlendirmişlerdir. YKA görevleri, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar için materyaller dokunsal özelliklerde hazırlanarak sunulmuştur. Değerlendirme tamamlandığında gören katılımcıların tüm görevlere doğru cevaplar verdiği, görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların ise verdikleri cevaplarda düşük performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır.

Roch-Levecq (2000), görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların Zihin Kuramı becerileri ve temel duyguları gösterme becerilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar 4-12 yaş aralığında görme yetersizliğinden etkilenen ve gören toplam 40 çocukla (20 şerli gruplar oluşturularak) çalışmışlardır. Araştırmada katılımcıların YKA ve duygu ifadelerini sergileyebilme becerileri incelenmiştir. İki grubun da özellikleri farklı olduğundan standart bir materyalle değerlendirme yapılamamıştır. Bu nedenle test materyalleri bebekler, kutular, nesnelere somutlaştırılmış ve her iki grup için de uygulanabilmesi sağlanmıştır. Çalışma sonunda görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerinde ve duygu ifadelerini gösterebilme becerilerinde düşük puan aldıkları ortaya çıkmıştır.

Peterson, Peterson ve Webb (2000), görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların Zihin Kuramı becerileri gelişiminde aile ilişkilerinin etkisi incelenmiştir. Çalışmada, 5-12 yaş arası görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda artan yaş ile Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerisi

kazanma düzeyinin doğru orantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminin katılımcıların sahip oldukları görme bozukluğu (total ya da az gören) seviyesi, cinsiyetleri, fiziksel engelleri ve öğrenme güçlüğü'nün olup olmaması gibi faktörlerden etkilendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Green ve diğerleri, tarafından (2004) yapılan araştırmada doğuştan ileri düzey görme yetersizliğine sahip çocuklar ve olağan gelişim gösteren 5-11 yaş arasındaki 18 çocukla çalışılmıştır. Çocukların Yanlış Kanı Atfı becerileri 3 farklı test aracı ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında her bir test iki kez katılımcılara sunulmuştur. Yanlış Kanı Atfı becerilerine yönelik sunulan üç testte de çocukların performansları farklılık göstermiştir. Doğuştan total görme kaybı olan çocuklardan 6 tanesi Yanlış Kanı Atfı görevlerinden birinde veya daha fazlasında başarısız olmuştur; görme yetisine sahip bütün çocuklar görevlerin hepsini geçmeyi başarmışlardır. Doğuştan total görme kaybı olan çocukların katılımcı özelliklerinin, bu görevlerdeki performanslarıyla ilgisi çerçevesinde test edilmiştir. Kronolojik yaşın ve çocukların devam ettikleri okul türünün çocukların performansı ile ilgili olmadığı bulgulanmıştır. Araştırma sonucunda sözel zekânın ve sözel zekâ yaşın, bu görevleri başarmada iyi veya kötü performans sağlayan çocuklarda farklılaştığı görülmüştür. Araştırma bulguları, doğuştan total görme kaybı olan çocukların Zihin Kuramı becerilerinde gecikme gösterdiğini ve edinimde zorluk yaşayan çocuklarla benzer özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Brambring ve Asbrock (2010), doğuştan görme yetersizliğine sahip 4-10 yaşında 40 kişi ile olağan gelişim gösteren 3-6 yaşında 37 kişi ile çalışmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılardan 80 aylık görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla, 61 aylık olağan gelişim gösteren çocukların yanlış kanı atfı görevlerinde karşılaştırıldığında kritik bulgular elde edilmiştir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların Zihin Kuramı becerilerinde ortalama 19 aylık bir gecikme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Görme yetersizliğine sahip çocukların Zihin Kuramı becerilerine yönelik yapılan ilk araştırmalar sonucunda bu bireylerin otizm specturum bozukluktan etkilendiği ya da bilişsel gecikmeler yaşadığına yönelik açıklamalarda bulunulduğu bilinmektedir. Fakat bu ilk araştırmaların aksine Brambring ve Asbrock (2010), görme yetersizliğinden etkilenmiş bu bireylerin 19 aylık gecikmelerini; otizm spectrum bozukluk işareti ya da bilişsel bir sorundan kaynaklanmadığı, çocuğun doğuştan sahip olduğu görme yetersizliğinin etkisi olarak yorumlanmıştır.

Yetersizlikten etkilenen bireylerin sosyal beceri gelişimine yönelik birçok araştırmaya rastlanmıştır. Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle de sosyal beceri gelişimine yönelik çalışmalar mevcuttur (Celeste, 2007; Jindal-Snarpe, 2004). Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal becerilerinin gelişimine yönelik yapılan araştırmalardan bir diğeri ise Celeste'nin (2007) araştırmasıdır. Araştırmada görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin sosyal etkileşimleri ve yapılandırılmış oyun becerileri üzerine etkileri değerlendirilmiştir. Araştırmada 5 yaşındaki bir kız çocuğu ile iki hafta süresince sosyal beceri müdahale programı çalışılmıştır. Uygulama başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra çocuğun sosyal becerileri çocuk bakım uzmanı ve çocuğun ailesinin katılımı ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonunda görme yetersizliğinden etkilenen çocuğun sosyal etkileşim becerilerinde ve oyun becerilerinde artış olduğu görülmüştür.

Jindal-Snarpe (2004) tarafından görme yetersizliğinden etkilenen kaynaştırma eğitiminde yer alan öğrencilerin sosyal becerilerine yönelik bir araştırmada 2 görme yetersizliğinden etkilenen birey katılımcı olarak seçilmiştir. Katılımcıların sosyal beceri yaşları Uyumsal Sosyal Olgunluk Ölçeği (Vineland Social Maturity Scale) kullanılarak tespit edilmiş ve takvim yaşları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda 9 yaşında olan katılımcının sosyal beceri düzeyi 4 yaş 8 ay çıkarken, 11 yaşındaki katılımcının sosyal beceri düzeyi 5 yaş olarak bulunmuştur. Tüm bu veriler değerlendirildiğinde araştırmaya katılan bireylerin sosyal beceri düzeylerinin yaşlarının altında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Özkubat (2012) görme yetersizliğinden etkilenen 7–12 yaşlarındaki çocukların sosyal beceri düzeylerini, olağan gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırmışlardır. Araştırmada, Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) anasınıfı 6.sınıf öğretmeni formu kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın sonunda elde edilen veriler değerlendirildiğinde olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeylerinin, görme yetersizliğinden etkilenen çocuklara göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğeri araştırma da ise görme engellilerin psiko-sosyal gelişimlerini Özçelik (1982) incelemiştir. Araştırmaya 7-11 yaş aralığında görme engelliler ilköğretim okullarında ve bir yetiştirme yurdunda kalan katılımcılar katılmıştır. Araştırmaya psiko-sosyal gelişimleri bakımından, olağan gelişim gösteren çocuklarla görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar arasında bir fark olup olmadığı ve görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların görme düzeyi, görme engelinin oluşma zamanı, görme engelinin nedenleri ve cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı belirlenmek amacıyla toplam 166 katılımcı dâhil olmuştur.

Araştırma sonucunda olağan gelişim gösteren katılımcıların görme yetersizliğinden etkilenen çocuklara oranla psiko-sosyal gelişimlerinin daha yüksek olduğu bulgulanmıştır.

Özetle, varolan sınırlı sayıda araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin diğer gelişim alanlarında herhangi bir gecikme olmasa da sosyal beceri gelişimlerinde ve Zihin Kuramı becerilerinde gecikmelerin olduğu rapor edilmektedir.

Hobson (1990), doğuştan görme yetersizliğine sahip bireylerin görme yaşantısının olmaması ya da sınırlı düzeyde olmasının Zihin Kuramı becerileri ediniminde olumsuz etkisinin olduğunu ileri sürmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin görme yetersizliğinin etkisiyle Zihin Kuramı becerilerinde düşük performans gösterdiklerini gösteren araştırmalar (Minter ve diğerleri, 1998; Peterson ve diğerleri, 2000) ve yine görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin görme kaybının vermiş olduğu etki ile sosyal becerilerin gelişiminde de gecikmeler olduğu gösteren araştırmalar mevcuttur (Jindal-Snarpe, 2004; Özdemir ve Özkubat, 2012).

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarla yapılan araştırmalar incelendiğinde, özellikle Zihin Kuramı becerilerine (Green ve diğerleri, 2004; Minter ve diğerleri, 1998; Peterson ve diğerleri, 2000) ve sosyal becerilere yönelik araştırmalarda (Jindal-Snarpe, 2004; Özçelik, 1982; Özdemir ve Özkubat, 2012) rastlanan ortak bulgular; görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin olağan gelişim gösteren bireylere oranla Zihin Kuramı becerilerinde ve sosyal becerilerde düşük performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Araştırmalarda diğer bir ortak ifade ise, araştırmacılar hem Zihin Kuramı becerilerinin hem de sosyal becerilerin gelişiminde yaşanan gecikmelerin görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda bu beceriler ile ilişkili diğer becerileri de etkileyebileceği yargısıdır. Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceriler içerik olarak bireyin çevresi ile etkileşimine yönelik becerilerden oluşmasının da etkisiyle Zihin Kuramı becerileri ve Sosyal becerilerin birbiri arasındaki ilişki daha fazla önem kazanmaktadır. Tüm bu bulgu ve görüşler değerlendirildiğinde görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerileri gelişimlerinin birbirini ne boyutta etkilediğine yönelik sorular karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında diğer yetersizlik alanlarından etkilemiş çocuklarla yapılan araştırmalarda Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceri gelişimleri incelenmiştir, fakat görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin Zihin Kuramı becerilerinin gelişimi ve sosyal becerilerinin birbirlerini etkileme düzeylerine yönelik yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Zihin Kuramı becerilerinin gelişiminde yaşanan problemler sonucunda görme yetersizliğinden etkilenen bireyin etkileşimde olduğu kişinin davranışlarının altında yatan duygu, düşünce ve farklı inancı yorumlama hatası gösterebilmesi ve bu durumun bir sonucu olarakda sosyal beceri gelişimlerinin olumsuz etkilenmesi beklenen bir durumdur. Buna karşın verilerin sınırlı sayıda araştırmadan elde edilen bilgiler bu konuda kesin yargılara varabilmek için yeterli düzeyde değildir. Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceri gelişiminin incelenmesi ve bu incelemelerin gelişimin erken dönemlerinde gerçekleştirilmesi bu yetersizlikten etkilenen bireylerin Zihin Kuramı ve sosyal becerilerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle gelişimin en erken dönemlerinde uygun müdahalelerin hazırlanması ve sağaltımların gerçekleştirilmesi hususunda etkili olacaktır.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Olağan gelişim gösteren çocuklar, az gören çocuklar ve total düzeyde görme yetersizliğinden etkilenen çocukların Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri ve sosyal beceri gelişim becerilerini karşılaştırmayı amaçlayan araştırmaya yönelik bu bölümde araştırma modeli, katılımcı bilgileri, araştırma ortamı ve materyalleri, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli kullanılarak katılımcılara ulaşılmıştır. Çalışma grubunda fazla sayıda katılımcının yer aldığı bir evrende, evren hakkında genel yargılara ulaşmak hedefiyle, evrenin tümü veya ondan oluşturulacak küçük bir grup örnek veya örnekleme üzerinde yapılan tarama modelidir (Karasar, 1999).

Tarama modeli; şimdiki zamanda var olan veya geçmişte var olmuş bir durumu var olduğu şekliyle açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konusu olan olay, birey ve ya nesne, bulunduğu koşullar içinde ve tam olarak olduğu haliyle betimlenmeye çalışılır. Olay, birey ve ya nesne değiştirilmeye çalışılmaz, var olan duruma yönelik veriler toplanır (Karasar, 2010).

Bu çalışmada total görme kaybından etkilenmiş, az gören ve olağan gelişim gösteren 4-6 yaş katılımcıların Zihin Kuramı becerilerinden Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerini yerine getirme düzeyleri hakkında ve sosyal beceri düzeyleri hakkında verilerin toplanması ve verilerin değerlendirilmesine yer verilmiştir.

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeği ve alt boyutları için güvenilirlik analizi uygulanmış ve güvenilir çıkması sonucunda çalışmaya başlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin

analizinde Kruskall-Wallis H testi ve Spearman rho katsayısı kullanılmıştır. Kruskall-Wallis testinin istatistiksel bakımdan önemli bulunması durumunda gruplar arası karşılaştırmalar Dunn test ile incelenmiştir. Dağılımların normal olmaması ve kişi sayısının gruplarda az olması nedeniyle Araştırmada hata payı .05 olarak alınmış, analizler XLSTAT 2015 paket programında yapılmıştır.

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara, Konya, Kayseri ve İstanbul İl merkezlerinde eğitimine devam eden 4-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmaya seçilen katılımcılar üç ayrı gruplandırma üzerinden değerlendirilmiştir. Birinci ve ikinci grubu, Rehberlik ve Araştırma Merkezler tarafından özel eğitim okulu ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim kararı verilen total görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ve az gören çocuklar oluşturmaktadır. Üçüncü grubu ise okul öncesi kurumlarda ve ilköğretim bünyesinde açılmış olan anasınıflarında eğitim alan olağan gelişim gösteren çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya olağan gelişim gösteren 30, az gören 25 ve total görme kayıblı 25 olmak üzere toplam 80 çocuk katılmıştır.

3.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmaya katılan katılımcıları seçebilmek için Türkiye’ de bulunan yatılı görme engelliler okullarının bulunduğu iller arasından nüfus yoğunluğu bakımından en uygun sekiz il seçilmiştir. Bu illerde yer alan yatılı görme engelliler okullarında, diğer okullarda kaynaştırma eğitimine devam eden ve özel rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitimine devam eden görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar ve olağan gelişim gösteren okul öncesi eğitim sınıf ve kurumlarına devam eden öğrencilerle çalışılabilmesi için Gazi Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığında resmi yazışmalar sonucunda gerekli izin belgeleri alınmıştır. Sekiz il arasından rastgele seçilen dört ilde bulunan okul öncesi eğitimi veren sınıf/okullar ile, özel eğitim okulları, özel rehabilitasyon merkezleri ve rehberlik araştırma merkezleri ile yüz yüze görüşülerek çalışmaya yönelik izin belgeleri kurum yöneticileri ile paylaşılarak çalışma hakkında bilgi verilip, çalışmaların video kamera kaydının alınacağı bilgileri verilmiştir. Aile ve Kurum yöneticilerinden gerekli izinler alınarak katılımcı gruplara ilişkin araştırma ölçütlerine uygun olacak şekilde çocuklara

yönelik kayıtlar, raporlar incelenerek ve ölçütlere uygun katılımcılar tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan tüm görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların doğuştan görme kaybı olduğu bilgisi alınmıştır.

Araştırma için total görme yetersizliği olan, az gören ve olağan gelişim gösteren çocuklardan oluşan üç çalışma grubu oluşturulmuştur. Gruplarda yer alacak katılımcılarda,

- a) 4-6 yaş aralığında olma,
- b) Üniversite veya devlet hastanelerinden alınmış sağlık kurulu raporu ile az gören ya da total görme kaybı tanısı almış olma,
- c) Görme yetersizliği dışında herhangi bir ek yetersizliğine (gelişimsel gecikme, otizm spektrum bozukluğu, ortopedik yetersizlikler gibi) sahip olmama,
- d) Görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların yetersizlik durumlarının doğuştan olması,
- e) Olağan gelişim gösteren katılımcıların oluşturduğu gruba seçilen katılımcıların öğretmen bilgisine dayalı olarak herhangi bir yetersizlikten etkilenmemiş olması,
- f) Çalışmaya katılmaya istekli olma,
- g) Bir etkinliğe en 10 dakika gibi bir süre katılabilmek,

ölçütleri aranmıştır.

Araştırma ölçütlerini karşılayan katılımcılar ile çalışmaya başlanmadan önce aile görüşülüp katılımcı ile ilgili ayrıntılı bilgi ve araştırmaya katılım izinleri alınmıştır. Katılımcılarla çalışma öncesinde, ortama ve uygulayıcıya uyum sağlamaları amacıyla zaman geçirilmiştir. Bu sürede katılımcıyla sohbet edilerek katılımcılarda çalışmaya istekli olması, ifade edici dil becerilerine ve alıcı dil becerilerine yönelik ek gözlemlere de yer verilmiştir.

3.2.2. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katılan çocukların tamamı araştırmada belirlenen ölçütleri karşılamaktadır. Katılımcıların tamamı okul öncesi eğitim sınıflarında/kurumlarında eğitimine devam eden ya da özel rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitimi alan çocuklardan oluşmaktadır. Araştırmaya 25 total görme yetersizliği olan, 25 az gören ve 30 olağan gelişim gösteren katılımcı olmak üzere (4-6 yaş arası) toplam 80 katılımcı katılmıştır. Total görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların; 13'ü kız, 12'si ise erkektir. Az gören

katılımcıların; 12'si kız 13'ü erkek, olağan gelişim gösteren katılımcıların ise 18'i kız, 12'si erkektir.

Tablo 1

Görme Düzeylerine Göre Oluşturulmuş Katılımcı Gruplar

Denek Grubu	Kişi Sayısı	Yüzde
Olağan Gel. Göst.	30	37,4
Az Gören	25	31,3
Total Görme Yet.	25	31,3
Toplam	80	100,0

Araştırmaya katılan katılımcıların %37,4'i olağan gelişim gösteren çocuklar iken %31,3'ü az gören ve %31,3'ü ise total görme yetersizliğinden etkilenen çocuklardan oluşmaktadır (Tablo-1).

Tablo 2

Katılımcıların İllere İlişkin Dağılım Özellikleri

İl	Kişi Sayısı	Yüzde
Ankara	50	62,4
İstanbul	21	26,3
Kayseri	4	5,0
Konya	5	6,3
Toplam	80	100,0

Araştırmaya katılanların %62,4'i Ankara'da ikamet etmekte iken %26,3'ü İstanbul'da, %5,0'i Kayseri'de ve %6,3'ü ise Konya'da ikamet etmiştir (Tablo-2).

Tablo 3

Katılımcıların Yaşa İlişkin Dağılım Özellikleri

Yaş	Kişi Sayısı	Yüzde
4 Yaşında	19	23,8
5 Yaşında	30	37,4
6 Yaşında	31	38,8
Toplam	80	100,0

Araştırmaya katılanların %23,8'i 4 yaşında iken, %37,4'i 5 yaşında ve %38,8'i ise 6 yaşındadır (Tablo-3).

3.2.3. Ortam

Araştırma kapsamında çalışmalar katılımcıların eğitim ortamlarında sürdürülmüştür. Çalışma yapılan okul ve kurum yöneticileri ile görüşülerek katılımcıların çalışma saatleri ve günleri ailelerin de onayı alınarak belirlenmiştir. Çalışma saatleri ve günleri de dikkate alınarak okul ve kurumlarda bireysel olarak çalışmaya elverişli bir oda belirlenmiştir. Odanın, ısı ışık ve ses bakımından çalışmaya elverişli olmasına dikkat edilmiştir. Odanın doğal aydınlatması yeterli değil ise lambaların ışığı kullanılmıştır. Çalışma yapılan oda da bir masa, bir yetişkin koltuğu, katılımcıların boy ve kilolarına uygun bir sandalye olması sağlanmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce oda içinde kamera sistemi kurulmuş kullanılacak materyaller düzenlenmiş, odanın ısı, ışık ve ses durumu değerlendirilmiş ve odanın kapısına çalışma yapıldığına dair bir uyarı notu asılmıştır ve çalışma boyunca kapı kapalı tutulmuştur. Çevresel düzenlemelerin yapıldığı odalarda video kamera ve kayıt formu ile katılımcıların Zihin Kuramı becerileri değerlendirme süreci kayıt edilerek gerçekleştirilmiştir. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan araç setleri için hazırlanmış değerlendirme de kontrol listesi çalışma ortamında hazır bulunarak çalışma esnasında kullanılmıştır. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde ise ölçek hakkında bilgi verilerek öğretmenin Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'ni araştırmacı ile birlikte doldurması ile araştırma verileri toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, alanyazında kaynakların taranmasından sonra çalışma grubu olarak seçilen katılımcıların Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerilere ilişkin değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın verileri iki farklı değerlendirme aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Zihin Kuramı Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevleri 4 adet görev uygulamaları ile değerlendirilerek, sosyal becerilerin değerlendirilmesi ise Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Avcıoğlu, 2007) öğretmenler ile birlikte doldurularak uygulanmıştır.

3.3.1. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri

Araştırma kapsamında Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılmak üzere dört görev hazırlanmıştır. Alanyazında Zihin Kuramı becerilerini 4-6 yaş grubunda Yanlış Kanı Atfı becerileri ile değerlendirilmektedir (Welman ve Liu, 2004). Zihin Kuramı becerilerinin ilk aşaması olması nedeniyle araştırmada Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerisi çalışılmıştır. Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen bireyler ile Zihin Kuramı becerilerinden Yanlış Kanı Atfı görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan görevler incelenerek standart bir materyal ya da görevler olmadığı sonucuna varılmıştır. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan görevler, benzer araştırmalarda kullanılan görevlerin görme yetersizliği olan öğrencilere uygun olacak şekilde (Green ve diğerleri, 2004), Türkiye de yaşayan bu yaş grubu çocuklarının hem kültürel özellikleri dikkate alınarak hem de günlük yaşamında karşılaştıkları türden nesnelere olacak şekilde düzenlenmesine önem verilmiştir. Materyallerin alışma gruplarının özellikleri dikkate alınarak dokunsal ve görsel ayırt edici özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Kullanılan materyaller ve ifade/kavramlar katılımcıların yaşantılarına uygun olarak seçilmiştir. Az gören katılımcıların kullanılan nesnelere ayırt edebilmeleri için kullanılan tüm nesnelere şekil-zemin zıtlığına uygun renkler seçilmiştir. Total görme kaybından etkilenmiş katılımcıların nesnelere ayırt edebilmesini kolaylaştırmak için, örneğin; kutu testinde olduğu gibi kutulardan birinin kırmızı mukavvadan yapılmış diğerinin ise mavi hasırdan yapılmış olması gibi aynı olan nesnelere yüzeylerinin ve renklerinin farklı olması sağlanmıştır. Ayrıca kullanılan tüm materyallerde katılımcı grubun fiziksel özellikleri dikkate alınarak nesnelere kolaylıkla görebilecekleri, dokunabilecekleri ve inceleyebilecekleri boyutlarda olmasına zen gösterilmiştir. Hazırlanan araçlara yönelik uzman görüşleri alınmış ve uygunluğuna yönelik değerlendirme yapılmıştır. Alınan görüş doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Zihin Kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde;

1. Kutular Testi
2. Lolipop Testi
3. Para Testi
4. Elif-Ali Testi kullanılmıştır.

1. Kutular Testi

Uygulayıcı tarafından katılımcıya uygulamada kullanılacak materyaller (kutular ve top) tanıtılır (Görme yetersizliğinden etkilenen katılımcılara materyaller dokundurularak tanıtılır.-). Uygulamada yardımcı olacak kişi tanıtılır. Katılımcıya hikaye anlatılır ("Bu top öğretmenin/anne/ablanın topu, ...öğretmen/anne/abla her gün onunla oyun oynuyormuş. Dışarı çıkmadan önce topunu alıp, kutunun içine koyuyormuş.") ve topun yardımcı kişi tarafından kutuya konması izlettirilir/dokundurur. Uygulayıcı, yardımcı kişinin ortamdaki ayrıldığı ("Sonrada bu kişi odadan dışarı çıkmış") çocuğa izletilir/söyler, yardımcı kişinin ortamdaki ayrılması sonrasında katılımcıya -"Peki, bizde ona bir sürpriz yapalım seninle bir oyun oynayalım" der. Uygulamacı katılımcı ile birlikte topu kutular arasında yer değiştirir ve katılımcıya soruları sorar. -"Peki ...odadan çıkamadan/gitmeden önce topu nereye/hangi kutuya bırakmıştı?", diye sorar ve katılımcının cevabını kaydeder. Araştırmacı katılımcıya diğer soruyu sorar. -"Peki top şimdi nerede?" ve katılımcının cevabını kaydeder. Araştırmacı diğer soruya geçer,".....geldiğinde/ topunu almak istese topu nerede arayacak?" diye sorar ve katılımcının cevabını kaydeder. Çalışmada yer alan tüm basamaklar gerçekleştirildikten sonra çalışma bitirilir.

Kutular Testi Soru ve Cevapları

Sorular	Doğru Cevap
1. Yardımcı odadan çıkamadan/gitmeden önce topu nereye/hangi kutuya bırakmıştı?	Mavi Kutu
2. Şimdi top nerede?	Kırmızı Kutu
3. Yardımcı geldiğinde topu nerede arayacak?	Mavi Kutuda

2. Lolipop Testi

Uygulayıcı katılımcıya lolipop çubuğuna takılmış ve lolipop jelâtinine sarılmış topu çocuğa göstererek/dokundurarak, bunun içinde ne olduğunu düşünüyorsun?/ Bu ne? Diye sorar, cevap alındıktan sonra, "Aç bakalım içinde ne varmış?" diye sorulur. Katılımcı jelâtinini açınca,"Koklayabilirsin, tadına bakabilirsin" denilerek, incelemesi için fırsat verilir. Çocuk inceledikten sonra,-"Gerçekten içinde ne var?" diye sorulur ve cevap kaydedilir. Daha sonran -"Peki ben bunu tekrar sarsam", diyerek çocuktan lolipop alınarak tekrar jelâtime sararak-"Başkalarına/Arkadaşına sorsam/ arkadaşın/öğretmenin bunun ne olduğunu düşünür?" diye sorulup cevap kaydedilir ve çalışma bitirilir. Katılımcılar

arasında total görme yetersizliğinden etkilenen olan bireylerin nesnelere dokunarak süreci izlemesi sağlanır.

Lolipop Testi Soru ve Cevapları

Sorular	Doğru Cevap
1. Bunu inceledin, içinde ne olduğunu düşünüyorsun?	Lolipop, Şeker, Topitop
2. Gerçekte içinde ne var?	Top
3. Başkaları/arkadaşların bunun ne olduğunu düşünür?	Lolipop, Şeker, Topitop

3. Para Testi

Uygulayıcı tarafından uygulamada kullanılacak materyaller (oyuncakları ve kutuları) katılımcıya tanıtılır. “Peki, bizde seninle bir oyun oynayalım, ya da bunları kullanarak sana bir hikâye anlatacağım, beni dikkatle dinle tamam mı?” diyerek uygulayıcı hikâyeyi oyuncakları kullanarak anlatmaya başlar. Hikâyeye anlatılırken "Bu araba köpeğin arabasıymış. Köpek arabasıyla oyun oynamayı çok seviyormuş, Arabasıyla oynarken köpeğin karnı açılmış. Arabasını buradaki kutunun içine koymuş. Kapağını kapatmış." denilerek, oyuncak köpeğin arabayı kutuya koyması sağlanır. Görme yetersizliği olan çocuğun nesnelere dokunarak süreci izlemesi sağlanır. Hikâyenin devamında köpeğin ortamdaki uzaklaştığı (Mutfağa gidip yemek yemeye başlamış.) vurgulanarak köpek katılımcının görüş alanından uzaklaştırılır. Uygulayıcı tarafından katılımcıya köpeğe sürpriz yapmayı teklif ederek, yönergeleri verilir.-“Bu çantanın içine arabayı koy, fermuarını kapat.” Uygulayıcı çocukla birlikte arabayı çantaya koyar ve fermuarı kapatır, eğer katılımcı kendisi yapabiliyorsa onun yapmasına izin verilir.-“Bu kutunun içine parayı koy” dendiğinde çocukla birlikte paranın kutunun içine konması sağlanır. Daha sonra katılımcıya, konuyla ilgili sorular sorulmaya başlanır.-“Köpek arabasını hangi kutunun içine/nereye bırakmıştı?” -"Araba gerçekte/şimdi nerede?" -"Şimdi kutunun içinde ne var?" ya da “Arabanın yerinde ne var şimdi?” -"Köpek döndüğünde arabasını nerede arayacak?" sorularının cevapları uygulayıcı tarafından kaydedilir ve çalışma bitirilir.

Para Testi Soru ve Cevapları

Sorular	Doğru Cevap
1. Araba gerçekte/ şimdi nerede?	Çantada
2. Şimdi kutunun içinde ne var?	Para
3. Köpek döndüğünde arabayı nerede arayacak?	Mavi kutunun içinde

1. Elif-Ali Testi

Uygulayıcı tarafından katılımcıya uygulamada kullanılacak bebekler ve nesnelere tanıtılır.

Hikâye anlatılırken her bir basamak oyuncaklarla eyleme dönüştürülür. “Ben sana bir hikâye anlatacağım beni dikkatle dinle. Bu kalem Elifin kalemiymiş. Elif bu kalemle defterine resim yapıyormuş. Ali onu izlerken annesi ona seslenmiş. Elif buraya gelir misin demiş. Elif kalemini kapağını kapatıp, defterin arasına koymuş.” Elif bebeğin kalemini defterin arasına koyması çocuğa gösterilir ya da dokundurularak fark ettirilir ve Elif bebek katılımcının görüş alanından uzaklaştırılır.

Uygulayıcı hikâyeye devam eder. “Ali de Elifi beklemiş beklemiş. Sonra kalemi eline almış. Oda resim yapmış.” Derken uygulayıcı Ali bebeğin kalemi alarak deftere resim yapması canlandırılır. Uygulayıcı “Sonra Ali kalemi almış kalem kutusunun içine koyup fermuarını kapatmış, defteri de kapatmış ve beklemeye başlamış.” derken Ali bebeğin kalemi kalem kutusuna koyması sağlanır ve katılımcıya sorular sorulur. Görme yetersizliği olan çocuğun nesnelere dokunarak süreci izlemesi sağlanır.

-“Elif kalemini gitmeden önce/daha önce nereye bırakmıştı/koymuştu?” diye sorulur

-“Kalem gerçekte/şimdi nerede?” diye sorulması-“Elif kalemini nerede/hangisinde arayacak?” sorularına alınan cevaplar kaydedilir ve çalışma bitirilir.

Elif-Ali Testi Soru ve Cevapları

Sorular	Doğru Cevap
1. Elif kalemini daha önce nereye koymuştu?	Bunun altına, defterin altına, defteri göstermesi.
2. Peki kalem gerçekte/şimdi nerede?	Kalem kutusunda, bunda
3. Elif kalemini nerede/hangisinde arayacak?	“Defterde”, (defteri göstererek) “bunda” demesi ya da defteri eliyle işaret etmesi/göstermesi.

3.3.2. Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ)

Türkiye' de okul öncesi dönem sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan sınırlı sayıda ölçek bulunmaktadır. Bu kapsamda Avcıoğlu tarafından 2007 yılında geliştirilen Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) araştırmada sosyal becerilerin değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği 4-6 yaş okul öncesi dönemde katılımcılarını sosyal becerileri kazanma açısından değerlendirme de kullanılan bir ölçektir (Avcıoğlu, 2007).

SBDÖ 9 aşamadan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarını Avcıoğlu şu şekilde açıklamıştır:

Analizler sonucunda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinde yer alan alt boyutların ölçtüğü sosyal beceri boyutları aşağıda tanımlanmıştır.

Kişiler Arası Beceriler (KB): Bireyler arası karşılıklı etkileşimin sürdürülmesinde önemli olan kişiler arası beceriler boyutu 15 maddeden oluşmaktadır.

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDUSB): Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde hem kendilerinin hem de başkalarının kızgınlık davranışlarını kontrol etmelerine ve değişikliklere kolayca uyum sağlamalarına yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 11 maddeden oluşmaktadır.

Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB): Bireylerin sosyal etkileşim içerisinde akranları tarafından karşılaşılabilecekleri çeşitli baskılarla başa çıkmalarına yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 10 maddeden oluşmaktadır.

Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB): Bireylerin sosyal davranışları üzerinde kendilerini kontrol etmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 4 maddeden oluşmaktadır.

Sözel Açıklama Becerileri (SAB): Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan bu boyut 7 maddeden oluşmaktadır.

Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB): Bireylerin karşılaşılabilecekleri çeşitli sonuçları kabul etmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 4 maddeden oluşmaktadır.

Dinleme Becerileri (DB): Bireyler arası etkileşimin başlaması ve sürdürülmesinde başlangıç oluşturan becerilerden oluşan dinleme becerileri boyutu 5 maddeden oluşmaktadır.

Amaç Oluşturma Becerileri (AOB): Bireylerin başkalarından bağımsız olarak bir amaç oluşturmalarını ve bu amaçları gerçekleştirmelerini sağlayan becerilerden oluşan bu boyut 3 maddeden oluşmaktadır.

Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB): Bireylerin üstlendikleri görevleri yerine getirmelerine yardım eden becerilerden oluşan bu boyut 3 maddeden oluşmaktadır.

SBDÖ’de bulunan tüm ifadelerin olumlu ifade şeklinde yazılmış olduğu gözlenmiştir. Her maddenin değerlendirilmesi 5’li likert tipi ile “her zaman yapar (5)”, “çok sık yapar (4)”, “genellikle yapar (3)”, “çok az yapar (2)” ve “hiçbir zaman yapmaz (1)” başlıkları altında değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Alt boyutların ayrı ayrı değerlendirilebileceği gibi ölçekten alınan toplam puan üzerinden değerlendirme de yapılabilmektedir. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5 ile çarpımı ile 1 arasındadır. Ölçekten düşük puan almak sosyal becerilere yeterince sahip olunmadığını, yüksek puan almak ise sosyal becerilere sahip olunduğu anlamına gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır.

Tablo 4

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği ve Alt Boyutları İçin Güvenirlik Analizi

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Güvenirlik Düzeyi
Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği	62	0,990	Yüksek derecede güvenilir
Kişiler Arası Beceriler	15	0,970	Yüksek derecede güvenilir
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	11	0,943	Yüksek derecede güvenilir
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	10	0,966	Yüksek derecede güvenilir
Sözel Açıklama Becerileri	7	0,960	Yüksek derecede güvenilir
Kendini Kontrol Etme Becerileri	4	0,878	Yüksek derecede güvenilir
Amaç Oluşturma Becerileri	3	0,971	Yüksek derecede güvenilir
Dinleme Becerileri	5	0,917	Yüksek derecede güvenilir
Görevleri Tamamlama Becerileri	3	0,959	Yüksek derecede güvenilir
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	4	0,951	Yüksek derecede güvenilir

Uygulanan güvenilirlik analizi neticesinde, 62 maddeden oluşan Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeğinin yüksek derecede güvenilir ($\alpha=0,990$) ve tüm alt boyutlarında yüksek derecede güvenilir olduğu saptanmıştır.

Tablo 5

Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Maks.	Ort.	Std. Sapma
Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği	80	96	310	217,11	58,590
Kişiler Arası Beceriler	80	21	75	53,73	15,408
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	80	18	55	39,44	10,067
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	80	13	50	31,76	9,967
Sözel Açıklama Becerileri	80	8	35	24,61	7,945
Kendini Kontrol Etme Becerileri	80	4	20	12,55	4,041
Amaç Oluşturma Becerileri	80	3	15	10,21	4,049
Dinleme Becerileri	80	6	25	19,20	5,157
Görevleri Tamamlama Becerileri	80	5	15	11,41	3,109
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	80	4	20	14,20	4,521

Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin ortalaması 217,11 iken standart sapması 58,590'dır ($217,11 \pm 58,590$).

Kişiler arası beceriler alt boyutunun ortalaması 53,73 iken standart sapması 15,408'dir ($53,73 \pm 15,408$).

Kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama beceriler alt boyutunun ortalaması 39,44 iken standart sapması 10,067'dir ($39,44 \pm 10,067$).

Akran baskısı ile başa çıkma beceriler alt boyutunun ortalaması 31,76 iken standart sapması 9,967'dir ($31,76 \pm 9,967$).

Sözel açıklama becerileri alt boyutunun ortalaması 24,61 iken standart sapması 7,945'tir ($24,61 \pm 7,945$).

Kendini kontrol etme becerileri alt boyutunun ortalaması 12,55 iken standart sapması 4,041'dir ($12,55 \pm 4,041$).

Amaç oluşturma becerileri alt boyutunun ortalaması 10,21 iken standart sapması 4,049'dur ($10,21 \pm 4,049$).

Dinleme becerileri alt boyutunun ortalaması 19,20 iken standart sapması 5,157'dir (19,20±5,157).

Görevleri tamamlama becerileri alt boyutunun ortalaması 11,41 iken standart sapması 3,109'dur (11,41±3,109).

Sonuçları kabul etme becerileri alt boyutunun ortalaması 14,20 iken standart sapması 4,521'dir (14,20±4,521).

Tablo 6

Katılımcı Gruplarına Göre Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Min.	Maks.	Ort.	Std. Sapma
Olağan Gelişen					
Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği	30	160	302	250,93	44,382
Kişiler Arası Beceriler	30	40	75	62,70	11,405
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	30	28	55	45,07	8,296
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	30	21	49	35,57	8,625
Sözel Açıklama Becerileri	30	17	35	29,10	6,065
Kendini Kontrol Etme Becerileri	30	9	20	13,80	3,690
Amaç Oluşturma Becerileri	30	8	15	12,77	2,473
Dinleme Becerileri	30	13	25	21,90	3,827
Görevleri Tamamlama Becerileri	30	9	15	13,33	1,988
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	30	8	20	16,70	3,334
Az Gören					
Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği	25	96	310	206,92	56,908
Kişiler Arası Beceriler	25	21	75	50,08	15,940
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	25	18	55	37,16	10,090
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	25	13	50	31,20	9,983
Sözel Açıklama Becerileri	25	10	35	23,00	8,005
Kendini Kontrol Etme Becerileri	25	4	20	12,08	3,894
Amaç Oluşturma Becerileri	25	3	15	9,52	3,949
Dinleme Becerileri	25	10	25	19,16	4,749
Görevleri Tamamlama Becerileri	25	6	15	11,08	2,985
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	25	4	20	13,64	4,434
Total Görme Kaybı					
Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği	25	105	306	186,72	56,399
Kişiler Arası Beceriler	25	24	75	46,60	14,242
Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri	25	20	54	34,96	9,094
Akran Baskısı ile Başa Çıkma Becerileri	25	13	50	27,76	10,117
Sözel Açıklama Becerileri	25	8	35	20,84	7,520
Kendini Kontrol Etme Becerileri	25	6	20	11,52	4,341
Amaç Oluşturma Becerileri	25	3	15	7,84	4,059
Dinleme Becerileri	25	6	25	16,00	5,244
Görevleri Tamamlama Becerileri	25	5	15	9,44	3,056
Sonuçları Kabul Etme Becerileri	25	4	20	11,76	4,456

3.4. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri Değerlendirme Materyalleri İçin Uzman Görüşü

Alan yazında yapılan taramalar sonucunda Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevlerinin değerlendirilmesinde kullanılan materyallerinden yola çıkılarak ve araştırmada yer alan katılımcıların görme yetersizlikleri dikkate alınarak hazırlanan materyallerin araştırma amacına uygun olup olmadığına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlar materyalleri; Türkiye'nin kültür özellikleri için uygunluğu, katılımcı grubun özellikleri bakımından uygunluğu, ölçüm yapılmak istenen amaca uygunluğu ve yeterliliği konusunda değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda materyallerde gerekli değişiklikler ve düzenlemeler yapılmıştır.

3.5. Uygulama Süreci

Bu araştırma 2011-2012 eğitim ğretim yılında Ankara, İstanbul, Kayseri ve Konya İllerinde yer alan zel Eğitim Okullarında, ana sınıflarında ve okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim öğretime devam eden çocuklar ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim programından yararlanan çocuklar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alışmaları okullarda bulunan bireysel görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir. Çalışma ortamlarında öğrencinin dikkatini dağıtacak nesnelere ya da seslerin olmamasına dikkat edilmiş, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ortamın alışmalar sırasında ısı, ışık ve ses bakımından uygun olmasına dikkat edilmiştir. Tüm katılımcıların fiziki özelliklerine uygun çalışma ortamında kullanılan materyaller düzenlenerek çalışmanın sorunsuz uygulanması sağlanmıştır.

Katılımcı odaya alındığında odayı incelemesi için izin verilmiştir. İlk uygulamaya başlamadan önce 1-3 dakika gibi bir süre uygulayıcı ve katılımcı sohbet ederek katılımcının uygulama ortamına ve uygulayıcıya uyum sağlaması için zaman verilmiştir. Katılımcının uygulama için hazır olduğu düşünüldüğünde, katılımcıya uygulamacı tarafından yapılacak çalışma ile ilgili bilgi verilmiştir. Bazı oyuncak ve nesnelere birkaç tane çalışma/oyun oynanacağı (alışmaya katılan katılımcıların tepkilerine/yaşına uygun ifadeler değiştirilmiştir) belirtilerek, çalışmaların da video kamera ile çekileceği bilgisi verilmiştir, video kamerayı yakından görmek isteyen ya da dokunmak isteyen katılımcıların bu istekleri yerine getirilmiştir. Katılımcıların uygulama ya da video kamera ile ilgili soruları uygulamacı tarafından yanıtlanmıştır. Katılımcıya uygulama

bittiğinde (görev kayıt formu) forma gerekli işaretlemeler yapılacağı belirtilmiştir. Katılımcının talebi olduğu durumlarda formu incelemesine izin verilmiştir.

Katılımcıya çalışmaya başlanacağı haber verilerek video kamera çalıştırılmıştır. Görevin değerlendirilmesinde kullanılacak materyaller sırası ile katılımcılara tanıtılmış, kullanılan kutu, çanta gibi nesnelerin içlerinin boş olduğu teyit ettirilmiş, tüm nesnelerin ne olduğuna dair sorular sorularak nesnelere tanıyıp tanımadığına ilişkin bilgi alınmıştır. Lolipop Testinin içeriğinin diğerlerinden farklı olması nedeniyle kullanılan materyal tanıtılmamıştır. Tüm katılımcıların nesnelere istedikleri gibi incelemeleri için fırsat verilmiş, dokunmaları ve koklamaları teşvik edilmiştir. Özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerin nesnelere ayırt edebilmeleri için nesnelere belirleyici özellikleri (rengi, dokusu, kokusu vb.) vurgulanarak incelemeleri sağlanmıştır. Çalışma sırasında az gören katılımcıların ve olağan gelişim gösteren katılımcıların çalışmada hikâyeleştirilen süreci izlediğinden emin olunmuştur. Katılımcıların çalışma esnasında materyallere odaklanmasına dikkat edilmiştir. Total görme kaybına sahip katılımcıların ise tüm materyalleri elleri ile incelemesi ve süreci gerek dounarak gerekse dinleyerek takip etmesi sağlanmıştır. Çalışma esnasında çocuğun kendisine yöneltilen soruya karşılık sözlü ve/veya işaretlerle verdiği cevaplar kabul edilip ve kaydedilmiştir. Katılımcıların yaş özellikleri dikkate alınarak çalışma sırasında çatışmadan kaçınarak performans özelliklerini etkilememek adına işaretlerle verilen cevaplar da değerlendirme de dikkate alınmıştır.

Katılımcılar ile görevler sırası ile uygulama sürecine uygun olarak çalışılmış ve sorulara katılımcıdan alınan yanıtlar kayıt formuna işlenmiştir. Her bir görevin değerlendirmesi bittiğinde katılımcıya çalışmaya katılımından dolayı teşekkür edilerek çalışmanın bittiği bilgisi verilmiştir.

Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeğini dolduracak kişinin çocuğu iyi tanıyan ve onu farklı ortamlarda gözlemlemiş biri olması gerektiği için öğretmeni tarafından doldurulması uygun görülmüştür. Öğretmenin ölçeğin alt alta sıralanmış her bir basamağını okuyup katılımcının özelliklerine uygun olan değerlendirme ölçütlerini işaretlemesi istenmiştir. Araştırmada yer alan total görme yetersizliğinden etkilenen çocukların ve az gören çocukların sosyal becerilerine yönelik SBDÖ doldurma görevini yerine getiren öğretmenler Özel Eğitim öğretmenleri iken olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerine ilişkin SBDÖ dolduran öğretmenler ise Okul Öncesi öğretmenleri idi.

Araştırmada Sosyal becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılarak çalışma gruplarının sosyal becerileri değerlendirilmiştir. Çalışmalara başlamadan önce ölçeği dolduracak olan

öğretmenlere ölçek hakkında bilgi verilmiştir. Ölçeğin nasıl doldurulacağı detaylı anlatıldıktan sonra öğretmenden ölçeği doldurması istenilmiştir. Araştırmacı, öğretmen ölçeği doldururken anlaşılmayan maddeleri açıklayarak ölçeğin doldurulmasına yardımcı olmuştur.

3.6. Veri Toplama ve Verilerin Analizi

Araştırmada total görme kaybından etkilenmiş, az gören ve olağan gelişim gösteren katılımcılardan oluşan gruplarının Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri ve sosyal beceri performansları değerlendirilmek amaçlanmıştır. Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı hazırlanan 4 görevin setleri ile değerlendirilmiştir. Görevler sırası ile çocuğa sunulmuş çocuktan alınan yanıtlar değerlendirme formuna kaydedilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların sosyal becerileri performanslarını değerlendirmek amacıyla SBDÖ (Avcioğlu, 2007) kullanılmıştır. SBDÖ katılımcıların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Toplanan tüm veriler gruplar arası ilişkileri SPSS Statistics 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmada Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri dört set ile değerlendirilmiştir. Her bir sette katılımcıya üçer soru yöneltilmiştir. Uygulama esnasında katılımcılara yöneltilen ilk iki soru hafızaya yönelik sorulardır ve sürece hâkim olmayı gerektirir. Üçüncü soru ise Yanlış Kanı Atfı becerisine yönelik sorudur. Katılımcının doğru cevapladığı sorular "1", yanlış cevapladığı sorular ise "0" olarak kaydedilmiştir. Katılımcı üç sorudan üçünden de "1" aldığında o görevde başarılı kabul edilmiş ve o görevin puanı "1" olarak kaydedilmiştir. Aynı değerlendirme işlemi dört set içinde gerçekleştirilip her bir katılımcının aldığı puan hesaplaması yapılmıştır. Bu durumda katılımcıların, Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevlerinden en az alacağı puan "0", en fazla alacağı puan ise "4" tür.

SBDÖ'de ölçek 9 alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutun alt maddeleri vardır. Ölçekte toplam 62 madde bulunmaktadır. Her maddenin değerlendirilmesi 5'li likert tipi ile "her zaman yapar (5)", "çok sık yapar (4)", "genellikle yapar (3)", "çok az yapar (2)" ve "hiçbir zaman yapmaz (1)" başlıkları altında değerlendirilmiştir. SBDÖ'nün alt boyutların ayrı ayrı değerlendirildiği gibi ölçekten alınan toplam puan üzerinden değerlendirme de yapılmıştır. Alt ölçeklerden alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar, madde sayısının 5

ile çarpımı ile 1 arasında bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan, madde sayısı olan 62 iken, en yüksek puan 310 puandır.

3.7. Verilerin Analizi

Farklı görme düzeyine sahip katılımcıların yaşlarına göre Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı ve SBDÖ düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde Kruskal-Wallis H testi ve Spearman rho katsayısı kullanılmıştır. Kruskal-Wallis testinin istatistiksel bakımdan önemli bulunması durumunda gruplar arası karşılaştırmalar Dunn test ile incelenmiştir. İkili karşılaştırmalar ve sıra farkı korelasyon katsayılarının önem testi yapılırken, I. tip hataya yönelik olarak Bonferroni düzeltilmesi yapılmıştır. Aykırı gözlemlerin veri setinde kalmaları sonuçları değiştirmemekle birlikte, testin gücünü azaltmaktadır. EK-3'te görüleceği gibi, total görme kaybı olan çocuklardan oluşan gruptan bir, az görenlerden oluşan gruptan da bir olmak üzere toplam 2 gözlem aykırı değer olarak tanımlanmış ve veri setinden çıkarılmıştır. Dağılımların normal olmaması ve kişi sayısının gruplarda az olması nedeniyle Araştırmada hata payı .05 olarak alınmış, analizler XLSTAT 2015 paket programında yapılmıştır.

3.8. Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenilirlik çalışmaları katılımcılarla yüzyüze yapılan Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı becerileri değerlendirme süresince yapılan kamera kayıtları üzerinden yapılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik hesaplamaları için araştırma verilerinin %30'u rastgele seçme yöntemi ile seçilerek Özel Eğitim alanından mezun bir öğretmen tarafından değerlendirilmiştir.

İkinci gözlemci ile verilerin değerlendirilmesinden önce konu, materyaller ve uygulamaya yönelik bilgilendirme yapılarak konu ile ilgili soruları cevaplanmış ve değerlendirme ölçütleri açık bir şekilde ifade edilmiştir. Gözlemci ile rastgele bir katılımcı verileri üzerinden uygulama örnek bir uygulama yapılmıştır. İkinci gözlemci bağımsız olarak değerlendirme yapabilir duruma geldiğinde 9 az gören, 9 total görme yetersizliği olan ve 8 olağan gelişim gösteren katılımcı olmak üzere toplam 26 katılımcıya ait kamera kayıtları izleyerek değerlendirme yapmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik, gözlemciler arası güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır (İftar ve Tekin, 1997).

Görüş Birliği

$$\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formül uygulandığında, gözlemci ve ikinci gözlemci arası güvenilirlik katılımcıların %30'u olan 26 katılımcıya ait verilerin değerlendirilmesi sonucunda iki gözlemci arasında güvenilirliğin ortalama %95 düzeyinde olduğu bulunmuştur.

3.9. Uygulama Güvenirliği

Yapılan çalışmada kullanılan değerlendirme materyallerinin araştırmacı tarafından doğru şekilde uygulanıp uygulanmadığını tespit edilebilmesi için uygulama güvenirligi verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirligi verilerinin toplanabilmesi için uygulama sürecinden yararlanılarak uygulama güvenirligi formu geliştirilmiştir. Uygulama süreci maddelere dönüştürülerek tablo şeklinde bir form oluşturulmuştur. Katılımcıların video kayıtları izlenerek veriler toplanmıştır. Video kayıtlarını izleyerek verileri kaydeden ikinci gözlemci özel eğitim bölümü mezunu olan bir öğretmendir. İkinci gözlemciden video kayıtlarını izlerken sürecin uygulanmasına yönelik oluşturulan formda bulunan maddeler uygulanmış ise “gerçekleşti” uygulanmamış ise “gerçekleşmedi” sütunlarına çarpı işareti ile işaretlemesi istenmiştir. İkinci gözlemci formları doldurduktan sonra veriler aşağıda yer alan formül kullanılarak uygulama güvenirligi değerlendirilmesi yapılmıştır (Billingsley, White ve Munson'dan aktaran Orçan, 1980).

Gözlenen araştırmacı davranışı

$$\frac{\text{Gözlenen araştırmacı davranışı}}{\text{Planlanan araştırmacı davranışı}} \times 100$$

Planlanan araştırmacı davranışı

Bu formül dikkate alınarak yapılan değerlendirme sonucunda araştırmanın uygulama güvenirligi % 93 çıkmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan değişkenlerle ilgili elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada Zihin Kuramı becerilerinden Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Görevleri ile Sosyal becerilerini gerçekleştirme düzeyleri arasındaki farklılıkların yaşa (4-6 yaş) ve görme durumlarına (total görme kaybı olan, az gören ve olağan gelişim gösteren) bağlı olarak incelenmiştir. Aşağıda ilk olarak katılımcıların özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırma sonuçları ise alt amaçlara uygun sırada sunulmuştur.

4. 1. Katılımcı grupların özellikleri

Araştırmaya katılan olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kaybindan olan katılımcıların sayıları ve yüzdelere ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7

Araştırma Katılımcı Grupları Özellikleri

Denek Grubu	Kişi Sayısı	Yüzde
Olağan Gelişen	30	37,4
Az Gören	25	31,3
Total Görme Kayıplı	25	31,3
Toplam	80	100,0

Araştırma kapsamında 80 katılımcı ile çalışılmıştır. Katılımcılar total görme yetersizliğinden etkilenen bireyler, az gören bireyler ve olağan gelişim gösteren bireyler olmak üzere üç grup altında değerlendirilmiştir. Toplam katılımcıların %37,4'i olağan gelişim gösteren bireylerden oluşmaktadır. Az gören katılımcılar, toplam katılımcıların

%31,3'ünü oluşturmaktadır. Total görme yetersizliğinden etkilenen katılımcılar ise toplam katılımcı sayısının %31,3'ünü oluşturmaktadır.

4.2. Katılımcıları İllere Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kaybından etkilenmiş katılımcıların bulunduğu şehirlere göre dağılımlarının bilgisi Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

Katılımcıların İllere İlişkin Dağılım Özellikleri

İl	Kişi Sayısı	Yüzde
Ankara	50	62,5
İstanbul	21	26,3
Kayseri	4	5,0
Konya	5	6,3
Toplam	80	100,0

Katılımcıların %62,5'i Ankara'da ikamet etmekte iken, %26,3'ü İstanbul'da, %5,0'i Kayseri'de ve %6,3'ü ise Konya'da ikamet etmektedir.

4.3. Katılımcıları Yaşlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kaybından etkilenmiş katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarının bilgisi Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Katılımcıların Yaşa İlişkin Dağılımları

Yaş	Kişi Sayısı	Yüzde
4 Yaş	19	23,8
5 Yaş	30	37,4
6 Yaş	31	38,8
Toplam	79	100,0

Araştırmada yer alan tüm katılımcılar dikkate alındığında, 4 yaşında bulunanların sayısı katılımcıların %23,8'ini oluşturmaktadır. 5 yaşında bulunan katılımcıların sayısı tüm

katılımcıların %37,4'ini oluşturmaktadır. 6 yaşında bulunan katılımcıların sayısı ise tüm katılımcıların %38,8'ini oluşturmaktadır.

4.4. Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yaşlarına Göre Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı Sıra Ortalamalarının İncelenmesi

Katılımcıların yaş düzeyleri ile Birinci-Derece Yanlış Kanı Atfı görevleri (YKA) arasındaki ilişkinin görme durumlarına bağlı nasıl değiştiğini ortaya koyabilmek amacıyla yaşlarına bağlı olarak öğrenciler, “4 yaş”, “5 yaş” ve “6 yaş” olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların YKA düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), sıra ortalaması (SO), ki-kare (χ^2) değerleri, kişi sayıları (n) ve gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları (Dunn test) Tablo 10'de verilmiştir.

Tablo 10

Farklı Görme Düzeylerine ve Yaşlarına Göre YKA Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları^b

Grup	Yaş	\bar{x}	ss	n	SO	sd	χ^2	p	Dunn ^a		
									4	5	6
Total Görme Kayıplı	4	1.25	0.50	4	12.88						
	5	.60	0.55	5	7.60	2	3.74	.15			
	6	1.87	1.51	15	14.03						
	Toplam	1.50	1.32	24							
Az Gören	4	1.25	0.96	4	7.50						
	5	2.18	1.33	11	11.86	2	3.90	.14			
	6	2.89	1.54	9	15.50						
	Toplam	2.29	1.43	24							
Olağan Gelişen	4	1.40	1.84	10	10.10					-6.98	-10.19**
	5	2.92	1.38	13	17.08	2	7.26	.03			-3.21
	6	3.71	0.49	7	20.29						
	Toplam	2.60	1.65	30							

^a Bonferroni düzeltilmiş önem düzeyi (.0167).

^b Tablodaki ondalık sayıların gösterimi APA 6'ya göre yapılmıştır.¹

Tablo 10'de görüldüğü gibi, YKA puan ortalamaları katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. YKA puan ortalamalarının az gören ve olağan gelişim gösteren gruplarda yaşa bağlı arttığı; Total görme kaybına sahip grupta ise 5 yaşındakilerin en düşük puan aldıkları görülmektedir. Gruplardaki kişi sayısının az, puan

¹ http://www.uvic.ca/hsd/nursing/assets/docs/current/tutor/apa_summary.pdf

dağılımlarının normal olmaması nedeniyle, gözlenen puan farklılıkları Kruskall-Wallis H testiyle incelenmiştir.

Analiz sonucunda, olağan gelişim gösteren grubun YKA sıra ortalamalarının yaşa bağlı değişimi, istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur ($\chi^2 = 7.26, p = .03$). Diğer bir deyişle, olağan gelişim gösteren farklı yaş gruplarından en az biri, diğerlerinden farklı şekilde dağılmaktadır. Olağan gelişim gösteren öğrencilerde hangi alt yaş grupları arasında sıra farkının istatistiksel bakımdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla Dunn testi uygulanmıştır. Sonuçta 6 yaşındakilerin sıra ortalamasının 4 yaşındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer gruplar arasındaki farklılıklar ise istatistiksel bakımdan önemsizdir.

4.5. Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yanlış Kanı Atfı Sıra Ortalamalarının İncelenmesi

Birinci-Derece Yanlış Kanı Atıflarının (YKA) görme düzeyine bağlı nasıl değiştiğini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenciler, “Total görme kaybı”, “Az gören” ve “Olağan gelişim gösteren” olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların YKA düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), sıra ortalaması (SO), ki-kare (χ^2) değerleri, kişi sayıları (n) ve gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları (Dunn test) Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Farklı Görme Düzeylerine Göre YKA Puanlarına Uygulanan Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Grup	\bar{x}	ss	n	SO	sd	χ^2	p	Dunn		
								TGK	AG	OG
1. Total Görme Kayıplı (TGK)	1.50	1.32	24	30.60				-10.75	-14.53*	
2. Az Gören (AG)	2.29	1.43	24	41.35	2	6.16	.05		-3.78	
3. Olağan Gelişen (OG)	2.60	1.65	30	45.13						

Tablo 11’de görüldüğü gibi, YKA puan ortalamaları katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. YKA puan ortalaması en yüksek olağan gelişim gösterenler (2.60) iken en düşük total görme kaybından etkilenenlerin grubudur (1.50). Kruskall-Wallis H testi sonucunda YKA sıra ortalamalarının gruba bağlı değişimi,

istatistiksel bakımdan önemli bulunmuştur ($\chi^2= 6.16, p= .046$). Diğer bir deyişle, gruplar aynı popülasyondan gelmemektedir. Grupların aynı popülasyondan geldiğine ilişkin H_0 hipotezinin gerçekte doğru olması durumunda, yanlışlıkla reddetme olasılığı % 4.61'dir. Görme düzeyine göre hangi gruplar arasında sıra farkının istatistiksel bakımdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla Dunn testi uygulanmıştır. Sonuçta total görme kaybından etkilenmiş katılımcıların grubu olağan gelişim gösterenlerden sıra ortalamasının daha düşük olduğu bulunmuştur. Diğer ikili karşılaştırmalar ise istatistiksel bakımdan önemsizdir.

4.6. Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yaşlarına Göre SBDÖ Sıra Ortalamalarının İncelenmesi

Katılımcıların yaş düzeyleri ile Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği puan düzeyleri (SBDÖ) arasındaki ilişkinin görme durumlarına bağlı nasıl değiştiğini ortaya koyabilmek amacıyla yaşlarına bağlı olarak katılımcılar, “4 yaş”, “5 yaş” ve “6 yaş” olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların SBDÖ düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), sıra ortalama (SO), ki-kare (χ^2) değerleri, kişi sayıları (n) ve gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları (Dunn test) Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Farklı Görme Düzeylerine ve Yaşlarına Göre SBDÖ Puanlarına Uygulanan Kruskall-Wallis H Testi Sonuçları

Grup	Yaş	\bar{x}	ss	n	SO	sd	χ^2	p
Total Görme Kayıplı	4	200.00	89.37	4	10.00	2	0.87	.65
	5	164.80	51.69	5	12.25			
	6	186.73	50.30	15	13.40			
	Toplam	184.38	56.35	24				
Az görenler	4	160.75	44.72	4	8.50	2	2.89	.24
	5	200.73	52.53	11	11.64			
	6	223.56	52.52	9	15.33			
	Toplam	202.63	53.83	24				
Olağan Gelişen	4	267.40	47.21	10	13.23	2	2.68	.26
	5	238.69	47.06	13	14.50			
	6	250.14	31.15	7	19.15			
	Toplam	250.93	44.38	30				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, SBDÖ puan ortalamaları arasında katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılıklar gözlenmektedir. SBDÖ puan ortalamalarının az gören ve olağan gelişim gösteren grupta yaşa bağlı pozitif yönde arttığı, Total görme kaybı grubunda ise 5 yaşındakilerin en düşük puanı aldıkları söylenebilir. Kruskall-Wallis H testi sonuçlarına göre, farklı görme düzeyine sahip katılımcıların SBDÖ puan sıra ortalamalarının yaşa bağlı değişimi, istatistiksel bakımdan önemsiz bulunmuştur. Diğer bir deyişle, gruplar aynı popülasyondan gelmektedir (sırasıyla $\chi^2 = .87$, $p = .65$; $\chi^2 = 2.89$, $p = .24$; $\chi^2 = 2.68$, $p = .26$).

4.7. Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların SBDÖ Sıra Ortalamalarının İncelenmesi

SBDÖ puanlarının (SBDÖ) görme düzeyine bağlı nasıl değiştiğini ortaya koyabilmek amacıyla öğrenciler, “Total görme kaybı”, “Az gören” ve “Olağan gelişim gösteren” olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların SBDÖ düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss), sıra ortalaması (SO), ki-kare (χ^2) değerleri, kişi sayıları (n) ve gruplar arası ikili karşılaştırma sonuçları (Dunn test) Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Farklı Görme Düzeylerine Göre SBDÖ Puanlarına Uygulanan Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Grup	\bar{x}	ss	n	SO	sd	χ^2	p	Dunn		
								TGK	AG	OG
1. Total Görme Kayıplı (TGK)	184.38	56.35	24	27.29				-7.10	-26.06*	
2. Az Gören (AG)	202.63	53.83	24	34.40	2	19.40	.00			-18.95*
3. Olağan Gelişen (OG)	250.93	44.38	30	53.35						

Tablo 13’de görüldüğü gibi, SBDÖ puan ortalamaları katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. SBDÖ puan ortalamaları ile görme düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir deyişle görme düzeyi arttıkça SBDÖ de alınan puanlar da yükselmektedir. Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre grupların sıra ortalamaları arasındaki fark istatistiksel bakımdan önemlidir. ($\chi^2= 19.40$, $p= .00$). Diğer bir deyişle, gruplar aynı popülasyondan gelmemektedir. Grupların aynı popülasyondan geldiğine ilişkin H_0 hipotezinin gerçekte doğru olması durumunda, yanlışlıkla reddetme olasılığı % .01’den daha düşüktür. Görme düzeyine göre hangi gruplar arasında sıra farkının istatistiksel bakımdan önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla Dunn testi uygulanmıştır. Sonuçta Total görme kaybından etkilenmiş grubun az gören ve olağan gelişim gösteren gruptan, az görenlerin de olağan gelişim gösterenlerden sıra ortalamasının daha düşük olduğu bulunmuştur.

4.8. Farklı Görme Düzeyine Sahip Katılımcıların Yanlış Kanıt Atfı Düzeyleri ile Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Farklı görme düzeyine sahip katılımcıların SBDÖ puanları ile YKA arasındaki ilişkileri inceleyebilmek amacıyla katılımcılar, “Total görme kaybı”, “Az gören” ve “Olağan gelişim gösteren” olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların SBDÖ ve YKA düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) değerleri, kişi sayıları (n) ile Spearman rho (ρ) katsayıları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Farklı Görme Düzeylerine Göre SBDÖ ve YKA Puanlarına Uygulanan Spearman rho Korelasyon Analizi Sonuçları

Grup	Ölçekler	\bar{x}	ss	n	ρ	p
1. Total Görme Kayıplı	YKA	1.50	1.32	24	.20	.35
	SBDÖ	184.38	56.35	24		
2. Az Gören	YKA	2.29	1.43	24	.48	.02
	SBDÖ	202.63	53.83	24		
3. Olağan Gelişen	YKA	2.60	1.65	30	-.08	.67
	SBDÖ	250.93	44.38	30		

Tablo 14’de görüldüğü gibi, az gören katılımcılar arasında YKA ve SBDÖ puanları arasındaki ilişki orta düzeyde, istatistiksel bakımdan önemliken ($\rho = .48$); Total görme kaybı ($\rho = .20$) ya da olağan gelişim gösteren $\rho = -.08$) grupta bu ilişkiler zayıf ve çok zayıf (önemsiz) bulunmuştur. İki değişken normal dağıldığında, sürekli verilerden oluştuklarında, aralarındaki ilişki doğrusal (linear) ve monotonik olduğunda Pearson r kullanılmaktadır. Değişkenler normal dağılmadığında, değişkenler sıralı (ordinal) olduğunda, doğrusal (linear) olmadığında ve kişi sayısı 30’un altında olduğunda Spearman rho katsayısı tercih edilmektedir (Green, Salkind ve Green, 2003) Bununla birlikte, Spearman rho katsayısı değişkenler arasında monotonik (biri artarken diğərinin artması ya da azalması) bir ilişki söz konusu olduğunda geçerlidir. Değişkenler arası ilişkiler karesel, logaritmik, kübik vb. olabilmektedir. Bu durumlarda Pearson ve Spearman katsayıları sıfır olarak hesaplanmakta ancak bu değerler gerçekten iki değişken arasında ilişkinin olmadığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla analizin son aşamasında YKA ve SBDÖ değişkenleri arasında eğri tahmini yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 15’da verilmiştir.

Tablo 15

Farklı Görme Düzeylerine Göre SBDÖ ve YKA İlişkisine Yönelik Eğri Tahmini

Grup	Denklem	Model Özet					Parametre Tahmini			
		R ²	F	sd ₁	sd ₂	p	Sabit	b ₁	b ₂	b ₃
Total Görme	Doğrusal	.05	1.10	1	22	.31	0.56	0.01		
Kayıplı	Logaritmik	.04	1.01	1	22	.33	-3.48	0.96		
	Ters	.04	0.88	1	22	.36	2.45	-162.25		
	İkinci dereceden	.05	0.55	2	21	.59	1.31	0.00	.00	
	Üçüncü dereceden	.05	0.35	3	20	.79	-0.68	0.03	.00	.00
Az Gören	Doğrusal	.21	5.99	1	22	.02	-0.20	0.01		
	Logaritmik	.23	6.40	1	22	.02	-10.51	2.43		
	Ters	.23	6.48	1	22	.02	4.55	-424.52		
	İkinci dereceden	.22	2.98	2	21	.07	-1.75	0.03	.00	
	Üçüncü dereceden	.24	2.12	3	20	.13	-9.04	0.15	.00	.00
Olağan	Doğrusal	.01	0.24	1	28	.63	3.46	0.00		
Gelişen	Logaritmik	.00	0.09	1	28	.77	5.31	-0.49		
	Ters	.00	0.01	1	28	.93	2.46	33.55		
	İkinci dereceden	.20	3.37	2	27	.05	-22.55	0.22	.00	
	Üçüncü dereceden	.20	3.28	2	27	.05	-14.28	0.11	.00	.00

Bağımlı değişken YKA ve SBDÖ Puanları

Tablo 15’de görüldüğü gibi, SBDÖ – YKA ilişkisi total görme kaybı ve az gören öğrenci gruplarında doğrusal kabul edilebilir. Bununla birlikte, olağan gelişim gösteren grupta ise iki değişken arasında en azından ikinci dereceden (quadratic) bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu grupta iki değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu varsayıldığında $R^2 = .01$ iken, quadratik olduğu varsayıldığında $.20$ ’dir. Bu da yaklaşık orta düzeyde bir ilişkiye ($r \cong .45$) karşılık gelmektedir. Buna göre, olağan gelişim gösteren grupta SBDÖ’leri çok düşük ya da yüksek olanların YKA puanları, SBDÖ’leri orta düzeyde olanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle, SBDÖ puanlarının artması bir dereceye kadar YKA puanlarını da yükseltmekte ancak bu noktadan sonra SBDÖ’nin artmaya devam etmesi YKA puanlarını azaltmaktadır.

4.9. Farklı Görme Düzeylerine Sahip Katılımcıların Yaşlarına Göre SBDÖ ve Yanlış Kanı Atıfları (YKA) Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Farklı görme düzeylerine sahip katılımcıların yaşlarına göre SBDÖ'leri ile yanlış kanı atıfları (YKA) arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaşlarına bağlı olarak öğrenciler, “4 yaş”, “5 yaş” ve “6 yaş” olarak üç grupta sınıflandırılmıştır. Bu grupların SBDÖ ve YKA düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) değerleri, kişi sayıları (n) ile Spearman rho (ρ) katsayıları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Farklı Görme Düzeylerine ve Yaşlara Göre SBDÖ ve YKA Puanlarına Uygulanan Spearman rho (ρ) Korelasyon Analizi Sonuçları

Grup	Yaş	Ölçekler	\bar{x}	ss	n	rho	p
1. Total Görme Kayıplı	4	YKA	1.25	0.50	4	.78	.23
		SBDÖ	200	89.37			
	5	YKA	0.60	0.55	5	-.29	.64
		SBDÖ	164.80	51.69			
	6	YKA	1.87	1.51	15	.37	.18
		SBDÖ	186.73	50.30			
2. Az Gören	4	YKA	1.25	0.96	4	.95	.05
		SBDÖ	160.75	44.72			
	5	YKA	2.18	1.33	11	.45	.16
		SBDÖ	200.73	52.53			
	6	YKA	2.89	1.54	9	.35	.36
		SBDÖ	223.56	52.52			
3. Olağan Gelişen	4	YKA	1.40	1.84	10	.32	.37
		SBDÖ	267.40	47.21			
	5	YKA	2.92	1.38	13	-.22	.47
		SBDÖ	238.69	47.06			
	6	YKA	3.71	0.49	7	.32	.49
		SBDÖ	250.14	31.15			

Tablo 16'da görüldüğü gibi, 5 yaş grubunda SBDÖ ve YKA puanları arasındaki ilişki negatif yönlüdür. Total görme kaybı ve az gören gruplarında SBDÖ ile YKA arasındaki

ilişki, bu grupların diğer yaş gruplarındakilere oranla daha yüksektir ve pozitif yönlüdür. Olağan gelişim gösteren grupta ise 4 ve 6 yaşlarda SBDÖ ile YKA ilişkisi aynı düzeyde ve pozitif yönlü bulunmuştur. Bununla birlikte, söz konusu ilişkiler istatistiksel bakımdan önemsizdir.

4.10. Farklı Görme Düzeylerine Sahip Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sosyal Beceri ve Yanlış Kanı Atfı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Farklı görme düzeylerine sahip öğrencilerin sosyal becerileri (SB) alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile yanlış kanı atfı (YKA) ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler Spearman rho katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Grupların SB ve YKA düzeylerine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (ss) değerleri, kişi sayıları (n) ile Spearman rho (ρ) katsayıları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Farklı Görme Düzeylerine Göre SB ve YKA Puanlarına Uygulanan Spearman rho (ρ) Korelasyon Analizi Sonuçları (n= 24)

Grup	Ölçekler	\bar{x}	ss	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Total Görme Kayıplı	1. Yanlış Kanı Atıfları	1.50	1.32	1.00									
	2. Kişiler Arası Beceriler	46.08	14.31	.24	1.00								
	3. Kızg. Dav. Kont. Değ.	34.58	9.09	.28	.85**	1.00							
	4. Akran Baskı Başa Çık	27.25	10.00	.12	.74**	.77**	1.00						
	5. Sözel Açıklama Beceri	20.42	7.37	.13	.90**	.89**	.82**	1.00					
	6. Kendini Kont Et. Beceri	11.42	4.40	.19	.74**	.78**	.54**	.70**	1.00				
	7. Amaç Oluştur Beceri	7.58	3.93	.13	.75**	.81**	.78**	.73**	.72**	1.00			
	8. Dinleme Becerileri	16.00	5.36	.14	.73**	.78**	.50*	.77**	.70**	.65**	1.00		
	9. Görev Tamam Beceri	9.38	3.10	.38	.71**	.73**	.65**	.73**	.53**	.75**	.67**	1.00	
	10. Sonuç Kabul Et Beceri	11.67	4.53	.19	.55**	.55**	.34	.45*	.74**	.55**	.62**	.45*	1.00
Az gören	1. Yanlış Kanı Atıfları	2.29	1.43	1.00									
	2. Kişiler Arası Beceriler	49.04	15.39	.55**	1.00								

Olağan Gelişen	3. Kızg. Dav. Kont. Değ.	36.42	9.58	.41*	.78**	1.00																	
	4. Akran Baskı Başa Çık	30.42	9.38	.58**	.72**	.81**	1.00																
	5. Sözel Açıklama Beceri	22.50	7.77	.35	.79**	.80**	.77**	1.00															
	6. Kendini Kont Et. Beceri	11.75	3.60	.30	.68**	.72**	.69**	.65**	1.00														
	7. Amaç Oluştur Beceri	9.29	3.86	.30	.71**	.65**	.75**	.78**	.60**	1.00													
	8. Dinleme Becerileri	18.92	4.69	.28	.67**	.69**	.64**	.60**	.69**	.60**	1.00												
	9. Görev Tamam Beceri	10.92	2.93	.32	.66**	.46*	.49*	.47*	.72**	.53**	.74**	1.00											
	10. Sonuç Kabul Et Beceri	13.38	4.32	.26	.67**	.75**	.70**	.58**	.77**	.48*	.73**	.72**	1.00										
	1. Yanlış Kanı Atıfları	2.60	1.65	1.00																			
	2. Kişiler Arası Beceriler	62.70	11.41	-.14	1.00																		
	3. Kızg. Dav. Kont. Değ.	45.07	8.30	-.09	.89**	1.00																	
	4. Akran Baskı Başa Çık	35.57	8.63	-.08	.74**	.83**	1.00																
	5. Sözel Açıklama Beceri	29.10	6.06	-.05	.88**	.84**	.80**	1.00															
	6. Kendini Kont Et. Beceri	13.80	3.69	-.10	.65**	.73**	.72**	.70**	1.00														
	7. Amaç Oluştur Beceri	12.77	2.47	.06	.76**	.71**	.72**	.87**	.75**	1.00													
	8. Dinleme Becerileri	21.90	3.83	-.04	.80**	.72**	.65**	.78**	.65**	.79**	1.00												
	9. Görev Tamam Beceri	13.33	1.99	.27	.72**	.69**	.69**	.78**	.64**	.83**	.71**	1.00											
	10. Sonuç Kabul Et Beceri	16.70	3.33	-.01	.65**	.52**	.58**	.66**	.58**	.74**	.62**	.71**	1.00										

Tablo 17’de görüldüğü gibi, total görme kayıblı ve olağan gelişimgösteren gruplarda YKA ile SBDÖ alt ölçekleri arasındaki ilişkiler istatistiksel bakımdan önemsizdir. Az gören grupta SBDÖ alt ölçeklerinden kişiler arası beceriler, kızgın dav. kont. değ. ve akran baskısıyla başa çıkma ile YKA arasında pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli ilişkiler bulunmuştur. SBDÖ alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar ise üç grupta da istatistiksel bakımdan önemlidir.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada, 4-6 yaş arasında bulunan, total görme kaybı olan, az gören ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal becerileri yaş ve görme düzeyleri değişkenleri açısından karşılaştırarak incelenmiştir. Bulguların analizi sonucunda, olağan gelişim gösteren katılımcıların YKA becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin görme kaybı yaşayan akranlarına oranla anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma verilerinde, olağan gelişim gösteren çocukların yaş dağılımında gelişimleri değerlendirildiğinde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Olağan gelişim gösteren 4 yaş diliminde olan çocuklar ile altı yaş diliminde bulunan çocuklar arasında yanlış kanı atfi becerilerinde pozitif yönde bir gelişme olduğu görülmektedir.

Araştırmada SBDÖ ile elde edilen toplam puanlara ilişkin veriler değerlendirildiğinde katılımcı grupların görme düzeylerine bağlı olarak farklılıklar olduğu gözlenmektedir. Ayrıca araştırmada SBDÖ puanlarının olağan gelişim gösteren ve az gören çocuklardan oluşan gruplarda yaşla birlikte artış olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer anlamlı ilişki ise SBDÖ puan ortalaması ile görme düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olmasıdır. Diğer bir ifade ile katılımcı çocukların görme düzeyleri arttıkça SBDÖ puanlarında da artış saptanmıştır.

Araştırmada, farklı görme düzeylerine sahip olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kayıplı katılımcıların SBDÖ puanları ve YKA puanları arasındaki ilişkinin karşılaştırılarak bu iki alanın birbirlerini etkileme düzeyi incelenmiştir. Araştırma gruplarında yer alan katılımcıların SBDÖ toplam puanları ve YKA becerileri, yaş değişkeni açısından değerlendirildiğinde tüm gruplarda 5 yaş grubu istatistik açısından anlamlı bulunmamakla birlikte negatif yönde değerler vermektedir. Total görme kayıplı

katılımcı grubu ve az gören gruplarının SBDÖ puan ve YKA puanları arasındaki ilişki diğer gruplara oranla daha yüksek ve artış gösteren özelliktedir. Olağan gelişim gösteren katılımcıların grubunun 4 ve 6 yaş guruplarında SBDÖ ve YKA ilişkisi aynı düzeyde ama pozitif yönlü olduğu görülmektedir. Bulgular değerlendirildiğinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmasına rağmen bu farklılıkların istatistik açıdan anlamlı bulgular olmadığı gözlenmiştir.

Araştırma verileri SBDÖ alt başlıkları ve YKA puanlarının üzerinden karşılaştırıldığında ise bir grubun SBDÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile YKA puanlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Total görme kayıblı ve olağan gelişim gösteren gruplarda YKA ile SBDÖ alt ölçekleri arasındaki ilişkiler istatistiksel bakımdan anlamlı değildir. Az gören grupta ise SBDÖ alt ölçeklerinden "Kişiler Arası Beceriler", "Kızgın Davranış Kontrol Değerlendirmesi" ve "Akran Baskısıyla Başa Çıkma" ile YKA arasında pozitif yönde ve istatistiksel bakımdan önemli ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBDÖ alt ölçekleri kendi aralarında ve YKA görevleri arasındaki korelasyonlar ise üç grupta da istatistiksel bakımdan anlamlı sonuçlar vermektedir.

Bu araştırmada olağan gelişim gösteren ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme düzeyleri ile Zihin Kuramı becerilerinin ilki olan YKA görevleri arasındaki ilişki bakımından incelenmiştir. YKA puan ortalamaları katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. YKA puan ortalaması en yüksek olağan gelişim gösterenlerden oluşan grup iken en düşük total görme kaybından etkilenen çocukların grubudur. Araştırmada total görme kaybından etkilenmiş katılımcıların grubu olağan gelişim gösteren katılımcıların grubundan ortalama olarak daha düşük puan aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuçlarla görme düzeyleri ile YKA görevleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu yorumu yapılabilmektedir. Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların YKA becerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen sonuçların bu araştırma sonuçlarını destekler özellikte olduğu görülmektedir (Green ve diğerleri, 2004; Mc Alpine ve Moore, 1995; Peterson ve diğerleri, 2000)

Araştırma bulguları total görme kaybı ve az gören katılımcı gruplarında SBDÖ ile YKA arasındaki ilişkinin, olağan gelişim gösteren çocukların grubuna oranla daha yüksek ve pozitif yönlü olduğunu göstermiştir. Olağan gelişim gösteren grupta 4 ve 6 yaşlarda SBDÖ ile YKA ilişkisinin aynı düzeyde ve pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bulgularanan ilişkiler istatistiksel bakımdan anlamsızdır.

Araştırmada total görme kaybına sahip katılımcıların oluşturduğu grubun ve olağan gelişim gösteren çocukların gruplarında YKA ile SBDÖ alt başlıkları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmazken, az gören çocukların grubunda SBDÖ alt başlıklarından "Kişiler Arası Beceriler", "Kızgınlık Davranışı Kontrol Değerlendirmesi" ve "Akran Baskısıyla Başa Çıkma" ile YKA puanları arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca SBDÖ alt başlıklarının aralarındaki ilişki ise üç katılımcı grupta da istatistiki açıdan anlamlıdır.

Bu araştırmada 4-6 yaş arasında bulunan total görme kaybından etkilenmiş, az gören ve olağan gelişim gösteren çocukların Zihin Kuramı becerilerinden YKA görevlerinde ve sosyal becerilerde sergiledikleri performanslarının görme düzeyi ve yaş özellikleri bakımından karşılaştırarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla YKA görevlerinin değerlendirilmesinde daha önce Zihin Kuramı becerilerinin değerlendirilmesinde sıkça kullanılmış olan değerlendirme araçları Türk kültürünün özellikleri ve katılımcıların görme düzeyleri dikkate alınarak yeniden uyarlanmış ve dört farklı değerlendirme seti adapte edilerek oluşturulmuştur. Alanyazında birçok araştırma da değerlendirme materyallerinde uyarlamalar yapıldığı gözlenmektedir (Brambring ve Asbrock, 2010; Roch-Leveq, 2001; McAlpine ve Moore, 1995).

Araştırmada ulaşılmaması hedeflenen bir diğer soru ise araştırma gruplarının görme düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri ve ZK becerileri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığıdır. Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerle yapılan araştırmalarda görme kaybının ZK becerileri ve sosyal beceri gelişimi ile ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Anne-Catherine ve Roch-Levecq, Demir 2014; 2000; Jindal-Snarpe, 2004; McAlpine ve Moore, 1995; Özdemir ve Özkubat, 2012). Araştırma bulguları incelendiğinde, görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların zihinsel gelişim, dil konuşma ve uyum becerileri gibi gelişim alanlarında akranlarıyla benzer gelişim performansı gösteriyor olmalarına rağmen ZK becerilerinin gelişiminde (Green ve diğerleri, 2004; Peterson ve diğerleri, 2000) ve sosyal beceri gelişimlerinde (Celeste, 2007; Jindal-Snarpe, 2004; Özdemir, 2009; Özdemir ve Özkubat, 2012) olağan gelişim gösteren katılımcılara oranla gecikmeler olabildiğine yönelik bulgulara ulaşılmaktadır. Bu araştırmada katılımcıların görme düzeyleri ile ZK becerileri ve sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular incelendiğinde gruplar arasında sadece az gören katılımcıların YKA ve SBDÖ puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olağan gelişim gösteren

katılımcılarda ve total görme kaybından etkilenmiş katılımcılarda YKA ve SBDÖ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Peterson ve diğerleri (2000), görme yetersizliği olan çocuklarla yaptıkları bir çalışmada görme kaybının ZK gelişimi ve ZK gelişiminin ise sosyal beceri gelişimini etkilediğini ifade etmişlerdir. OSB'li çocukların ZK becerilerini ve sosyal beceriler gelişimlerini inceleyen pek çok araştırma anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (Baron-Cohen ve diğerleri, 1985).

Hobson (1990) doğuştan görme yetersizliğine sahip bireylerin çevresel bilgilere ulaşmakta zorlanması gibi nedenlerden dolayı ZK becerilerinin gelişiminde gecikmeler olduğunu ileri sürmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların görme yetersizliğinin etkisiyle ZK becerilerinde düşük performans gösterdiklerini gösteren başka araştırmalarda bulunmaktadır (Minter ve diğerleri, 1998; Peterson ve diğerleri, 2000). Görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların görme kaybının vermiş olduğu etki ile sosyal becerilerin gelişiminde de gecikmeler olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur (Jindal-Snarpe, 2004).

Araştırma bulguları incelendiğinde araştırma gruplarından az gören çocukların oluşturduğu grubun ZK becerileri ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır fakat diğer grupların ZK becerileri ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır. Alanyazında ileride yapılacak araştırmalarda görme kaybından etkilenmiş bireylerin ZK ve sosyal beceri düzeylerine yönelik incelemelerin yapılması alanyazın karşılaştırmalarını mümkün kılacaktır.

Farklı görme düzeylerine sahip çocuklarla yapılan YKA becerilerinin gerçekleştirme düzeylerini inceleyen araştırmacılardan McAlpine ve Moore' un (1995) araştırmaları sonucunda elde ettikleri bulgular, bu araştırma bulgularını destekler özelliktedir ve olağan gelişim gösteren ve görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcıların YKA becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle ileri derecede görme kaybı yaşayan katılımcıların YKA becerilerinde olağan gelişim gösteren katılımcılara oranla belirgin düzeyde gecikmeler yaşadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Alanyazında bu araştırmayı destekler özellikte olan bir diğer araştırma ise Minter ve arkadaşları (1998) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar olağan gelişim gösteren ve total görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların YKA becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırmada olağan gelişim gösteren çocukların YKA görevlerine yüksek oranda doğru cevaplar verdiği, görme yetersizliğinden etkilenen çocukların ise

verdikleri cevaplarda düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Minter ve arkadaşlarının araştırması sonucunda bireylerin görme düzeyleri ile YKA görevlerini gerçekleştirme düzeyleri arasında doğrudan bir ilişki olduğu bulguları nedeniyle bu araştırmayı destekler özelliindedir.

Roch-Levecq (2000), olağan gelişim gösteren ve görme yetersizliğinden etkilenen çocukların ZK becerileri ve temel duyguları gösterme becerilerini 40 katılımcı ile incelemiştir. Çalışma sonunda görme yetersizliğinden etkilenen çocukların olağan gelişim gösteren çocuklara oranla YKA görevlerinde ve duygu ifadelerini gösterebilme becerilerinde daha düşük puan aldıkları ortaya çıkmıştır. Roch-Levecq' in araştırmasında ve bu araştırmada katılımcıların YKA becerilerini gerçekleştirme düzeyleri ile görme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olması nedeniyle birbirini destekler özellikte olduğu görülmektedir. Her iki araştırmada da katılımcı grupların görme düzeyleri arttıkça YKA becerilerinden aldıkları puanlarında arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sonuç olarak alanyazında katılımcıların görme düzeyleri ve ZK becerileri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ulaşılan sonuçların bu araştırma bulgularını destekler özellikte olduğu, görme düzeyleri ile ZK beceri gelişimi arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarının rapor edildiği dikkat çekmektedir (Brambring ve Asbrock, 2010; Green ve diğerleri, 2004; Peterson ve diğerleri, 2000).

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin YKA becerileri gelişimlerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırma gruplarının genelde total görme kayıblı çocuklardan ve olağan gelişim gösteren çocuklardan oluştuğu görülmektedir (McAlpine ve Moore, 1995; Minter ve diğerleri, 1998). Bu araştırmada olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kayıblı çocuklardan oluşturulmuş 3 farklı grubun Zihin Kuramı ve sosyal beceri gelişimlerinin karşılaştırılarak değerlendirilmesi diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Özellikle az gören çocukların yaşa bağlı olarak YKA görevlerini gerçekleştirme düzeyleri bakımından alanyazın için önemli bulgular ortaya koymaktadır. Birinci Derece Yanlış Kanı Atfı becerilerinin olağan gelişim gösteren çocuklarda 4-6 arasında gerçekleşmesi beklenmektedir. Olağan gelişim gösteren bir çocukta 6 yaşında YKA becerilerinin gelişiminin tamamlanması beklenmektedir (Baron-Cohen ve ark., 1985). Bu araştırmada olağan gelişim gösteren çocukların YKA becerilerinin gelişimi dikkate alınarak çalışma grupları 4, 5 ve 6 yaşlarında çocuklardan oluşturulmuştur. Fakat alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen çocukların Zihin Kuramı becerilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde 4-6 yaş aralığında

çocuklarla Zihin Kuramı becerilerinin çalışıldığı bir araştırmaya bu çalışma kapsamında ulaşamamıştır. Bu araştırmada olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kaybından etkilenmiş 4, 5 ve 6 yaşlarında olan çocukların YKA becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak ortaya koyduğu sonuçlar bakımından alanyazında önem kazanmaktadır. Araştırma sonucunda YKA puan ortalamalarının az gören ve olağan gelişim gösteren gruplarda yaşa bağlı olarak arttığı gözlenmiştir. Fakat total görme kaybına sahip çocukların grubunda yaş ile YKA becerileri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Tüm çalışma gruplarında 6 yaş grubunda bulunan çocukların YKA becerilerini gerçekleştirme düzeylerinin 4 yaşındakilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırma ZK becerilerinden ilki olan YKA becerilerinin olağan gelişim gösteren çocuklarda 4 yaşında başlayıp 6 yaşta bu becerinin kazanılmış olması varsayımını destekler özelliktedir (Baron-Cohen ve diğerleri, 1985; Baron-Cohen, 1999).

Peterson ve diğerleri (2000) Zihin Kuramı becerilerinin gelişimini farklı değişkenler açısından ele aldıkları araştırmalarında, görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların artan yaş ile YKA becerisi kazanma düzeyinin doğru orantılı olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Peterson ve arkadaşlarının yapmış olduğu araştırma az gören katılımcıların olağan gelişim gösteren katılımcılarda olduğu gibi YKA becerilerinin gelişiminin yaş artışı ile doğru orantılı artması yönünden bu araştırma sonuçlarını destekleyicidir. Peterson ve arkadaşlarının araştırmasında da bu araştırmada olduğu gibi, total görme kayıblı çocuklarda az gören çocuklara oranla YKA beceri gelişimlerinde anlamlı gecikmeler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında yapılan başka araştırmalarda da görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların görme kaybına bağlı olarak YKA becerilerinin gelişiminde olağan gelişim gösteren çocuklara oranla belirgin gecikmeler olabildiğinin sonucuna ulaşmış olmaları bakımından bu araştırmayı destekler özellikte araştırmalar mevcuttur (Brambring ve Asbrock, 2010).

Alan yazında bu araştırmaların aksi sonuçlar elde etmiş araştırmalara da rastlamak mümkün. Örneğin Green ve diğerleri tarafından (2004) yapılan bir araştırmada doğuştan ileri düzey görme yetersizliğine sahip çocuklar ve olağan gelişim gösteren 5-11 yaş aralığında bulunan 18 çocukla çalışılmış ve araştırma sonucunda kronolojik yaşın ve çocukların devam ettikleri okul türü ile çocukların performansı arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda görme kaybının ZK becerilerinin ediniminde etkili olduğu fakat yaş dağılımlarının etkisiz olduğu sonucu vurgulanmıştır.

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ZK becerilerinin gelişiminin olağan gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi yaşa bağlı olarak farklılık gösterip

göstermediğine dair farklı sonuçlar elde etmiş araştırmalar mevcut olmasına rağmen, araştırmacının ulaşabildiği birçok araştırma sonuçlarında görme kaybına sahip çocukların ve olağan gelişim gösteren çocukların ZK becerilerinin gelişiminin yaş ile birlikte artış gösterdiği sonucuna ulaşan bu araştırmayı destekler özellikle olan araştırma sayısı oldukça fazladır (Minter ve diğerleri, 1998; Peterson ve diğerleri, 2000; Green ve diğerleri, 2004).

Bu araştırmada farklı görme düzeylerine sahip çocuklar ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri düzeyleri ile görme düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada total görme kayıblı, az gören ve olağan gelişim gösteren katılımcılar ile çalışma yapılmıştır. Araştırmada uygulanan SBDÖ puan ortalamaları değerlendirildiğinde, katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılık gösterdikleri görülmektedir. Katılımcıların görme düzeyi arttıkça SBDÖ de alınan puanlar da yükselmektedir. Sonuçta total görme kayıbdan etkilenmiş grubun az gören ve olağan gelişim gösteren gruptan, az görenlerin de olağan gelişim gösterenlerden aldıkları puan ortalamasının daha düşük olduğu sonucu bulunmuştur. Diğer bir deyişle SBDÖ puan ortalamaları ile görme düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar tarandığında, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin (Demir, 2014; Demir, 2016; Özdemir ve Özkubat, 2012) ve diğer yetersizliklerden etkilenmiş bireylerin (Bellini, 2004; Bielecki ve Swender, 2004; Boo ve Prins, 2006) sosyal beceri gelişimlerinin olağan gelişim gösteren bireylere oranla gecikmeler yaşandığı sonucunu ortaya koymaktadır. Yetersizlikten etkilenmiş bireylerle yapılan bu araştırmaların bir diğer ortak noktası ise araştırma yapılan grupların yaş aralıklarının bu araştırmaya oranla daha geniş yaş aralıklarını aldıkları gözlenmiştir. Bu araştırmada YKA becerilerinin gelişim yaş dönemi dikkate alınarak 4, 5 ve 6 yaş grupları ile sınırlı tutulmuştur. Fakat bu araştırmada elde edilen sonuçlar görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların olağan gelişim gösteren katılımcılara göre sosyal beceri düzeylerinde gecikmeler olduğunu göstermesi bakımından alanyazında bulunan diğer araştırmaları destekler niteliktedir.

Alanyazında, Jindal-Sinarpe (2004) yapmış olduğu tek denekli deneysel araştırma sonuçları bu araştırma ile benzer niteliktedir. İki görme yetersizliğinden etkilenmiş 4 ve 8 yaşında iki katılımcı ile çalışmalar yürütülmüştür. Bu araştırma ile benzer özellikte olan sonuçlar ortaya çıkmıştır. Her iki araştırmada da görme yetersizliğinden etkilenen bireylerde sosyal becerilerin olağan gelişim gösteren bireylerin sosyal becerilerine oranla gecikmeler olduğu ortaya konulmuştur. Bu iki araştırmada, olağan gelişim gösteren katılımcıların az gören katılımcılardan, az gören katılımcıların ise total görme kayıblı

katılımcılardan daha yüksek puanlar alması ile görme düzeyinin katılımcıların performansı üzerindeki etkisini ortaya koyan sonuçları bakımından birbirlerini destekler özelliktedir. Alan yazında Jindal-Sinarpe'nin ve bu araştırmanın sonuçlarını destekler özellikte bir başka araştırma da Buhrow ve diğerlerinin (1998) görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcılar ile olağan gelişim gösteren katılımcıların sosyal becerilerini karşılaştırdığı araştırmadır. Araştırmada Buhrow ve diğerleri olağan gelişim gösteren çocuklara oranla görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri gerçekleştirme düzeylerinin anlamlı bir düzeyde geri kaldığı sonucunu ortaya koymuşlardır.

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin sosyal beceri gelişimine yönelik yapılmış bir diğer araştırma da Özdemir ve Özkubat (2012) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada elde edilen farklı görme düzeyleri bakımından ele alınan çocukların görme düzeyleri ve sosyal beceri düzeylerinin doğru orantılı olarak artması sonucu bakımından Özdemir ve Özkubat'ın (2012) araştırmasını destekler niteliktedir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcılarla yapılan bu araştırmada da katılımcıların görme düzeyleri arttıkça sosyal beceri puanlarının da artış gösterdiği sonucuna destekleyen bir başka araştırmada Özçelik (1982) tarafından görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcılar ile olağan gelişim gösteren katılımcıların psiko-sosyal gelişimleri açısından karşılaştırmış olduğu çalışmadır. Araştırma sonucunda olağan gelişim gösteren katılımcıların görme yetersizliğinden etkilenmiş katılımcılara oranla psiko-sosyal beceri gelişimlerinin daha ileri düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerden özellikle total görme kayıplı çocukların sosyal beceri gelişimlerinde olağan gelişim gösteren ve az gören akranlarına oranla gecikmeler olduğunu ortaya koyan araştırmalar bu araştırma sonuçlarını destekler özelliktedir. Bu araştırmada görme düzeyleri bakımından farklılık gösteren üç grubun görme düzeyleri ile sosyal becerilerin edinimi ve bu davranışların gösterilme düzeyi bakımından anlamlı bir ilişki olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcıların sosyal beceri gelişimleri yaş özellikleri bakımından da karşılaştırılarak bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda 4-5-6 yaşlarında olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kayıplı çocukların sosyal beceri düzeyleri yaş grupları bakımından değerlendirildiğinde, SBDÖ puan ortalamaları arasında katılımcıların görme durumlarına bağlı olarak farklılıklar gözlenmektedir. SBDÖ puan ortalamalarının az gören ve olağan gelişim gösteren gruplarında yaşa bağlı pozitif yönde arttığı, total görme kayıplı grupta ise 5 yaşındakilerin en düşük puanı aldıkları sonuçlarına

ulaşılması olmasına rağmen bu araştırmada grupların sosyal beceri düzeyleri ile yaş dağılımları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazında görme yetersizliğinden ve farklı yetersizlik alanlarından etkilenmiş bireylerin sosyal becerileri gelişiminde yaş faktörünün etkisi üzerine yapılan araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Demir, 2014; Eisenberg, 2010; Gresham ve Elliot, 1990; Özkubat ve Özdemir, 2012; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005).

Alanyazında Gresham ve Elliot (1990), yapmış oldukları araştırmalarında sosyal beceri düzeyi ile yaş düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özkubat ve Özdemir'in (2012) görme engelliler okullarında eğitimine devam eden ve kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin oluşturduğu çalışma grubunda öğrencilerin yaş değişkenine bağlı olarak sosyal becerilerinin değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada kaynaştırma ortamının sosyal beceri gelişiminde ayrıştırılmış ortamlara oranla görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar üzerinde daha olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özkubat ve Özdemir bu araştırma ile görme düzeyinin sosyal beceri gelişiminde etkili olduğunu fakat eğitim ortamının sosyal çevrenin sosyal gelişim üzerinde daha fazla etkili olabildiğini kanıtlar sonuçlar sunmaktadır.

Demir (2014) görme yetersizliğinden etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocukların sosyal beceri ve yönetici işlevlerini karşılaştırdığı araştırmasında, sosyal beceri gelişimi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını sonucunu ortaya koymaktadır. Demir'in araştırması, görme yetersizliğinden etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren bireylerin sosyal beceri gelişimleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması bakımından bu araştırmayı destekler niteliktedir.

Alanyazında yetersizlikten etkilenmiş bireylerin sosyal beceri gelişimlerine yönelik yapılmış bazı araştırmalar da ise kişilerin yaş düzeyleri arttıkça sosyal beceri düzeylerinin de geliştiğine yönelik bulgular ortaya koymaktadır (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Sosyal becerilerinde diğer gelişim alanlarında olduğu gibi yaşla birlikte artış gösterebildiğine yönelik araştırmalar olmasına rağmen görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerle yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda sosyal beceri gelişimleri ile yaşları arasında istatistik açıdan anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmalar irdelendiğinde ortak sonuçlardan birisi de genel olarak sosyal becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerin aileler ya da öğretmenler aracılığı ile doldurulmuş olmasının ve sosyal becerilerin ölçülmesinin zorluğu da göz önüne alındığında ölçekleri dolduran kişilerin kişisel yeterliliklerine bağlı olarak sonuçları etkileyebileceği varsayımında bulunulabilir.

Çünkü bu araştırma verileri için kullanılan SBDÖ'ni olağan gelişim gösteren çocukların formlarını okul öncesi öğretmeni, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların formlarını ise özel eğitim öğretmeni ya da sınıf öğretmeni doldurmuştur. Söz konusu meslek elemanlarının sosyal beceriler hakkında mesleki yeterlilikleri ve katılımcı gruplardan beklentilerinin değişkenlik gösterebileceği göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirme de etkili olabileceği göz önüne alınmalıdır.

Alanyazında görme yetersizliğinden etkilenen bireylerle yapılan araştırmalar incelendiğinde ve bu araştırma verilerine göre, ZK becerilerine (Green ve diğerleri, 2004; Minter ve diğerleri, 1998; Peterson ve diğerleri, 2000) ve sosyal becerilere yönelik araştırmalarda (Jindal-Snarpe, 2004; Özçelik, 1982; Özdemir ve Özkubat, 2012) ortak bulgular; özellikle total görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin olağan gelişim gösteren bireylere oranla ZK becerilerinde ve sosyal becerilerde olağan gelişim gösteren bireylere oranla daha düşük performansa sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu araştırmanın alanyazında yapılmış olan araştırmalarla diğer ortak noktalarından birisi de, bulgularda görme düzeylerinin hem Zihin Kuramı becerileri hem de sosyal becerilerin gelişiminde etkili olduğu sonucudur. Araştırmacıların bu bulgular sonucunda ortak yargısı ise ZK becerilerinin gelişiminde ya da sosyal becerilerde yaşanan gecikmelerin görme yetersizliğinden etkilenen çocuklarda bu beceriler ile ilişkili diğer becerileri de etkileyebileceği öngörüsüdür (Peterson ve diğerleri, 2000; Celeste, 2007; Özdemir ve Özkubat, 2012). Zihin Kuramı becerileri ve sosyal beceriler içerik olarak bireyin çevresi ile etkileşimine yönelik becerilerden oluşmasının da etkisiyle Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerilerin birbiri arasındaki ilişki daha fazla önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak, varolan sınırlı sayıda araştırmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde, Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerilere yönelik araştırmalar karşımıza çıkmaktadır. Görme kaybından etkilenmiş bireylerle, olağan gelişim gösteren bireyler ve diğer yetersizlik alanları ile de bu çalışmalar yapılmıştır. Bununla birlikte alanyazında total görme kayıblı bireylerin, az gören bireylerin ve olağan gelişim gösteren bireylerin görme düzeyleri ve yaş grupları üzerinden karşılaştırma yapılmış olması nedeniyle ve görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerinin karşılaştırılması nedeniyle bir ilk olma özelliği taşımaktadır araştırma. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin görme düzeylerinin sosya beceriler ve Zihin Kuramı becerileri üzerinde etkililiği bu araştırma bulgularında görülmektedir. Fakat araştırma amaçlarımızdan biri olan farklı görme ve yaş özelliklerine sahip bireylerin ZK puanlarının ve sosyal beceri puanlarının

karşılaştırdığında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Araştırma bulguları karşılaştırıldığında görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların diğer gelişim alanlarında herhangi bir gecikme olmasa dahi sosyal beceri gelişimlerinde ve Zihin Kuramı becerilerinde gecikmelerin olduğu görülmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma süreci, araştırma konusu ile ilgili literatür ve araştırma sonuçları değerlendirildiğinde konuya ilişkin ileride yapılabilecek araştırma ve çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.2.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada 4-6 yaş grubunda bulunan dört ilde 80 çocukla Zihin Kuramı becerilerinde YKA becerileri ve sosyal becerileri düzeyleri değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda daha fazla katılımcı ile daha büyük araştırma örneklem grupları oluşturularak çalışmalar yapılabilir.
2. Bu araştırmada olağan gelişim gösteren çocuklar ve görme yetersizliğinden etkilenen katılımcıların Zihin Kuramı becerilerinden Yanlış Kanı Atfı becerileri ve Sosyal Beceri Gelişimi arasındaki ilişki düzeyleri değerlendirilmiştir. Yapılacak yeni araştırmalarda ele alınan gruplar dikkate alınarak Zihin Kuramı becerileri ile bilişsel gelişim alanları ya da demografik özellikler arasındaki ilişki incelenebilir.
3. Bu çalışmada Zihin Kuramı becerilerinin ilk basamağı olan YKA becerileri katılımcıların görme düzeyleri bakımından değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda, görme yetersizliğinden etkilenen katılımcılarda ileri yaşlarda İkinci Derece Yanlış Kanı Atfı Becerileri becerilerinde incelenerek karşılaştırma yapılabilir.
4. Bu araştırmada katılımcıların Zihin Kuramı ve sosyal beceriler alanlarında gelişim düzeyleri incelenmiştir. Zihin Kuramı becerileri ve bu becerilerin öğretimine yönelik özel eğitim alanında görev yapan öğretmen ve ailelerin bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
5. Araştırmada olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kayıplı çocukların Zihin Kuramı beceri ve sosyal beceri düzeyleri karşılaştırılmıştır. İleri araştırmalarda olağan gelişim gösteren, az gören ve total görme kayıplı çocukların Zihin Kuramı becerileri ile iletişim becerileri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

6. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin sosyal beceri düzeyleri ve okul başarı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırma yapılabilir.
7. Görme yetersizliğinden etkilenmiş ve olağan gelişim gösteren çocuklara Zihin Kuramı becerileri ve sosyal becerilerin birlikte öğretiminin etkililiğine yönelik araştırmalar yapılabilir.
8. Bu araştırmada olağan gelişim gösteren ve görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların sosyal becerileri SBDÖ ile değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda katılımcı grupların sosyal becerilerine yönelik bilgilerin katılımcılardan ve ailelerinden alınmasını sağlayacak farklı ölçekler ve araştırma yöntemleri kullanılabilir.

5.2.2. Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma da kullanılan Zihin Kuramı materyallerinin geliştirilerek standardizasyon çalışmaları yapılabilir.
2. Aile Eğitim Programları kapsamında yapılan çalışmaların içeriğinde Zihin Kuramı becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulamalara yer verilmesi ve konuyla ilgili aile katılımlı eğitim sürecine yönelik değerlendirmelerin yapılması görme yetersizliği olan bireylerin Zihin Kuramı becerilerini edinimlerini destekleyebilir.
3. Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin kendilerine, ailelerine ve öğretmenlerine yönelik Zihin Kuramı becerilerini destekleyici yazılı, işitsel ve görsel uyarlamalar içeren etkinlik örneklerinin yer aldığı eğitim materyalleri hazırlanabilir.
4. Görme yetersizliğinden etkilenmiş okul öncesi çağıdaki çocukların sosyal beceri, Zihin Kuramı gibi gelişim alanlarında değerlendirmelerinin doğal ortamlarında gözlem yoluyla yapılarak verilerin toplanmasının çocukların sahip oldukları performanslara ilişkin daha fazla bilgi edinmemize olanak verecektir.
5. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerle çalışan öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim programlarında Zihin Kuramı ve sosyal becerilerin edinimine ve değerlendirilmesine yönelik eğitimler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi* (Anne baba el kitabı). İstanbul: Milli Eğitim (Basımevi).
- Anderson, H. W., Sommerfelt, K., Sonnander, K., & Ahlsten, G. (1996). Maternal child-rearing attitudes, IQ and socioeconomic status as related to cognitive abilities of five-year-old children. *Psychological Reports*, 79, 3–14.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge University Press Cambridge.
- Astington, J. W., & Edward, M. J. (2010). *The Development of Theory of Mind in Early Childhood*. Centre of Excellence for Early Childhood Development; *Web*, <http://www.child-encyclopedia.com> *Gxp. pdf*. Adresinden alınmıştır.
- Astington, J. W. (2003). Sometimes necessary, never sufficient: False belief-understanding and social competence. In: Repacholi B, Slaughter V, eds. *Individual Differences in Theory of Mind*. New York, NY: Psychology Press; 2003: 13-38.
- Ataman, A. (2003). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atasoy, S. (2008). *Yüksek Fonksiyonlu Otistik Çocuklarda Çeşitli Bilişsel Özellikler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Avcıoğlu, H. (2001). *İşitme Engelli Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yaklaşımı ile Sunulan Öğretim Programının Etkililiğinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Sunulan Öğretim Programının Etkinliğinin İncelenmesi*. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, 5-11 Ekim, Ya-Pa, İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2007). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı, H. (1999). İlköğretimde Rehberlik, Sosyal Beceri Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed), *İlköğretimde rehberlik içinde* (s. 171-188). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bach, L., Happé, F., Fleminger, S., & Powell J. (2000). Theory of Mind: Independence of executive function and the role of the frontal cortex in acquired brain injury. *Cogn Neuropsychiatry*, 5, 175-92.
- Barkley, A. R. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (3rd ed.)*. New York: Guilford.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a Theory of Mind? *Cognition*, 21, 37-36.
- Baron-Cohen, S. (1999). The Evolution of a Theory of Mind. In M. C. Corballis and S. E.G. Lea (Eds.), *The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution* (p. 261–277). *New York: Oxford University Press*.
- Baron-Cohen, S. (1989). Are autistic children behaviorists? An examination of their mental physical and appearance-reality distinctions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19, 579-600.
- Baron-Cohen, S. (2000). Understanding Other Minds: Perspectives from Autism. In Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. J. Cohen (Eds.), *Theory of Mind and Autism: A Fifteen Year Review*. 2(2-20). *New York: Oxford University Press*.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113–125.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Scahill, V., Lawson, J., & Spong, A. (2001). Are intuitive physics and intuitive psychology independent? *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 5, 47–78.
- Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children Talk About The Mind*. New York: Oxford University Press.
- Bedny, M., Pascual-Leone, A., & Saxe, R. R. (2009). Growing up blind does not change the neural bases of “ Theory of Mind”. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106, 11312-11317.
- Bellini, S. (2004). Social skills deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 78-86.
- Bielecki, J., & Swender, S. L. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review. *Behavior Modification*, 28, 694-708.
- Bjorklund, D. F. (1995). *Children’s thinking*. USA: Brooks-Cole Publishing Company.
- Boo, G. M., & Prins, J. M. (2007). Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clinical Psychology Review*, 27, 78-97.
- Brambring, M., & Absrock, D. (2010). Validity of false belief tasks in blind children. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 40: 1471–1484.

- Brune, M., & Bodenstern, L. (2005). Proverb comprehension reconsidered 'Theory of Mind' and the pragmatic use of language in Schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 75, 233-239.
- Brune, M., & Brune, C. U. (2006). Theory of Mind-Evolution, Ontogeny, Brain Mechanisms and Psychopathology. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 30, 437-455.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1975/76). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-287.
- Buhrow, M. M., Hartshorne, Timony, S., & Bradley-Johnson, S. (1998). Parents and teachers ratings of the social skills of elementary-age students who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92(7), 213-227.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carledge, G., & Milburn, J. F. (1980). Social skills assessment and teaching in schools. T.R. Kratochwill (Ed.) *Advances in School Psychology*, 19 (3), 175-235. London: Lawrence Erlbaum.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Claxton, L.J. (2004). Individual differences in executive functioning and theory of mind: An investigation of inhibitory control and planning ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 87(4), 299-319.
- Carlson, S. M., & Moses, L. (in press). Individual differences in inhibitory control and children's Theory of Mind. *Child Development*.
- Carruthers, P., & Smith, P. K. (1996) *Theories of Theories of Mind*. Cambridge University Press.
- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2004). Constructing an understanding of mind: the development of children's social understanding within social interaction. *Behavioral and Brain Sciences* (2004) 27, 79-151.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social Cognition, Joint Attention and Communicative Competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 255, 63/4.
- Catherine, A., & Levecq, R. (2001). *Mother's Perfections of Different Treatment of Infant Twins*. Oxford University Press.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, September, 521-533.
- Charman, T., & Campbell, A. (2002). Theory of Mind and Social Competence in individuals with a mental handicap. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14 (3), 263-276.

- Clement, F., Bernard, S., & Kaufman, L. (2011). Social Cognition is not reducible to Theory of Mind: when children use deontic rules to predict the behaviour of others. *British Journal of Developmental Psychology*, 29, 910-928
- Cohn, D., Patterson, C., & Christopoulos, C. (1991). The family and children's peer relations. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 315-346.
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Back Ground: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Bilig, 37 (155-174).<http://www.yesevi.edu.tr/files/article/25.pdf>. Sayfasından erişilmiştir. İndirilme Tarihi: 12.03.2010
- Dehart, G., Sroufe, L. A., & Cooper, R. (2004). *Child Development: Its Nature and Course* (5th Edition). New York: McGraw-Hill.
- Demir, F. E. (2014). *Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerileri Ve Yönetici İşlevlerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Demircioğlu, B. (2008). *İlk Kez Geliştirilecek Olan Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeğinin (DEZTÖ) Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Dennet, D. C. (1978). Beliefs about beliefs. *Behavior and Brain Sciences* 4: 568-570.
- Dorsett, P. G., & Kelly, J. A. (1984). Social skills training with the mentally retarded. *Advances in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, Vol 2, London: England.
- Dönmez, B. (2009). *Çocuklarda Zihin Kuramına Göre Birinci Aşama Yanlış Kanı Atfı ile İkili Kimlik Anlayışının Gelişiminin Karşılaştırmalı İncelemesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A., & Blakemore, S. J. (2010). Online usage of Theory of Mind continues to develop in late adolescence. *Developmental Science*, 13 (2), 331-338.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., Sallquist, J. & Edward, A. (2010). Relations of self-regulation 7 control capacities to maladjustment, social competence, and emotionality. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of Personality and Self-Regulation* (pp.21-46). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Elksnin, N., & Elksnin, L. K. (1998). *Teaching Occupational Social Skills*. Austin: PRO-ED.
- Elman, J. L., Bates, E. A., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking Innateness: a Connectionist Perspective on Development*. The MIT Press, Cambridge, MA.

- Erdem, R. (2011). *Down Sendromlu ve Engelli Olmayan Katılımcıların Zihin Kuramı Becerileri ile Dil Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, R., & Ege, P. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 12 (1) 23-36.
- Ergün, M. (2006). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Ocak Yayınları.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*, Ankara: Pegem Akademik.
- Fahie, C. M. & Symons, D. K. (2003). Executive functioning and Theory of Mind in children clinically referred for attention and behavior problem. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18 (1), Pp. 51–73.
- Falkman, K. W., Dahlgren Sandberg, A., & Hjelmqvist, E. (2005). Theory of Mind in children with severe speech and physical impairment (SSPI): A longitudinal study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2 (2), 139–157.
- Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. M. V. (1996). Expanding the social skills deficit frame work a developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30 (1), 212 256
- Farrant, B., Fletcher, J., & Maybery, M. T. (2006). Specific language impairment, Theory of Mind and visual perspective taking: evidence for simulation theory and the developmental role of language. *Child Development*, 77, 1842–1853.
- Feldman, R. S. (2003). *Development Across The Life Span (Third Edition)*. Newjersey: Prentice Hall
- Feynman, R. P. (1982). *Simulating Physics With Computers*. Weizmann Institute of Science
- Field, T. M., Woodson, R., Greenberg, R. & Cohen, D. (1982). Discrimination and imitation of facial expression by neonates. *US National Library of Madicine National Institutes of Health*. Oct 8;218(4568):179-81.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45.
- Flavell, J. H. (2004). Theory of Mind development: retrospect and prospect. *Merill–Palmer Quarterly*, 50 (3), 274–286.
- Flavell, J. H., Milller, P. H., & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. (Forth Edition). Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Frith, C. D., & Corcoran, R. (1996) Exploring 'Theory of Mind' in people with Schizophrenia. *Psychological Medicine*, 26, 521 -530.
- Frith, C., & Frith, U. (2005). Theory of Mind. *US National Library of Madicine National Institutes of Health*. 2005 Sep 6;15(17):R644-6.

- Frith, U., & Frith, C. D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of The Royal Society of London, Series B: Biological Sciences*, 358, 459–473.
- Frith, U., Happé, F., & Siddons, F. (1994). Autism and Theory of Mind in everyday life. *Social Development*, 3, 108-124.
- Fogel, A. (1997). Seeing and being seen. In G. M. Collis & V. Lewis (Eds.), *Blindness and psychological development in young children*. Leicester: *British Psychological Society*.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *The British Psychological Society, British Journal of Educational Psychology* (2005), 75, 313–328.
- Gage, N. L., & Berliner, D. C. (1988). *Educational Psychology* (4th Ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Gallagher, H. L., & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of “Theory of Mind.” *Trend in Cognitive Sciences*, 7, 77–83.
- Garfield, J. L., Peterson, C. C., & Perry, T. (2001). Social cognition, language acquisition and the development of the Theory of Mind. *Mind and Language*, 16, 494–541.
- Geurts, H. M., Broeders, M., & Nieuwland, M. S. (2010). Theory of Mind and Pragmatic Abilities in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *European Journal of Developmental Psychology*, 7-1.
- Giaouri, S., Alevriadou, A., & Tsakiridou, E. (2010). Theory of Mind abilities in children with Down Syndrome and non-specific intellectual disabilities: an empirical study with some educational implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3883 – 3887. Doi: 10. 1016 / J. Sbspro. 2010. 03. 609.
- Girli, A., & Tekin, D. (2010). Investigating false belief levels of typically developed children and children with Autism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 1951-1954.
- Gopnik, L. C., & Meltzoff, A. N. (2000). *Early Theories of Mind: What The Theory Theory Can Tell Us About Autism*. In S. Baron-Cohen Et Al. (Eds.) *Understanding Other Minds: Perspectives from Autism and Cognitive Neuroscience* (Second Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Green, S., Pring, L., & Swettenham, J. (2004). An investigation of first-order false belief understanding of children with congenital profound visual impairment. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 1–17.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System Manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service AGS Publishing.
- Gresham, F. M., & Elliot, S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: issues in definition and assesment. *The Journal of Special Education*, 21 (1), 167-181.

- Gresham, F. M. (1997). Social competence and students with behavior disorders: where we've been, where we are, and where we should go. *Education and Treatment of Children, 20*, 233-249.
- Hall, J. A., & Schlesinger, D. J. (1997). Social skills training in groups with developmentally disabled adults. *Research On Social Work Practice, 7* (2), 187-202.
- Happé, F. G. E. (1994). An advanced test of Theory of Mind: understanding of story characters' thoughts and feelings by able Autistic, mentally handicapped, and normal children and adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 24*, 129-154.
- Happé, M. J., Wells, E. A., Morrison, D. M., Gilmore, M. R., & Wilsdon, A. (1995). Using focus groups to discuss sensitive topics with children, *Evaluation Review 19* (1).
- Happé, F. G. E. (1995). The role of age and verbal ability in the Theory of Mind task performance of subjects with Autism. *Child Development, 66*, 843-855.
- Harris, P. L. (1992). From simulation to folk psychology: the case for development. *Mind and Language, 7*, 120-144.
- Herold, R., Tény, Í.T., Lénárd K., & Trixler, M. (2002). Theory of Mind deficit in people with Schizophrenia during remission. *Psychol Med; 32*, 1125-1129.
- Hobson, P. (1994). Understanding Persons: The Role of Affect. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg & D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds. Perspectives From Autism* (S. 204-227). Oxford: Oxford University Press.
- Hobson, P., Brown, R., Minter, M. E. & Lee, A. (1997). Autism Revisited: The Case of Congenitalblindness. G. M. Collis & V. Lewis (Eds.), *Blindness and Psychological Development in Young Children* (Pp. 99-115). Leicester: British Psychological Society.
- Hobson, R. P. (1990). Against the theory of Theory of Mind. *British Journal of Developmental Psychology, 9*(1), 33-51.
- Hobson, R. P. (1990). On The origins of self and the case of autism. *Developmental Psychopathology, 2*, 163-181.
- Hobson, P. (2005). Why Connect? On The Relation Between Autism and Blindness. In L. Pring (Ed.), *Autism and Blindness: Research and Reflections* (Pp. 10-25). London: Whurr.
- Hodges, J. S., & Keller, M. J. (1999). Visually impaired students' perceptions of their social integration in collage. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 93*, 153-165.
- Howley, M., & Howe, C. (2004). Social interaction and cognitive growth: an examination through the role-taking skills of deaf and hearing children. *British Journal of Developmental Psychology, Vol. 22*, Pp. 219-243.
- Hughes, C., & Leekam, S. (2004) What Are The Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. *Social Development, 13*, 590-619.

- Irani, F., Platek, S. M., Panyavin, I. S., Calkins, M. E., Kohler, C., Siegel, S. J., Schachter, M., Gur, R. E. & Gur, R. C. (2006). Self-face recognition and theory of mind in patients with Schizophrenia and first-degree relatives. *Schizophrenia Research*, 88, 151–160.
- Irani F., Platek, S. M., Panyavin, I. S., Calkins, M. E., Kohler, C., Siegel, S. J., Schachter, M., Gur, R. E., & Gur, R. C. (2006). Self-Face recognition and Theory of Mind in patients with Schizophrenia and first-degree relatives of Schizophrenia patients. *Acta Psychiatr Scand*, 110: 146-149.
- Jenkins, J. M., Turrell, S. L., Kogushi, Y., Lollis, S., & Ross, H. S. (2003). A longitudinal investigation of the dynamics of mental state talk in families. *Child Development*, 74, 905–920.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32, 70–78.
- Jenkins, J. M., & Astington, J. W. (2000). Theory of Mind and social behavior: causal models tested in a longitudinal study. *Merrill Palmer Quarterly*, 46, 203–220.
- Jiang, N. (2001). Social cognition development theories in adolescence. *Educational Review*, 17,341-354.
- Jindal, S. D. (2004). generalization and maintenance of social skills of children with visual impairments: selfevaluation and the role of feedback. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, August, 470- 483.
- Joseph, R. M., & Tanaka, J. (2002). Holistic and part-based face recognition in children with Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (8) 1-14.
- Kahraman, G. Ö. (2012). *Zihin Kuramına Dayalı Eğitim Programının 48 - 60 Aylık Çocukların Bilişsel Bakış Açısı Becerileri Ve Prososyal Davranışları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kapıkıran, A. N., Ivrendi, B. A. & Adak, A. (2006). Okul öncesi çocuklarında sosyal beceri: durum saptaması. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19. 19-28.
- Keceli-Kaysili, B., & Acarlar, F. (2011). The development of Theory of Mind according to false belief performance of children ages 3 to 5. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1821-1826.
- Kızıldeli, B. (2003). *Zihin Kuramına Göre 'İkinci Aşama Yanlış Kanı Atfı'nı Anlamanın Gelişimi İle Bazı Bilişsel Beceriler Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Krebs, J. R., & Dawkins, R. (1984). *Animal Signals: Mind Reading and Manipulation*. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=tpgyyqzfuuyc&oi=fnd&pg=pa47&dq=krebs+dawkins+1984+read+of+mind&ots=pm18d5wp_t&sig=asotqdqp1qg9fp1b

sqx1iko0dlu&redir_esc=y#v=onepage&q=krebs%20dawkins%201984%20read%20of%20mind&f=false sayfasından alınmıştır.

- Langdon, R. (2003). Theory of Mind and Social Sysfunction. B. Repacholi., & V. Slaughter (Eds), in *Individual Diffrences in Theory of Mind*, (S. 241–269). New York: Psychology Press.
- Langdon, R., & Coltheart, M. (2001). Visual perspective taking and scizotype: evidence for a simulation based account of mentalizing in normal adults. *Cognition*, 82, 1–26.
- Lantz, J. (2002). Theory of Mind in Autism, implicatiions, and interventions. *The Reporter*.7(3).18-25. <http://www.idc.indiana.edu/irca/education/theoryofmind.html>. sayfasından alınmıştır.
- Lechelt, E. C., & Hall, D. L. (N.D.). *The Impact of Vision Loss On The Development of Children From Birth To 12 Years: A Literature Review*. The Canadian National Institute for The Blind.
- Lillard, A. S. (1998). Theories behind Theories of Mind. *Human Development*, 41, 40–44.
- Mc Alpine, L. M., & Moore, C. L. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 89, 349–358.
- Mc Clelland, M. M. & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 206-224.
- Mc Clelland, M. M. & Schmitt, S. A. (2010). Social Cognition: Comments On Hughes and Lecce. In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. Dev. Peters, M. Boivin (Eds.). *Encyclopedia On Early Childhood Development* [Online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-5. Available At: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/mcclelland-schmittangxp.pdf> sayfasından alınmıştır.
- Mc Fall, M. R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, Sayı, 41-33.
- Meltzoff, A. N. (1999). Origins of Theory of Mind, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior and Development*, 17, 83-99.
- Merrell, K. W. (2001). Assessment of children’s social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1), 3–18.
- Milfort, R., & Greenfield, D. B. (2002). Teacher and observer ratings of head start children’s social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 581-595.
- Miller, C. A. (2004). False belief and sentence complement performance in children with specific language impairment. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 39, 191–213.

- Miller, H. P. (2008). *Gelişim Psikolojisi Kuramları* (Çev. Z. Gültekin). Ankara, İmge Yayınevi.
- Minter, M. E., Hobson, R. P., & Bishop, M. (1998). Congenital visual impairment and “Theory of Mind”. *British Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 183–196.
- Minter, M. E., Hobson, R. P., & Pring, L. (1991). Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(10), 411–415.
- Nelson, K., Skwerer, P. D., Goldman, S., Henseler, S., Presler, N., & Walkenfeld, F. F. (2003). Entering a community of minds: an experiential approach to Theory of Mind. *Human Development*, 46, 24–46.
- Olley, A. L., Malhi, G.S., Bachelor, J., Cahill, C.M., Mitchell, P.B., & Berk, M. (2005). Executive functioning and Theory of Mind in euthymic bipolar disorder. *Bipolar Disord*, 7(5) 43-52.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 163-179.
- Özdemir, S., & Ataman, A. (2010). *Görme Yetersizliğinden Etkilenen Çocukların Sosyal Beceri Yetersizliği*. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri, Gaziantep.
- Özdemir, S., Gurel, O., Ceyhun, A.T., Şahin, R., & Küçüközyiğit, M. S. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Görme Engelli Çocuklarla Normal Gelişim Gösteren Çocukların Oyun Davranışlarının Karşılaştırılması*. 21. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri, Kıbrıs.
- Özdemir, S. (2009). *Görme Yetersizliği Olan Çocuklar İle Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. 19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde Sunulmuş Bildiri, Marmaris, Muğla.
- Özdemir, S. (2010). *Sosyal Beceriler Ve Sosyal Uyumun Desteklenmesi*. Halil Diken (Ed). *İlköğretimde Kaynaştırma İçinde* (S. 292-324). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S., & Özkubat, U. (2012). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-14.
- Özer, K. (2010). *İletişimsizlik Becerisi* (9. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özkubat, U. (2014). *Görme Engelli, Zihinsel Engelli Ve Olağan Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özkubat, U., & Özdemir, S. (2014). A comparison of social skills in turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500-514.

- Patnaik, B. (2008). Children's Theory of Mind: educational, school and instructional implications. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 34 (2), 329–336. web, <http://medind.nic.in/jak/t08/i2/jakt08i2p329.pdf> adresinden alınmıştır.
- Perner, J., Leekam, R., & Wimmer, H. (1987). Three year olds difficulty with false belief: the case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 125-137.
- Perner, J., & Wimmer, H. (1985). John thinks that Mary thinks that: attribution of second order beliefs by 5–10 year old children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437–471.
- Peterson, C.C., Peterson, J.L., & Webb, J. (2000). Factors influencing the development of Theory of Mind in blind children. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 431–447.
- Perner, J., Ruffman, T., & Leekam, S. R. (1994). Theory of Mind is contagious: you catch it from your sibs. *Child Development*, 65, 1228–1238.
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: advancing Theory of Mind scales for typically developing children, and those with deafness, Autism, or Asperger Syndrome. *Child Dev. Author Manuscript; Available in PMC* 2013 May 3.
- Peterson, C., Wellman, H., & Liu, D. (2005). Steps in Theory of Mind development for children with deafness or Autism. *Child Development*, 76, 502 – 517.
- Peterson, C., Welman, H., & Liu, D. (2006). Scaling of Theory of Mind understandings in Chinese children. *Psychological Science*, 17 (12) 1075–1081.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1995). Deafness, conversation and Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 459–474.
- Petti Parents Teach Children About Social Relationships. In S. Duck (Ed.), *Understanding Relationship Processes. Vol: 2: Learning About Relationships*, 118-151. Newbury Park, CA: Sage.
- Pinkham, A. E., Penn, D. L., Perkins, D. O., & Lieberman, J. (2003). Implications for the neural basis of social cognition for the study of Schizophrenia. *American Journal of Psychiatry* 160, 815–824.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Putallaz, M., & Gottman, M. (1987). Maternal behavior and children's sociometric status. *Child Development*, 58, 324-340.
- Putallaz, M., Gottman, M., & Gottman, J. M. (1981). An interactional model of children's entry into peer groups. *Child Development*, 52, 986-994.
- Repacholi, R., & Slaughter, V. (Eds), *Individual Differences in Theory of Mind*. New York: Psychology Press.

- Recchia, S. L. (1997). Play and concept development in infants and young children with severe visual impairments: A constructivist view. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91 (4), 401-416.
- Repacholi, B., Slaughter, V., Pritchard., M., & Gibbs, V. (2003). Theory of Mind, machiavellianism, and social functioning in childhood. B. Repacholi., & V. Slaughter (Eds.), *Individual Differences in Theory of Mind*, (P. 67-94) New York: Psychology Press.
- Richardson, P., & Schwartz, I. (1998). Making Friends in Preschool: Friendship Patterns of Young Children With Disabilities. In Luanna H. Meyer, Hyun-Sook Park, Marquita Grenot-Scheyer, Ilene S. Schwartz, & Beth Harry (Eds.), *Making Friends: The Influences of Culture and Development* (Pp. 65-80). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Roch-Levecq, A. C. (2000) *Relationship Between Quality of Familial Interactions and Acquisition of a Theory of Mind in Blind Children*, Proquest Dissertations and Theses. Proquest Dissertations & Theses (PQDT) S. N/A.
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: evidence for the embodiment of Theory of Mind. *The British Psychological Society, The British Journal of Developmental Psychology*, 24, 507–528.
- Roch-Levecq, A. C. (2000). *Relationship Between Quality of Familial Interactions and Acquisition of a “Theory of Mind” in Blind Children*. Bell and Howell Information and Learning.
- Rosenbulum, L. P. (1998). Best friendship of adolescents with visual impairments: a descriptive study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 92, 593–608.
- Rowe, A. D., Bullock, P. R., Polkey, C. E. & Morris, R. G. (2001). Theory of Mind impairments and their relationship to executive functioning following frontal lobe excisions. *Institute of Psychiatry, Brain*, 124, 600-616.
- Rustin, L., & Kuhr, A. (1989). *Social Skills and The Speech Impaired*. London: Input Typesetting Ltd.
- Rutherford, R., Mathur, B., Sarup, J., Quinn, R. & Mary, M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*, 21 (3), 354-369.
- Santiesteban, I., White, S. J., Cook, J. L., Gilbert, S., Heyes, C., & Bird, G. (2012). *Training social cognition: From imitation to Theory of Mind*. *Cognition*, 122, 228-235.
- Schick, B., Villiers, D. P., Villiers, D. J., & Hoffmeister, R. (2007). Language and Theory of Mind: A study of deaf children. *Child Development*, 78 (2), 376–396.
- Scholl, B. J. & Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and Theory of Mind. *Mind & Language*. 14 (1), 131-153.

- Simon, H. (1996). *The Sciences of the Artificial*, 3rd Ed., Cambridge, MA: MIT Press.
- Singer, T. (2006) The neuronal basis and ontogeny of empathy and mind reading: Review of literature and implications for future research. *Neurosci Biobehav Rev.*30, 855-863.
- Stone, V. E., Baron-Cohen S. & Knight, R. T. (1998). Frontal lobe contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience.* 10, 640–656.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi.* 5 (20), 24-29.
- Sucuoğlu, B. & Çiftçi, İ. (2001). *Yapamıyor Mu? Yapmıyor Mu? Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Sosyal Beceri Öğretimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi,* 6(1), 41-57.
- Şipal, R. F. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alan Ve Almayan İlköğretim 4, 5 Ve 6. Sınıf İşitme Engelli Çocukların Zihin Kuramı Kapsamında Yürütücü İşlevleri Açısından İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tager-Flusberg, H. (2007). Evaluating the Theory of Mind hypothesis of Autism. *Current Directions in Psychological Science,* 16 (6), 311-315 <http://www.psy.cmu.edu/~sieglers/423-tager-flusbg07.pdf> adresinden 15.01.2011'de alınmıştır.
- Tekin, D. (2010). *Düşünce Baloncukları Tekniğinin Kullanıldığı “Yanlış İnanç Öğretim Paketi” nin Asperger Sendromu Ve Yüksek İşlevli Otizm Tanısı Almış Çocukların “Yanlış İnanç” Düzeylerine Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Thorndike, E. L. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review.* 8 (3),247–261
- Van Hasselt, V. B., Herson, M. & Kazdin, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually-handicapped adolescents. *Behaviour Research and Therapy,* 23(1), 53-63.
- Villiers, P., & Colledge, S. (2007). Theory of Mind development: an overview <http://www.lettras.pucrio.br/lapal/pdfs/palestra%202%20p%20de%20v%20teoria%20da%20mente%20int.pdf> adresinden 12.10.2011'de sayfasından alınmıştır.
- Vogel, K., Bussfeld, P., Newen, A., Herrmann, S., Happé, F., Falkai, P., Maier, W., Shah, N.J., Fink, G.R. & Zilles, K. (2001). Mind reading: neural mechanisms of theory of mind and self-perspective. *National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine*
- Völlm, B. A., Taylor, A. N. W., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., Mckie, S., Deakin, J. F. W. & Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: a functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage,* 29, 90–8.

- Wadsworth, B. J. (2004). Piaget's *Theory of Cognitive and Affective Development/Foundations of Constructivism* (Fifth Edition) Boston: Pearson Education.
- Watson, A. C., Nixon, C. L., Wilson, A. & Capage, L. (1999). Social interaction skills and Theory of Mind in young children. *Developmental Psychology*, 35, 386–391.
- Wellman, H. M. (1990). *The Child's Theory of Mind*. Cambridge, Mass: Bradford Books/MIT Press.
- Wellman, H. M. (1993). *Early Understanding of Mind: The Normal Case*. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & D. Cohen (Eds.), *Understanding of Minds: Perspectives from Autism*. Oxford: Oxford University Press.
- Wellman, H. M. & Liu, D. (2004). Scaling of Theory of Mind tasks. *Child Development*, 75 (2), 523–541.
- Wellman, H. M. (2000). *Early Understanding of Mind: The Normal Case*. S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg., & D. Cohen (Eds.) *Understanding Other Minds: Perspectives From Autism* (pp. 11-35). Oxford: Oxford University Press.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta-Analysis of Theory of Mind development: The truth about false-belief. *Child Development*, 72, 655-684.
- Wellman, H. M., & Lagattuta, K. H. (2004) Theory of Mind for learning and teaching: the nature and role of explanation. *Cognitive Development*, 19, 479-497.
- Wertz, A. N., & German, T. C. (2007). Belief–desire reasoning in the explanation of behavior: Do actions speak louder than words? *Cognition*, 105, 184–194.
- Westwood, P. (1993). *Commonsense Methods for Children with Special Needs Strategies for The Regular Classroom*. London.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- White, S., Hill, E., Happé, F., & Frith, U. (2009). Revisiting the strange stories: Revealing mentalizing impairments in Autism. *Child Deveelopment*, 80, 1097–1117.
- Yağmurlu, B., Sanson, A., & Köymen, S. B. (2005). Ebeveyn ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: Zihin kuramının belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20 (55), 1-20.
- Yirmiya, N., Erel, O., Shaked, M., & Solomonica - Levi, D. (1998). Meta-analyses comparing Theory of Mind abilities of individuals with autism, individuals with mental retardation, and normally developing individuals. *Psychological Bulletin*, 124, 283-307.
- Youmans, G. L. (2004). Theory of Mind in individuals with alzheimer-type dementia profiles. department of communication disorders, degree of doctor of philosophy. the florida state university college of communication.

(<http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-07102004-084317/unrestricted/02-glytext.pdf> sayfasından alınmıştır.)

- Yu, S.Y., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2012). Measuring young children's attitudes toward peers with disabilities: Highlights from the research. *Topics in Early Childhood Special Education*. 32, 132-142.
- Yücel, M. O. (2008). Şizofreni Ve Bipolar Bozukluk Hastalarının Birinci Derece Yakınlarında Zihin Kuramı Bozuklukları. (Onaylanmış Tıpta Uzmanlık Tezi). Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı: Ankara.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite katılımcılarının sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 37- 47.





EKLER



Ek-1. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 Yaş)

Değerlendirme Yapılan Kişinin Adı Soyadı :

Değerlendirmeyi Yapan Kişinin Adı Soyadı :

YÖNERGE: Aşağıda 4-6 yaş arasındaki çocukların sahip olması gereken bir takım sosyal beceriler verilmiştir. Her ifadeyi okuyun sonra da değerlendirmesini yaptığınız çocuğun, sahip olduğu sosyal becerilerin karşısındaki duruma uygun olanına (X) işareti koyunuz. Gözleme olanağı bulamadığımız beceriyi boş bırakınız.

	Her Zaman Yapar	Çok Sık Yapar	Genellikle Yapar	Çok Az Yapar	Hiçbir Zaman Yapmaz
Kişiler Arası Beceriler (KB)					
1. Başkalarının duygularının farkına varır.					
2. Hata yaptığında özür diler.					
3. Grup üyelerinden izin alarak gruba katılır.					
4. Başkaları kendisinden yardım istediğinde yardım eder.					
5. Arkadaşlarına gönüllü olarak yardım eder.					
6. Başkalarını oyun oynamaya davet eder.					
7. Gönüllü olarak öğretmeni ya da öğretmenlerine yardım eder.					
8. Bir gruba kolayca katılır.					
9. Başkalarıyla kolayca arkadaşlık kurar.					
10. Anlamadığı kurallar olduğunda bunları sorar.					
11. Arkadaşlarına iltifatta bulunur.					
12. Kendi kendisine iltifatta bulunur.					
13. Başkalarıyla karşılaştığında (sözlü ya da başıyla) selam verir.					
14. Başkalarının duygularına saygı gösterir.					
15. Sırasını bekler.					

Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama Becerileri (KDKEDYSB)					
1. Başkasının kızgınlığının farkına varır.					
2. Kızgınlığını uygun şekilde sözel olarak ifade eder.					
3. Sürekli olmayan değişikliklere kolayca uyum gösterir.					
4. Sürekli değişikliklere tepki gösterir.					
5. Kızgınlığının başladığını fark eder.					
6. Olumlu değişiklikleri kolayca kabul eder.					
7. Olumsuz değişiklikleri kolayca kabul eder.					
8. Bağımsız olarak karar alır.					
9. Başkalarıyla arasında olan anlaşmazlığı idare eder.					
10. Kendisinden istenilenleri olumlu bir şekilde reddeder.					
11. Arkadaşlarının mantıklı düşüncelerini kabul eder.					
Akran Baskısı İle Başa Çıkma Becerileridir (ABBÇB).					
1. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					
2. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde hayır der.					
3. Olumsuz akran baskısına uygun şekilde karşı koyar.					
4. Akran baskısına rağmen kendi düşüncelerini uygun şekilde savunur.					
5. Arkadaşlarının mantıklı olmayan düşüncelerini uygun şekilde reddeder.					
6. Oynadığı bir oyunda üstlendiği rollerini akran baskısına rağmen yerine getirir.					
7. Akran baskısını görmezlikten gelir.					
8. Arkadaşlarının kızgınlığını kontrol etmeye çalışır.					
9. Farklı düşüncelerin olduğu durumlarda arkadaşlarıyla uzlaşır.					
10. Olumsuz grup baskısına uygun şekilde hayır der.					

Sözel Açıklama Becerileri (SAB)					
1. Başkalarına kendini tanıtır.					
2. Başkalarına arkadaşlarını tanıtır.					
3. Akran övgüleriyle karşılaştığında bu durumu açıklar.					
4. Başkalarınca anlaşılmayan davranışlar sergilediğinde bunları açıklar.					
5. Güçlü ve zayıf yanlarını tanımlar.					
6. Başkalarınca verilen yönergeleri anlamadığında bunu ifade eder.					
7. Başkalarına sözel olarak çeşitli görevleri dağıtır.					
Kendini Kontrol Etme Becerileri (KKEB)					
1. Baskı altında sakin kalır.					
2. Baskı altında kendini uzun süre kontrol etmeye devam eder.					
3. Sınıfta sessizce öğretmenini bekler.					
4. Kendisine yapılan olumsuz eleştirileri doğru bulduğunda kabul eder.					
Amaç Oluşturma Becerileri (AOB)					
1. Bağımsız olarak kendine bir amaç oluşturur.					
2. Birbirini izleyen amaçlar oluşturur.					
3. Oluşturduğu amaç ya da amaçları başarmak için çaba gösterir.					
Dinleme Becerileri (DB)					
1. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri dinler.					
2. Başkalarıyla etkileşim içerisindeyken konuşan kişiyi aktif olarak dinler.					
3. Başkalarınca verilen sözel yönergeleri yerine getirmeye çalışır.					
4. Başkalarının konuşmalarından duyduklarını açıklar.					
5. Başkaları konuşurken konuşan kişiyle göz ilişkisi kurar.					

Görevleri Tamamlama Becerileri (GTB)					
1. Verilen görev ya da görevleri tamamlamak için çalışır.					
2. Üstlendiği görev ya da görevleri zamanında bitirir.					
3. Üstlendiği görev ya da görevleri yerine getirir.					
Sonuçları Kabul Etme Becerileri (SKEB)					
1. Başarısız olduğunda bu durumu sakince karşılar.					
2. Olumsuz sonuçlar karşısında kızmadan sonuçları kabul eder.					
3. Kurallara uyduğunda ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					
4. Kurallara uymadığında ortaya çıkabilecek sonuçları kabul eder.					

Ek-2. Birinci – Derece Yanlış Kani Atfı Görevleri Değerlentirme Materyalleri

Kutular Testi Materyalleri



Lolipop Testi Materyalleri



Para Testi Materyalleri

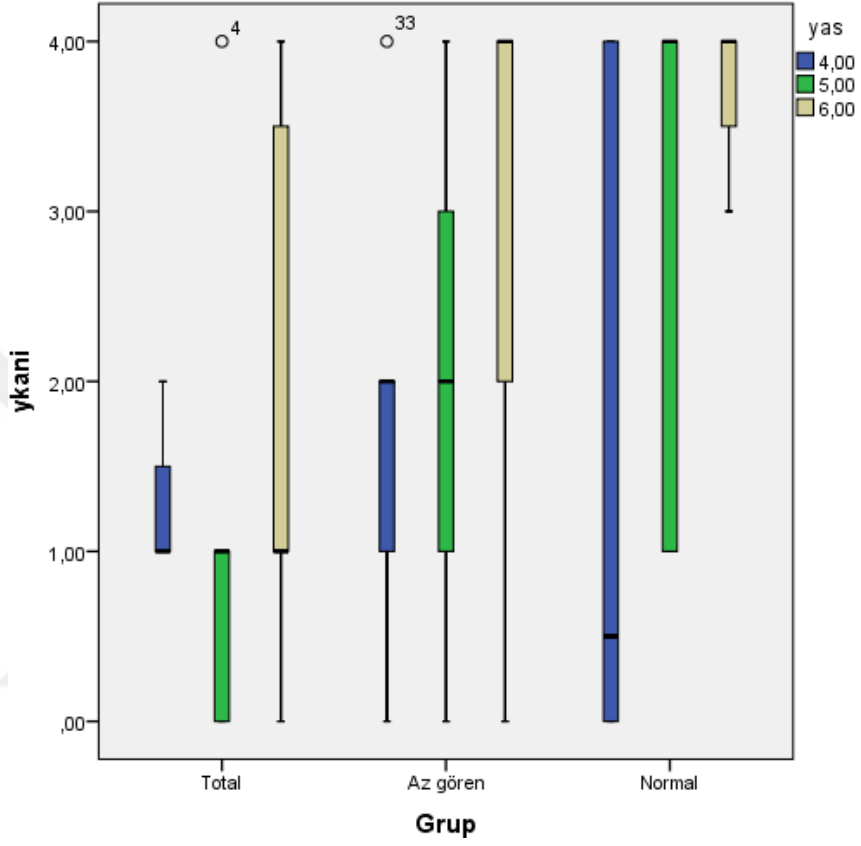


Elif-Ali Testi Materyalleri



Ek-3. Araştırma Bulgularının Yorumlanmasında Kullanılan Aykırı Gözlem ve Normallik Testi Tabloları

Tablo 18. Katılımcı Grupların Aykırı Gözlem (Outlier) Analizi Sonuçları



Tablo 21. Yanlış Kanı Atfı Görevlerinin Katılımcı Grupların Yaş Düzeylerine Göre Normallik Testleri

	Grup	yas	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
			İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Birinci-Derece	Total	4	,441	4	.	,630	4	,001
Yanlış Kanı Atfı	Görme	5	,367	5	,026	,684	5	,006
	Kayıplı	6	,318	15	,000	,805	15	,004
	Az	4	,283	4	.	,863	4	,272
	gören	5	,186	11	,200*	,927	11	,379
		6	,321	9	,008	,772	9	,010
	Olağan	4	,286	10	,020	,705	10	,001
	Gelişen	5	,321	13	,001	,700	13	,001
		6	,435	7	,000	,600	7	,000

Tablo 22. Normallik Testi

	Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Birinci Derece	Total Görme Kayıplı	,356	24	,000	,772	24	,000
Yanlış Kanı Atıfları	Az Gören	,176	24	,053	,882	24	,009
	Olağan Gelişen	,302	30	,000	,747	30	,000

Tablo 23. Normallik Testi

Grup	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Total Görme Kayıplı	4	,29	4	.	,87	4	,28
	5	,24	5	,20*	,96	5	,79
	6	,19	15	,17	,80	15	,00
SB Az Gören	4	,33	4	.	,86	4	,24
	5	,21	11	,18	,89	11	,15
	6	,16	9	,20*	,96	9	,83
Olağan Gelişen	4	,34	10	,00	,75	10	,00
	5	,20	13	,14	,88	13	,06
	6	,24	7	,20*	,92	7	,45

Tablo 24. Normallik Testi

Grup	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
SB Total Görme Kayıplı	,156	24	,133	,893	24	,016
Az Gören	,170	24	,072	,962	24	,490
Olağan Gelişen	,140	30	,140	,900	30	,008



GAZİ GELECEKTİR..