



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARINDA
ZİHİN KURAMI VE AKRAN İLİŞKİLERİ**

Sevim GÜRLEYİK
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÖZÜN KAHRAMAN

KARABÜK
2018

TEZ ONAYI

Sevim GÜRLEYİK'in hazırladığı “Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri” adlı bu çalışma 26.06.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÖZÜN KAHRAMAN
Tez Danışmanı



Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Ayhan BABAROĞLU
Üye



Bu tez Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından YÜKSEK LİSANS tezi olarak onaylanmıştır.

Doç. Dr. Kubilay TEKİN
Enstitü Müdür V.

BEYAN

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içerisinde yer alan tüm bilgi ve belgeleri akademik kurallara uygun şekilde elde ettiğimi,
- Elde ettiğim tüm bilgi ve sonuçları etik kurallara uygun şekilde sunduğumu,
- Yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun şekilde atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunulan tüm eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullandığım bilgi ve veride bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezi kısmen bu üniversite ya da başka bir üniversitede tez olarak sunmadığımı beyan ederim.



26.06.2018

Sevim GÜRLEYİK

İmza

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın planlaması, araştırma ve yürütülmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan; yer ve saat kavramı olmadan; gerek evinde, gerek okuldaki odasında kıymetli zamanını bana ayıran, gecenin bir vakti “bu kaynak da senin işine yarar” diyerek çalışmama bir bilgi daha eklememde yardımcı olan, güler yüzü ve sıcaklığı ile çalışmamı tamamlamamda her zaman destekçim olan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem GÖZÜN KAHRAMAN’a, her gördüğünde “tezin ne durumda ne zaman bitiriyorsun sorusunu sorarak” hazırlık aşamasındayım şuan da cevabını vermekten vazgeçip, tezimi tamamlamam için harekete geçmemde beni teşvik eden saygıdeğer hocam Doç Dr. Arzu ÖZYÜREK’e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, yüksek lisansa başvurmam ve bitirmem konusunda beni yüreklendiren ve baştan sona kadar her zaman yanımda olduklarını hissettiren anneme ve babama; gerek manevi anlamda yanımda olan, gerek bilgileriyle çalışmayı tamamlamamda bana destek olan sevgili eşime, tezimin hazırlık aşamasında onlara vakit ayıramadığım için bana anlayış gösteren, zihin kuramı becerilerini sergileyerek çalışmamın sonlanmasını ve ilgilenme zamanlarının gelmesini büyük bir sabırla bekleyen kızıma ve oğluma; veri toplama sürecinde desteklerini benden esirgemeyen tüm meslektaşlarıma ve dostlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Sevim GÜRLEYİK
Karabük, Haziran 2018

İÇİNDEKİLER

Sayfa

TEZ ONAYI	ii
BEYAN.....	iii
TEŞEKKÜR	iv
TABLolar DİZİNİ	vii
EKLER DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	ix
ÖZET.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Amaç ve Kapsam	1
2. GENEL BİLGİLER.....	7
2.1. Zihin Kuramı ve Kavramsal Yapı	7
2.2. Zihin Kuramı Teorileri.....	8
2.2.1. Modül Kuramı/ Doğuşancı Kuram	8
2.2.2. Simülasyon Kuramı.....	9
2.2.3. Kuram Kuramı	10
2.3. Zihin Kuramını Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	10
2.3.1. İstekleri (Arzuları) Anlama.....	12
2.3.2. Alguları Anlama.....	13
2.3.3. Duyguları Anlama.....	14
2.3.4. İnançları Anlama	14
2.4. Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı Gelişim Aşamaları.....	15
2.5. Akran İlişkileri	17
2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri	17
2.5.2. Akran İlişkilerinin Yapısı	19
2.5.3. Akran İlişkilerini Etkileyen Unsurlar	20
2.5.4 Akran İlişkileri ve Zihin Kuramı İlişkisi	22
3. GEREÇ VE YÖNTEM.....	24
3.1. Araştırma Modeli	24
3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi	24
3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	24

3.4. Veri Toplama Araçları.....	25
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu.....	26
3.4.2. Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ)	26
3.4.3. Çocuk Davranış Ölçeği (ÇDÖ).....	27
3.5. Veri Toplama Süreci	27
3.6. Verilerin Analizi	28
3.7. Araştırmanın Etik Yönü	29
3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Karşılaşılan Durumlar.....	29
4. BULGULAR.....	30
5. TARTIŞMA.....	51
6. SONUÇ ve ÖNERİLER	58
6.1. Sonuçlar.....	58
6.2. Öneriler	59
7. KAYNAKLAR	62
8. EKLER	70
9. ÖZGEÇMİŞ	75

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubu Kişisel Bilgilerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları.....	25
Tablo 2. ZKÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	30
Tablo 3. ZKÖ Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	31
Tablo 4. ZKÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	32
Tablo 5. ZKÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	33
Tablo 6. ZKÖ Puanlarının Anne Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	34
Tablo 7. ZKÖ Puanlarının Baba Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	35
Tablo 8. ZKÖ Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	36
Tablo 9. ZKÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	37
Tablo 10. ZKÖ Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları	38
Tablo 11. ZKÖ Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	39
Tablo 12. ÇDÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	40
Tablo 13. ÇDÖ Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları	41
Tablo 14. ÇDÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 15. ÇDÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	43
Tablo 16. ÇDÖ Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları	44
Tablo 17. ÇDÖ Puanlarının Babaların Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	45
Tablo 18. ÇDÖ Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları	46
Tablo 19. ÇDÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	47
Tablo 20. ÇDÖ Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları.....	48
Tablo 21. ÇDÖ Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 22. ZKÖ ve ÇDÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	50

EKLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Ek-1: Kişisel Bilgi Formu	70
Ek-2: Zihin Kuramı Ölçeği	71
Ek-3: Çocuk Davranış Ölçeği	72
Ek-4: Etik Kurul İzni.....	73
Ek-5: Karabük Valiliği Oluru.....	74



KISALTMALAR DİZİNİ

- ZKÖ** : Zihin Kuramı Ölçeği
ÇDÖ : Çocuk Davranış Ölçeği
ZK : Zihin Kuramı
EF : Yürütücü Fonksiyon
VPT : Görsel Perspektif Alma
EF :Yürütme İşlevi



ÖZET

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı ve akran ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu 77 kız 78 erkek olmak üzere toplam 155 çocuk oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında “Zihin Kuramı Ölçeği” ve “Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. “Zihin Kuramı Ölçeği” araştırmacı tarafından her çocuğa bireysel olarak uygulanmış, “Çocuk Davranış Ölçeği” sınıf öğretmenleri tarafından her çocuk için doldurularak değerlendirme yapılmıştır. Veri analizinde Kolmogorov Smirnov Testi sonuçlarına göre ikili değişkenlerde t-Testi, üç ve üzeri değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, zihin kuramının Bilgi Erişimi ve İçerik Yanlış İnanç görevlerinde yaşa göre, Farklı İnanç görevinde kardeş sayısına göre, Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç görevlerinde anne yaşına, Farklı İnanç ve Açık Yanlış İnanç görevlerinde ise gelir durumuna göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Zihin kuramı yeterliliklerinin çocuğun cinsiyetine, doğum sırasına, anne-baba öğrenim durumuna ve anne çalışma durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Akran ilişkilerine ilişkin bulgular incelendiğinde ise, çocukların Çocuk Davranış Ölçeği Akranlarına Karşı Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik boyutlarında cinsiyete göre, Aşırı Hareketlilik boyutunda kardeş sayısı ve anne çalışma durumuna göre, Sosyal Davranışlarda ise gelir durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna karşılık akran ilişkilerinin çocuğun yaşı, doğum sırası, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Son olarak da Zihin Kuramı Ölçeği ve Çocuk Davranış Ölçeği sonuçlarına göre, zihin kuramı ve akran ilişkilerinin bazı boyutlarında zayıf yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Zihin Kuramı, Akran İlişkileri, Okul Öncesi Dönem Çocukları

ABSTRACT

Theory of Mind and Peer Relationships in Pre-School Children

This study was conducted in order to investigate theory of mind and peer relationships among pre-school children in terms of various variables. The sample of the study is composed of 155 4-6 year-old children attending to preschool education institutions. 77 of them are girls, and 78 of them are boys. “Theory of Mind Scale” and “Child Behaviour Scale” were used in order to collect data. “Theory of Mind Scale” was applied to each child individually by the researcher and “Child Behaviour Scale” was filled by the teachers for each student. Kolmogorov Smirnov Test for the data analysis, T test for the binary variables, and one-way analysis of variance (ANOVA) for the three and more variables were used.

According to the research results, significant differences were found in knowledge access, and content false belief tasks in terms of age, in diverse belief task in terms of number of siblings, and in explicit false belief and content false belief tasks in terms of mother’s age, in diverse belief and in explicit false belief in terms of income statue. No significant difference was found in theory of mind competences in terms of child’s sex, birth order, parents’ education status and mother’s employment status. When the findings related to the peer relationships in children’s Child Behaviour Scale were investigated, significant differences were found in the dimensions of aggression against their peers and hyperactivity in terms of sex, in the dimension of hyperactivity in terms of the number of siblings and mother’s employment, in the social behaviours in terms of income statue. On the other hand, no significant difference was found in peer relationships in terms of child’s age, birth order, parents’ ages and education status. Lastly, it was found out that there is weak correlation between some dimensions of theory of mind and peer relationships according to the findings of Theory of Mind Scale and Child Behaviour Scale.

Key Words: Theory of Mind, Peer Relationships, Pre-school Children

1. GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın genel amacı ve kapsamına yer verilmiştir.

1.1. Amaç ve Kapsam

Zihin Kuramı, insanın sosyal etkileşiminde rol oynayan sosyal bilişsel yetilerin en önemlilerinden birisini anlatmak için kullanılan bir kavramdır. Kavram ilk kez, 1978’de Premack ve Woodruff’un şempanzelerde yaptıkları bir deney sonrası tanımlanmıştır. Şempanzelerde zihin kuramını araştıran Premack ve Woodruff’un (1978) yeni çığır açan orijinal makalelerinin ardından, zihin kuramı ya da zihinsel durumları çıkarsama sürecine gönderme yapan birçok tanım kullanılmıştır. Zihin kuramı sosyal bir beceri olarak kabul edilerek “başkalarının görünen davranışlarını zihinsel durumlarına atıfla açıklayabilme yetisi; diğer insanların bileceğini, isteyeceğini, hissedeceğini ya da inanabileceğini bilmek” olarak tanımlanmıştır Zihin kuramı kişinin kendisinin dışındaki kişilerin, kendisinininkinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya ötekilerin niyet, inanç, istek ve bilgisi gibi durumlarını anlayabilme, bu zihinlerdeki duygu, düşünce, istek, niyet gibi akli durumları anlayabilme becerisinin gelişimine bağlı olarak zihinsel anlamda bunları temsil edebilme yetisi için geliştirilmiş bir kuramdır. Zihin kuramı, diğer insanların zihinsel durumlarına göre davranışlarını tahmin ederek çocuğun kendi düşüncesi ile başkasının düşüncesinin ayrı olduğunu anlama yeteneği ile daha kapsamlı birleşenleri olan sosyal anlamayı içerir (Premack ve Woodruff, 1978; Bora, 2009; Gözün Kahraman, 2012; Sarı, 2014). Zihin kuramı bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan ve hayatın ilerleyen evrelerinde dahi gelişmeye devam eden bir beceridir.

Düşünmek bireyin öğrenmesini, problem çözmesini ve karar vermesini sağlar. Düşüncenin nasıl olduğu hakkında düşünmek ise daha önemlidir. Bireyin nasıl düşündüğü hakkında düşünerek içsel zihinsel süreçlere yoğunlaşılır. Örneğin; kişi yeni bir şey öğrenirken zihnin hangi aşamalardan geçtiğini düşünebilir, duyguların ve tutumların kaynağı hakkında fikir yürütülebilir. Birey kendi düşünsel süreçlerinin

farkında olduđunda onları kontrol edebilir veya dzenleyebilir. Böylece bařkalarının duyguları veya dűřünceleri hakkında dűřünebildiđinde insanlarla daha etkili bir Őekilde iliŐki kurabilir (Swith, 2013).

İnsan yavrusunda 3-4 yaŐından itibaren en basit zihin kuramı yetenekleri kazanımı baŐlar, fakat zihin kuramının geliŐiminin tamamlanması 11-12 yaŐına kadar sűrebilir (Sarı, 2014). Diđer insanların arzuları, dűřünceleri, kanıları gibi zihinsel durumlarını simgeleme yeteneği olarak tanımlanan zihin kuramı becerilerinin geliŐmesiyle, ocuk var olan gerçeğin her insanın zihninde farklı Őekillerde temsil edilebileceğini kavrar (Olson, Astington ve Harris, 1988; Moore ve Frye, 1991).

Zihin, uyarlanabilir sosyal ve biliŐsel geliŐimde temel bir beceri olarak grűlmektedir. Dil, yűrűtme iŐlevi, okul hazırlığı, olumlu sosyal beceriler ve ahlaki muhakeme zihin kuramının geliŐimine katkıda bulunan faktörleri anlamaya, gelecekteki sosyal ve biliŐsel geliŐimin tahmin edilmesine yardımcı olabilir (White, Suway, Pine, Bar-Haim ve Fox, 2011). Son yıllarda yapılan araŐtırmalar, zihnin kavrayıŐının sosyal iliŐkiler yoluyla geliŐtiđini ifade etmektedir (Hughes ve Devine, 2015). Özellikle kardeŐ etkisine yönelik çalıŐmalar dikkat çekicidir. KardeŐleri olan okul öncesi çocukların kardeŐleri olmayanlara göre daha erken yanlıŐ inanç anlayıŐı gösterdikleri tespit edilmiŐtir (Jenkins ve Astington, 1996; Perner, Ruffman ve Leekam, 1994; Prime, Plamondon, Pauker, Perlman ve Jenkins, 2016).

İnsanın sosyal etkileŐiminde rol oynayan sosyal biliŐsel yetilerin en önemlilerinden biri olan zihin kuramı, erken çocukluk döneminden itibaren geliŐmeye baŐlar. Bireyin hem kendi biliŐsel durumunu hem de diğer insanların biliŐsel durumlarının farkında olması becerisine dayalı olarak ortaya çıkan zihin kuramı, kiŐinin kendisinin ve diğer kiŐilerin davranıŐlarının altında yatan nedenleri anlamasını ifade etmektedir. YaŐamın ilk yıllarındaki zihinsel sűrelere odaklanan kuram, zihinsel sűrelerin sosyal iliŐkiler izerindeki etkisi nedeniyle sosyal geliŐim içerisinde incelenmektedir. Zihin kuramı sosyal iliŐkileri yalnızca zihinsel becerilerle açıklamakla kalmamıŐ, bu becerilerin çocukların akranları ile sosyal etkileŐimi geliŐtirdiđine de vurgu yapmıŐtır. Okul ncesi dönemde temelleri atılan bu beceriler, yaŐ ilerledikçe zihinsel ve sosyal geliŐimin sağladığı olgunlaŐma ile kalıcı hale gelir.

Sembolik oyun deneyimleri, anne babayla, kardeşlerle ve akranlarla olan karşılıklı etkileşimler ve konuşmalar diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme açısından önemli fırsatlar sunar. Bu deneyimlerle çocukların bakış açısı alma becerisi, doğru ve yanlış davranışlar hakkındaki tutumları şekillenir (Gülay, 2010).

Çocuğun sosyal yönden uyumu için arkadaş edinmesi ve arkadaş gruplarına girmesi gerekir. Arkadaşlık çocuklara beceri kazanma ve yeni davranışlar öğrenme konusunda ortamlar sağlar, duygusal ve bilişsel yönden destekler, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı ve başkalarına karşı saygılı olmayı öğretir. Böylelikle çocuk toplumsal yaşamın kurallarına uygun davranışlar sergiler (Topaloğlu, 2013).

Kurama göre, diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlayabilme, çocukların sosyal dünyayı anlamasını da kolaylaştıracaktır. Düşünce yapısındaki beceriler (duygusal anlayış, doğru-yanlış anlayışı) sosyal yeterlilikle, sosyal yeterlilik de akranlar tarafından reddedilme ile ilişkili bulunmuştur. Zihin kuramı becerilerine sahip olan okul öncesi çocukların akran popülerliği ve yakın arkadaşlık kurma, kendini ifade etme konusunda olumlu akran ilişkileri kurduğu belirlenmiştir (Caputi, Lecce, Pagnin ve Banerjee, 2012). Zihin kuramı yeteneği, özellikle beş yaş ve üstü çocuklarda sosyal tercih puanlarında en iyi belirleyici olarak bulunmuştur. Genel olarak zihin kuramı becerisinin akran kabulü üzerindeki etkisi olmakla birlikte, bu etkinin yaşın artışına paralel olarak arttığı görülmektedir (Slaughter, Dennis ve Pritchard, 2002). Diğer kişilerin niyetlerini anlama becerilerindeki eksiklik de akranlar arasında sorun yaşanmasına neden olmaktadır (Gülay, 2010). Erken yaşlarda zihin kuramı gelişimi zayıf olan çocukların belirlenmesi ve gelişiminin desteklenmesi, akran zorbalığına yatkınlığı azaltmaya yardımcı olma konusunda önlemler alınmasını sağlayabilir. Böylece olası akran zorbalığının, çocuk ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri azaltılabilir (Shakoor, Jaffee, Bowes, Ouellet, Andreou, Happé ve Arseneault, 2012).

Çocuğun diğerleriyle etkili bir ilişki kurmasında önemli bir yeri olan zihin kuramı gelişimi ve akran ilişkileriyle nasıl ilişki gösterdiği cevaplanması gereken bir soru olarak düşünülmüştür. Yapılan çalışmalarda akran ilişkileri, sosyal davranış ve

zihin kuramı gelişimi arasında bir bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle olumsuz akran etkileşim davranışları, gecikmiş zihin kuramı gelişimi ile ilişkilendirilmiştir. Minde (1992), dört yaşındaki bir örnekleme geniş bakış açısı kazanma ve kişilerarası farkındalıktaki saldırganlık ve gecikmeler arasında bir ilişki olduğunu saptamıştır (White vd., 2011). Yurt dışında yapılan çalışmalarda çocukların zihin kuramı ile özdeğerlendirme, akran ilişkileri, davranışsal çekingenlik ve akran etkileşimleri arasındaki ilişkiler akran etkileşiminde zihin kuramı görevlerinin rolü, zihin kuramı ve akran reddi konularının araştırıldığı dikkat çekmektedir (Badenes, Clemente Estevan, García Bacete, 2000; Smiley, 2001; White vd., 2011; Bosacki, 2014). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal yetkinlik, prososyal davranışlar ve zihin kuramını inceleyen çalışmaların (Etel, 2012; Gözün Kahraman, 2012; Aydın, 2015; Korucu, Selcuk, ve Harma, 2017) sayısının çok az olduğu göze çarpmaktadır. Karakelle (2012) tarafından yapılan zihin kuramı gelişimine kardeş etkisi konulu araştırma dışında zihin kuramının demografik değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerinin incelendiği çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Gülay, 2008; Köksal, 2012; Şendil, 2016).

Ülkemizde zihin kuramının normal gelişim gösteren çocuklar ile gelişimi normal olmayan çocukların gelişimlerinin karşılaştırılması konusunun ağırlıklı olarak araştırıldığı görülmüştür. Zihin kuramının normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı gelişimi ve akran ilişkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Normal gelişim gösteren çocukların zihin kuramı becerilerinin çocuğun sosyal yaşantısını nasıl yönlendireceği araştırılması gereken bir konudur. Çünkü akran ilişkilerinin istenilen niteliklerde olması, tüm gelişim alanlarında çocuğun başarısını ve özgüvenini etkileyen bir unsurdur.

Bu çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak farklı değişkenler çerçevesinde, zihin kuramı gelişiminin okul öncesi dönem çocukları akran ilişkileri üzerindeki etkisini incelemek hedeflenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ve akran ilişkilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırmanın Problemi

Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri ve akran ilişkileri bazı değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Alt Problemleri

Amaca ulaşmak için şu alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı performansları çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. Okul öncesi dönem çocuklarının Zihin Kuramı performansları anne-baba yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri çocuğun cinsiyeti, yaşı, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri anne-baba yaşı, öğrenim durumu, mesleği ve gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı performansları ve akran ilişkileri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Çalışmadan elde edilen sonuçların konuyla ilgili meslek elemanları, ebeveynler ve araştırmacılara yol göstereceği öngörölmüştür.



2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde zihin kuramının tanımı, gelişim aşamaları, okul öncesi dönem çocuklarında zihin kuramı gelişimi, akran ilişkileri, akran ilişkilerini etkileyen faktörler, zihin kuramı ve akran ilişkileri arasındaki bağlantı konuları ele alınmıştır.

2.1. Zihin Kuramı ve Kavramsal Yapısı

İnsan bilişinin önemli yönü olan zihinsel durumlar, zihin teorisi (Premack ve Woodruff, 1978) olarak adlandırılmıştır. Zihin kuramında yer alan temel kavramlar, neden birisinin belirli bir şekilde davrandığını veya birinin nasıl davranacağını tahmin etmek için kullanılan inançlar, arzular ve niyetlerdir (Kloo, Perner ve Gritzer, 2010).

Doğumdan itibaren bebekler başlangıçta benmerkezci ya da özneler arası ilkel bir kapasiteye sahiptir. Zamanla, gelişen sosyal bir bakış açısına sahip olurlar. İlk kapasite ne olursa olsun, başkalarının kendinden farklı düşünceleri ve duyguları olabileceğinin farkına varıldıktan sonra, bu beceri yaşla birlikte gelişir. Bu bakış açısı sosyalleşmenin temelini oluşturur. Flavell (1985), çocukların diğerlerinin duygusal uyarılmalarına maruz kaldıklarında olduğu gibi sosyal durumlar sırasında çocukların bilişlerinin kişilerarası yönlerini vurgulamıştır. Bu anlayış başkalarının düşüncelerini ve hislerini anlama, zihinselleştirme, zihin okuma ve zihin kuramı olarak bilinir (Akt. Symon, 2004).

Çoğu araştırmacı, başka bir kişinin bilişsel veya duyuşsal durumunu anlama yeteneğinin, sosyal davranışın gelişmesinde ve üretiminde önemli bir rol oynadığını ileri sürmüştür. Birkaç çalışma zihin kuramının tek bir süreç olmadığını, ancak bilişsel ve duyuşsal iki bileşeni içerdiğini ileri sürmektedir. Özellikle bilişsel bileşen, başkalarının ne düşündüğünü yani zihinsel hallerini anlama yeteneğidir. Duyuşsal zihin kuramı ise diğer insanların duyguları ile ilgili çıkarımlarda bulunma yeteneğidir (Mazza, Mariano, Peretti, Masedu, Pino, ve Valent 2017).

Alan yazında zihin kuramı, çocukların düşünceler, inançlar (kanı) ya da duygular gibi zihinsel olguları anlama ve davranışa dönüştürmeleri olarak bilinmektedir. Gelişiminin en önemli adımlarından biri olan, çocukların yanlış inançları açık bir şekilde kavraması, genellikle 3-5 yaşları arasında gelişir. Bu gelişim sayesinde çocuk olay hakkında sahte bir inanca dayalı hareket edebileceğini anlar. Yapılan çalışmalar, zihin kuramı gelişiminin ve özellikle Açık Yanlış İnanç anlayışının gelişmesinin, çocukların başkalarının düşünceleri ve duyguları gibi zihinsel durumları, aile üyeleriyle paylaşmasından ve konuşmasından; yani ebeveynler ve çocuklar arasındaki gündelik iletişimsel etkileşimlerinden ciddi anlamda etkilendiğini göstermiştir. Ebeveynlerin düşün, bil, tahmin et vb. zihinsel terimleri açık bir şekilde kullanması, çocukların zihinsel durumlar ve süreçleri öğrenmelerine katkıda sağlayabilir. Okul öncesi dönemdeki zihin kuramı gelişimi oranlarındaki bireysel farklılıklar, zihinsel durumların ayrıntılarını veya açıklamalarını içeren yetişkin-çocuk sohbetiyle yakından bağlantılı görünmektedir (Kloo vd., 2010; Ebert, Peterson, Slaughter ve Weinert, 2017).

2.2. Zihin Kuramı Teorileri

Zihin kuramı teorileri başlığı altında Modül Kuramı/Doğuşancı Kuram, Simülasyon Kuramı ve Kuram Kuramı ele alınabilir.

2.2.1. Modül Kuramı/ Doğuşancı Kuram

Bu kuram, zihin kuramı gelişiminin, zihinsel durum muhakemesine adanmış, doğuştan gelen bir nöral mekanizma tarafından yönlendirildiğini ileri sürer. Bu mekanizmanın başlamasında deneyim önemli olsa da mekanizmanın temel yapısını gözden geçiremez, davranışsal değişimi olgunlaşma ya da çevresel olayların otomatik başlatması ile ilişkilendirir. Fodor (1992), bu modülde zihin kuramıyla ilgili herhangi bir gelişme oluşmadığını, bunun yerine zaman ve bilişsel gelişme ile bireylerin önceki modülden faydalanma olanağı bulunduğunu iddia etmektedir. Fodor'un önerdiği zihin kuramı modülü diğer bilgi yapılarına giriş izni vermeyen en kapsüle edilmiş (şifrelenmiş) bir sistemdir. Bu yüzden bireylerin tecrübeleri modül ve doğuştan olan mekanizmanın ürettiği bilgi üzerinde oldukça az bir etkiye sahiptir.

Bir diğer modüler zihin kuramı Zihin Kuramı Mekanizması kuramıdır ve Leslie tarafından öne sürölmüştür. Leslie ve meslektaşları, zihin kuramının en çok konuşulan ve en belirgin olan modülerlik teorisini önermişlerdir. Leslie (1994) beyindeki doğuştan mevcut yapının gerekli ve çocuklardaki zihin kuramı için önemli bir sorumluluğa sahip olduğunu iddia etmektedir. Bu kuram, aynı zamanda beyin doğuştan olan mekanizmalarının bireysel tecrübeden etkilenebileceğini ve erken bebeklikte gelişimsel olarak tetiklendiğini, daha az zorlayıcı kriterleri şart koşan sebeplerin olduğunu belirtmiştir (Gözün Kahraman, 2012; Mahy, Moses ve Pfeifer, 2014).

2.2.2. Simölasyon Kuramı

Zihin kuramı gelişiminde dil için nedensel role izin veren, dil ve görsel perspektif alma (VPT) arasındaki ilişkileri varsayan kuram, Harris'in simölasyon kuramıdır. Simölasyon kuramına göre, zihin kuramı mevcut görüşün kaldırılması ve başkasının bakış açısını yaratıcı bir şekilde paylaşılmasını içerir. Bu yüzden simölasyon kuramına göre zihin kuramı ve VPT hayali olarak başkasının yerine geçme sürecini kapsar (Farrant, Fletcher ve Maybery, 2006).

Son zamanlarda bilişsel bilimde ve zihin felsefesinde insan psikolojisi uygulamalarının altında yatan bilişsel işleyişin yapısına dikkat çeken tartışmalara ilgi artmıştır. Bu tartışmada bir tarafı hüküm süren kuram kuramının savunucuları tarafından temsil edilmektedir. Kuram kuramcıları amaçlı davranışın açıklamalarını, tahminlerini ve yorumlarını yapabilme yeteneğinin, içsel olarak temsil edilen içsel psikoloji kuramının tecrübeleriyle desteklendiğini belirtmektedirler. Simölasyon kuramı, bireyin bu görüşe sahip olduğunu ve bunu yapmadığını varsaymak için bazı kanıtların bulunduğunu öne sürerek içsel psikoloji kuramının tecrübeleriyle ilgili hiçbir kanıt olmadığı gerekçesiyle bu görüşe meydan okumaktadır. Simölasyonistlere göre, bu yetenekler başkalarını taklit etmek için doğuştan gelen becerilerle desteklenir (Gordon, 1986; Fodor, 1987; Goldman, 1989).

2.2.3. Kuram Kuramı

Toplum psikolojisinde kuram kuramının temel dayanağı, toplum psikolojisinin altında yatan işleyişin, bilinçli davranışın açıklanması ve yorumlanmasının, psikolojik uygulamalar hakkında içsel olarak temsil edilen bir bilgi ya da kuramdan yararlanması ve hangi davranışa yol açtığıdır. Kuram kuramının standart versiyonunun savunucuları, içsel olarak temsil edilen bilgi birikiminin zihinsel durumları davranışa, diğer zihinsel durumlara ve duyuşal girdilere bağlayan bir nedensel kurallar ağı hakkındaki bilgiden oluştuğunu ileri sürmektedir (Fodor, 1990).

2.3. Zihin Kuramı Gelişimini Etkileyen Faktörler

Zihin kuramına göre çocukların düşünce yapılarını etkileyen unsurlar bilişsel beceriler, yaş, dil becerileri, sembolik oyun, sosyal etkileşim, aile ve sosyo ekonomik düzeydir. Okul öncesi dönemde temelleri atılan bu beceriler yaşla birlikte olgunlaşmakta ve gelişmektedir. Özellikle erken yıllardaki sembolik oyun deneyimleri diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme açısından önemli fırsat sunmaktadır. Ayrıca çocukların anne-babaları, kardeşleri ve akranlarıyla karşılıklı konuşma ve etkileşimleri yoluyla bakış açısı alma becerisi, doğru ve yanlış davranışlar hakkındaki tutumları şekillenir. Zihin kuramında vurgulanan en temel beceri “Yanlış İnancı (kanıyı) Anlama”dır. Yanlış inanç, birisinin diğer kişinin herhangi birşey hakkında nasıl yanlış sonuca vardığını görmesidir. Bu beceri için çocuğun kendi bilişsel süreçlerinin yanı sıra diğerlerinin de zihinsel süreçlerini anlayabilmesi gerekmektedir (Slaughter vd., 2002; Cassidy, Werner, Rourke, Zubernis ve Balaraman, 2003; Feldman, 2005, Sigelman ve Rider, 2014).

Engelleme, kayma, bilişsel esnekliği kapsayan yürütme işlevi becerilerinin de zihin kuramı ile ilişkili olduğuna dair bazı kanıtlar vardır. Öyle ki, daha ileri düzeydeki yürütme işlevi becerilerine sahip okul öncesi dönem çocukları, birden fazla bakış açısını aynı anda akılda tutabilmekte ve bu perspektifler arasında geçiş yapabilmektedirler (Diamond, 2006). Bu da çocuğun, gerçeklik ve başka bir insanın inancı arasında ayırım yapmasına yardımcı olabilir (Kloo vd., 2010).

Zihin kuramı yeteneğinin gelişiminde beynin olgunlaşması ve dil becerilerinin gelişimi rol oynar. Özellikle düşünme ve bilme gibi kelimelerin anlamını anlama yeteneği, okul öncesi yaşındaki çocukların diğerlerinin zihinsel yaşamlarını anlamasına yardımcı olmak için önemlidir (Gözün Kahraman, 2012). Hem normal hem de gelişimsel olarak farklı popülasyonlarda yapılan araştırmalar zihin kuramı ve dil gelişiminin ayrılmaz bir şekilde bağlı olduğunu, çocuk ve çevresel faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Çocuğun dil becerileri özellikle karmaşık söz dizimi ve kelime bilgisi, zihin kuramıyla yakından ilişkilidir (Stanzione ve Schick, 2014).

Zihin kuramı gelişimini etkileyen faktörlerden biri, kardeş ilişkileridir. Kardeşler, paylaşılan çeşitli duygu ve davranışlar nedeniyle benzersiz bir öğrenme fırsatı sağlarlar. Örneğin; taklit, oyun, öfke, çatışma gibi deneyimler, kardeşlerle paylaşılır ve bu ilişki zihin kuramı gelişimini olumlu yönde etkiler. Bir ailedeki kardeş sayısı ile çocuğun yanlış inançları anlaması arasında olumlu bir ilişki olduğu ifade edilmektedir. Özellikle çocuğun kendinden büyük kardeşi, konuşma becerilerinde daha yetenekli olduğundan çocuğun zihin kuramı gelişiminde daha fazla etkiye sahip olabilir (Dunn, Slomkowski ve Beardsall, 1994; Perner vd., 1994).

Çoğu araştırma, normal gelişim gösteren çocuklarda konuşma girdilerinin zihin kuramı gelişimi üzerinde önemli rolü olduğunu göstermektedir. Annelerin küçük çocuklarıyla birlikteyken kullandıkları zihinsel durum konuşmaları, çocukların zihin kuramı becerileri ile güçlü bir ilişki göstermektedir (Meins, Fernyhough, Wainwright, Das, Fradley ve Tuckey, 2002; Ruffman, Slade ve Crowe, 2002).

Zihin kuramı gelişimine etki eden diğer bir faktör, sosyo ekonomik düzeydir. Sosyo ekonomik düzey, çocuklarla annelerinin konuşmalarının miktarı ve zenginliğinde, farklılıklara neden olmaktadır. Cole ve Mitchell (1998) 4-5 yaşlarındaki çocukların zihin kuramı becerilerini test ettiği çalışmaları sonucunda; sosyo ekonomik düzeyin zihin kuramının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ifade etmişlerdir. Daha eğitilmiş olan ve sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocukları, genellikle zihin kuramı görevlerinde daha iyi performans göstermektedir (Laranjo ve Bernier, 2012; Fernald, Marchman ve Weisleder 2013).

2.3.1. İstekleri (Arzuları) Anlama

Zihin kuramının sıklıkla üzerinde çalışıldığı kavramsal çerçeve, inanç-arzu-akıl yürütmedir. İstekler, bireysel motivasyonel hedeflere atıfta bulunur. Araştırmalar istekleri anlama becerilerinin, yanlış inanç becerisinden önce kazanıldığını göstermektedir. Wellman ve Woolley (1990), istek inancını açıklamak için üç yaşındaki çocuklara çeşitli öykü karakterlerinin istekleri hakkında bilgi verdikten sonra, çocuklardan her bireyin eylemleri ve duyguları hakkında tahminlerde bulunmalarını istemişlerdir. Örneğin; bir çocuk A isterse diğeri A'yı arayacaktır. Bu çalışmada çocuklar, insanların istedikleri yerine getirildiğinde uyumlu davrandıklarını, istekleri yerine getirilip getirilmediğine bağlı olarak da farklı duygular sergileyebileceklerini anlamışlar, arzuların eylemlerden farklı olduğunu keşfetmişlerdir. Bir başka çalışmada çocuklara biri tanıdık ve biri ayırt edici iki gıda sunulmuştur. Her yemek yedikten sonra uygulayıcı, tercihlerini belirtmek için olumlu veya olumsuz duygusal tepkiler vermiştir. Uygulayıcı daha sonra çocuğun kendisine biraz daha yiyecek vermesini istemiştir. Doğru cevap, uygulayıcının arzularını belli etmesinde, yani yiyecek verildiğindeki duygusal tepkilerin çocuk tarafından anlamlandırılmasındadır. Çocuklar, herkesin arzularının aynı olduğunu varsayarsa, kendilerinin tercih ettikleri yiyecekleri sunarak ya da kendi istedikleri yiyeceği paylaşmamak için sevmedikleri yiyecekleri vererek talebe cevap verebilirler. Bu alternatif cevaplar için, uygulayıcının yiyecek tercihlerinin çocuğunkiyle aynı olup olmadığı kontrol edilmiştir. Çocuklar, insanların aynı nesneye karşı farklı arzuları olabileceğini anlamamışsa, benmerkezci olarak tepki gösterme eğilimine girer. Bu durumda çocuk, uygulayıcının kendi arzu ettiği yiyeceği sorduğunu düşünecektir. Eğer çocuklar psikolojik bir arzu anlayışı geliştirmişse, uygulayıcıya olumlu etkilerinin hedefi olan yiyeceği verecektir. Bu davranış, çocuğun, arzusunun mevcut davranışsal işaretlerinin bulunmamasına rağmen, uygulayıcının önceki duygularından arzusunu çıkardığını ifade eder. Bunun yanında arzuların içsel ve psikolojik olduğunu, kişiye göre değişebileceğini ve farklılık gösterebileceğini, istekler ile duygular arasında bir ilişki olduğunu ve insanların istedikleri nesnelere mutlu olurken istemediği nesnelere mutsuz olduklarını anlar. Zihin kuramının bu özelliğiyle insanlar, davranış biçimleri olarak diğerlerinin davranışlarını anlarlar. Bu durum, bireylerin diğer insanların davranışlarını şekillendirdiğinin ve niyet olarak

anladığının göstergesidir (Wellman ve Woolley, 1990; Repacholi ve Gopnik, 1997; Suway, Degnan, Sussman ve Fox, 2012).

2.3.2. Algıları Anlama

Çocukların üç ve beş yaşları arasında bir temsil anlayışında, özellikle önemli bir değişiklik olduğu görülmektedir. Bu yetenek, bir kimsenin bir nesneyi başkalarından daha farklı temsil edebileceğini farketme yeteneği şeklinde tanımlanabilir. Her ne kadar Piaget (1926), küçük çocukların benmerkezci olduğunu iddia etse de aslında, üç yaşın altındaki çok küçük çocuklar bile bazı koşullar altında, başkasının algıladığı bir nesneyi algılayamayabilir. Bazen üç yaşındaki çocuklar, daha karmaşık bir durumda daha fazla güçlük çekerler. Bu çocukların, başkalarının nesne algısının kendi algıları gibi olmadığını fark etmesi gerekir. Örneğin; üç yaşındakiler bir nesneyi açı olarak farklı bir yerden gören bir kişiden değişik şekilde algıladıklarını anlamada zorlanmaktadır. Flavell bunu Seviye 1 ve Seviye 2 perspektifi arasında bir fark olarak nitelendirmiştir. Bakış açısı anlama Seviye 1, çocukların kendilerinin gördükleri şeyi başkalarının göremeyeceğini ve dolayısıyla iki farklı insanın, farklı objeler görebileceğini anlamalarıyla ilgilidir. Bu nedenle Seviye 1, çocukların başkalarının ne gördüğünü anlamak için çaba gösterir. Bakış açısı anlama Seviye 2, diğerinin aksine kişinin kendisi ve başka bir insanın aynı objeye farklı açılardan baktığında diğerinin ne gördüğünü açıklamaya çalışır. Örneğin; ben önden, sen arkadan görürsün gibi. Bu nedenle Seviye 2, farklı bakış açılarından bakıldığında aynı görselin nasıl gözüktüğü üzerinde durur ve sadece üç yaşından büyük çocuklarda görülür. Çok küçük çocuklar, bazen başkalarının kendi bildiği bir şeyi bilmediğini anlayabilir, ancak başka insanın bir objeyi diğerlerinden farklı temsil edebileceğini anlamakta zorluk çekerler. Örneğin; bir deneyde, çocuklara normalde içinde domino oyunu olan kapalı kutu gösterilmiştir. Daha sonra dominolar çıkarılmış kutuya bir eldiven yerleştirilmiştir. Üç yaşındaki çocuklar, başka bir çocuğun kutu açılmadan önce içinde bir eldiven olduğunu hemen düşüneceğini söylemiştir. Beş yaşındaki çocuklar ise, diğer çocuğun kutunun içinde bir eldiven olduğunu düşündükleri halde kutuda domino olduğunu düşüneceklerini söylemişlerdir. Üç yaşındakiler, iki kişinin aynı nesnenin farklı temsillerine sahip olabileceği gerçeğini düşünememişlerdir. Beş yaşındakiler, iki kişinin nesnenin farklı

temsillerini bulabileceğini anlayabilir (Akt.Gopnik ve Astington, 1988; Akt.Wellman, Phillips ve Rodriguez, 2000).

2.3.3. Duyguları Anlama

Çocuklar bir buçuk yaşlarında, geliştirdikleri çoklu modellerle duyguları, başkasının davranışlarını anlamak için bir yapı olarak değerlendirir. Başkalarının duygularının zihinsel olduğunu anladıkları iki yaş döneminde, empati kurmaya başlarlar. Dört yaşlarına geldiklerinde, temsil becerisi ile birlikte duyguların “niyetsel yönelimlerini” anlarlar. Niyetsel yönelimler duyguların diğer zihinsel durumlarla ilişkisine göre şekillenir. Örneğin bir kişinin istek ve kanılarına göre o kişinin olaylardan mutlu olup olmayacağını anlaşılmasını sağlar. Bu nedenle içsel ve zihinsel olan duyguların diğer zihinsel durumlardan ve dış olaylardan etkilenmesi ve duygunun sebebi olacağını anlaşılması, duyguların anlaşılmasında atılan önemli bir adımdır (Perner, 1991).

Duygu durum anlayışının gelişmesi açısından, çocuklar okul öncesi dönemlerinde kendilerinininkinden farklı olsalar bile başkalarının duygularını tanımlamaya başlarlar Duygu anlayışı, sosyal yeterlilik için de çok önemlidir. Araştırmacılar, daha iyi duygu anlamaya sahip çocukların daha iyi akran ilişkilerine sahip olduklarını ve öğretmenleri tarafından daha sosyal görüldüklerini bulmuşlardır (Denham, 1986; Wellman ve Banerjee, 1991).

2.3.4. İnançları Anlama

Çocukların zihinsel durumlarını zihinsel durumları anlama, düşünce ve istekleri, duyguları ve diğer psikolojik durumları hem kendi hem de başkalarının açısından ne bildiğini neye inandığını bilme olarak tanımlayan zihinsel gelişim teorisinde, bireysel farklılıklar geleneksel olarak yanlış inanç görevi kullanılarak araştırılmıştır (Wimmer ve Perner, 1983; Miller, 2009). Bir çocuğun dil yeteneği ve yaşından bağımsız olarak sahte inanç anlayışı, kişinin anlamlı konuşmalara katılabilme yeteneği, çatışmaları çözme becerisi ve arkadaşlıklarda samimiyeti koruma ve genel sosyal yeterlik de dahil olmak üzere tüm becerileri öğretmenler tarafından derecelendirilerek toplumsal

işlevselliğin çeşitli yönleriyle ilişkilendirilmiştir. Dolayısıyla, yanlış inançları anlayan çocuklar, genelde sosyal gelişmede daha ileri düzeydedir (Astington, 2003).

Nesneye dayalı durum değişimi ile ilgili yapılan çalışmada, A yedi çikolatayı masanın üzerine koyar ve gider. O uzakta iken annesi pişirmek için biraz çikolata alır daha sonra kalanını bir çekmeceye koyar ve gider. Sonra A geri gelir, çocuklara şu soru sorulur "A çikolatayı nerede arar?" Üç yaşındaki çocuklar genellikle nesnenin gerçekte olduğu yeri "Çekmecede" yanlış cevabını vermiştir. Dört yaşından büyük çocukların çoğu ve beş yaşındaki çocukların büyük çoğunluğu "Masaya bakacak." diyerek doğru yanıtlamışlardır. A'nın gerçeğin temelinde değil yanlış inancının temelinde hareket edeceğini anlayabilirler. Daha büyük çocuklar da A'nın yanlış inanışını açıklayabilir. Onlar A'nın gerçeklikten ziyade yanlış inanç içinde olduğunu anlayarak davranışlarına rehberlik ederek "orada olduğunu düşündüğü için" benzeri bir açıklama yapabilir (Akt. Kloo vd., 2010).

2.4. Okul Öncesi Çocuklarında Zihin Kuramı Gelişim Aşamaları

Zihin kuramı, bebeklikten itibaren gelişmeye başlayan ve hayatın ilerleyen evrelerinde dahi gelişmeye devam eden bir beceridir. Bebeklerde 12 ay civarında ortak dikkat, 9-18 ay arası sembolik oyun oynamaya başlama, 15 ay - 3 yaş arasında görme-bilme ilişkisini kavrama, 18-30 ay arası zamanlarda diğer insanların duygu, düşünce ve inançlarını anladıklarını gösteren akli durum sözcüklerini iletişimlerinde kullanmaya başlama gibi öncüllerle oluşmaya başlar. Sıfır-18 ay arası ilk sosyal ilişkilerin başladığı bebeklik döneminde, bebeğin sosyal algı gelişimindeki ilerlemeyle zihin kuramı becerileri gelişmeye başlar. Bebeklerin sıfır-sekizinci ay arası bebeklik dönemindeki sosyal algı gelişimine bağlı olarak zihin kuramı becerilerini taklit etme, gülümseme ve seslendirme, başkalarının işaretini ve bakışını takip etme, annesini tanıma ve takip etmede ayırmıcılık gösterme gibi karakteristik davranışlarla gösterir. Onsekiz ay-üç yaş arası dönemde, konuşma becerilerindeki gelişmeyle birlikte zihinsel durumları farkedebilme becerisini kazanır. Niyet, istek ve duygularının farkındadır. Algı ve bilgi edinimi farkındalığı, akıl yürütme, zihinsel durum terimleri kullanma becerilerini kazanmıştır. Okul öncesi dönemi kapsayan 4-5 yaş aralığında, zihinsel temsil yeteneği gelişir. Bu dönemde çocuk zeka ve gerçek

ayırımı yapar, sembolik oyun dönemi başlamıştır. Okul çağına geldiği altı yaş ve üzeri dönem, çocuk için yineleme ve yorumlama becerisinin kazanıldığı süreç olarak ifade edilmiştir.

İlk sosyal ilişkilerin başladığı 0-18 ay arası bebeklik döneminde, bebeğin sosyal algı gelişimindeki ilerlemeyle zihin kuramı becerileri gelişmeye başlar. Bebekler, sosyal algı gelişimine bağlı olarak zihin kuramı becerilerini, taklit etme, gülümseme ve seslendirme, başkalarının işaretini ve bakışını takip etme, annesini tanıma ve takip etmede ayırmıcılık gösterme gibi karakteristik davranışlarla gösterirler. 18 ay- 3 yaş arası dönemde konuşma becerilerindeki gelişmeyle zihinsel durumları farkedebilme becerisini kazanırlar. Niyet, istek ve duygularının farkındadırlar. Algı ve bilgi edinimi farkındalığı, akıl yürütme ve duygularının farkındadırlar. Algı ve bilgi edinimi farkındalığı, akıl yürütme ve zihinsel durum terimleri kullanma becerilerini kazanmışlardır (Benson ve Haith 2009). Ancak zihin kuramının tam olarak oluşması, temel bileşenlerinden biri olan yanlış inancı anlamının dört yaş civarında gerçekleşmesiyle olur (Tekin ve Girli, 2011). Okul öncesi dönemi kapsayan 4-5 yaş aralığında, zihinsel temsil yeteneği gelişir. Bu dönemde çocuk zeka ve gerçek ayırımı yapar, sembolik oyun dönemi başlamıştır.

Okul çağına geldiği altı yaş ve üzeri dönem, çocuk için yineleme ve yorumlama becerisinin kazanıldığı süreç olarak ifade edilmiştir. Bu dönemde çocuk, İçerik Yanlış İnanç becerisini kazanmıştır. Dolaylı konuşmayı, aldatmayı, sahte inancı anlar. Bilgi edinme yönlerini kavrar, Bilgi Erişimi için çıkarımlar yapar (Benson ve Haith, 2009). Beş yaşına gelen çoğu çocuğun, açık bir “zihin kuramı” elde ettiği tespit edilmiştir. Her ne kadar zihin kuramı, zihinsel durumları kendine ya da başkalarına atfetmek için tek ve geniş bir bilişsel yeteneği tanımlamak için sıklıkla kullanılsa da zamanla giderek karmaşıklaşan ve çeşitlenen çok yönlü bir yapıdır (Peskin, Comay, Chen, ve Prusky, 2016).

2.5. Akran İlişkileri

Arkadaşlık; gelişim süreci içerisinde birey için önemli bir yer tutar. Bireyin duygusal, bilişsel ve sosyal gelişimini etkileyen, uyum sürecinde büyük yeri olan önemli bir unsurdur. Arkadaşlık, birlikte oynanan, aynı tarz davranışlar gösteren, güvenilen ve yardımlaşılan, uzun süreli, birbirinin gelişimine katkı sağlayan, karşılıklı ve gönüllü olan özel bir ilişkidir. Akran, sözlük anlamı olarak yaş, meslek, toplumsal durum vb. bakımından birbirine eşit olanlardan her biri olarak tanımlanmaktadır. Bir iki yaş aralığından itibaren sosyal tepkimelerin gelişmeye başlamasıyla bebeklerin birbirleri ile etkileşimli ilişkileri, bu dönemden itibaren akran ilişkilerinin başladığını göstermektedir (Beyazkürk, 2007).

2.5.1. Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri

Çocuklar kendilerine dair farkındalık kazandıkça ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini anlamada daha iyi duruma geldikçe akranlarıyla etkileşime girme becerileri hızlı bir şekilde artar. Akranlar çocuklar için çok önemli öğrenme fırsatları sağlar. Çocuklar etkileşime girdikçe sosyal duygusal gelişim için önemli bağlamlar sunan ilk arkadaşlıklar ortaya çıkar. Anaokulu çocuklarının yeni arkadaşlar edinmesi ve onlar tarafından kabul görmesi, sınıf etkinliklerine katılımlarında ve öğrenme görevlerini yerine getirmelerinde önemli etkiye sahiptir. Bu davranışlar anaokulu boyunca kazanılan başarılarla ilişkilidir (Salı, 2014).

Akran grupları, çocukların sosyal becerilerini artırır ve kendilerini daha iyi anlamalarına yardım eder. Grup içindeki ilişkiler, karşılıklı saygıya ve işbirliğine dayalıdır. Çocuklar benzer duyguları, problemleri ve yaşantıları paylaştığından birbirlerini daha iyi anlayabilirler (Senemoğlu, 1994). Akran ilişkileri çocukların sorunlarını çözmelerine, kişilerarası ilişkilerle ilgili bilgi ve beceri kazanmalarına, bir paylaşım ortamında zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olur. Akran ilişkileri çocukların fiziksel, bilişsel, ahlaki, sosyal ve duygusal gelişim alanları ile birlikte farklı aşamalarda gelişir. Ancak, her çocuğun akran ilişkilerinin farklı gelişim gösterdiği unutulmamalıdır. Çocukların akranları ile olan ilişkilerini anlamak için sosyal davranış farklılıkları, aile sorunları ve sosyal statü özellikleri dikkate

alınmalıdır (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Akran ilişkileri, çocukların sosyal gelişimlerinin vazgeçilmez ve önemli bir parçasıdır. Okul öncesi dönemdeki olumlu akran ilişkileri, yıllar boyunca sosyal kabulü ve sosyal yeterliği etkileyebilmektedir (Walker, 2004, Hartup, 2009; Ladd, 2009).

Akran kabulü, kişinin bulunduğu akran grubu tarafından kabul görmesidir (Ummanel, 2007). Akran kabulü, hem sosyal yeterliliğin bir parçası hem de yeterli sosyal davranışların bir sonucudur. Yani akran kabulü, sosyal yeterlilik altında uyumsal davranış ve sosyal becerilerden ayrı bir boyut, aynı zamanda bu iki parçanın yeterli düzeyde olmasının sonucu olarak görülmektedir (Gresham, 1986). Akran ilişkilerindeki içe kapanık ve saldırgan çocuklar, risk altındadırlar. Akranları tarafından reddedilen ve yalnız hisseden içe kapanık çocuklar depresyon, akranlarına karşı saldırgan çocuklar ise suç işleme ve okulu bırakma gibi bir dizi sorunlu davranışlar gösterebilirler (Santrock, 2012).

Okul öncesi dönemde, bazı çocuklar arkadaş edinmede ve arkadaşları tarafından kabul edilmede oldukça başarılı iken bazıları akranlarıyla etkileşim kurmada çok zorlanırlar. Araştırmacılar genellikle sınıflarda kullandıkları sosyometrik mülakatlarla okul öncesi çocuklarının genel sosyal yeterliliklerini değerlendirirler. Bu teknikte sınıflardaki çocuklarla birebir mülakat yapılır ve hangi arkadaşlarıyla oynamaktan hoşlandıkları, hangi arkadaşlarıyla oynamaktan hoşlanmadıkları sorulur. Bazı çocuklar akran statüsü açısından sık tercih edilen çocuklar olarak ortaya çıkar ve bu çocuklar popüler çocuklar olarak adlandırılır. Arkadaşları tarafından istenmeyen oyun arkadaşı olarak değerlendirilen çocuklar ise reddedilmiş, akranları tarafından adı hiç verilmeyen çocuklar ise ihmal edilmiş olarak adlandırılır (Trawich-Swith, 2013).

Çocukların çoğu, akranları ve arkadaşlarıyla olumlu ve tatmin edici ilişkiler kurabilmelerine rağmen bazıları için bu ilişkiler zorlukla doludur. Erken yaşlarda kurulan pozitif akran ilişkileri, çocuğun okul boyunca sosyal yeterlilik ve kabulüyle ilintili hale gelmiştir. Çocukluk dönemindeki olumsuz akran ilişkileri, ilerleyen dönemlerde okulu bırakma, suça yönelme, madde bağımlılığı, zihinsel sağlık sorunları gibi yaşanabilecek olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Walker, 2004).

Çocuğun akran grubunun en önemli işlevlerinden biri, aile dışındaki dünya hakkında bilgi vermek ve karşılaştırma imkanı sunmaktır. Çocuklar yeteneklerine dair geri bildirimlerini akranlarından alırlar. Yaptıklarını diğer çocukların yaptıkları ile karşılaştırarak kendilerini değerlendirirler. Bu değerlendirmeyi evde yapmak zordur. Çünkü evde kardeşler ya çocuğun kendisinden büyük ya da daha küçüktür.

Erken çocukluk döneminde akran ilişkileri uyum sağlama, iyi iletişim kurma, yardımlaşma ve paylaşımında bulunma gibi beceriler, çocuğun gelecek yaşamındaki psikososyal uyumu için çok önemlidir. Grup faaliyetleri ya da bire bir kurulan arkadaşlık ilişkileriyle çocuklar, yeni sosyal beceriler kazanırlar ve kişilerarası ilişkilerde yer alan sosyal kuralları ve süreçleri öğrenirler (Tremblay ve Peters, 2014). Okul öncesi çocuklarının arkadaşlığın özel olduğuna yönelik anlayışları vardır, ancak arkadaşlık hakkındaki fikirleri henüz olgun değildir. 4-7 yaş arasındakiler, arkadaşlığa hoşnutluk verici oyun ve oyuncakları paylaşma anlayışıyla bakarlar. Arkadaşlık, henüz karşılıklı güvene dayalı uzun süreli ve dayanıklı bir niteliğe sahip değildir (Santrock, 2012).

2.5.2. Akran İlişkilerinin Yapısı

Akran ilişkisinin sınıflandırılmasını genişletmek amacıyla 1980'lerin sonlarından 1990'lara kadar araştırmacılar akran ilişkileri arasında daha açık ve kesin ayrımlar yapmaya başlamışlardır. Akran grubu kabulü ile arkadaşlık arasındaki kavramsal ayırım, başka bir ilişki şekli olarak akran zorbalığının eklenmesiyle son şeklini bulmuştur. Akran kabulü, bireyin akranları tarafından değer görmesi ve sevilmesi anlamına gelmektedir. Bireyin akademik başarısını, işbirlikçi olmasını, sosyal becerisini, kısaca ilerleyen yaşantısını olumlu yönde etkileyen bu durum oldukça önemlidir.

Akran reddi, akranlar tarafından önemsenmeme ve akranlar tarafından sevgi görmeme ya da az sevgi görme anlamına gelmektedir. Akranları tarafından reddedilen çocuklar genellikle fiziki anlamda çekici olmayan, özgüven düzeyi düşük, sosyal becerileri yetersiz ve saldırgan çocuklardır. Akran reddine uğrayan çocuklarda olan bu olumsuzluklar, akran reddi devam ettikçe artacak ve bir kısır döngü şeklinde

kendini yineleyecektir. Ayrıca akran reddi, bireyin ilerleyen yaşantısında karşılaşabileceği ergen suçluluğuna da zemin hazırlayacaktır. Zorbalık bireyin başka bir bireyden ya da gruptan uzun süreli ve devamlı bir şekilde, tehdit etmek, aşağılamak, gruptan dışlamak gibi hareketlerin yanı sıra, vurmak, tekmelemek, çimdiklemek gibi fiziksel ve psikolojik olumsuz hareketler görmesidir. Akran zorbalığı, çocukların güvensizlik, güvensizlik veya korku gibi bilişsel-duygusal gelişimini olumsuz etkileyen, kötü muamele süreçlerine maruz kaldığı bir durumdur. Araştırmacılar, akran reddi gören çocuklardan birçoğunun arkadaşı olduğunu, akran kabulü gören çocukların hepsinin arkadaşı olduğunu tespit etmiştir. Akran ilişkileri türleri arasında, akran kabulü yaşayan çocukların karşılıklı iyi arkadaş ilişkisi ve yakınsaması daha yüksektir. Akran reddi ve akran zorbalığı ilişkilerinin benzer şekilde, kısmen çözülmeyen yönleri bulunmaktadır (Ladd, 1999; Uluyurt, 2012).

2.5.3 Akran İlişkilerini Etkileyen Unsurlar

Okul öncesi dönemde akran ilişkileri, çok sayıda unsurun etkisi altında şekillenmektedir. Bu unsurlar, akran ilişkilerini bağımsız olarak etkilediği gibi birbirleri ile etkileşim halinde bulunarak farklı biçimlerde de yönlendirmektedir. Bu unsurların başlıcaları; bireysel farklılıklar, aile, kültür, oyun ve okul öncesi eğitim kurumlarıdır (Gülay, 2010).

Çocuğun akran ilişkilerinde etkili olan bireysel farklılıklar sosyal çekingenlik, utangaçlık, sosyal ve duygusal problemler, aşırı hareketlilik, dil, mizaç, zihinsel yeterlik, fiziksel görünüm ve cinsiyet gibi farklılıklar olarak alan yazında yer bulmaktadır. Utangaç çocukların eğitim kurumları içinde hem öğretmenlerine hem de akranlarına daha mesafeli olduklarını belirten araştırma sonuçları bulunmaktadır (Rydell, Bohlin ve Thorell, 2005). Bunun yanında, çocukların kişilik özelliklerinin de bir parçası olan ancak çevresel faktörlere bağlı olarak değişen duygu durumlarının akranları tarafından kabul edilmelerinde etkisi bulunmaktadır. Olumlu duygulara sahip olan çocuklar akranları tarafından kabul görürken, olumsuz duygulara sahip olan çocuklar akranları tarafından reddedilmekte, akranların oyunlarına dahi girememektedir (Fabes, Hanish, Martin ve Eisenberg, 2002).

Akran ilişkilerinde anne-baba-çocuk ilişkisi de önemli bir etkiye sahiptir. Anne-baba, çocuğun sosyal etkileşime girdiği ilk kişilerdir. Bu sosyal etkileşimler, çocuğun kendilik algısının temellerini oluşturmakta ve çocuğun çok yönlü bireysel gelişiminde kısa ve uzun süreli etkiler oluşturmaktadır. İlk yıllardaki anne-baba-çocuk ilişkisinin niteliği, ilerleyen yıllardaki kişiler arası ilişkilerle bilişsel ve sosyal becerilere yön vermektedir. Anne-babanın, çocuğun akran ilişkileri üzerinde hem yetiştirme biçimi, anne babanın kişilik özellikleri gibi dolaylı hem de model olma, davranışları öğretme gibi doğrudan etkisinden bahsedilebilir (Gülay, 2010).

Okul öncesi dönem ve ilköğretim yıllarında anne-baba ile kurulan duyarlı ve yakın ilişkilerin akran grubundaki popüleriteyi artırdığı, baskıcı ve otoriter davranışların da düşük sosyal konumla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı, cinsiyeti, yaş farkı, anne-baba tutumları, bağlanma düzeyi gibi durumlar kardeş ilişkilerinin yapısını etkilediği gibi kardeşler de doğrudan ve dolaylı etkileriyle çocuğun gelişimini ve akran ilişkilerini etkilemektedir (Seven, 2007). Kardeşler, kişiler arası ilişkilere yönelik deneyimlerde sosyal olgunluk ve uyumda önemli bir yere sahiptir. Yakınlık, model alma, paylaşma gibi unsurlar kardeş ilişkileri içinde gelişir. Kardeşler, aile ve ev ortamında benzer ilgi ve gelişim süreci olarak önemli bir sosyal ortaktır (Gülay, 2010).

Kültürler arası çalışmalar, akran ilişkilerinin gelişiminde ve yapısında kültürel farklılıkların olabildiğini göstermektedir. Kültürün toplumcu ya da bireysel olması, akran ilişkilerini şekillendirebilmektedir. Bireyci kültürlerde bireysel ihtiyaçlar, toplumcu kültürlerde ise grubun istek ve ihtiyaçları ön plandadır. Akranlar arasında sosyalleşme, grup uyumunu vurgulayan toplumcu kültürlerde, bireyci kültürlerden daha farklı bir biçim alır (Chen ve French, 2008). Kültür, anne-baba tutumları ve davranışları sosyalleşme sürecinde dolaylı etkiye sahipken, akran davranışları ve tepkileri üzerinde de doğrudan etkilere yol açmaktadır. Kültür içinde şekillenen oyun davranışları, kültürün akran ilişkileri etkilerinden biridir. Diğer bir etkisi de çocuğun sosyalleşmesindeki aktif rolüdür (Gülay, 2010).

Çocukluk sırasında akran ilişkilerinin büyük kısmını oyun içermektedir. Oyun, küçük çocukların bilişsel ve sosyal duygusal gelişimine önemli katkılarda bulunur.

Birçok okul öncesi dönem çocuğu, sınıftaki statülerine bakmaksızın akranları ile oyun oynarlar. Fakat sosyal katılım düzeyleri, ciddi anlamda değişkenlik gösterir. Parten, yaptığı araştırmasında okul öncesi dönem çocuklarının uğraşsız davranış, izleyici davranışı, paralel oyun, ortaklaşa oyun ve işbirlikçi oyun gibi sosyal katılım basamaklarını ortaya koymuştur (Santrock, 2012; Trawich-Swith, 2013).

2.5.4. Akran İlişkileri ve Zihin Kuramı İlişkisi

Zihin kuramı, arkadaşlarla yüksek nitelikli etkileşimlerle ilişkilidir. Zihin kuramı becerilerinin gelişimi, çocukların sosyal davranışları, yaşamın farklı alanlarındaki ve diğer gelişim alanlarındaki performansları ile ilişkilidir. Zihinsel durumları daha iyi anlayan küçük çocuklar, mizah ve alaycı düşünceleri yaşitlarından daha erken anlamaya başlarlar. Eleştirilere karşı yüksek duyarlılık gösterirler. Duygusal anlama ölçütlerinde, daha iyi performans gösterirler. Mizahı anlamak, çocukları sosyal hayatta daha hareketli ve becerikli hale getirebilirken, eleştiriye karşı duyarlılık onların davranışlarını uyarlamalarına ve değiştirmelerine yardımcı olabilir. Zihin kuramı gelişiminin iyi olması, çocuğun sosyal etkileşimlerde daha başarılı ve yüksek akran popüleriği olmasına sebep olur. Öğretmenler tarafından sosyal yeterlilik konusunda iyi olarak algılanır ve derecelendirilir. Buna karşılık, zihin kuramı becerilerinin gelişimindeki gecikmeler genellikle çocukların sosyal işlevselliğinin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü daha az gelişmiş becerilere sahip olan çocuklar, genellikle niyetlerini ve sosyal ipuçlarını yanlış anlarlar ve aynı zamanda diğerlerinin davranışlarını doğru bir şekilde yorumlamada başarısız olurlar (Nikolayev, 2015).

Yaşamın ilk yıllarından itibaren sosyal ilişkilerin başarılı olması, düşünce ve davranış arasındaki ilişkilerin iyi olmasını ve bu becerilerin daha fazla öğrenilmesini sağlar. İnançlar ve niyetler gibi zihinsel durumların temeli olan davranışlar ve anlayışlar; çocukların akranlarıyla olan ilişkilerinin başarılı olması için önemlidir. Yetkin etkileşimli davranış ve zihinsel durum anlayışı arasındaki ilişki, bu becerileri edinemeyen çocukların akranlarıyla ilişkilerinde daha az başarılı olmasının sebebi olarak açıklanabilir. Bu çocukların, sürekli yaşanan akran ilişkileri zorlukları sonucunda uzun vadeli sosyal uyum sorunu yaşama ihtimali fazladır. Flavell ve

Miller'a (1998) göre, çocuklar kendi başına bir zihin teorisi edinmez, ancak sosyo-kültürel faaliyetlere katılım yoluyla ve erişkin rehberliğinde, akranlarla işbirliği yaparak bunu kazanır. Bu varsayıma göre, gelişmiş bir zihin teorisi için çocukların daha fazla teşvik edilmesi ve zihin kuramı becerileri fazla olan kişilerle aynı ortamda bulunmaları faydalı olur. Kardeşler ve arkadaşlarıyla yapılan konuşmalarda, çocukların zihinsel terimleri kullanılmasının, iki yanlış inanç ölçümü üzerindeki performanslarıyla ilişkili olduğunu bulunmuştur. İki yaşından itibaren diğer insanların davranışları altında yatan sebepleri anlamaya başlayan çocukların, üç yaştan itibaren düşünce, davranış ve duyguların nedenlerine yönelik anlama becerileri gelişir. 3-4 yaş arasında ortaya çıkan yanlış inanç anlayışı, çocuğun zihinsel, kavramsal anlayışına doğru attığı önemli bir adımdır (Akt. Badenes vd., 2000; Walker, 2005; Vanegas, 2007).

Zihin kuramı teorisinin gelişiminde en önemli faktörler; anne babalarla ve mevcut yetişkinlerle olan kaliteli etkileşim, aynı ortamda bulunulan büyük kardeşlerin sayısı, kendinden büyük çocukların sayısı ve bu kişilerle günlük etkileşime girme durumları olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle, olumlu sosyal etkileşim sağlayan zengin bir ortam, diğer insanların zihinlerini anlamaya çalışan çocuk için bir tür eğitim niteliğindedir (Akt. Badenes vd., 2000).

3. GEREÇ ve YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın yeri ve zamanı, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi, araştırmanın etik yönüyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada, okul öncesi dönemdeki çocukların zihin kuramı becerileri ve akranları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel taramalar, iki veya daha fazla değişken arasında herhangi bir müdahalede bulunmadan, değişkenler arasındaki ilişkiye bakıldığı araştırmalardır (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

3.2. Araştırmanın Yeri ve Tarihi

Bu araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde Karabük İl Merkezi ve Safranbolu İlçesi'nde yürütülmüştür.

3.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Karabük İl Merkezi ve Safranbolu İlçesi'nde anaokulu ve ilkokul bünyesinde bulunan okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaşındaki çocuklardır. Çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve emek açısından ekonomik olan kolay ulaşılabilir örnekleme tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2016). Çocuk sayısı fazla olan okullardan Şerife Bacı Anaokulu, Yüzüncüyıl Anaokulu, Beşbinevler Anaokulu, Safranbolu Anaokulu, Safrançiçeği Anaokulu ve Zati Ağar İlkokulu Anasınıfı çocuklarından 51'i 4 yaşında, 53'ü 5 yaşında, 51'i 6 yaşında; 77 kız ve 78 erkek olmak üzere 155 çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubuna ilişkin bazı kişisel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Kişisel Bilgilerinin Yüzde ve Frekans Dağılımları

Doğum Sırası	n	%	Kardeş Sayısı	n	%
İlk Çocuk	89	57,4	Tek çocuk	54	34,8
İkinci Çocuk	54	34,8	İki kardeş	81	52,3
Üç ve üzeri	12	7,7	Üç kardeş ve üzeri	20	12,9
Anne Yaş			Baba Yaş		
30 Yaş ve altı	45	29,0	30 Yaş ve altı	16	10,3
31 – 35 Yaş	65	41,9	31 – 35 Yaş	61	39,4
36 – 40 Yaş	26	16,8	36 – 40 Yaş	45	29,0
40 ve üstü	19	12,3	40 ve üstü	33	21,3
Anne Öğrenim			Baba Öğrenim		
İlköğretim	34	21,9	İlköğretim	19	12,3
Lise	50	32,3	Lise	61	39,4
Üniversite	71	45,8	Üniversite	75	48,4
Anne Çalışma Durumu			Aile Gelir Durumu		
Çalışıyor	73	47,1	Geliri giderinden az	19	12,3
Çalışmıyor	82	52,9	Geliri giderine eşit	98	63,2
			Geliri giderinden fazla	38	24,5

Tablo 1'e göre, çalışma grubundaki çocukların %57,4'ü ilk çocuk, %34,8'i ikinci çocuk ve %34,8'i tek çocuk ve %52,3'ü iki kardeştir. Annelerin %29'u 30 yaş ve altı yaş grubunda, %41,9'u 31-35 yaş, %16,8'i 36-40 yaş ve %12,3'ü 40 yaş ve üzeri yaş grubundadır; babaların ise %10,3'ü 30 yaş ve altı yaş grubunda, %39,4'ü 31-35 yaş, %29'u 36-40 yaş ve %21,3'ü 40 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Annelerin %21,9'u ve babaların %12,3'ü ilköğretim mezunu, annelerin %32,3'ü ve babaların %39,4'ü lise mezunu, annelerin %45,8'i ve babaların %48,4'ü üniversite mezunudur. Annelerin %47,1'i çalışmaktadır ve %52,9'u ev hanımıdır. Ailelerin %63,2'sinin geliri giderine eşit, %38'inin geliri giderinden fazla ve %12,3'ünün geliri giderinden azdır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkında bazı kişisel bilgileri toplayabilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", çocukların zihin kuramı becerilerini tespit edebilmek için "Zihin Kuramı Ölçeği" ve çocukların sınıf içi akran becerilerini ölçmek amacıyla "Çocuk Davranış Ölçeği" kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan formda çocuğun yaşı, cinsiyeti, kardeş sayısı, doğum sırası, anne ve babalarının öğrenim bilgisi, yaşı, anne çalışma durumu ve aile gelir durumu gibi bilgileri sorgulayan sorulara yer verilmiştir (Ek 1).

3.4.2. Zihin Kuramı Ölçeği

Zihin Kuramı Ölçeği, Wellman ve Liu tarafından (2004), bireylerin farklı istekleri ve inançları, bilgi-bilgisizlik, yanlış inanç ve gizlenmiş bir duygunun değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, 75 okul öncesi çocukla yapılmıştır. Ölçek, tümü zihinsel olan istekler ve düşünceler gibi farklı durumlara odaklanmıştır. Ölçekte yer alan Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi, Belirgin Yanlış İnanç, İçerik Yanlış İnanç ve Dış Görünüş-Gerçekte Hissedilen olumsuz duygu olmak şeklinde farklı görevler okul öncesi yaş grubu çocuklar için basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Görevler, çocuklara uygun bir dille yazılmış olan senaryolarla sunulmaktadır ve bu senaryolardaki durumun açıklanmasında küçük oyuncak figürler ve resimlerden yararlanılmaktadır. Her bir görevde, senaryodaki kahramanın zihinsel durum ya da davranışı hakkında hedef soru ve başkasının durumu, yüz ifadesi ya da gerçeklik hakkında bir kontrol ya da karşıtlık sorusu sorulmaktadır. Bu görevleri başarmak için çocuğun kahramanların istek, inanç (kanı) ya da duygusunu anlaması ve senaryodaki karakterlerin bilgi, istek ya da inançlarını söylemesi gerekmektedir. Bireysel olarak uygulanan ölçeğin uygulanma süresi, yaklaşık 15-20 dakikadır. Farklı İstek Görevi/Farklı İstek, Farklı İnanç Görevi/Farklı İnanç, Bilgi Erişimi Görevi/Bilgi Erişimi, Belirgin Yanlış İnanç Görevi/Açık Yanlış İnanç, Farklı İnanç/İçerik Yanlış İnanç, Açık Yanlış İnanç/Dış Görünüş Gerçekte Hissedilen olmak üzere beş farklı görevi bulunan ölçekte, başarılan her bir görev “geçti (1)” veya “kaldı (0)” şeklinde puanlanmaktadır.

Zihin Kuramı Ölçeği (ZKÖ), Gözün Kahraman (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Çeviri çalışmaları ve uzman görüşlerinin ardından gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışması 4, 5 ve 6 yaşlarından toplam 106 çocuk ile yapılmıştır. Yapılan

çalışmaların sonucunda KR-20 değeri 0,50 bulunmuş ve düşük çıkmasının nedeni test soru sayısının az olmasına bağlanmıştır. Yapılan t-Testi sonucunda test maddeleri %27'lik üst ve %27'lik alt gruplar arasındaki fark üst grup lehine anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Madde toplam korelasyonu 0.14-0.37, 0,50 bulunmuştur. Bir ay sonra 30 çocuğa yapılan uygulama sonrası test-tekrar test güvenilirliğine ilişkin korelasyon katsayısı 0,78 olarak hesaplanmıştır.

3.4.3. Çocuk Davranış Ölçeği

Ölçek Ladd ve Profilet (1996) tarafından geliştirilmiştir. Gülay (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, okul öncesi dönem çocukların akranlarıyla ilişkilerini ölçmeyi amaçlar. Çocuk Davranışı Ölçeği (ÇDÖ), Saldırgan Davranış, başkalarına yardımı amaçlayan Sosyal Davranış ve üç tip çekingen davranış (Asosyal Davranış, Dışlanma, Korkulu-Kaygılı Olma) ve Aşırı Hareketlilik olmak üzere altı tip davranış yapısını içermektedir. Tamamı 44 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayıları Akranlarına Karşı Saldırganlık alt ölçeği (7 madde) için .89, Sosyal Davranışlar Göstermek alt ölçeği (10 madde) için .92, Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar Göstermek alt ölçeği (7 madde) için .87, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma alt ölçeği (9 madde) için .77, Akranları Tarafından Dışlanma alt ölçeği (7 madde) için .94 ve Aşırı Hareketlilik alt ölçeği (4 madde) için .88'dir. Test-tekrar test sonuçları doğrultusunda da ölçeğin güvenilirliği ortaya konulmuştur ($r=0,99$, $p<0,001$)

Ölçekte “Uygun Değil” yanıtına “0” puan, “Bazen Uygun” yanıtına “1” puan, “Tamamen Uygun” yanıtına “2” puan verilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememektedir. Her bir alt ölçek, kendi içinde değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınan toplam puanlar, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini ifade etmektedir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce “Etik Kurul” izinleri alınmıştır. Ardından okul idaresi ve öğretmenlerden randevu alınmış, çalışmanın amacı ve neler yapılacağı anlatılmıştır. Daha sonra öğretmenlere Çocuk Davranış Ölçeği dağıtılmış ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden çocukların

araştırmaya dahil edilebilmesi için velilere veli onam formlarını ve kişisel bilgi formlarını dağıtmaları istenmiştir. Veli onam formu imzalanarak araştırmaya katılması için izin verilen çocuklarla uygulamaya geçilmiştir. Okul idaresi tarafından gösterilen memur odası, müdür odası gibi sessiz ve dikkat çekici materyallerin bulunmadığı bir ortamda Zihin Kuramı Ölçeği çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Çocuktan tuvalet ihtiyacı varsa önce tuvalete gitmesi istenmiştir. Uygulamanın yemek veya velilerin çocuklarını alma saatine rastlamamasına özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan çocuklar odaya ilk alındığında araştırmacı kendini tanıtarak ve çocukla kısa bir sohbet yaparak çocukların ortama uyum sağlamaları için zaman tanımıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından çocuklara “Öncelikle bu çalışmaya katıldığın için sana çok teşekkür ederim. Şimdi sana önümdeki resimli kartlarla bazı hikayeler anlatacağım ve bu hikayelerle ilgili sorular soracağım. Senden istediğim beni dikkatlice dinlemen ve sorduğum sorulara cevap vermen. Senin verdiğin cevapları da bu forma kaydeceğim. Anlayamadığın hikaye olduğunda tekrar anlatabilirim.” diyerek uygulama ile ilgili kısa bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama esnasında çocukların ölçekteki görevlere vermiş oldukları cevaplar değerlendirme formuna anında yazılı olarak kaydedilmiştir. Çocukla birebir yapılan bu uygulama yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür. Uygulama tek seansta yapılmıştır. Farklı oyuncak figürleri ve resimler kullanıldığı için çocuklarda dikkat dağılması gibi bir sorun yaşanmamıştır. Araştırmanın en son aşamasında ise öğretmenlere dağıtılan ve her bir çocuk için ayrı ayrı doldurması istenen Çocuk Davranış Ölçeği öğretmenlerden geri toplanmıştır.

3. 6. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği, Kolmogorov Smirnov Testi ile belirlenmiştir. Bunun sonucunda veri setinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İkili değişkenlerde t-Testi, üç ve üzeri değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış ve $p < 0,05$ olması durumunda, anlamlı fark olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Korelasyon katsayısının yorumlamada korelasyon katsayısının 1,00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel

negatif bir ilişkiyi, 0,00 olması ilişkinin olmadığını gösterir. 0,70-1,00 arası yüksek, 0,70-0,30 arası orta, 0,30-0,00 olması düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2003: 32).

3.7. Araştırmanın Etik Yönü

Araştırmaya başlanmadan önce Karabük Üniversitesi Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan etik izin alınmıştır (Ek 2). Karabük Valiliği'nden resmi izinler alınmıştır (Ek 3). Daha sonra, çocukların ailelerinden çalışmaya katılmalarında sakınca olmadığına dair izin alınmıştır.

3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Karşılaşılan Durumlar

- Araştırma Karabük İli Merkez ve Safranbolu İlçesi'nde 2016-2017 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş grubu çocukları ile sınırlıdır.
- Anne-babalar ve öğretmenlerin verdiği bilgilerin objektif ve doğru olduğu varsayılmıştır.

4. BULGULAR

Tablo 2’de çocukların ZKÖ puanlarının cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. ZKÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

ZKÖ	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Farklı İstek	Kız	77	0,94	0,25	0,575	0,566
	Erkek	78	0,91	0,29		
Farklı İnanç	Kız	77	0,75	0,43	-0,232	0,817
	Erkek	78	0,77	0,42		
Bilgi Erişimi	Kız	77	0,84	0,37	0,794	0,428
	Erkek	78	0,79	0,41		
Açık Yanlış İnanç	Kız	77	0,34	0,48	-0,277	0,782
	Erkek	78	0,36	0,48		
İçerik Yanlış İnanç	Kız	77	0,49	0,50	0,396	0,693
	Erkek	78	0,46	0,50		

Tablo 2’de çocukların ZKÖ Farklı İstek ($t_{0,05:153}= 0,575$), Farklı İnanç ($t_{0,05:153}=-0,232$), Bilgi Erişimi ($t_{0,05:153}=0,794$), Açık Yanlış İnanç ($t_{0,05:153}=-0,277$) ve İçerik Yanlış İnanç ($t_{0,05:153}=0,396$) puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Buna göre, okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının cinsiyetlerinden anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 3’te çocukların ZKÖ puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. ZKÖ Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Yaş	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	4 yaş	51	0,96	0,20	Gruplar arası	0,111	2	0,056	0,772	0,464
	5 yaş	53	0,91	0,30	Grup içi	10,960	152	0,072		
	6 yaş	51	0,90	0,30	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	4 yaş	51	0,82	0,39	Gruplar arası	0,706	2	0,353	1,953	0,145
	5 yaş	53	0,79	0,41	Grup içi	27,462	152	0,181		
	6 yaş	51	0,67	0,48	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	4 yaş	51	0,71	0,46	Gruplar arası	1,080	2	0,540	3,756	0,026*
	5 yaş	53	0,91	0,30	Grup içi	21,862	152	0,144		
	6 yaş	51	0,84	0,37	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	4 yaş	51	0,24	0,43	Gruplar arası	0,986	2	0,493	2,191	0,115
	5 yaş	53	0,42	0,50	Grup içi	34,201	152	0,225		
	6 yaş	51	0,39	0,49	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	4 yaş	51	0,24	0,43	Gruplar arası	4,678	2	2,339	10,460	0,000*
	5 yaş	53	0,64	0,48	Grup içi	33,993	152	0,224		
	6 yaş	51	0,55	0,50	Toplam	38,671	154			

*p<0,05

Tablo 3'te, çocukların ZKÖ Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=3,756$, $p<0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=10,460$, $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır. Bu farklılık 5 yaşındaki çocukların Bilgi Erişimi (ort:0,91) ve İçerik Yanlış İnanç puan ortalamalarının (ort: 0,64), yaşları 4 olan çocukların Bilgi Erişimi (ort: 0,71) ve İçerik Yanlış İnanç puan ortalamalarının (ort:0,24) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Farklı İstek ($F_{2-152}=0,772$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{2-152}=1,953$, $p>0,05$) ve Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=2,191$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Buna göre; okul öncesi dönem 5 yaş çocuklarının Bilgi Erişimi ve İçerik Yanlış İnanç konusunda daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te çocukların ZKÖ puanlarının kardeş sayısına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. ZKÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Kardeş sayısı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	Tek çocuk	54	0,944	0,231	Gruplar arası	0,078	2	0,039	0,538	0,585
	İki kardeş	81	0,901	0,300	Grup içi	10,993	152	0,072		
	Üç ve üzeri	16	0,950	0,223	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	Tek çocuk	54	0,778	0,420	Gruplar arası	1,612	2	0,806	4,614	0,011*
	İki kardeş	81	0,815	0,391	Grup içi	26,556	152	0,175		
	Üç ve üzeri	16	0,500	0,513	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	Tek çocuk	54	0,778	0,420	Gruplar arası	0,228	2	0,114	0,764	0,468
	İki kardeş	81	0,827	0,380	Grup içi	22,714	152	0,149		
	Üç ve üzeri	16	0,900	0,308	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	Tek çocuk	54	0,278	0,452	Gruplar arası	0,598	2	0,182	1,314	0,272
	İki kardeş	81	0,407	0,494	Grup içi	34,589	152	0,252		
	Üç ve üzeri	16	0,300	0,470	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	Tek çocuk	54	0,444	0,502	Gruplar arası	0,365	2	0,417	0,724	0,487
	İki kardeş	81	0,469	0,502	Grup içi	38,306	152	0,141		
	Üç ve üzeri	16	0,600	0,503	Toplam	38,671	154			

*p<0,05

Tablo 4'te çocukların ZKÖ Farklı İstek ($F_{2-152}=0,538$, $p>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=0,764$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=1,314$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,724$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat, Farklı İnanç ($F_{2-152}=4,614$, $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık tek çocuk ve iki kardeş olan çocukların Farklı İnanç puan ortalamalarının (ort: 0,778;0,815), üç ve üçten fazla kardeşi olan çocukların Farklı İnanç puan ortalamalarından (ort: 0,500) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre, çalışma grubundaki tek çocuk ve iki kardeşe sahip çocukların üç ve üçten fazla kardeşe sahip çocuklara göre başkasının inancını anlamada daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 5'te çocukların ZKÖ puanlarının doğum sırasına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. ZKÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Doğum sırası	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	1. çocuk	89	0,921	0,271	Gruplar arası	0,084	2	0,042	0,584	0,559
	2. çocuk	54	0,907	0,293	Grup içi	10,986	152	0,072		
	3.ve sonrası	12	1,000	0,000	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	1. çocuk	89	0,764	0,427	Gruplar arası	0,447	2	0,223	1,225	0,0297
	2. çocuk	54	0,796	0,407	Grup içi	27,721	152	0,182		
	3.ve sonrası	12	0,583	0,515	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	1. çocuk	89	0,787	0,412	Gruplar arası	0,267	2	0,133	0,894	0,411
	2. çocuk	54	0,852	0,359	Grup içi	22,675	152	0,149		
	3.ve sonrası	12	0,917	0,289	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	1. çocuk	89	0,348	0,479	Gruplar arası	0,003	2	0,002	0,007	0,993
	2. çocuk	54	0,352	0,482	Grup içi	35,184	152	0,231		
	3.ve sonrası	12	0,333	0,492	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	1. çocuk	89	0,427	0,497	Gruplar arası	0,748	2	0,374	1,498	0,227
	2. çocuk	54	0,519	0,504	Grup içi	37,923	152	0,249		
	3.ve sonrası	12	0,666	0,492	Toplam	38,671	154			

Tablo 5'e göre, çocukların ZKÖ Farklı İstek ($F_{2-152}=0,584$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{2-152}=1,225$, $p>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=0,894$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,007$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=1,498$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının doğum sırasından anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 6'da çocukların ZKÖ puanlarının annelerinin yaşına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 6. ZKÖ Puanlarının Anne Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Anne yaşı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	30 yaş ve altı	43	0,91	0,29	Gruplar arası	0,60	3	0,020	0,275	0,843
	31-35 yaş	65	0,92	0,27	Grup içi	11,011	151	0,073		
	36-40 yaş	26	0,96	0,20	Toplam	11,071	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,89	0,32						
Farklı İnanç	30 yaş ve altı	43	0,80	0,40	Gruplar arası	1,208	3	0,403	2,255	0,084
	31-35 yaş	65	0,78	0,41	Grup içi	26,960	151	0,179		
	36-40 yaş	26	0,81	0,40	Toplam	28,168	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,53	0,51						
Bilgi Erişimi	30 yaş ve altı	43	0,80	0,40	Gruplar arası	0,385	3	0,128	0,859	0,464
	31-35 yaş	65	0,78	0,41	Grup içi	22,557	151	0,149		
	36-40 yaş	26	0,92	0,27	Toplam	22,942	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,84	0,37						
Açık Yanlış İnanç	30 yaş ve altı	43	0,27	0,45	Gruplar arası	2,290	3	0,763	3,504	0,017*
	31-35 yaş	65	0,46	0,50	Grup içi	32,897	151	0,218		
	36-40 yaş	26	0,38	0,50	Toplam	35,187	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,11	0,32						
İçerik Yanlış İnanç	30 yaş ve altı	43	0,53	0,50	Gruplar arası	2,127	3	0,709	2,929	0,036*
	31-35 yaş	65	0,38	0,49	Grup içi	36,554	151	0,242		
	36-40 yaş	26	0,69	0,47	Toplam	38,671	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,37	0,50						

* p<0,05

Tablo 6’da, anne yaşları farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ Farklı İstek ($F_{3-151}=0,275$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{3-151}=2,255$, $p>0,05$) ve Bilgi Erişimi ($F_{3-151}=0,859$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Açık Yanlış İnanç ($F_{3-151}=3,504$, $p<0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{3-151}=2,929$ $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Anne yaşı 30 yaş ve altı (ort: 0,27) ile 40 yaş ve üzeri (ort: 0,11) olan çocukların Açık Yanlış İnanç puan ortalamaları diğerlerine göre daha düşüktür. Anne yaşı 30 yaş ve altı (ort: 0,53) ile 36-40 yaş arası olan çocukların İçerik Yanlış İnanç puan ortalamaları (ort: 0,69) diğerlerine göre daha yüksektir. Buna göre, yaşı 30 yaş ve altı olan annelerin çocukları ile yaşı 40 yaş ve üzeri olan annelerin çocuklarının Açık Yanlış İnanç performansında başarısının düşük olduğu, yaşı 30 yaş ve altı olan

annelerin çocukları ile yaşı 36-40 yaş arası olan annelerin çocuklarının İçerik Yanlış İnanç performanslarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 7’de çocukların ZKÖ puanlarının babaların yaşına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7. ZKÖ Puanlarının Baba Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Baba yaşı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	30 yaş ve altı	16	0,94	0,25	Gruplar arası	0,016	3	0,005	0,073	0,974
	31-35 yaş	61	0,92	0,28	Grup içi	11,055	151	0,073		
	36-40 yaş	45	0,93	0,25	Toplam	11,071	154			
	41 yaş ve üzeri	33	0,91	0,29						
Farklı İnanç	30 yaş ve altı	16	0,75	0,45	Gruplar arası	0,507	3	0,169	0,922	0,432
	31-35 yaş	61	0,82	0,39	Grup içi	27,661	151	0,183		
	36-40 yaş	45	0,76	0,43	Toplam	28,168	154			
	41 yaş ve üzeri	33	0,67	0,48						
Bilgi Erişimi	30 yaş ve altı	16	0,69	0,48	Gruplar arası	0,429	3	0,143	0,958	0,414
	31-35 yaş	61	0,84	0,37	Grup içi	22,513	151	0,149		
	36-40 yaş	45	0,80	0,40	Toplam	22,942	154			
	41 yaş ve üzeri	33	0,88	0,33						
Açık Yanlış İnanç	30 yaş ve altı	16	0,31	0,48	Gruplar arası	1,305	3	0,435	1,939	0,126
	31-35 yaş	61	0,39	0,49	Grup içi	33,882	151	0,224		
	36-40 yaş	45	0,42	0,50	Toplam	35,187	154			
	41 yaş ve üzeri	33	0,18	0,39						
İçerik Yanlış İnanç	30 yaş ve altı	16	0,50	0,52	Gruplar arası	0,757	3	0,252	1,005	0,392
	31-35 yaş	61	0,41	0,50	Grup içi	37,914	151	0,251		
	36-40 yaş	45	0,58	0,50	Toplam	38,671	154			
	41 yaş ve üzeri	33	0,45	0,51						

Tablo 7’de baba yaşları farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ Farklı İstek ($F_{3-151}=0,073$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{3-151}=0,922$, $p>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{3-151}=0,958$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{3-151}=1,939$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{3-151}=1,005$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre; okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının babalarının yaşına göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 8’de çocukların ZKÖ puanlarının anne öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8. ZKÖ Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Anne öğrenim durumu	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	İlköğretim	34	0,97	0,17	Gruplar arası	0,182	2	0,091	1,269	0,284
	Lise	50	0,94	0,24	Grup içi	10,889	152	0,072		
	Üniversite	71	0,89	0,32	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	İlköğretim	34	0,68	0,47	Gruplar arası	0,367	2	0,184	1,004	0,369
	Lise	50	0,76	0,43	Grup içi	27,801	152	0,183		
	Üniversite	71	0,80	0,40	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	İlköğretim	34	0,79	0,41	Gruplar arası	0,124	2	0,062	0,412	0,663
	Lise	50	0,86	0,35	Grup içi	22,818	152	0,150		
	Üniversite	71	0,80	0,40	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	İlköğretim	34	0,35	0,49	Gruplar arası	0,736	2	0,368	1,624	0,200
	Lise	50	0,44	0,50	Grup içi	34,451	152	0,227		
	Üniversite	71	0,28	0,45	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	İlköğretim	34	0,56	0,50	Gruplar arası	0,291	2	0,146	0,577	0,563
	Lise	50	0,46	0,50	Grup içi	38,380	152	0,252		
	Üniversite	71	0,45	0,50	Toplam	38,671	154			

Tablo 8’de anne öğrenim durumu farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ puanları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, Farklı İstek ($F_{2-152}=1,269$, $p>0,05$), Farklı İnanç ($F_{2-152}=1,004$, $p>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=0,412$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=1,624$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,577$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre; okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 9’da çocukların ZKÖ puanlarının baba öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9. ZKÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Baba öğrenim durumu	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	İlköğretim	19	0,95	0,23	Gruplar arası	0,013	2	0,007	0,092	0,912
	Lise	61	0,92	0,28	Grup içi	11,058	152	0,073		
	Üniversite	75	0,92	0,27	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	İlköğretim	19	0,58	0,51	Gruplar arası	0,749	2	0,375	2,077	0,129
	Lise	61	0,77	0,42	Grup içi	27,418	152	0,180		
	Üniversite	75	0,80	0,40	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	İlköğretim	19	0,74	0,45	Gruplar arası	0,701	2	0,351	2,396	0,094
	Lise	61	0,90	0,30	Grup içi	22,241	152	0,146		
	Üniversite	75	0,77	0,42	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	İlköğretim	19	0,26	0,45	Gruplar arası	0,279	2	0,139	0,607	0,546
	Lise	61	0,39	0,49	Grup içi	34,908	152	0,230		
	Üniversite	75	0,33	0,47	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	İlköğretim	19	0,47	0,51	Gruplar arası	0,022	2	0,011	0,042	0,959
	Lise	61	0,49	0,50	Grup içi	38,649	152	0,254		
	Üniversite	75	0,47	0,50	Toplam	38,671	154			

Tablo 9’da baba öğrenim durumu farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ Farklı İstek ($F_{2-152}=0,092$, $P>0,05$), Farklı İnanç ($F_{2-152}=2,077$, $P>0,05$), Bilgi Erişimi ($F_{2-152}=2,396$, $p>0,05$), Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,607$, $p>0,05$) ve İçerik Yanlış İnanç ($F_{2-152}=0,042$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 10’da çocukların ZKÖ puanlarının anne çalışma durumuna göre t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. ZKÖ Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Anne çalışma durumu	N	Ort.	Ss	t	p
Farklı İstek	Çalışıyor	73	0,92	0,28	-0,208	0,835
	Çalışmıyor	82	0,93	0,26		
Farklı İnanç	Çalışıyor	73	0,81	0,40	1,292	0,198
	Çalışmıyor	82	0,72	0,45		
Bilgi Erişimi	Çalışıyor	73	0,77	0,43	-1,598	0,112
	Çalışmıyor	82	0,87	0,34		
Açık Yanlış İnanç	Çalışıyor	73	0,29	0,46	-1,498	0,136
	Çalışmıyor	82	0,40	0,49		
İçerik Yanlış İnanç	Çalışıyor	73	0,40	0,49	-1,895	0,060
	Çalışmıyor	82	0,55	0,50		

Tablo 10’da anneleri çalışan ve çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ Farklı İstek ($t_{0,05:153}=-0,208$), Farklı İnanç ($t_{0,05:153}=1,292$), Bilgi Erişimi ($t_{0,05:153}=-1,598$), Açık Yanlış İnanç ($t_{0,05:153}=-1,498$) ve İçerik Yanlış İnanç ($t_{0,05:153}=-1,895$) puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Buna göre, okul öncesi çocukların ZKÖ puanlarının anneleri çalışan ve çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının durumuna göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 11’de çocukların ZKÖ puanlarının aile gelir durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 11. ZKÖ Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

ZKÖ	Aile Gelir Durumu	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Farklı İstek	Geliri giderinden az	19	1,00	0,00	Grup.arası	0,145	2	0,073	1,009	0,367
	Geliri giderine eşit	98	0,91	0,27	Grup içi	10,926	152	0,072		
	Gelir giderden fazla	38	0,89	0,31	Toplam	11,071	154			
Farklı İnanç	Geliri giderinden az	19	0,52	0,51	Grup. arası	1,220	2	0,610	3,442	0,035*
	Geliri giderine eşit	98	0,78	0,41	Grup içi	26,947	152	0,177		
	Gelir giderden fazla	38	0,81	0,39	Toplam	28,168	154			
Bilgi Erişimi	Geliri giderinden az	19	0,84	0,38	Grup. arası	0,011	2	0,006	0,037	0,964
	Geliri giderine eşit	98	0,81	0,39	Grup içi	22,931	152	0,151		
	Gelir giderden fazla	38	0,82	0,38	Toplam	22,942	154			
Açık Yanlış İnanç	Geliri giderinden az	19	0,57	0,51	Grup.arası	1,477	2	0,738	3,329	0,038*
	Geliri giderine eşit	98	0,28	0,45	Grup içi	33,711	152	0,222		
	Gelir giderden fazla	38	0,39	0,49	Toplam	35,187	154			
İçerik Yanlış İnanç	Geliri giderinden az	19	0,57	0,51	Grup.arası	0,645	2	0,322	1,288	0,279
	Geliri giderine eşit	98	0,43	0,50	Grup içi	38,026	152	0,250		
	Gelir giderden fazla	38	0,55	0,50	Toplam	38,671	154			

*p<0,05

Tablo 11’de, aile gelir durumu farklı olan okul öncesi dönem çocuklarında ZKÖ Farklı İnanç ($F_{2-152}=3,442$, $p<0,05$) ve Açık Yanlış İnanç ($F_{2-152}=3,329$, $p<0,05$) puanlarının aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Geliri giderinden az olanların, geliri giderine eşit veya geliri giderinden fazla olanlara göre Farklı İnanç görev performansı anlamlı ölçüde daha düşük, Açık Yanlış İnanç görev performansı anlamlı ölçüde daha yüksektir. Buna göre, gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının, geliri giderine eşit veya geliri giderinden fazla olan aile çocuklarına göre başkalarının inancını anlamada daha az başarılı olduğu, Açık Yanlış İnanç becerisinde daha başarılı olacağı söylenebilir.

Tablo 12’de çocukların ÇDÖ puanlarının cinsiyetlerine göre t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 12. ÇDÖ Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

ÇDÖ	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	t	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	Kız	77	0,75	1,65	-2,656	0,009*
	Erkek	78	1,69	2,63		
Sosyal Davranışlar	Kız	77	15,06	4,54	1,419	0,158
	Erkek	78	14,01	4,69		
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	Kız	77	1,79	2,56	1,700	0,091
	Erkek	78	1,21	1,65		
Korkulu-Kaygılı Olma	Kız	77	2,16	2,53	0,443	0,659
	Erkek	78	1,99	2,20		
Akranları Tarafından Dışlanma	Kız	77	0,77	1,96	0,492	0,623
	Erkek	78	0,63	1,50		
Aşırı Hareketlilik	Kız	77	0,66	1,27	-3,611	0,000*
	Erkek	78	1,67	2,09		

*p<0,05

Tablo 12’de çocukların ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($t_{0,05:153}=-2,656$) ve Aşırı Hareketlilik ($t_{0,05:153}=-3,611$) puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p>0,05$). Bu farklılık erkek çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık (ort=1,69) ve Aşırı Hareketlilik (ort.:1,67) puan ortalamalarının, kız çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık (ort.: 0,75) ve Aşırı Hareketlilik (ort=0,66) puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Sosyal Davranışlar ($t_{0,05:153}=1,419$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($t_{0,05:153}=1,700$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($t_{0,05:153}=0,443$) ve Akranları Tarafından Dışlanma ($t_{0,05:153}=0,492$) puanları açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur ($p<0,05$). Buna göre; okul öncesi çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik davranışlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 13’te çocukların ÇDÖ puanlarının yaşa göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13. ÇDÖ Puanlarının Yaşa Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Yaş	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	4 yaş	51	1,35	2,25	Grup. arası	12,793	2	6,396	1,275	0,282
	5 yaş	53	1,49	2,71	Grup içi	762,304	152	5,015		
	6 yaş	51	0,82	1,58	Toplam	775,097	154			
Sosyal Davranışlar	4 yaş	51	15,29	4,92	Grup. arası	54,014	2	27,007	1,264	0,286
	5 yaş	53	14,47	3,86	Grup içi	3248,541	152	21,372		
	6 yaş	51	13,84	5,03	Toplam	3302,555	154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	4 yaş	51	1,25	2,52	Grup. arası	6,131	2	3,065	0,652	0,522
	5 yaş	53	1,49	2,08	Grup içi	714,618	152	4,701		
	6 yaş	51	1,75	1,85	Toplam	720,748	154			
Korkulu Kaygılı Olma	4 yaş	51	1,86	2,02	Grup. arası	21,626	2	10,813	1,955	0,145
	5 yaş	53	2,58	2,80	Grup içi	840,593	152	5,530		
	6 yaş	51	1,75	2,14	Toplam	862,219	154			
Akranları Tarafından Dışlanma	4 yaş	51	0,65	1,75	Grup. arası	3,153	2	1,577	0,517	0,597
	5 yaş	53	0,89	1,99	Grup içi	463,595	152	3,050		
	6 yaş	51	0,55	1,45	Toplam	466,748	154			
Aşırı Hareketlilik	4 yaş	51	0,94	1,71	Grup. arası	10,627	2	5,314	1,658	0,194
	5 yaş	53	1,53	2,21	Grup içi	487,011	152	3,204		
	6 yaş	51	1,02	1,32	Toplam	497,639	154			

Tablo 13'te yaşları farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{2-152}=1,275$, $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{2-152}=1,264$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{2-152}=0,652$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{2-152}=1,955$, $p>0,05$), Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{2-152}=0,517$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{2-152}=1,658$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre; okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının yaşa göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 14'te çocukların ÇDÖ puanlarının kardeş sayısına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14. ÇDÖ Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Kardeş sayısı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	Tek çocuk	54	1,50	2,21	Grup. arası	6,387	2	3,193	0,631	0,533
	İki kardeş	81	1,10	2,45	Grup içi	768,710	152	5,057		
	Üç ve üzeri	20	1,26	1,33	Toplam	775,097	154			
Sosyal Davranışlar	Tek çocuk	54	13,63	4,60	Grup. arası	94,469	2	47,235	2,238	0,110
	İki kardeş	81	14,77	4,68	Grup içi	3208,086	152	21,106		
	Üç kardeş	20	16,05	4,18	Toplam	3302,555	154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	Tek çocuk	54	1,54	2,15	Grup. arası	3,646	2	1,823	0,386	0,680
	İki kardeş	81	1,57	2,30	Grup içi	717,102	152	4,718		
	Üç kardeş	20	1,10	1,59	Toplam	720,748	154			
Korkulu Kaygılı Olma	Tek çocuk	54	2,59	2,47	Grup. arası	23,052	2	11,526	2,088	0,128
	İki kardeş	81	1,83	2,43	Grup içi	639,167	152	5,521		
	Üç kardeş	20	1,65	1,50	Toplam	862,219	154			
Akranları Tarafından Dışlanma	Tek çocuk	54	0,78	1,93	Grup. arası	0,811	2	0,405	0,132	0,876
	İki kardeş	81	0,68	1,66	Grup içi	465,938	152	3,065		
	Üç kardeş	20	0,55	1,61	Toplam	466,748	154			
Aşırı Hareketlilik	Tek çocuk	54	1,67	2,09	Grup. arası	22,858	2	11,429	3,659	0,028*
	İki kardeş	81	0,83	1,56	Grup içi	474,780	152	3,124		
	Üç kardeş	20	1,20	1,61	Toplam	497,639	154			

*p<0,05

Tablo 14'te kardeş sayıları farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{2-152}=0,631$, $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{2-152}=2,238$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{2-152}=0,386$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{2-152}=2,088$, $p>0,05$) ve Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{2-152}=0,132$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Aşırı Hareketlilik ($F_{2-152}=3,659$, $p<0,05$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farklılık tek çocuk olan çocukların Aşırı Hareketlilik puan ortalamalarının (ort:1,67), dört kardeş olan çocukların Aşırı Hareketlilik puan ortalamalarından (ort: 0,50) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 15'te çocukların ÇDÖ puanlarının doğum sırasına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15. ÇDÖ Puanlarının Doğum Sırasına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Doğum sırası	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	1. çocuk	89	1,36	2,10	Grup. arası	6,871	2	3,435	0,680	0,508
	2. çocuk	54	1,15	2,65	Grup içi	768,226	152	5,054		
	3ve üzeri	12	0,58	0,99	Toplam	775,097	154			
Sosyal Davranışlar	1. çocuk	89	14,06	4,76	Grup. arası	59,938	2	29,969	1,405	0,249
	2. çocuk	54	14,98	4,47	Grup içi	3242,617	152	21,333		
	3ve üzeri	12	16,08	4,19	Toplam	3302,555	154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	1. çocuk	89	1,43	2,02	Grup. arası	6,140	2	3,070	0,653	0,522
	2. çocuk	54	1,72	2,49	Grup içi	714,609	152	4,701		
	3ve üzeri	12	1,00	1,54	Toplam	720,748	154			
Korkulu Kaygılı Olma	1. çocuk	89	2,10	2,33	Grup. arası	4,315	2	2,157	0,382	0,683
	2. çocuk	54	2,15	2,65	Grup içi	857,905	152	5,644		
	3ve üzeri	12	1,50	0,90	Toplam	862,219	154			
Akranları Tarafından Dışlanma	1. çocuk	89	0,71	1,76	Grup. arası	5,279	2	2,640	0,869	0,421
	2. çocuk	54	0,81	1,88	Grup içi	461,469	152	3,036		
	3ve üzeri	12	0,08	0,29	Toplam	466,748	154			
Aşırı Hareketlilik	1. çocuk	89	1,39	1,88	Grup. arası	10,903	2	5,451	1,702	0,186
	2. çocuk	54	0,83	1,72	Grup içi	486,736	152	3,202		
	3ve üzeri	12	1,00	1,28	Toplam	497,639	154			

Tablo 15’te doğum sıraları farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{2-152}=0,680$ $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{2-152}=1,405$ $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{2-152}=0,653$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{2-152}=0,382$, $p>0,05$), Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{2-152}=0,869$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{2-152}=1,702$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre; okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının doğum sırasına göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 16’da çocukların ÇDÖ puanlarının annelerin yaşına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16. ÇDÖ Puanlarının Annelerin Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Anne yaşı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	30 yaş ve altı	45	1,87	3,10	Grup. arası	31,714	3	10,571	2,147	0,097
	31-35 yaş	65	1,09	1,83	Grup içi	743,383	151	4,923		
	36-40 yaş	26	1,00	1,85	Toplam	775,097	154			
	41 yaş ve üzeri	19	1,47	0,02						
Sosyal Davranışlar	30 yaş ve altı	45	14,44	4,67	Grup. arası	25,684	3	8,561	0,395	0,757
	31-35 yaş	65	14,21	4,82	Grup içi	3276,871	151	21,701		
	36-40 yaş	26	14,81	3,96	Toplam	3302,555	154			
	41 yaş ve üzeri	19	14,47	4,93						
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	30 yaş ve altı	45	1,69	2,26	Grup. arası	8,267	3	2,756	0,584	0,626
	31-35 yaş	65	1,24	2,17	Grup içi	712,481	151	4,718		
	36-40 yaş	26	1,81	2,35	Toplam	720,748	154			
	41 yaş ve üzeri	19	1,47	1,61						
Korkulu Kaygılı Olma	30 yaş ve altı	45	1,89	2,48	Grup. arası	13,774	3	4,591	0,817	0,486
	31-35 yaş	65	1,97	2,02	Grup içi	848,446	151	5,619		
	36-40 yaş	26	2,73	3,14	Toplam	862,219	154			
	41 yaş ve üzeri	19	1,95	1,96						
Akranları Tarafından Dışlanma	30 yaş ve altı	45	1,18	2,41	Grup. arası	17,496	3	5,832	1,960	0,122
	31-35 yaş	65	0,37	1,23	Grup içi	449,253	151	2,975		
	36-40 yaş	26	0,73	1,37	Toplam	466,748	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,63	1,67						
Aşırı Hareketlilik	30 yaş ve altı	45	1,49	1,91	Grup. arası	11,768	3	3,923	1,219	0,305
	31-35 yaş	65	1,22	1,93	Grup içi	485,871	151	3,218		
	36-40 yaş	26	0,73	1,51	Toplam	497,639	154			
	41 yaş ve üzeri	19	0,84	1,26						

Tablo 16’da anne yaşları farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{3-151}=2,147$ $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{3-151}=0,395$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{3-151}=0,584$ $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{3-151}=0,817$, $p>0,05$), Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{3-151}=1,960$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{3-151}=0,305$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre; okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının anne yaşına göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 17’de çocukların ÇDÖ puanlarının babaların yaşına göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 17.ÇDÖ Puanlarının Babaların Yaşına Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Baba yaşı	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	30 yaş ve altı	16	2,25	2,96	Grup. arası	22,608	3	7,536	1,512	0,214
	31-35 yaş	61	1,30	2,39	Grup içi	752,489	151	4,983		
	36-40 yaş	45	0,93	1,95	Toplam	775,097	154			
	41 yaş ve üzeri	33	1,00	1,87						
Sosyal Davranışlar	30 yaş ve altı	16	13,31	4,27	Grup. arası	28,927	3	9,642	0,445	0,721
	31-35 yaş	61	14,54	4,71	Grup içi	3273,627	151	21,680		
	36-40 yaş	45	14,73	4,90	Toplam	3302,555				
	41 yaş ve üzeri	33	14,85	4,38			154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	30 yaş ve altı	16	2,38	2,45	Grup. arası	22,069	3	7,356	1,590	0,194
	31-35 yaş	61	1,33	2,34	Grup içi	698,679	151	4,627		
	36-40 yaş	45	1,18	1,86	Toplam	720,748				
	41 yaş ve üzeri	33	1,82	1,99			154			
Korkulu Kaygılı Olma	30 yaş ve altı	16	2,56	3,12	Grup. arası	19,564	3	6,521	1,169	0,324
	31-35 yaş	61	1,80	1,99	Grup içi	842,656	151	5,581		
	36-40 yaş	45	1,87	2,36	Toplam	862,219				
	41 yaş ve üzeri	33	2,61	2,59			154			
Akranları Tarafından Dışlanma	30 yaş ve altı	16	1,38	2,42	Grup. arası	8,475	3	2,825	0,931	0,427
	31-35 yaş	61	0,59	1,68	Grup içi	458,274	151	3,035		
	36-40 yaş	45	0,60	1,63	Toplam	466,748				
	41 yaş ve üzeri	33	0,70	1,63			154			
Aşırı Hareketlilik	30 yaş ve altı	16	1,81	1,97	Grup. arası	10,208	3	3,403	1,054	0,371
	31-35 yaş	61	1,20	1,77	Grup içi	487,430	151	3,228		
	36-40 yaş	45	0,89	1,77	Toplam	497,639				
	41 yaş ve üzeri	33	1,18	1,79			154			

Tablo 17’de baba yaşları farklı okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{3-151}=1,512$, $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{3-151}=0,445$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{3-151}=1,590$, $p>0,05$),

Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{3-151}=1,169$, $p>0,05$), Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{3-151}=,931$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{3-151}=1,054$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının çocuğun baba yaşına göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 18’de çocukların ÇDÖ puanlarının anne öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18. ÇDÖ Puanlarının Annenin Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Anne öğrenim durumu	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	İlköğretim	34	1,24	2,19	Grup. arası	1,168	2	0,584	0,115	0,892
	Lise	50	1,34	2,32	Grup içi	773,929	152	5,092		
	Üniversite	71	1,14	2,24	Toplam	775,097	154			
Sosyal Davranışlar	İlköğretim	34	14,65	4,79	Grup. arası	0,592	2	0,296	0,014	0,986
	Lise	50	14,48	4,32	Grup içi	3301,963	152	21,723		
	Üniversite	71	14,52	4,83	Toplam	3302,555	154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	İlköğretim	34	1,47	1,78	Grup. arası	9,642	2	4,821	1,031	0,359
	Lise	50	1,84	2,13	Grup içi	711,106	152	4,678		
	Üniversite	71	1,27	2,34	Toplam	720,748	154			
Korkulu Kaygılı Olma	İlköğretim	34	1,79	1,90	Grup. arası	4,806	2	2,403	0,426	0,654
	Lise	50	2,28	2,69	Grup içi	857,413	152	5,641		
	Üniversite	71	2,06	2,34	Toplam	862,219	154			
Akranları Tarafından Dışlanma	İlköğretim	34	0,76	1,94	Grup. arası	0,778	2	0,389	0,127	0,881
	Lise	50	0,76	1,70	Grup içi	465,970	152	3,066		
	Üniversite	71	0,62	1,69	Toplam	466,748	154			
Aşırı Hareketlilik	İlköğretim	34	1,21	1,90	Grup. arası	3,574	2	1,787	0,550	0,578
	Lise	50	1,36	1,69	Grup içi	494,065	152	3,250		
	Üniversite	71	1,01	1,83	Toplam	497,639	154			

Tablo 18’de anne öğrenim durumu farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{2-152}=0,115$, $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{2-152}=0,014$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{2-152}=1,031$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{2-152}=0,426$, $p>0,05$), Akranları

Tarafından Dışlanma ($F_{2-152}=0,127$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{2-152}=0,550$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının annenin öğrenim yaşına göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 19’da çocukların ÇDÖ puanlarının baba öğrenim durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 19. ÇDÖ Puanlarının Baba Öğrenim Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Baba öğrenim durumu	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	İlköğretim	19	1,79	2,30	Grup. arası	7,615	2	3,807	0,754	0,472
	Lise	61	1,07	2,11	Grup içi	767,482	152	5,049		
	Üniversite	75	1,21	2,34	Toplam	775,097	154			
Sosyal Davranışlar	İlköğretim	19	13,16	4,71	Grup. arası	49,282	2	24,641	1,151	0,319
	Lise	61	15,00	4,72	Grup içi	3253,273	152	21,403		
	Üniversite	75	14,51	4,53	Toplam	3302,555	154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	İlköğretim	19	1,11	2,13	Grup. arası	7,861	2	3,930	0,838	0,435
	Lise	61	1,75	2,03	Grup içi	712,888	152	4,690		
	Üniversite	75	1,39	2,28	Toplam	720,748	154			
Korkulu Kaygılı Olma	İlköğretim	19	1,63	2,01	Grup. arası	4,674	2	2,337	0,414	0,662
	Lise	61	2,07	2,19	Grup içi	857,545	152	5,642		
	Üniversite	75	2,19	2,59	Toplam	862,219	154			
Akranları Tarafından Dışlanma	İlköğretim	19	1,42	2,83	Grup. arası	11,373	2	5,686	1,898	0,153
	Lise	61	0,61	1,57	Grup içi	455,376	152	2,996		
	Üniversite	75	0,59	1,48	Toplam	466,748	154			
Aşırı Hareketlilik	İlköğretim	19	1,26	1,91	Grup. arası	0,578	2	0,289	0,088	0,915
	Lise	61	1,21	1,78	Grup içi	497,060	152	3,270		
	Üniversite	75	1,11	1,81	Toplam	497,639	154			

Tablo 19’da baba öğrenim durumu farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{2-152}=0,754$, $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{2-152}=1,151$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{2-152}=,838$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{2-152}=0,414$, $p>0,05$), Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{2-152}=1,898$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{2-152}=0,088$,

p>0.05) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 20’de çocukların ÇDÖ puanlarının anne çalışma durumuna göre t-Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20. ÇDÖ Puanlarının Anne Çalışma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

ÇDÖ	Anne çalışma durumu	N	Ort.	Ss	t	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	Çalışıyor	73	1,18	2,28	-0,249	0,804
	Çalışmıyor	82	1,27	2,22		
Sosyal Davranışlar	Çalışıyor	73	14,59	4,60	0,135	0,892
	Çalışmıyor	82	14,49	4,69		
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	Çalışıyor	73	1,48	2,17	-0,094	0,925
	Çalışmıyor	82	1,51	2,17		
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	Çalışıyor	73	2,07	2,21	-0,012	0,990
	Çalışmıyor	82	2,07	2,51		
Akranları Tarafından Dışlanma	Çalışıyor	73	0,64	1,73	-0,356	0,722
	Çalışmıyor	82	0,74	1,76		
Aşırı Hareketlilik	Çalışıyor	73	0,86	1,51	-2,011	0,046*
	Çalışmıyor	82	1,44	1,99		

Tablo 20’de anneleri çalışan ve çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($t_{0,05:153}=-0,249$), Sosyal Davranışlar ($t_{0,05:153}=0,135$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($t_{0,05:153}=-0,094$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($t_{0,05:153}=-0,012$) ve Akranları Tarafından Dışlanma ($t_{0,05:153}=-0,356$) puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmaktadır. ÇDÖ Aşırı Hareketlilik ($t_{0,05:153}=-02,011$) puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmaktadır. Bu farklılık anneleri çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının Aşırı Hareketlilik (ort.: 1,44) puan ortalamalarının, anneleri çalışan okul öncesi dönem çocuklarının Aşırı Hareketlilik (ort.: 0,86) puan ortalamalarından yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre; okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının anne çalışma durumuna göre anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 21’de çocukların ÇDÖ puanlarının aile gelir durumuna göre varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 21. ÇDÖ Puanlarının Aile Gelir Durumuna Göre Varyans Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Aile gelir durumu	N	Ort.	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	Geliri giderinden az	19	1,57	2,75	Grup.arası	12,396	2	6,198	1,235	0,294
	Geliri giderine eşit	98	1,01	1,85	Grup içi	762,700	152	5,018		
	Gelir giderden fazla	38	1,60	2,80	Toplam	775,097	154			
Sosyal Davranışlar	Geliri giderinden az	19	12,31	5,69	Grup.arası	107,316	2	53,658	2,553	0,081
	Geliri giderine eşit	98	14,88	4,50	Grup içi	3195,239	152	21,021		
	Gelir giderden fazla	38	14,73	4,16	Toplam	3302,555	154			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	Geliri giderinden az	19	0,89	1,32	Grup.arası	10,855	2	5,428	1,162	0,316
	Geliri giderine eşit	98	1,67	2,34	Grup içi	709,893	152	4,670		
	Gelir giderden fazla	38	1,34	1,97	Toplam	720,748	154			
Korkulu Kaygılı Olma	Geliri giderinden az	19	1,73	1,91	Grup.arası	3,974	2	1,987	0,352	0,704
	Geliri giderine eşit	98	2,05	2,22	Grup içi	858,245	152	5,646		
	Gelir giderden fazla	38	2,28	2,90	Toplam	862,219	154			
Akranları Tarafından Dışlanma	Geliri giderinden az	19	0,73	1,62	Grup.arası	0,093	2	0,047	0,015	0,985
	Geliri giderine eşit	98	0,70	1,85	Grup içi	466,655	152	3,070		
	Gelir giderden fazla	38	0,65	1,52	Toplam	466,748	154			
Aşırı Hareketlilik	Geliri giderinden az	19	0,73	1,32	Grup.arası	4,428	2	2,214	0,682	0,507
	Geliri giderine eşit	98	1,19	1,80	Grup içi	493,211	152	3,245		
	Gelir giderden fazla	38	1,31	1,97	Toplam	497,639	154			

Tablo 21’de aile gelir durumu farklı olan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ($F_{2-152}=1,235$, $p>0,05$), Sosyal Davranışlar ($F_{2-152}=2,553$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar ($F_{2-152}=1,162$, $p>0,05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($F_{2-152}=0,352$, $p>0,05$), Akranları Tarafından Dışlanma ($F_{2-152}=0,015$, $p>0,05$) ve Aşırı Hareketlilik ($F_{2-152}=0,682$, $p>0,05$) puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre, okul öncesi çocukların ÇDÖ puanlarının aile gelir durumundan anlamlı düzeyde etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 22’de çocukların ZKÖ ve ÇDÖ puanları arasındaki ilişkileri gösterir korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 22. ZKÖ ve ÇDÖ Puanları Arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

ÇDÖ	Farklı İstek	Farklı İnanç	Bilgi Erişimi	Açık Yanlış İnanç	İçerik Yanlış İnanç
Akranlarına Karşı Saldırganlık	0,072	-0,004	-0,163*	0,041	-0,073
Sosyal Davranışlar	0,154	0,081	0,073	-0,120	0,068
Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar	-0,124	-0,025	-0,102	0,064	0,103
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	0,111	0,100	-0,121	0,001	-0,018
Akranları Tarafından Dışlanma	-0,078	-0,150	-0,353*	-0,044	-0,041
Aşırı Hareketlilik	-0,108	-0,024	-0,171*	-0,038	-0,162*
Ortalama	0,920	0,760	0,820	0,350	0,480
Standart Sapma	0,270	0,430	0,390	0,480	0,500

Tablo 22 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ ve ZKÖ puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. ZKÖ Bilgi Erişimi görevi performansı ve ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık boyutu puanları ($r = -0,163$, $p < 0,05$), ÇDÖ Akranları Tarafından Dışlanma boyutu puanları ($r = -0,35$, $p < 0,01$) ve Aşırı Hareketlilik boyutu puanları ($r = -0,17$, $p < 0,05$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkili bulunmuştur. ZKÖ İçerik Yanlış İnanç görevi performansı ve ÇDÖ Aşırı Hareketlilik boyutu ($r = -0,16$, $p < 0,05$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkili bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının Bilgi Erişimi becerileri arttıkça Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik davranışlarının da azalacağı söylenebilir. Okul öncesi dönem çocuklarının İçerik Yanlış İnanç becerileri arttığında Aşırı Hareketlilik davranışlarında azalma olacağı söylenebilir.

5. TARTIŞMA

Araştırmanın bulgularında ZKÖ puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bazı çalışma sonuçlarında kız çocuklarının ZKÖ performansında önemli bir avantaj gösterdiği görülmüştür (Calero, Salles, Semelman ve Sigman, 2013; Charman ve Baird, 2002). Cinsiyet etkisinin zihin kuramı gelişiminde çok zayıf bir etkisi olduğu söylenebilir. Zihin kuramı ile ilgili çoğu çalışma, cinsiyet konusunu ele almamıştır.

Bu araştırmada yaşlara göre ZKÖ puanlarında anlamlı farklılık olduğu, yaş ilerledikçe ZKÖ puanlarının da yükseldiği görülmüştür. Konuyla ilgili yapılan pek çok çalışmada da benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda zihin kuramının yaşın ilerlemesiyle olgunlaşmaya devam ettiği ifade edilmiştir (Dumontheil, Apperly ve Blakemore, 2010; Gözün Kahraman, 2012; Devine ve Hughes, 2013). Okul öncesi dönemdeki tüm çocukların zihin kuramı görevlerinde tamamen yetkin olmadığı ve yaş ile birlikte bir performans artışı göstermeye devam ettikleri ifade edilmiştir (Calero vd., 2013). Zihin kuramı gelişiminde en önemli faktörlerden biri yaştır. Yaşla birlikte zihin kuramı yeterliliklerinde artış gözlenmektedir (Wellman ve Liu, 2004).

Araştırmanın önemli olan diğer bir bulgusu, kardeş sayısının ZKÖ puanlarında anlamlı farklılık göstermesidir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde kardeş sayısı ile zihin kuramı arasındaki bağlantılara ilişkin farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda kardeş sayısının zihin kuramı ile ilişkili olduğu belirtilirken (Perner vd., 1994; Ruffman, Perner, Naito, Parkin ve Clements, 1998; McAlister ve Peterson, 2007) bazı çalışmalarda ise bu ilişkiye rastlanmamıştır (Cutting ve Dunn, 1999; Cole ve Mitchell, 2000; Hughes ve Ensor, 2005; Calero vd., 2013). Daha fazla kardeşe sahip olmak, muhtemelen anlaşmazlıkların şansını arttırmakta, böylece çocukları diğerlerinin farklı arzu ve inançlara sahip olabileceğini kabul etmeleri için zorlamaktadır (Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla ve Youngblade, 1991; Ruffman, Perner ve Parkin, 1999). Özellikle yaşı büyük olan kardeşlerin zihin

kuramı gelişimde olumlu etkileri olduğu ifade edilmektedir. Yaşça daha büyük kardeşler, becerileri öğretme veya modelleme yoluyla küçük kardeşlerinde zihin kuramını becerilerini geliştirebilirler (Ruffman vd., 1998).

Okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ puanları açısından anne yaşlarına göre farklılıkları incelendiğinde Farklı İstek, Farklı İnanç, Bilgi Erişimi puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. . Anne yaşları 41 ve üzeri olan çocukların Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç puan ortalamalarının düşük olduğu saptanmıştır. Bunun sebebi yaşça daha büyük olan annelerin, genç annelere göre daha az nitelikli etkileşim fırsatı sağlaması olabilir. Çünkü genç anneler ilk deneyim heyecanı ve isteği ile daha nitelikli etkileşim fırsatı sağlayabilir. Ayrıca büyük yaştaki annelerin birden fazla çocuğa sahip olma olasılığı da yüksektir. Bu nedenle de çocukla iletişimde, ilk çocuktaki kadar ilgili ve istekli olmayabilirler. Arabacı ve Ömeroğlu (2013) annelerin çocuklarıyla iletişimlerini inceledikleri çalışmada iki ve üstü çocuğa sahip olan annelerin çocukla iletişim puanların daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Zihin kuramı gelişiminin anne yaşının beraberinde farklı değişkenlerden etkilendiği söylenebilir.

Çalışmada, çocukların doğum sırası ile ZKÖ puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu konudaki çalışmalarda da benzer sonuçların olduğu görülmüştür (Calero vd., 2013; Farhadian, Abdullah, Mansor, Redzuan, Kumar ve Gazanizad, 2010). Doğum sırası ve yanlış inanç anlayışı arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada bulunan sonuçlardan farklı olarak ilk sırada doğan çocukların ikinci ve üçüncü sırada doğan çocuklara göre hata yapma oranının daha yüksek olduğu, en az iki büyük kardeşi olan çocukların yanlış inanç konusunda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. (Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki ve Berridge, 1996).

Araştırmada baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne çalışma durumuna göre çocukların ZKÖ performanslarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Zihin kuramının demografik değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Bazı çalışmalar anne eğitimiyle yanlış

inanç ve etkili bakış açısı anlama arasında orta seviyede olumlu ilişkiler bulmasına rağmen (Cutting ve Dunn, 1999), yapılan diğer çalışmalarda böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır (Dunn vd., 1991; Ruffman, 1999). Pears ve Moses (2003) okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı yeterliliklerini inceledikleri çalışmada, anne eğitimini çok az ölçüde zihin kuramının birçok yönü ile ilişkilendirmişlerdir. Çalışmamızda çıkan bu sonuç, örneklem farklılığından kaynaklanabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ZKÖ puanları açısından aile gelir durumuna göre incelendiğinde; okul öncesi dönem çocuklarında Farklı İnanç ve Açık Yanlış İnanç puanları arasında aile gelir durumuna göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bununla ilgili literatür çalışmalarına bakıldığında farklı sonuçların olduğu göze çarpmaktadır. Bazı çalışmalar sosyo ekonomik durumun zihin kuramı gelişiminde etkili olduğunu ifade ederken, bazı çalışmalar etkili olmadığını ifade etmiştir (Cutting ve Dunn, 1999; Garner, Curenton ve Taylor, 2005). Farklı İnanç görevine ilişkin performanslar incelendiğinde geliri giderinden fazla olan aile çocuklarının performansının en yüksek olduğu görülmüştür. Sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin eğitim seviyeleri daha yüksek ve tek çocuklu çekirdek aile oldukları düşünüldüğünde; bu görevde yüksek performans gösterilmesinin nedeni bu ailelerin çocuklarına daha fazla zengin uyarıcı çevre sunması, özellikle de dili daha etkin kullanarak nitelikli etkileşimler sağlaması olabilir. Dilin etkin kullanılması da zihin kuramı becerilerinin gelişmesinde önemli bir faktördür. Çok sayıda çalışma okul öncesi dönemde zihin kuramı performansları ve dil puanları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur (Jenkins ve Astington, 1996; Cutting ve Dunn, 1999; Hughes ve Dunn, 1997; De Villiers, 2007). Ancak Açık Yanlış İnanç görevine ilişkin performanslarda ise geliri giderinden az olan ailelerin çocuklarının daha yüksek performans gösterdiği saptanmıştır. Zihin kuramında vurgulanan en temel becerinin “Yanlış İnanıcı (kanıyı) Anlama” olduğu düşünüldüğünde sosyo ekonomik durumu düşük olan ailelerin çocuklarının bu beceride daha iyi olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin, sosyo ekonomik açıdan dezavantajlı olan çocukların geniş aile içerisinde yaşayabilecekleri, komşu ve akraba ilişkilerinin daha yakın ve yoğun olduğu, kardeş etkileşimlerinin ve sorumluluklarının daha fazla olabileceği düşünüldüğünde; çocukların başkalarını anlamaya yönelik becerisinin daha fazla geliştiği düşünülebilir. Çünkü farklı insanlar tarafından konuşmalara getirilen farklı bakış

açılarının deneyimlenmesi, başkalarını anlamada yani zihin kuramı gelişiminde önemlidir. Dilin zenginleşmesinin yanı sıra zengin sosyal bağlamlarda konuşma, zihinsel durum ifade eden kelimelerin ortaya çıkmasına izin verir (de Villiers ve de Villiers 2014). Araştırmacılar tarafından ailenin sosyo ekonomik düzey değişkeninin zihin kuramı üzerinde önemli derecede etkisi olduğunu belirten çalışmalar mevcuttur (Cutting ve Dunn, 1999; Sarı, 2011). Bu sonuçlar, çalışmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Bu araştırma sonucuna göre cinsiyetin ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli ve saldırgan davranışlar sergilediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde yapılan diğer çalışmalarda da erkek çocukların kız çocuklara göre daha hareketli olduğu, saldırgan ve zarar verici davranışları kız çocuklara göre daha çok sergilediği ve problem çözme farklılık tespit edilmemiştir. Alan yazında bu değişken ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Uluhurt (2012) yaptığı çalışmada bu çalışmayı destekleyen bir sonuç elde etmiştir. Salı (2014) yaptığı çalışmasında yaş değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Bu araştırma sonucuna göre kardeş sayısının ÇDÖ Aşırı Hareketlilik boyutunda konusunda saldırgan ve zarar verici yöntemlere daha sık başvurduğu, sonucuna ulaşılmıştır (Walker, 2004; Gülay, 2008).

Araştırmada, çocuğun yaşına göre ÇDÖ alt boyut puanlarında anlamlı bir anlamlı farklılık gösterdiği, buna rağmen Akranlarına Karşı Saldırganlık, Sosyal Davranış, Akranlarına Karşı Asosyal Davranış, Akranlarına Karşı Korkulu Kaygılı Olma, Akranlarına Karşı Dışlama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Gülay Ogelman ve Erten Sarıkaya (2014) yaptıkları araştırmada benzer sonuçlar bulmuşlardır. Uluhurt (2012), bu çalışma ile paralel olarak kardeş sayısının akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aşırı hareketliliğin nedenleri incelendiğinde, ortaya çıkma nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte çevresel, biyolojik ve kalımsal etkenlerin rol oynadığı düşünülmektedir. Çevresel unsur olarak annenin depresyon düzeyi, ailedeki stresli

yaşantı ve anne babanın aşırı hoşgörülü tutumlarının aşırı hareketlilik şiddetini artırdığı tespit edilmiştir (Gülay, 2010). Bu da tek çocukların anne-babalarının ebeveynlik becerilerindeki tecrübesizlikleri, bu sebepten dolayı stresli olmaları, çocuğun yetiştirilme tarzının aşırı hoş görülü anne baba tutumu olması ile ilgili olabilir.

Çalışmada, okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ puanlarının doğum sırası değişkeninden etkilenmediği belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Uluyurt (2012) yaptığı çalışmada doğum sırası dört ve üzeri olan çocukların diğerlerine göre davranışlarında saldırgan ve aşırı hareketli, korkulu ve kaygılı olduklarını tespit etmiştir. Bunun sebebi anne-babaların çocuk sayısı arttıkça ilk çocuklarında sergiledikleri çocuk yetiştirme hatalarını yapmamak adına çocukların gösterdiği davranışlara müdahale etmemeleri, daha kabul eder tavır içinde olmaları, kuralların çok esnek olması, daha koruyucu olmaları, çocuğun bakımında diğer çocukların görev alması, çocuğun otorite olarak kabul ettiği kişiler arasındaki farklılıklar olabilir.

Çalışmada ÇDÖ puanlarının annenin yaşı, babanın yaşına, annenin öğrenim durumu, babanın öğrenim durumu ile okul öncesi dönem çocukların ÇDÖ Akranlarına Karşı Saldırganlık, Sosyal Davranışlar, Akranlarına Karşı Asosyal Davranışlar, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Gülay (2008) yaptığı çalışmada, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarına göre akranları tarafından daha çok tercih edildiğini, eğitim düzeyi düşük olan annelerin çocuklarının eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarına göre Asosyal Davranışları daha sık gerçekleştirdiklerini belirlemiştir. Bu çalışma sonucuyla paralel olarak anne eğitim düzeylerine göre çocukların saldırganlıkları, Sosyal Davranışlar, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı davranışları, Akranları Tarafından Dışlanma, Aşırı Hareketlilik düzeyleri ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ puanlarının annelerin çalışma durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Anneleri çalışan ve çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ Aşırı Hareketlilik puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Anneleri çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının Aşırı Hareketlilik puan ortalamalarının anneleri çalışan okul öncesi dönem çocuklarının puan ortalamalarından yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun sebebi, çalışan anneye sahip çocukların babalarının da çocuğun yetiştirilmesi konusunda aktif rol alması, çalışan annelerin çocuklarıyla verimli vakit geçirme konusunda daha hassas davranmaları olabilir.

ÇDÖ öğretmenler tarafından sınıf içi gözlemlerine dayalı olarak doldurulmuştur. Oysa çocuğun evde sergilediği davranışlarla okulda sergilediği davranışlar farklılık gösterebilmektedir. Sınıf ortamında çocuk, otorite olan öğretmenin beğenisini kazanabilmek için istedik davranışlar sergileme eğilimindedir. Çocuk davranışlarının hem anne-baba hem de öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi veya çeşitli ortamlarda gözlenmesiyle farklı sonuçların elde edilmesi muhtemeldir. Sonuçlardaki bu farkın değerlendirme yönteminden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocuklarının ÇDÖ ve ZKÖ puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. ÇDÖ Aşırı Hareketlilik boyutu ile ZKÖ Bilgi Erişimi ve İçerik Yanlış İnanç görev performanslarında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarının Bilgi Erişimi becerileri arttıkça Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik davranışlarının; İçerik Yanlış İnanç becerileri arttığında ise Aşırı Hareketlilik davranışlarının azaldığı bulunmuştur. Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulgusunu destekler nitelikte çalışmaların olduğu görülmektedir. Kırtıl (2016), dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda zihin kuramı becerilerini incelediği çalışmasında, dikkat eksikliği ve zihin kuramı bozukluğunda zihin kuramı defisitinin (yetersizliğinin) var olduğunu tespit etmiştir. Aydın (2015), 3-4 yaş çocuklarda zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında zihin kuramının çocukların yardım etme davranışının yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde yanlış inanç ve duygu ile akranla ilişkili sosyal yeterlilik anlayışı arasında bir ilişkiyi

destekleyen bazı kanıtlar vardır (Dunn vd., 1991; Dunn, 1995). Suway ve arkadaşları (2012), yaptıkları araştırmada negatif akran etkileşimi davranışları yüksek olan çocukların 36 aylıkken daha az zihin kuramı görevinden geçtiğini ve zihin kuramı performansı yüksek olanların da negatif akran etkileşimlerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Korucu ve arkadaşları (2017), okul dönemindeki çocuklarının zihin kuramı ve Sosyal Davranışlar ile ilişkisini incelediği çalışmasında zihin kuramı yeteneklerinin sosyal yetkinlikleri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu, fakat saldırgan davranışları ile ilişkili olmadığını belirlemişlerdir. Hem ketleyici kontrolün hem de yönetici işlevlerin sosyal yetkinlik, saldırgan davranış ve zihin kuramı ile benzer kuvvetlerde ilişkili olduğu bulunmuştur. Zihin kuramı yeteneği sosyal yetkinlik ile anlamlı düzeyde ilişkiliyken, zihin kuramı öz düzenleme beceresi ve sosyal yetkinlik arasındaki ilişkiye aracılık etmemiştir. Etel (2012), yuvalarda yaşayan okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal yetkinlik, zihin kuramı ve yönetici işlevler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmasında yönetici işlevlerin, zihin kuramı becerisini yordadığını, fakat yönetici işlevlerin ve zihin kuramının sosyal yetkinlik ile ilişkili olmadığını göstermiştir. Cutting ve Dunn (1999), zihin kuramı gelişiminde aile faktörünün önemli bir etkiye sahip olduğunu, yanlış inanç ve duygu anlayışı gelişiminin küçük çocuklardaki sosyal bilişin farklılıklarına göre yönleneceği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmanın bulgularına göre farklı araştırma sonuçları bulunmaktadır. Zihin kuramı anlayışı ile çocukların sosyal etkileşimleri arasındaki ilişki tam olarak anlaşılabilmesi için, zihinsel anlayıştaki bireysel farklılıkların daha fazla araştırılması gerekmektedir (Walker, 2005).

6. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ele alınan alt problemler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar ve alan yazın bilgileri ışığında ebeveynlere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Zihin kuramı gelişiminde, çocuğun cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Zihin kuramı gelişimi çocukların yaşından etkilenmekte olup, çocukların yaşı ilerledikçe zihin kuramı gelişim düzeyleri artmaktadır.

Zihin kuramı gelişimi kardeş sayısından etkilenmektedir. İki kardeş olan çocukların zihin kuramı performansları, tek çocuk ve üç kardeş olanlara göre daha yüksektir.

Zihin kuramı gelişimi anne yaşı ile Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç görevleri ile anlamlı farklılık göstermekte; anne yaşı 41 ve üzeri olan çocukların Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç gelişimleri geriden seyretmektedir.

Zihin kuramı gelişimi çocuğun doğum sırası, babanın yaşı, anne ve babasının öğrenim durumu, annenin çalışma durumu değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Zihin kuramı gelişimi ailelerin gelir durumundan etkilenmektedir. Gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının zihin kuramı görevlerindeki performans başarıları farklılık göstermektedir. Gelir düzeyi düşük olan aile çocuklarının geliri giderine eşit veya geliri giderinden fazla olan aile çocuklarına göre başkalarının inancını anlama

performansında başarısı daha düşük, Açık Yanlış İnanç performansında ise başarısı daha yüksektir.

Okul öncesi çocukların akran ilişkileri, kardeş sayısı değişkeni ile sadece Aşırı Hareketlilik boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Akran ilişkileri ile çocuğun doğum, sırası, anne ve babanın yaşına, anne ve babanın öğrenim durumuna göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkileri ve annelerinin çalışma durumuna arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anneleri çalışan ve çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının Aşırı Hareketlilik puanları açısından anlamlı bir farklılık vardır. Anneleri çalışmayan okul öncesi dönem çocuklarının aşırı hareketli olduğu gözlenir.

Zihin kuramı ile akran ilişkileri arasında bakıldığında; çocukların Bilgi Erişimi becerileri arttıkça Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik davranışları; İçerik Yanlış İnanç becerileri arttığında ise Aşırı Hareketlilik davranışları azalmaktadır.

6.2. Öneriler

- Çocukların zihin kuramı becerilerinin gelişiminde anne, baba, kardeş ve akran ilişkilerinin önemi büyüktür. Bebeklikten itibaren, ebeveyn-çocuk arasında sağlıklı bir ilişkinin kurulması, anne babaların çocuklarını dinleme becerilerini geliştirmeleri ve günlük deneyimlerini çocukları ile paylaşmaları zihin kuramı becerileri gelişmiş çocuklar yetiştirilmesini sağlayabilir.
- Bebeklikten itibaren ebeveynler tarafından parka götürme, toplumsal ortamlarda bulunma gibi çocukların akranları ile etkileşimde bulunmaları için oluşturulan ortamlarda zihin kuramı gelişimi desteklenebilir.

- Araştırma sonucunda ebeveyn yaşının çocuğun zihin kuramı performansında etkili olduğu görülmüştür. Özellikle yaşı 41 ve üzeri annelerin çocuklarının zihin kuramı performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında ileri yaştaki ebeveynler için halk eğitimi merkezlerinde ya da açılan kurslarda çocukla etkili iletişim kurma becerilerini destekleyici programlar uygulanabilir.
- Araştırma sonucunda aile gelir durumunu düşük olarak ifade eden aile çocuklarının zihin kuramı performanslarının düşük olduğu görülmüştür. Bu nedenle sosyo ekonomik düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının zihin kuramı becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programları hazırlanarak özellikle dil ve iletişim becerilerinin zihin kuramı becerilerini desteklemedeki bilgi ve farkındalıkları artırılabilir.
- Zihin kuramı becerilerinin gelişiminde yaş önemli faktördür. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerileri incelenmiş ve özellikle Açık Yanlış İnanç ve İçerik Yanlış İnanç puanlarının bu dönemde daha düşük olduğu görülmüştür. İlkokul grubunda da zihin kuramı becerileri değerlendirilerek yaşa göre karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada zihin kuramı becerilerinde cinsiyet faktörü önemli bir farklılık yaratmamıştır. Özellikle geleneksel cinsiyete ilişkin rol beklentilerinin zamanla arttığı düşünüldüğünde ilkokul dönemi ve ergenlik döneminde cinsiyet faktörünün etkisini değerlendiren çalışmalar yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin zihin kuramı hakkında bilgilenmesini sağlamak ve farkındalık oluşturmak amacı ile, hizmet içi eğitim seminerlerine katılmaları sağlanabilir. Zihin kuramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmen, sınıf içinde çocukların bu becerilerini geliştirmek için gayret gösterebilir. Öğretmenler, sınıf içinde yaptıkları etkinlikleri zihin kuramı görevlerine göre düzenleyerek çocukların kendisinin ve diğerlerinin Farklı İstek, Farklı İnanç, Yanlış İnanç, Bilgiye Erişim gibi zihin kuramı becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapabilir.

- Zihin kuramı gelişiminde teknolojinin (tv, tablet, bilgisayar kullanımı) etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.
- Aile ortamında yetişen ve Çocuk Esirgeme Kurumu'nda yetişen çocukların zihin kuramı becerileri karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.
- Okul öncesi dönem çocuklarının zihin kuramı becerilerinin gelişmesinde okul öncesi eğitime başlama yaşı, okul öncesi eğitimden faydalanma süresi, mizaç ve ebeveyn tutumları gibi değişkenlerin ele alındığı ilişkisel tarama modelli araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonucunda zihin kuramı ve akran ilişkilerinin bazı boyutlarında ilişkiler olduğu görülmüştür. Zihin kuramı performansı düşük olan çocukların Akranlarına Karşı Saldırganlık, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu nedenle davranış sorunları olan ve akran ilişkilerinde problem yaşayan çocuklara yönelik hazırlanacak davranışsal müdahale programlarında zihin kuramı becerilerinin geliştirilmesine ilişkin yapılandırılmış etkinliklere yer verilebilir.

7. KAYNAKLAR

- Arabacı, N., Ömeroğlu, E.(2013). 48-72 aylık çocuğa sahip anne- babaların çocukları ile iletişimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 41-53
- Aydın, M.Ş. (2015). *Çocuklarda (3-4 yaş) zihin kuramı ve kendini düzenleme becerisinin olumlu sosyal davranış üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Astington J.W. (2004). *Some times necessary, never sufficient. In: Individual Differences in Theory of Mind* . (Eds Repacholi, B., Slaughter, V.) p. 13-38. New York: Psychology Press.
- Badenes, L.V., Clemente Estevan, R.A. ve García Bacete, F.J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283.
- Badenes, L.V., Clemente Estevan, R.A., García Bacete, F.J. (2000). Theory of mind and peer rejection at school. *Social Development*, 9(3), 271-283. doi: org/10.1111/1467-9507.00125.
- Benson, J.B., Haith, M.M. (2009). *Social and emotional development in infancy and early childhood*. USA: Academic Press,
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (26), 13-26.
- Bora, E. (2009). Şizofreni spektrum bozukluklarında zihin kuramı. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 269-281.
- Bosacki, S.L. (2014). A longitudinal study of children's theory of mind, self-concept, and gender-rol *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(2): 213-228.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassidy, K.W., Werner, R.S., Rourke, M., Zubernis, L.S., Balaraman, G. (2003). The relationship between psychological understanding and positive social behaviors. *Social Development*, 12(2), 198-221.
- Caputi, M., Lecce, S., Pagnin, A., Banerjee, R. (2012). Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 48(1), 257-270.
- Calero, C.I., Salles, A., Semelman, M., Sigman, M. (2013). Age and gender dependent development of Theory of Mind in 6-to 8-years old children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-7. doi: org/10.3389/fnhum.2013.00281.
- Cole, K., Mitchell, P. (1998). Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind. *Social Development*, 7, 181-197.

- Cole, K., Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 279-295.
- Cutting, A.L., Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Charman, T., Baird, G. (2002). Practitioner review: Diagnosis of autism spectrum disorder in 2-and 3-year-old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 289-305.
- Chen, X., French, D.C., (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Reviews Psychol*, 59, 591-616.
- Denham, S.A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57(1), 194-201.
- De Villiers, J.G., ve De Villiers, P.A. (2014). The role of language in theory of mind development. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 313-328.
- Diamond, A. (2006). The early development of executive function In: *Lifes Cognition Mechanisms of Change*. (Eds. Bialystok, E., Craik, F.I.M.) p. 70. Newyork: Oxford University Press,
- Devine, R.T., Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender, and social experiences in middle childhood. *Child Development*, 84(3), 989-1003.
- De Villiers, J. (2007). The interface of language and theory of mind. *Lingua*, 117(11), 1858-1878.
- 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.
- Dunn, J., Brown J., Slomkowski, C., Tesla, C., Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366.
- Dunn, J., Slomkowski, C., Beardsall, L. (1994). Sibling relationships from the preschool period through middle childhood and early adolescence. *Developmental Psychology*, 30(3), 315-324.
- Dunn, J. (1995). Children as psychologists: The later correlates of individual differences in understanding of emotions and other minds. *Cognition & Emotion*, 9(2-3), 187-201.
- Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development*, 44, 32-48
- Etel, E. (2012) *Yuvalarda yaşıyan okul öncesi dönemdeki çocuklarda sosyal yetkinlik, zihin kuramı ve yönetici işlevler* (Yüksek Lisans Tezi) . Koç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fabes, R.A., Hanish, L.D., Martin, C.L., Eisenberg, N. (2002). Young children's negative emotionality and social isolation: A latent growth curve analysis. *Merrill-Palmer Quarterly*, 48(3), 284-307.

- Farhadian, M., Abdullah, R., Mansor, M., Redzuan, M., Kumar, V., Gazanizad, N. (2010). Theory of mind, birth order, and siblings among preschool children. *American Journal of Scientific Research*, 7(3), 25-35.
- Farrant, B.M., Fletche, 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(6), 1842 – 1853
- Feldman, P.S. (2005). Improving the first year of college research and practice. New Jersey: Psychology Press.
- Fernald, A., Marchman, V.A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234-248. doi:org/10.1111/desc.12019
- Fodor, J.A. (1987). *Psychosemantics: the problem of meaning in the philosophy of mind*. London: MIT Press.
- Fodor, J.A. (1990). *A theory of content and other essays*. p. 137–159. London: MIT Press,
- Garner, P.W., Curenton, S.M., ve Taylor, K. (2005). Predictors of mental state understanding in preschoolers of varying socioeconomic backgrounds. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 271-281.
- Gülay, H. (2008). *5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goldman, A.I (1989). Interpretation psychologized. *Mind and Language* 4, 165–182
- Gopnik, A., Astington J.W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59(1), 26-37.
- Gordon, R. (1986). Folk psychology as simulation. *Mind and Language* (1).158–171.
- Gresham, F.M. (1986). . *Children's social behavior. İn: Conceptual issues in the assessment of social competence. (Eds. Strain, P.S., Guralnick M.J., Walker H.M.)* p. 143-179. Amerika: Academic Press,
- Gülay, H. (2010). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hartup, W.W. (2009). *Handbook of oeer interactions, relationships, and groups*. Newyork: The Guild for Press
- Hughes, C., Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668.

- Hughes, C., Devine, R.T. (2015). A social perspective on theory of mind. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. 1-46. doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy314
- Hughes, C., Dunn, J. (1997). "Pretend you didn't know": Preschoolers' talk about mental states in pretend play. *Cognitive Development*, 12(4), 477-497. doi: org/10.1016/S0885-2014(97)90019-8
- Jenkins, J.M, Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with theory of mind development in young children. *Developmental Psychology*, 32(1), 70.
- Karakelle S. (2012). Zihin kuramı gelişiminde kardeş etkisi: İkizler, tek kardeşliler ve tek çocukların karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 15 (29), 43-52.
- Kahraman, Ö.G. (2012). *Zihin kuramına dayalı eğitim programının 48-60 aylık çocukların bilişsel bakış açısı becerileri ve prososyal davranışları üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kloo D, Perner J, Gritzer T. (2010). *Object-based set-shifting in preschoolers: Relations to theory of mind*. In: *Self and Social Regulation: Social Interaction and the Development of Social Understanding and Executive Functions*. (Eds: Sokol, B.W., Müller, U., Carpendale, J.I.M., Young, A.R, Iarocci, G.) p.193-217. New York: Oxford University Press
- Kırtıl, İ.Y. (2016). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda zihin kuramı becerileri (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Bursa.
- Korucu, İ., Selcuk, B., Harma, M.. (2017). Self-Regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), 1-23.
- Köksal, Ö. (2012). *Akran ilişkilerinde normalsal ve duygusal tepkiler: 3 ve 5 yaş Türk Çocukları üzerinde gelişimsel bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Enformatik Enstitüsü, Ankara.
- Ladd, G.W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 333-359.
- Ladd, G.W. (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. In: *Trends, travails, and turning points in early research on children's peer relationships*. (Eds. Rubbin, K.H., Bukowski W.M., Laursen, B.) p: 20-41. London: The Guildford Press,
- Laranjo, J., Bernier, A. (2012). Children's expressive language in early toddlerhood: Links to prior maternal mind-mindedness. *Early Child Development and Care*. 183(7), 951–962.
- Lewis, C., Freeman, N., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K., ve Berridge, D. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? *Child Development*, 67(6), 2930-2947. doi:10.2307/1131760
- McAlisterb, A., Peterson, C. (2007). A longitudinal study of child siblings and theory of mind development. *Cognitive Development*, 22(2), 258-270.
- Mahy CE, Moses LJ, Pfeifer JH. (2014). How and where: Theory-of-mind in the brain. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 9, 68-81.

- Mazza, M., Mariano, M., Peretti, S., Masedu, F., Pino, M.C., Valent, M.(2017). The role of theory of mind on social information processing in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1369–1379.
- Meins, E., Fernyhough, C., Wainwright, R., Das, M.G., Fradley, E., Tuckey, M. (2002). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of theory of mind understanding. *Child Development*, 73(6): 1715–1726.
- Miller, S. (2009). Children’s understanding of second-order mental states. *Psychological Bulletin*, 135:749–773.
- Minde, K. (1992). Aggression in preschoolers: its relation to socialization. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 853–862.
- Moore, C., Frye, D. (1991). *Children’s theories of mind mental states and social understanding*. Newyork, Psychology Press,
- Nikolayev, M. (2015). *Improving preschoolers’ theory of mind skills with digital games: A training study*. (Doctoral Dissertation). George Mason University Education, ABD. (Director: Kevin Clark).
- Ogelman, G.H., Sarıkaya, H.E. (2014). 5-6 Yaş çocukların sosyal beceri akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri ile kardeş değişkenleri arasındaki ilişkiler. *Akademik Bakış Dergisi* (41), 0-11.
- Olson, D.R, Astington J.W., Harris, P.L. (1988). *Developing theories of mind*. p. 1-15. England, Cambridge University Press.
- Ogelman, H.G., Erten, H. (2013) . Çocuklarının akran ilişkileri ve sosyal konularının okula uyum düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 153-163.
- Pears, K.C., Moses, L.J. (2003). Demographics, parenting, and theory of mind in preschool children. *Social Development*, 12(1), 1-20.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Perner, J., Ruffman, T., Leekam, S.R. (1994). Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. *Child Development*, 65(4), 1228–1238.
- Peskin, J., Comay, J., Chen, X., Prusky, C. (2016) Does theory of mind in pre-kindergarten predict the ability to think about a reader’s mind in elementary school compositions? *Journal of Cognition and Development*, 17(3), 396-417. doi: 10.1080/15248372.2015.1049697.
- Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioural and Brain Sciences*, (4), 515-52
- Prime H, Plamondon A, Pauker S, Perlman M, Jenkins JM. (2016). Sibling cognitive sensitivity as a moderator of the relationship between sibship size and children’s theory of mind: A longitudinal analysis. *Cognitive Development* (39), 93-102.

- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L., Clements, W.A. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. *Developmental Psychology*, 34, 161–174
- Ruffman, T., Perner, J., Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411.
- Ruffman, T., Slade, L., Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734–751.
- Rydell, A.M., Bohlin, G., Thorell, L.B. (2005). Representations of attachment to parents and shyness as predictors of children's relationships with teachers and peer competence in preschool. *Attachment & Human Development*, 7(2), 187-204.
- Santrock, J.W. (2012). *Yaşam boyu gelişim*. (Çev. G. Yüksel) Ankara: Nobel Yayınları.
- Salı, G. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43 (2), 195-216.
- Sarı, O.T. (2011) *Zihin kuramı hikayeleri testinin Türk Çocukları'na uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal gelişim gösteren zihin engelli ve otizimli çocukların zihin kuramı gelişimlerinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sarı, O.T. (2014). *Zihin kuramı ve teorik uygulamalar*. Ankara, Eğitim Kitap.
- Senemoğlu, N. (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır?. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 21-30
- Seven, S. (2007). Ailesel faktörlerin altı yaş çocuklarının sosyal davranış problemlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 477-499.
- Sigelman, C.K., Rider, E.A., (2014). *Life-span human development*. ABD: Cengage Learning.
- Smiley, P.L. (2001). United states patent No. 6,263,341. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Shakoor, S., Jaffee, S.R., Bowes, L., Ouellet, I.M., Andreou, P., Happé, F., Arseneault, L. (2012). A prospective longitudinal study of children's theory of mind and adolescent involvement in bullying. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(3), 254-261.
- Slaughter, V., Dennis, M.J., Pritchard, M. (2002). Theory of mind and peer acceptance in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*. 20(4), 545-564.
- Stanzio, C., Schick, B. (2014). Environmental language factors in theory of mind development, Evidence from children who are deaf/hard-of-hearing or who have specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 296-312.

- Suway, J.G., Degnan, K.A., Sussman, A.L., Fox, N.A. (2012). The relations among theory of mind, behavioral inhibition, and peer interactions in early childhood. *Social Development*, 21(2), 331-342.
- Symons, D.K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self–other understanding. *Developmental Review*, 24(2), 159-188.
- Smith, R.T. (2013). *The negro family in british guiana: Family structure and social status in the villages*. Jamaica: British Library.
- Şendil, Ç.Ö. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocukların akran ilişkileri ve akranlar arası problem durumları hakkındaki inanış ve uygulamaları* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, D. ve Girli A. (2011). Williams sendromu ve zihin kuramı arasındaki ilişki. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 1(2), 67-75.
- Topaloğlu, Z.Ç. (2013). *4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik saldırganlık kaygı düzeyleri ile anne babalarının ebeveyn özyeterliliği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yükseklisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Trawick-Swith J. (2013). Early childhood development. (Çev. B. Akman), Nobel Ankara: Akademik Yayıncılık.
- Tremblay, R.E., Peters, R.De.V. (2014). Encyclopedia on early childhood development. In: Peer relations. (Ed. Boivin M). Canada: MWM.
- Uluyurt, F. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının akran ilişkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ummanel, A. (2007). *Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Vanegas, S.B. (2007). *Contributions of language and inhibition on theory of mind in monolingual Spanish Preschoolers*. (Master Thesis) The University of Texas, USA
- Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. *Child Study Journal*, 34(1), 13-28.
- Walker, A. (2005). A European perspective on quality of life in old age. *European Journal of Ageing*, 2(1), 2-12.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in theory of mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Wellman, H.M., Woolley, J.D., (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35 (3), 245-275. doi: org/10.1016/0010-0277(90)90024-E

- Wellman, H.M., Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 191-214.
- Wellman, H.M. Phillips, A.T., Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire and emotion. *Child Development*, 71(4), 895-912.
- Wellman, H.M., Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child development*, 75(2), 523-541.
- White, L.K., Suway, J.G., Pine, D.S., Bar-Haim, Y., Fox, N.A. (2011). Cascading effects: The influence of attention bias to threat on the interpretation of ambiguous information. *Behaviour Research and Therapy*, 49(4), 244-251.
- Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

8. EKLER

Ek-1 Kişisel Bilgi Formu

ÇOCUĞA AİT DEMOGRAFİK BİLGİLER	Çocuğun adı soyadı:						
	Cinsiyeti: Kız () Erkek ()						
	Yaşı (ay olarak):						
	Kendisi dâhil kaç kardeş:						
	Ailenin kaçınıcı çocuğu:						
AİLEYE AİT DEMOGRAFİK BİLGİLER	Annenin yaşı:	() 20-25 yaş () 26-30 yaş () 31-35 yaş () 36-40 yaş () 40 yaş ve üzeri					
	Babanın yaşı:	() 20-25 yaş () 26-30 yaş () 31-35 yaş () 36-40 yaş () 40 yaş ve üzeri					
	Annenin öğrenim durumu	() okur-yazar değil () ilköğretim () lise () üniversite					
	Babanın öğrenim durumu	() okur-yazar değil () ilköğretim () lise () üniversite					
	Annenin çalışma durumu	() çalışıyor () çalışmıyor					
	Babanın çalışma durumu	() çalışıyor () çalışmıyor					
	Anne-baba birliktelik durumu	() Evli () Boşanmış () Eşini kaybetmiş () Yeniden evlenmiş ()					
	Ailenin gelir durumu	() Gelirim giderimden az () Gelirim giderime eşit () Gelirim giderimden fazla					
ÇOCUĞUNUZ İLE İLGİLİ SORULAR	Çocuğunuzu genel olarak nasıl tanımlarsınız: a) Kolay uyum sağlayan sakin ve mutlu, b) Kolay uyum sağlayamayan huysuz huzursuz hırçın sıklıkla ağlayan c) Ürkek içe dönük endişeli ve yavaş uyum sağlayan d) Diğer.....						
	Lütfen çocuğunuzun bakımıyla ilgili olarak aşağıdaki tablodan çocuğunuza hangi yaşlarda kimlerin baktığına ilişkin seçeneğe çarpı işareti koyunuz.						
	Yaşlar	Çocuğun annesi	Çocuğun ananesi	Çocuğun babaanesi	Yuva, kreş	Bakıcı	Diğer
	0-1 yaş						
	1-2 yaş						
2-3 yaş							
Çocuğunuz planlanan zamanda dünyaya gelen, istenen bir çocuk muydu? () Evet () Hayır							
Gebelik döneminiz nasıl geçti? () Kolay () Zor							
Doğum sonrası ilk yılınız nasıl geçti? () Kolay () Zor							

Ek-2: Zihin Kuramı Ölçeği (Örnek Maddeler)

İçerik Yanlış İnanç (X)

Materyaller: Ön yüzünde görünür biçimde yara bandı resmi olan standart bir yara bandı kutusu. Kutuya sığacak büyüklükte oyuncak at. Küçük bir erkek çocuğu figürü.

Deneyci: Burada bir yara bandı kutusu var.

Çocuğa soru: Yara bandı kutusunun içinde ne olduğunu düşünüyorsun? _____

(Gerekirse “yara bandı” demesi için çocuğa yönlendirmede bulunun. Örneğin birinci yönlendirme, “içinde yara bantları olabilecek gibi mi görünüyor?” İkinci yönlendirme, “Bu ne çeşit bir kutu? İçinde ne olmalı?”, üçüncü yönlendirme “burada yara bantları mı olmalı yoksa kitaplar mı?”)

Deneyci: (Dramatize ederek) Bir bakalım...aaaa içinde gerçekte **bir at** varmış!

(Atı dışarı çıkarın)

(Bir süre durakladıktan sonra kapağı kapatarak tekrar görüntüyü engelleyin)

İzleme-sonrası soru: Peki...kutunun içinde ne var? _____

(Eğer çocuk burada bir hata yaparsa, soruyu doğru anlayana kadar kutunun içindekileri gösterin)

Deneyci: Ahmet bu yara bandı kutusunun içeriğini **hiç görmedi**. (Ahmet'i çıkartın). Ve işte Ahmet geldi.

Soru: Peki ...Ahmet kutunun içinde ne olduğunu **düşünür**? Yara bandı mı yoksa bir at mı? (Çocuk halen yanıtlamıyorsa seçeneği yeniden tekrarlayın).

_____yara bantları _____at

Ahmet bu kutunun içeriğini **gördü** mü?


___evet ___hayır

PUANLAMA: Bu görevdeki sorunun cevabının doğru olarak puanlanması için çocuğun *hedef* soruyu “yara bantları” olarak ve *hafıza* sorusunu (görme hakkında olan son soru) “hayır” olarak yanıtlaması gerekmektedir.

Ek-3: Çocuk Davranış Ölçeği (Örnek Maddeler)

0	1	2	13- Dikkatsizdir. (Hiperaktivite)
0	1	2	14- Kolayca ağlar. (Kaygılı- korkulu)
0	1	2	15- Başkalarını suçlayıcıdır. (Kaygılı- korkulu)
0	1	2	16- Çabuk vazgeçer. (Kaygılı- korkulu)
0	1	2	18- Yalnız oynamayı tercih eder. (Asocial)
0	1	2	19- Diğer çocuklara yardım eder. (Prosocial)
0	1	2	20- Akranları bu çocukla oynamayı reddederler. (Excluded)
0	1	2	23- Yalnız olmayı sever. (Asocial)
0	1	2	24- Akranları ile arasına mesafe koyar. (Asocial)
0	1	2	25- Akranları ondan kaçınır. (Excluded)

Ek-4: Etik Kurul İzni

	T.C. KARABÜK ÜNİVERSİTESİ GİRİŞİMSEL OLMAYAN KLİNİK ARAŞTIRMALAR ETİK KURUL KARARLARI	Toplantı No: 2
---	---	-------------------

Toplantı Tarihi	: 05.10.2016
Toplantı Yeri	: Tıp Fakültesi Dekanlığı Toplantı Salonu
Toplantı Başlama Saati	: 16:30

Karabük Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu, Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL başkanlığında 05/10/2016 Çarşamba günü aşağıdaki gündemi görüşmek üzere toplandı.

KARARLAR

Karar 12:
Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21.07.2016 tarih ve 302050 sayılı yazısı ile Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN'ın danışmanı bulunduğu 2014628303003 numaralı yüksek lisans öğrencisi Sevim GÜRLEYİK'in tez çalışması kapsamında yapacağı "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri" konulu çalışma önerisi ve çizimleri incelenmiş olup gerekli iznin sağlanmasının uygun olacağına,

Oy birliği ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
(Başkan)
(İmza)

Doç. Dr. Seyit Ali KAYIŞ
(Üye)
(İmza)

Doç. Dr. Didem SUNAY
(Üye)
(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Bilge ÖZCAN
(Raportör)
(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Yusuf ERSAN
(Üye)
(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Gülhan ÜNAL KOCAMAN
(Üye)
(İmza)

Yrd. Doç. Dr. Nazan KARAHAN
(Üye)
(İmza)

Avukat Hüseyin ŞAHİN
(Üye)
(İmza)

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Girişimsel Olmayan
Klinik Araştırmalar
Etik Kurulu Başkanı

ASLI GİBİDİR
10/10/2016

Karabük Üniversitesi Tıp Fakültesi Demir Çelik Kampüsü KARABÜK Tel: (370) 433 05 90 Faks: (0 370) 433 05 97

Ek 5: Valilik Oluru



T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-605-E.12766310
Konu :Tez Çalışması İzni
(Sevim GÜRLEYİK)

11.11.2016

KARABÜK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: Karabük Üniversitesi Genel Sekreterliğinin 31.10.2016 tarih ve 346461 sayılı yazısı.

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Özlem GÖZÜN KAHRAMAN'ın danışmanlığında Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sevim GÜRLEYİK'in "Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Zihin Kuramı ve Akran İlişkileri "konulu tez çalışmasını aşağıda isimleri yazılı olan okullarımızda öğrencilere uygulama isteği Valilik Makamının 11.11.2016 tarih ve 12742597 sayılı onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, ilgiye tebliğini, uygulamalarda sadece mühürlü tez çalışması sorularının kullanılması ve eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmasını ve araştırma sonucu düzenlenecek özet raporun araştırmanın tamamlanmasından sonra en geç iki hafta içerisinde müdürlüğümüze gönderilmesinin sağlanmasını arz ederim.

Ali KÖSE
Millî Eğitim Müdürü

1	Safranbolu Anaokulu
2	Safranççeği Anaokulu
3	Zati Ağar İlkokulu ve Anasınıfı
4	Şerife Bacı Anaokulu
5	Beşbinevler Anaokulu
6	100. Yıl Anaokulu

Ek:
1- Valilik Oluru
2- İzin verilen Tez Çalışması

Güvenli Elektronik
İmza ile Aynıdır
11.11.2016
Muharrem KÜÇÜKKAYA
Memur

Karabük Millî Eğitim Müdürlüğü
karabuk@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Aydın KÜÇÜKÜNAL (Memur)
Tel: (0 370) 412 22 80 (155)
Faks: (0 370) 42423 33

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cb3d-4b6a-3d1b-ac60-b239 kodu ile teyit edilebilir.

9. ÖZGEÇMİŞ

Sevim GÜRLEYİK, 1979 yılında Karabük' te doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini aynı şehirde tamamladı. 2000 yılında Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. Çalışma hayatına 2000 yılında Safranbolu Bağlar Şehit Atilla Bodur İlkokulu'nda anaokulu öğretmeni olarak başladı. 2010 yılına kadar burada öğretmen olarak görev yaptı. 2010-2012 yılları arasında Safran Çiçeği Anaokulu' na müdür yardımcısı olarak atandı. 2012-2015 yılları arasında Safranbolu Anaokulu'nda vekaleten müdürlük yaptı. 2015 yılında Şerife Bacı Anaokulu'na müdür olarak atandı. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanında çeşitli akademik yayınları bulunan Sevim GÜRLEYİK, halen Şerife Bacı Anaokulu'nda görevine devam etmektedir..

ADRES BİLGİLERİ

Adres: Cemal Caymaz Mah. Zümrütevler Sitesi D:3 Bl. D:3
Safranbolu/Karabük

Tel : 5057695377

e-posta : gurleyiksevim@hotmail.com