

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI KLİNİK PSİKOLOJİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOCUKLARDA ZİHİN KURAMINA GÖRE
“BİRİNCİ AŞAMA KANI ATFI” İLE
“İKİLİ KİMLİK” ANLAYIŞLARININ
GELİŞİMİNİN KARŞILAŞTIRMALI
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEGÜM DÖNMEZ

061106104

İstanbul, Ağustos 2009

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI KLİNİK PSİKOLOJİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÇOCUKLARDA ZİHİN KURAMINA GÖRE
“BİRİNCİ AŞAMA KANI ATFI” İLE
“İKİLİ KİMLİK” ANLAYIŞLARININ
GELİŞİMİNİN KARŞILAŞTIRMALI
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

BEGÜM DÖNMEZ

Danışman Öğretim Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Hale AKSUNA

İstanbul, 2009

TEZ ONAY SAYFASI

TARİH: .././.....

T.C. MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

.....ait.....

.....adlı çalışma, jürimiz tarafından

.....Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

(İmza)

Başkan

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

(İmza)

Üye.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı (Danışman)

(İmza)

Üye.....

Akademik Unvanı, Adı Soyadı

ÖZET

Bu araştırmada, çocuklarda zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışlarının gelişimi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. İstanbul’un Avrupa ve Anadolu yakasından 2’şer anaokulunda, 54 kız ve 54 erkek olmak üzere toplam 108 anaokulu çocuğu ile çalışılmıştır. Araştırmada ele alınan problemleri incelemek üzere, Baron-Cohen, Leslie ve Frith’in “birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesi” ile Apperly ve Robinson’un “ikili kimlik hikayesi” kullanılmıştır.

Ki kare kullanılarak yapılan istatistiksel analizler sonucunda, birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesi doğru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İkili kimlik hikâyesi eylem/tahmin sorusu yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İkili kimlik hikâyesi eylem/tahmin soru yanıtları, yerine koymayı gerektiren soru yanıtları, yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtları açısından 4 yaşından 6 yaşına kadar artış göstermiş olup yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Eylem/tahmin sorusu ile yerine koymayı gerektiren soru yanıtları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtları arasında ($\chi^2 (1, 108) = 4,676; p < .05$) anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, yerine koymayı gerektiren soru ile yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtları arasında, ($\chi^2 (1, 108) = 53,568; p < .01$) beklendiği Şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu araştırmanın esas konusu olan birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin yanıtları ile ikili kimlik hikâyesi yerine koymayı gerektiren soru yanıtları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar kelimeler: Zihin Kuramı, Birinci aşama kanı atfı, İkili Kimlik, Eylem/Tahmin Sorusu, Yerine koymayı gerektiren soru, Yerine koymayı gerektirmeyen Soru.

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the comparative analysis between the development of understanding “first order belief attribution” and “dual identity” in Theory of Mind. 108 children were included in the study, 54 girls and 54 boys in two kindergartens from the Europe and Anatolian side in İstanbul. The subjects were given the standard “first order false belief attribution story” prepared by Baron-Cohen, Leslie and Frith; “dual identity story” prepared by Apperly and Robinson.

Chi square was used to analyse the data. There was no significant difference between the ages in terms of “first order false belief attribution story” answers. There were increases in the answers of “dual identity” question types from 4 to 6 years of ages but not significant in terms of action/prediction- substitution-sensitive substitution-insensitive questions. There was no significant difference between action/prediction and substitution-sensitive question types, but there was between action/prediction and substitution-insensitive question types; ($\chi^2 (1, 108) = 4,676; p < .05$). There was strong significant difference between substitution-sensitive and substitution-insensitive question types, ($\chi^2 (1, 108) = 53,568; p < .01$).

Key words: Theory of Mind, First-order belief attribution, Dual Identity, Action/Prediction Question, Substitution-sensitive question, Substitution-insensitive question.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
İç Kapak	ii
Tez Onay Sayfası	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Zihin Kuramı	13
1.1.1. Zihin Kuramının Tarihçesi	13
1.1.2. Zihin Kuramı Kuramları	15
1.1.2.1. Simülasyon Kuramı	15
1.1.2.2. Modül Kuramı	17
1.1.2.3. Kuram Kuramı	19
1.1.3. Çocuklarda Zihin Kuramının Gelişimi	20
1.1.3.1. 18 Ay–3 Yaş	21
1.1.3.2. 4–5 Yaş – “Birinci Aşama Kanı Atfı”	27
1.1.3.3. 6 Yaş ve Sonrası	31
1.2. “İkili Kimlik” Anlayışı	32
1.2.1. “İkili Kimlik” Anlayışının Tarihçesi	34
1.3. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Önemi	
1.3.1. Araştırmanın Amacı	50
1.3.2. Araştırmanın Kapsamı	50
1.3.3. Araştırmanın Önemi	51

1.4. Problemler	51
1.5. Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar	52
1.5.1. Varsayımlar	52
1.5.2. Sınırlılıkları	52
1.5.3. Tanımlar	52

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli	54
2.2. Evren ve Örneklem	54
2.2.1. Evren	54
2.2.2. Örneklem	54
2.3. Veri Toplama Araçları	57
2.3.1. Demografik Bilgi ve Yanıt Formu	57
2.3.2. Birinci Aşama Yanlış Kanı Hikâyesi	58
2.3.3. İkili Kimlik Hikâyesi	59
2.3.4. İşlem	60
2.4. Veri Çözümleme Yöntemleri	62

BÖLÜM III

BULGULAR	63
-----------------	-----------

BÖLÜM IV

TARTIŞMA	68
-----------------	-----------

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	81
--------------------------	-----------

KAYNAKÇA	84
-----------------	-----------

EKLER	89
--------------	-----------

ÖZGEÇMİŞ	99
-----------------	-----------

TABLolar LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 2.2.2.1.	Çocukların yaş dağılımları ve yaşların yayılım genişliği...55	55
Tablo 2.2.2.2.	Çocukların yaş ve cinsiyet dağılımları.....55	55
Tablo 2.2.2.3.	Çocukların kardeş sayısına göre dağılımları.....55	55
Tablo 2.2.2.4.	Çocukların kaçınıcı kardeş olduğuna göre dağılımları.....56	56
Tablo 2.2.2.5.	Babaların eğitim durumuna göre çocukların dağılımları...56	56
Tablo 2.2.2.6.	Annelerin eğitim durumuna göre çocukların dağılımları...57	57
Tablo 2.2.2.7.	Annelerin çalışma durumu dağılımları.....57	57
Tablo 3.1.	Birinci aşama yanlış kanı hikâyesi yanıtlarının yaşlara göre dağılımı.....63	63
Tablo 3.2.	İkili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu yanıtlarının yaşlara göre dağılımı.....64	64
Tablo 3.3.	İkili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektiren soru yanıtlarının yaşlara göre dağılımı.....64	64
Tablo 3.4.	İkili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektirmeyen yanıtlarının yaşlara göre dağılımı.....65	65
Tablo 3.5.	İkili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu yanıtları ile yerine koymayı gerektiren soru yanıtlarının dağılımı.....65	65
Tablo 3.6.	İkili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu ile yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtlarının dağılımı.....66	66

Tablo 3.7.	İkili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektiren ve yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtlarının dağılımı.....	66
Tablo 3.8.	Birinci aşama yanlış kanı hikâyesi ve ikili kimlik hikâyesi yanıtlarının dağılımı.....	67

BÖLÜM I

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde, diğer gelişim alanlarında olduğu gibi zihinsel gelişimde de önemli niceliksel ve niteliksel değişikliklerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Zihinsel gelişim ile sosyal gelişimin birbirleriyle etkileşim içinde ilerlediği görülmektedir. Daha önceleri çoğunlukla ailesi ile ilişki içinde olan çocuk, bu dönemde artık diğer çocuklarla ve yetişkinlerle de ilişki kurmaya başlar. Sosyal ilişkilerin temelinde, çocuğun karşısındaki kişileri anlamasının yer aldığı ileri sürülmektedir (Jiang, 2001; Selman, 1983; Solso, Maclin ve Maclin, 2009). Zihinsel gelişim kuramcılarına göre bu yaşlardaki çocuklar, kendilerini ve diğer insanları anlamaya, onların duygu ve düşüncelerini anlamlandırmaya, kendi düşüncelerini diğerlerinin düşüncelerinden ayırt etmeye ve aynı olay hakkında farklı bakış açılarının mümkün olabileceğini farkına varmaya başlarlar (Astington ve Gopnik, 1991; Astington ve Jenkins, 1990; Baron-Cohen, Leslie ve Frith 1985; Perner, 1991, 1999). Flavell'ın (1999) ileri sürdüğü gibi, önceleri zihinsel olarak “benmerkezci” olan çocuklar, erken çocuklukta başkalarının düşüncelerinin kendilerinkine aynı olmayabileceğini, herkesin kendine ait bir görüşü olabileceğini ve bu görüşlerin her zaman doğru olamayacağını yavaş yavaş anlarlar. Çocuklarda gelişmekte olan bu zihinsel yeteneklerin, belli bir zamandan beri “Zihin Kuramı” ismi altında bilimsel araştırmaların ilgi odağı olduğu görülmektedir.

“Zihin Kuramı”nın, çocukların karşısındaki kişilerin zihinsel durumlarını - bir başka deyişle algılarını, düşüncelerini, duygularını, isteklerini, niyetlerini, kanılarını - **temsil etme yeteneği** olarak tanımlandığı görülmektedir (Leslie, 1987; Perner, 1991, 1999; Premack ve Woodruff, 1978). Çocuklarda zihinsel temsillerin gelişimini ilk olarak Piaget'nin ele aldığı bilinmektedir. Flavell (1999), çocukların

zihin hakkındaki bilgilerinin gelişiminin üç ana akım tarafından açıklandığını ileri sürerek, bunların “Piaget’nin kuramı”, “çocukların üst bilişsel (metakognitif) gelişimi” ve “zihin kuramı” ile ilgili araştırmalar olduğunu belirtmiştir. Bu akımların yanı sıra “sosyal biliş” yaklaşımının da ortaya çıkıp gelişmesinin, zihinsel temsillerin açıklanmasına farklı bir açıdan katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Jiang, 2001; Selman vd., 1983; Solso, Maclin ve Maclin, 2009). Bu kuram ve akımların, zihinsel temsilleri ne şekilde ele aldıkları ve birbirleriyle olan ilişkileri aşağıda açıklanacaktır.

Zihinsel Temsillerin Piaget’nin Bilişsel Gelişim Kuramı’na göre incelenmesi:

Çocukların zihinsel işleyişleri üzerine sistematik gözleme dayalı ilk kapsamlı gelişim kuramını hazırlayan bilim adamı olan Piaget, bilişsel gelişimi ve buna bağlı olarak temsillerin gelişmesini aşamalarla ele almıştır (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004; Lerner, 2002; Solso, Maclin ve Maclin, 2009). Piaget’ye göre şemalar, dış dünyanın temsilleri olduğuna göre, şemaların nasıl geliştiğinin açıklanması zihinsel temsillerin gelişimini de göstermektedir. Şemalar, zihinsel temsilleri içeren bilişsel yapılardır ve organizasyon ile adaptasyon (asimilasyon ve akomodasyon) gibi bilişsel işleyişler sonucu, her aşamada dengesizliğe ve dengeye ulaşarak gelişirler. Bebekler ve çocuklar, bir yandan biyolojik olgunlaşmaları sırasında oluşan zihinsel şemalarının yarattığı tatminsizlik sonucu dengesizlik yaşarlar, diğer yandan da dış dünya ile etkileşimleri sırasında hem dış dünyayı var olan şemalarına katarlar, hem de bu şemalarında gerekli değişimleri yaparlar. Böylece dış dünyaya uyum sağlayarak ve şemalarını yeniden organize ederek dengeye ulaşırlar. Bu süreç her aşamada farklı şemaların (temsillerin) oluşması için tekrarlanmaktadır; duyu-hareket döneminde duyu hareket şemaları, işlem öncesi dönemde algısal şemalar ve sembolik düşünme, somut ve soyut işlemler dönemlerinde de mantıksal şemalar gelişir. Bu bağlamda, **şemaların (temsillerin) gelişimi** aşağıda belirtilen dört aşamada ve hem çocuğun hem de çevrenin etkin olduğu karşılıklı etkileşimle gerçekleşir (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004).

I. Duyu hareket dönemi (0 - 2 Yaş): Bebekler, dış dünyayı keşfetmede duyuları ile eylemlerini kullanırlar ve duyu ile hareket şemalarını geliştirirler. Böylece çocuklar, **nesnelerin devamlılığını** (object permanence) yavaş yavaş kazanarak dış dünyayı zihninde temsil etmeye başlarlar. Piaget, **duyu hareket dönemini** altı aşamada açıklamıştır:

1. Aşama - Refleksler (0 - 1 Ay): Bebeklerin kapasiteleri, yaşamlarının ilk ayında genetik olarak reflekslerle programlanmıştır. Piaget, “refleks” tanımını, diğer araştırmacılar gibi yalnızca belirli bir uyarana verilen otomatik bir tepki olarak değil, daha geniş anlamda herhangi bir uyarana karşı geliştirilen davranış biçimi olarak kullanmıştır, emme ve yakalama gibi temel reflekslerin yanı sıra ellerin ve kolların hareketlerini de dahil etmiştir. Bütün bu hareketler, birinci ayın sonuna doğru incelikli hale gelirler.

2. Aşama - Birinci Döngüsel Tepkiler (1 - 4 Ay): Bebekler bu aşamada, rastlantısal olarak ilgilerini çeken bir hareketi zevk aldıkları için tekrarlarlar. Bu aşamada, bebeklerin döngüsel tepkileri yalnızca kendi bedenlerine yönelik hareketleri içerir; parmak emme, el ve ayaklarıyla oynama, kendi çıkardıkları sesleri tekrarlama gibi. Ayrıca bebekler, işittikleri sese dönüp baktıkları zaman farklı şemaları birleştirmiş olurlar. Aynı şekilde bakma ve yakalama, yakalama ve emme vb. şemalar birleşerek organize olurlar. Bu gelişimler sonucunda kendi davranışları üzerinde kontrol geliştirirler. Bu durum, bebeklerin çevrelerindeki dünya hakkında pasif olarak bilgilenmeleri yerine, kendi bilişsel gelişimlerinin aktif birer katılımcıları olmasını sağlar.

3. Aşama - İkinci Döngüsel Tepkiler (4 - 8 Ay): Bebekler, dış dünyaya ait nesnelere üzerindeki eylemlerini aktif olarak deneyimlerler. Böylece kendi bedenleri dışındaki dünya hakkında giderek daha fazla farkındalık kazanırlar. Bebekler, birinci döngüsel tepkideki gibi, başlangıçta rastlantısal olarak yaptıkları bir eylemin sonucundan zevk alınca, bu hareketleri tekrarlamaya başlarlar, örneğin, yatağının üzerinde asılı duran bir oyuncuğa dokunup ses çıkardığını fark ettiklerinde, ona tekrar tekrar dokunurlar. Bebekler bu aşamada sadece kendi dağarcıklarında olan hareket şemalarını taklit ederler.

4. Aşama - Şemaların eşgüdümlü hale getirilmesi (8 - 12 Ay): Bebekler, daha önceden öğrendikleri şemaları, düzenli bir şekilde birleştirerek amaçlı davranışlar sergilerler ve hedefe ulaşmak için araç ile hedefi ayırt edebilirler, örneğin, oyuncuğa ulaşmak için aradaki yastığı kaldırır veya görüş alanının dışına çıkan nesnelere aramaya başlayıp onu gizleyen nesneyi itebilirler.

5. Aşama - Üçüncü Döngüsel Tepkiler (12 - 18 Ay): Bebeklerin davranışları, birinci ve ikinci döngüsel tepkilerindeki gibi rastlantısal bir şekilde başlasa da, aynı davranışı sergilemek yerine yeni davranışlara yönelirler. Bebeklerin döngüsel tepkileri, hedefe yönelik amaçlı davranışlarla ve deneme-yanılma

yöntemleriyle gerçekleşir. Böylece hızlı bir şekilde yeni bir neden-sonuç ilişkisi kurmuş olurlar. Bu aşamada, her şeyi bilmek ve anlamak isterler, gördükleri her bir yeni nesnenin özelliklerini ve ne işe yaradığını keşfetmeye çalışırlar. Bebeklerin bu keşif çabaları, onların amaçlarına ulaşmak için yeni yollar denemelerine bir fırsat oluşturur ve 18 ay civarında neden basit alet kullanma becerileri sergilemeye başladıklarını açıklar. Bebeklerin kullandıkları deneme-yanılma eylemleri, onların daha önce hiç sergilemedikleri hareket şemalarını taklit etmelerine imkan verir.

6. Aşama - Zihinsel birleştirmeler yoluyla yeni araçların keşfi (18 – 24 Ay): Bebekler, artık şemalarını zihinlerinde birleştirerek deneme yanılma yapmadan, doğrudan doğruya sonuca ulaşırlar. Bir önceki aşamada bahsedilen taklit davranışını, hemen anında değil, aradan zaman geçtikten sonra gerçekleştirirler ve buna **“ertelenmiş taklit”** (deferred imitation) ismi verilir. Bebek, gözlemlediği davranışı aklında tutar ve davranışını izlediği kişi orada olmağında bile aklında tuttuğu davranışı taklit eder. Piaget, ertelenmiş taklidin, bebeğin başkalarının davranışlarının zihinsel temsillerini şekillendirme yeteneğindeki artışın sonucu olduğunu söylemiştir.

Bebeklerde dış dünyanın temsilleri, nesne kavramının gelişmesiyle gerçekleşir. Bunun için de **“nesne devamlılığı”**nın gelişmesi en temel özelliktir. Nesne devamlılığı, gerçek dünyadaki nesnelere bebeğin görüş alanı dışına çıksa bile, zihninde yer almaya devam etmesidir. Bebeklerin doğumunu izleyen ilk haftalarda, nesnelere görüş alanının dışına çıktıkları zaman zihinlerinde yer almazlar. Dış dünya ile etkileşimleri arttıkça, bebeklerin zihninde dış dünyanın temsillerinin kalıcılığı da artmaktadır. Nesne devamlılığının gelişimi aşağıda anlatıldığı biçimde altı aşamada gerçekleşir (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004; Morris, 2002).

1. Aşama (0 - 1 Ay): Bebekler nesnelere tepki verirler ancak nesne devamlılığına ilişkin belirtiler henüz yoktur.

2. Aşama (1 - 4 Ay): Bebekler nesnelere bir şekilde tepki verirler ancak bir nesne gözden kaybolduğu zaman herhangi bir şaşkınlık göstermezler. Bu süre boyunca bebekler, hareket halindeki nesnelere gözleriyle izledikleri ve onlara istedikleri an erişebildikleri halde, nesne başka bir şeyin arkasında kaldığında ya da görüş açısının dışına çıktığında, o nesneye olan ilgilerini kaybederler ve hatta bir başka yeni nesneyle ilgilenmeye başlayabilirler. Benzer bir durum, nesnelere kısmen kapatıldığında da gerçekleşir, örneğin, aç durumdaki 1-4 ay arasındaki bir bebek

bakmakta iken, biberonunun emziği bir bezle kapatılır ve bebek yalnızca biberonunun alt kısmını görür. Bu kadar küçük yaştaki bebekler, sıklıkla biberonun görünmeyen tarafını hayal edemezler, tanıdık bir nesne değilmiş gibi ilgilerini kaybederler ve başka şeylere bakmaya başlarlar.

3. Aşama (4 - 8 Ay): Bebekler nesnelere bir kısmını gördüklerinde, onun bütününe anlayabilirler, örneğin bebekler, düşen bir oyuncuğun arkasından bakabilir veya kısmen örtülmüş nesnenin tamamını arar, bir şeyi artık göremese bile var olabileceğini anlamaya başlar.

4. Aşama (8 - 12 Ay): Nesne devamlılığına ilişkin ilk işaretler görülmektedir, örneğin, bebekler bir oyuncak gözlerinin önünde bir yastığın arkasına saklanıp tamamen görüş alanının dışına çıkarıldığında, yastığı kaldırıp oyuncuğu alırlar. Bebeklerin bu davranışları, onların duyu-hareket dönemindeki şemalarıyla hedefe yönelik eylemlerini birleştirdiklerinin ve nesnenin gizlendiğini anladıklarının bir kanıtıdır, örneğin, bir çingirak bir örtünün altına gizlendiğinde, 8-10 ay arasındaki bebeklerin çingırağı bulma oyununu oynayabildikleri ve çingırağı aradıkları gözlemlenmiştir. Ancak bebeğin gözü önünde, oyuncak birinci örtünün altından alınıp ikinci örtünün altına gizlendiği durumda bebek, oyuncuğu ilk saklandığı örtünün altında aramaya devam etmiştir. Bu davranışa “A’da, B’de değil hatası” ismi verilmiştir. Çünkü bebekler A’ya yani nesnenin daha önce bulunduğu yere bakmışlar, ancak B’ye yani nesnenin gizlendiği ikinci yere bakmamışlardır.

5. Aşama (12 - 18 Ay): Bebekler, artık “A’da, B’de değil hatası” nı gerçekleştirmezler, nesneyi gözünün önünde gizlenen ikinci yerde (B’de) aramaya başlarlar.

6. Aşama (18 - 24 Ay): Bebekler, sonunda olgun bir “nesne devamlılığı” anlayışını kazanırlar ve artık o anda görüş alanı içinde bulunmayan bir nesneyi, kendilerinden istendiğinde arar ve bulurlar. Buradan da anlaşılacağı üzere, zihinsel temsiller oluşturulmuş ve nesne devamlılığının gelişimi tamamlanmış olur. Piaget, 6. aşamanın, duyu-hareket döneminden, bir şeyin diğerinin yerine koyulma yeteneği olarak tanımlanan “sembolik veya temsili düşünce”ye geçişin başlangıcı olduğunu söylemiştir (DeHart, Sroufe ve Cooper, 2004). Duyu-hareket şemaları, temsili şemaların alt yapısını oluştururlar.

II. İşlem öncesi dönem (2 - 6 Yaş): Çocuk, nesne devamlılığının kazanılması ve erken temselsel düşünceye geçmiş olması nedeniyle, kendi dışında birbirinden bağımsız nesnelerin var olduğunu ve kendisinin de bağımsız bir birey olduğunu kavramış olur. Bu dönemdeki çocukların düşünceleri duylara ve hareketlere bağlı olmaktan çıkıp, “sembolik düşünme” yönünde değişir ve temsil yeteneği yeni bir nitelik kazanır. Çocuk, zihinsel temsilleri ve dili kullanarak dünyayı tanımlar ve hatırlar. Yoğunlaşan benmerkezci düşünceye dört ile beş yaşta sahip olan çocuk, kendi bakış açısı ile duygu ve düşüncelerini diğerlerinininkinden ayırt etmekte güçlük çeker. “Zihinsel temsillerin” gelişmesi, çocuğun “mış gibi yapma” yeteneğinin ortaya çıkmasına ve farz etme oyunlarını oynamasına yol açar. Mantık öncesi nitelikteki düşüncenin algılara dayanması ve sınırlılıklar (animism, realism, artificialism, transduction, juxtaposition / syncretism) içermesi nedeniyle, çocuklar dış dünyayı yetersiz anlamlandırmaktadırlar. Öte yandan çocuklar, korunum deneylerinde yalnızca başlangıç ve bitiş durumlarına (initial - final states), tek bir boyuta (centration) odaklanabilirler ve geri dönüşümü (irreversibility) düşünemezler. Şemalar henüz organize olmamışlardır.

III. Somut İşlemler Dönemi (7 - 11 Yaş): Çocukların şemaları (zihinsel temsilleri) organize olabildiği zaman, **korunum, sınıflama ve geçişlilik** kavramlarını kazanmış olurlar. “**Korunum kavramı**” herhangi bir nesnenin biçimi ya da mekandaki konumu değiştiğinde esas özelliğinin (miktar, ağırlık, hacim) değişmeyeceği ilkesidir, görünümü değişse bile özü değişmez. Çocuklar, korunum deneylerinde başlangıç ve bitiş arasındaki dönüşüme (transformation) ve birden fazla boyuta odaklanabilirler, geri dönüşümü (reversibility) anlayabilirler. “**Sınıflama**”, nesnelere hiyerarşik düzende alt gruplarının oluşturularak gruplanabileceğinin kavranmasıdır. “**Geçişlilik**” kavramında ise, çocuğun B’nin A’dan büyük ve aynı zamanda C’den küçük olduğunu anlamasıdır.

IV. Soyut işlemler dönemi (12 yaş ve sonrası): Bu dönemde ergen, bir problemi sonuca ulaştırmak için gerçek ve imgesel olarak tüm olasılıklarıyla düşünebilir, soyut kavramlar kullanarak akıl yürütebilir, tümevarım ve tümdengelim gibi mantık yürütebilir. Benmerkezci düşüncenin yeniden ancak farklı biçimde ortaya çıktığı görülür ve Elkind (1967; akt. Lerner, 2002) bu durumu iki kavramla açıklamıştır. “Hayali izleyici” (imaginary audience) kavramında ergenin, çevresindeki bir çok

insanın büyük bir şevkle sürekli onu dinlemek isteyeceğini düşünmesi ve buna inanmasıdır. “Kişisel söylence” (personal fable) kavramında ise ergenin, herkesin onunla ilgilendiği düşüncesi, kendisinin özel ve eşsiz olduğuna inanmasına neden olur.

Özetle Piaget'nin kuramına göre, çocukların zihinsel temsillerinin (şemaların) gelişmesi incelendiğinde, duyu-hareket döneminde nesne devamlılığının kazanılması ile sembolik veya temsili düşünceye geçilmiş olur. İşlem-öncesi dönemde, zihinsel temsillerin farz etme oyununda ve dili kullanmada yer aldığı görülür. Şemalar, bu dönemde mantıksal açıdan sınırlılıklar nedeniyle organize edilmemekteyken, somut işlemler döneminde organize edilmesi sonucu korunum, sınıflama ve geçişlilik kavramları kazanılmış olur. Soyut işlemler döneminde ise, temsiller soyut nitelik kazanırken, akıl yürütme ile tüme varım ve tümden gelim gibi mantık yürütme gelişir. Piaget'nin zihinsel temsillerle ilgili yukarıda bahsedilen açıklamalarından sonra, Flavell'in (1999) ele aldığı ikinci akım olan “Üst biliş” (Metacognition) ile ilgili araştırmalar açıklanacaktır.

Zihinsel Temsillerin Üst Biliş Kuramına göre incelenmesi:

“Üst biliş”, yaklaşık 30 yıl önce Flavell'in (1979; akt. Efklides, 2008) bilişin bilişi olarak tanımladığı ve “rehberlik etme” (monitoring) ile “kontrol etme” (controlling) olarak isimlendirdiği iki temel işlevi olduğunu söylemiştir. Nelson (1996; akt. Efklides, 2008) ise üst bilişi, üst seviyede (*meta level*) işleyen bir biliş modeli olarak tanımlamış ve üst bilişin nesne düzeyinde olan bilişi temsil ettiğini söylemiştir. Üst biliş, “rehberlik etme” işlevi yoluyla biliş tarafından bilgilendirilir, öte yandan “kontrol etme” işlevi yoluyla bilişi bilgilendirir. Bir başka deyişle, üst biliş ile biliş, “rehberlik etme” ve “kontrol etme” işlevleri yoluyla birbirlerine bağlanırlar.

Shimamura (Solso, Maclin ve Maclin, 2009) bilişin bir çok durumda denetleme, kontrol ve müdahale etmede eksik kalmasından ötürü, üst bilişin bu alanlarda önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir, örneğin, bir kişiye en son öğününde hangi yemeği yediği sorulduğunda rahatlıkla söyleyebilirken; üç gün önce hangi yemeği yediği sorulduğunda yanıt vermekte güçlük yaşayabilir. Bu nedenle

kişinin, zihninde son birkaç günde yaptığı aktiviteleri gözden geçirmesi ve bilgileri düzenlemesi gerekmektedir. Bilişin yetersiz kaldığı ancak üst bilişin aktif olarak çalıştığı bu aşamada kişiden, düşünceleri ile geçmişte yaşadığı belirli olayları ve bölümleri otobiyografik bir zaman çizgisi içerisinde oluşturması, yer ve zaman açısından kronolojik olarak düzenlemesi beklenir. Bir başka deyişle üst biliş, insanların kendi bilişlerinin doğası hakkında bilgi sahibi olmasını, farklı bilişsel işleyişlerin özelliklerini ve farklı problemlerin çözümünde kullanılabilecek yöntemleri bilmesini içerir. Aynı zamanda, bir kişinin kendi bilişsel faaliyetlerinin farkında olması ve düzenlemesi için gerekli olan yönetici işlevleri de içerir. Sonuç olarak, üst biliş kavramı, kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi anlamına gelmektedir.

Üst biliş hakkında yapılan araştırmalar, diğer pek çok alanda araştırmaların yapılmasını tetiklediği için psikoloji kuramları arasında önemli bir yer bulmuştur (Efklides, 2008). Üst biliş hakkındaki araştırmaların öncelikle etkilediği 3 araştırma alanı vardır; zihin kuramına değinen gelişimsel psikoloji, üst-belleğe odaklanan deneysel ve bilişsel psikoloji ile “öz-düzenleme”den (self-regulation) bahseden eğitim psikolojisidir. Bu alanların yanı sıra, nöro-psikoloji, pre-frontal beyin alanı, sosyal biliş ile klinik psikoloji alanlarını da etkilediği görülmektedir. Üst bilişin, pek çok alandaki araştırmalarda ele alınmasının nedeni, zihinsel durumlara ait farkındalık ve bilinçlilik ile iç içe geliştiğinin düşünülmesidir. İnsanlarda günlük yaşamdaki bellek ve bilimsel düşünmenin yanı sıra, kişinin kendisi ve diğerleri hakkında farkında olmayı içeren sosyal etkileşimlerinin temelini oluşturduğu belirtilmektedir.

Araştırmacıların tüm bu bilgilerin ışığında, üst biliş ile zihin kuramının ilişkisi hakkında pek çok soruya yanıt aradıkları görülmektedir (Efklides 2008). Kişinin kendisi ile diğer insanların zihinleri hakkındaki kanıların farkında olması anlamına gelen ve zihnin bir parçası olan zihin kuramının, aynı zamanda “üstbilişsel bilgi*”nin de bir parçası olup olmadığı merak edilmiş ve şöyle açıklanmıştır.

* Üstbilişin üstbilişsel bilgi, üst bilişsel deneyimler ve üstbilişsel beceriler olmak üzere 3 boyutu vardır (Efklides, 2008)

Dört yaş gibi erken bir dönemde gelişmeye başlayan zihin kuramı, iletişimin ve sosyal etkileşimin temelini oluştururken, insanların zihinlere sahip oldukları ve bu zihinsel durumların kişiden kişiye değiştiği kanısını geliştirir. Üst bilişsel bilgi ise, az ya da çok ama iyi düzenlenmiş olan kanılar sisteminin içinde yer almaktadır. Zihin kuramının, çocuğun üst bilişsel bilgisinin alt yapısının gelişmesine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Üst biliş araştırmalarının zihin kuramı araştırmalarını tetiklediği gibi, sosyal biliş araştırmalarını da tetiklediğinden yukarıda söz edilmiş olması nedeniyle sosyal biliş kuramının açıklanmasına gerek duyulmaktadır.

Zihinsel Temsillerin Sosyal Biliş Kuramına göre incelenmesi:

Çocukların zihinsel temsillerinin gelişmesiyle ilgili kuram ve araştırmalar, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramında mantıksal düşünmenin gelişmesine ve üst bilişsel becerilere odaklanırken, 1980'lerden sonra sosyal ve kişilerarası ilişkileri ele alan “**Sosyal Biliş**” (Social Cognition) kuramı ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Zimmer (1990; akt. Jiang, 2001), sosyal bilişi insanların kendilerini diğer insanlarla ilişkilerinde nasıl düşündüklerini ve toplumu nasıl algıladıklarını açıklayan önemli bir kavram olduğunu söylemiştir. Shantz (1980; akt. Jiang, 2001) ise sosyal bilişsel gelişimi, sosyal davranış ile bilişsel gelişim arasındaki ilişkiyi anlamaya vurgu yaptığı için önemsemiştir.

Sosyal biliş kuramına göre bu ilişki iki yönden açıklanmıştır; birinci olarak, çocukların bilişsel gelişimleri hakkında daha belirgin açıklamalar yapması ve çeşitli yaş dönemlerinde yer alan, sosyal olan ve olmayan alanlardaki kavramlara ve süreçlere işaret etmesidir, ikinci olarak ise çocukların diğer insanlar hakkındaki kavramlarının, onlarla olan sosyal davranışlarına etki etmesidir.

Shantz (1975, 1983; akt. Jiang, 2001) sosyal biliş alanının şekillenmesine yardımcı olan üç akım olduğunu ileri sürmüştür; Piaget'nin kuram ve araştırmaları, yetişkinlerin “kişi algısı” ile sosyal bilginin ne olduğu ve nasıl incelendiği üzerine geliştirilen bir bakış açısı.

Piaget'ye göre çocuklar, dünyanın resmini zihinsel organizasyonlarla erken yaşlardan itibaren giderek artan bir şekilde oluştururlar ve insanlarla, nesnelere ve olaylarla etkileşime geçtikçe bu zihinsel resmi şekillendirirler. Piaget, çocukların bilişsel olarak “benmerkezci” bir şekilde gelişmeye başladıkları yaşlarda kavramsal, algısal ve duygusal bakış açıları hakkında yanlış atıflarının olduğunu bilmediklerini söylemiştir. Flavell ve Miller (1998; akt. Jiang, 2001), Piaget vd'nin sosyal bilişsel konuları (algısal olarak karşıdakinin bakış açısından bakma, nesnelere zihinsel özellikler ve zihinsel olaylara fiziksel özellikler vermek ile düşünceleri, hayalleri, niyetleri ve ahlakı anlamak) “benmerkezcilik” ve diğer kavramlar yoluyla açıkladıklarını söylemişlerdir.

Sosyal bilişe odaklanan akımlardan ikincisi, yetişkinlerin sosyal akıl yürütme ve sosyal yargılar ile kişinin kendisini ve diğer insanları algılamasını içeren “kişi algısı”nı ele alır. Sosyal psikologlar bu süreçlerin çocukluk ve ergenlikte geliştiğini söylerken, bazı kuramcılar da erişkinlik dönemi algılarıyla ilgilenmişlerdir. Onlara göre erişkinler, farklı zamanlarda ve farklı koşullarda farklı işleyiş gösterirler. Bu durumla ilgili olarak “Atıf kuramı”, yetişkinlerin, kendilerinin ve diğer insanların davranışlarının nedenleri hakkında çıkarsama yaptıklarını ileri sürer.

Sosyal biliş ile ilgili üçüncü akım ise, tek bir kuram ile açıklanmak yerine yerine “sosyal bilgi”nin ne olduğu ve nasıl incelendiğini ele alan bir bakış açıdır. Shantz'a göre açık veya örtük sosyal bilgi ile sosyal akıl yürütme, sosyal etkileşimi gözleyerek elde edilir. Bir başka deyişle çocuk, sosyal dünya hakkında bilgi edinen kişi değil, sosyal dünyanın bir parçası olan bir aktör gibidir.

Sosyal biliş kuramının öncülerinden Selman (1980; akt. Jiang, 2001), sosyal bilişte “**karşısındakinin bakış açısından bakma**” (perspective taking) kavramını oluştururken Mead'in kendilik kuramından, Sullivan'ın kişilerarası ilişkiler kuramından, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramından ve Kohlberg'ün ahlak kuramından esinlenmiştir. Ona göre sosyal biliş kavramı, kişinin sosyal olarak karşısındakinin bakış açısından bakması, diğerlerini ve kendisini konu alması, diğerlerine de kendisine olduğu gibi tepki vermesi ve kendi davranışlarını başkalarının bakış açısıyla değerlendirebilmesi unsurlarını içermektedir.

Selman, bireyin, diğere insanların düşünce, duygu ve bakış açılarını anlaması, kavraması ve buna uygun davranışlar geliştirmesi olarak tanımladığı “**sosyal bakış açısından bakma**” kavramını, Piaget’in duyu-hareket işlem öncesi, somut işlemler ve soyut işlemler dönemleri altında gelişimi incelediği kuramından esinlenerek beş aşamada incelemiştir (akt. Ashword ve LeCroy, 2009; Jiang, 2001).

Aşama 0- (3 - 6 yaş): Ayrımlaşmamış ve benmerkezci bakış açısından bakma: Çocuklar, bireylerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini ayırt edemezler. Yani kendileri dışındaki insanların bakış açılarından bakamazlar. Kendi duygularını anlarlar, ancak diğere insanların aynı sosyal eylemleri onlardan farklı bir şekilde yorumlayabileceklerini anlayamazlar.

Aşama 1- (5 - 9 yaş): Ayrımlaşmış ve kişisel bakış açısından bakma: Çocuklar, bireylerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini ayırt etmeye başlarlar. Diğere insanların da aynı olaylar hakkında farklı bakış açıları olabileceğini anlamaya başlarlar. Ancak, tüm bakış açılarını aynı anda zihinlerinde tutmakta zorlanırlar.

Aşama 2- (7 - 12 yaş): Kendini yansıtmama/ikinci kişi ve sırayla birbirinin bakış açısından bakma: Çocuklar bireylerin fiziksel ve psikolojik özelliklerini ayırt etmeye başlarlar. Yani diğere insanların davranışlarını değerlendirmeye başlarlar. Bu aşamadaki çocuklar kendi düşünme yollarını, diğere kişinin bakış açısına göre yansıtabilirler ancak kendi görüşleriyle diğere kişinin görüşünü aynı anda yansıtamazlar.

Aşama 3- (10 - 15 yaş): Üçüncü kişi ve karşılıklı öznel bakış açısından bakma: Çocuklar, üçüncü bir kişinin bakış açısından bakarlar; böylece bir şeyleri farklı bakış açılarıyla görebilmeye başlarlar. Aynı anda farklı bakış açılarını değerlendirebilirler ve karşılarındaki kişilerin de aynı şekilde bunu yapabileceğini fark ederler.

Aşama 4- (12 yaş ve erişkinlik): Derinlemesine, toplumsal sembolik ve öznel bakış açısından bakma: Bireyler yukarıdaki aşamaların içerdiği anlayışlar hakkında soyut olarak düşünebilirler, her aşamada farklı bir bakış açısı olduğunu anlayabilirler, kendilerinin ve diğere insanların davranışlarını toplumsal bir bakış açısına göre değerlendirirler, kendi düşünceleri ile toplumun düşüncelerini karşılaştırırlar ve yaşadıkları sosyal sistemin, toplumun tüm üyelerinin ortak görüşünün bir sonucu olduğunu fark ederler.

Sosyal biliş kuramına göre çocukların temsillerinin, sosyal olarak başkalarının bakış açılarından bakabilmeleri ile ilişkili olarak açıklandığı ve nasıl geliştiği görülmektedir. Flavell'ın (1999) çocukların zihin hakkındaki bilgilerinin gelişimini ele aldığı üçüncü akım olan Zihin Kuramı, zihinsel temsiller açısından aşağıdaki gibi açıklanacaktır.

Zihinsel Temsillerin Zihin Kuramına göre açıklanması:

Çeşitli araştırmacılar çocukların, kendilerinin ve diğer insanların zihinsel durumları olan kanılarını, isteklerini, niyetlerini, duygularını ve düşünceleri anlamak için zihinsel temsillere ihtiyaç duyduklarını ileri sürmüşlerdir (Astington, Harris ve Olson, 1990; Bosacki, 2000; Carpendale ve Lewis, 2006; Meltzoff, 1999; Perner ve Wimmer, 1985; Perner, 1991, 1999; Premack ve Woodruff, 1978). Çocukların kendi zihinlerinde temsil ettikleri, diğer insanların zihinsel durumlarını anlama becerilerine “Zihin Kuramı” denmektedir. Dört yaşından başlayarak ve giderek artan bir şekilde kazanıldığı belirlenen bu anlayışın aşama aşama geliştiği belirtilmektedir. Çocukların başka insanların zihinsel durumlarını nasıl anladıklarının gelişmesi, Perner ve Wimmer tarafından “birinci aşama kanı atfı” ile “ikinci aşama kanı atfı”nın gelişmesi olarak açıklanmıştır.

Zihin kuramı araştırmalarının, önceleri kanı atfı çalışmalarına yoğunlaştığı görülürken, son yıllarda “ikili kimlik” anlayışını ele almaya başladığı izlenmektedir (Apperly ve Robinson, 1998, 2001, 2002, 2003; Kamawar ve Olson, 1999; Russell, 1987). Bu araştırmacılar, çocukların yanlış kanı atfı çalışmalarındaki başarılarının, onların zihinsel temsiller konusunda tamamen başarılı olmalarına yeterli olmadığını söylemişlerdir. Onlara göre 4 ve 5 yaşındaki çocuklar farklı kişiler tarafından yorumlanan birden fazla anlama gelen ifadeleri anlayamazlar, açıklamayı yapan kişinin neyi kast ettiğini bilemezler veya bir nesnenin veya durumun bilinmeyen küçük bir parçasının ne olduğunu bilemeyebilirler. Apperly ve Robinson (1998, 2001), çocukların başkasının bilgisini tahmin edip edememelerini ikili kimlik anlayışının gelişmesiyle açıklamışlardır. Çocukların zihinsel temsillerini daha iyi anlayabilmek için, “zihin kuramı” ile “ikili kimlik” kavramları detaylı olarak açıklanacaktır.

1.1. Zihin Kuramı

“Zihin kuramı” kavramının, yaklaşık 30 sene önce araştırılmaya başlandığı ve çok yaklaşımlı araştırmalara yol açtığı, özellikle bilişsel ve sosyal gelişim ile klinik psikoloji alanlarında oldukça üzerinde durulan bir konu haline geldiği görülmektedir (Şipal, 2008).

“Zihin Kuramı” pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış ve açıklanmıştır. Premack ve Woodruff’a göre (1978; akt. Kızıldeli, 2002) “zihin kuramı” şöyle açıklanmaktadır: *“Bir birey, kendisinin veya bir başkasının zihinsel durumuna atıfta bulunursa, bir zihin kuramına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu çeşit bir çıkarımlar sistemi, bir kuram olarak düşünülebilir. Çünkü söz edilen durumlar doğrudan doğruya gözlenemez ve bu çıkarımlar sistemi, başkasının davranışı hakkında tahminde bulunmak için kullanılabilir”*.

Forguson ve Gopnik (1988; akt. Astington, Harris ve Olson, 1990) bu kavramı, çocukların dünyaya sağduyulu bakışı olarak tanımlamalarının yanı sıra, bu kavramın çocukların kendilerinin ve başkalarının zihinsel durumlarını yansıttığını söylemişlerdir. Barresi ve Moore (1996; akt. Bosacki, 2000), zihin kuramının geniş, içsel ve kavramsal bir bakış açısı içermesinin, çocuklarda kendilerinin ve diğer insanların davranışlarını ve zihinsel durumlarını anlamalarına, açıklamalarına ve tahmin etmelerine olanak sağladığını ileri sürmüşlerdir. Bu görüşe ek olarak Astington (1998; akt. Astington ve Jenkins, 1999) zihin kuramını, sosyal etkileşim anlayışının altında yatan yaygın bir terim olduğunu dile getirmiştir. Zihin kuramı ile ilgili kuramları anlayabilmek için, bu kavramın nasıl ele alınmaya başlandığını, hangi temellere dayandığını ve nasıl geliştiğini incelemenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.1.1. Zihin Kuramının Tarihçesi

Astington ve Jenkins (1996) “zihin kuramı”na temel oluşturan anlayışların başında **“halk psikolojisi”**nin (folk psychology) geldiğini ve bu anlayışa göre de tüm yetişkinlerin karşısındaki kişilerin de zihni olduğuna dair bir farkındalığının var olduğunu söylerler. Meltzoff (1999) yetişkin insanların davranışlarının altında kanılarının, isteklerini ve niyetlerinin yattığını, ancak insanların bu zihinsel

durumları doğrudan göremediklerini, tadamadıklarını, koklayamadıklarını veya duyamadıklarını ancak bunlara sahip olduklarını ve zihin kuramı araştırmalarının bu bakış açısının gelişimini incelediğini söylemiştir.

Bir insanın “zihin kuramı” taşıdığı varsayımı, ilk olarak Premack ve Woodruff (1978) tarafından şempanzeler üzerinde araştırılmış ve şempanzelerin de insanlar gibi hedeflerine ulaşmak için hareket ettikleri, zihinsel durumlarını karşısındakine atfettikleri ve bunları temel alarak davranışlarını kanıtladıkları ileri sürülmüştür. Şipal (2008) bu çalışmayı şöyle aktarmaktadır: “Bir yetişkinin karşılaştığı problemler kaydedilmiş (tavandan ipe sarkıtılan bir muza yetismeye çalışan bir insan görüntüsü) ve bu kayıtlarda yer alan problemler durumun çözümüne ilişkin bazı fotoğraflar maymunlara gösterilmiştir. Gösterilen fotoğraflar arasında doğru çözüm de yer almaktadır (adam bir kutunun üzerine çıkarak muza ulaşır ve onu alır). Maymunlar gösterilen bu fotoğraflar arasından doğru olanı seçebilmişlerdir. Bu sonuç, maymunların bir insanın hedefe yönelik davranışını anlayabildiğini, yani zihin kuramına sahip olduklarını ortaya koymuştur”.

Zihin kuramı ilk olarak hayvanlarla yapılan çalışmalarda incelendikten sonra, gelişim psikolojisindeki öncülüğünü Bretherton’un yaptığı görülmüştür. Bretherton, McNew ve Beeghly-Smith (1981; akt. Perner, 1999) tarafından bebeklerin jest ve sözel iletişimlerini incelenmiş ve bu iletişim becerilerinin Premack ve Woodruff’un (1978) “zihin kuramı” olarak tanımladıkları şeyin kanıtı oldukları söylenmiştir.

Çocukların, diğer insanların sahip oldukları kanıları anlamalarıyla ilgili ilk çalışma, Wimmer ve Perner isimli iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Wimmer ve Perner (1983; akt. Carpendale ve Lewis, 2006) araştırmalarında “umulmayan aktarım” (unexpected transfer) yöntemini ve bu yöntem içinde geliştirdikleri hikâyeleri kullanmışlardır. Onlara göre çocuklar, kanılarını karşısındakine atfederler. Önemli olan nokta, diğer kişilerin kanılarını kendi kanılarından ayırt edebilmeleri ve aradaki farkı anlayabilmeleridir.

Çocuklarda gelişim psikolojisi alanında iki sempozyum düzenleyen Astington, Harris ve Olson (1986; akt. Perner, 1991) bu sempozyuma “zihin kuramı” çalışmalarını da dahil etmişlerdir. Bu sempozyumlarda bahsedilen konular hakkında 1988 yılında çok sayıda sunum yapılmıştır. Bunu izleyen yıllarda çocukların kanı anlayışları ile ilgili yoğun çalışmalar yapılmıştır (Astington, Harris ve Olson, 1990;

Astington ve Gopnik, 1991; Flavell, 1999; Perner, 1991, 1999; Smith, Cowie ve Blades, 2003).

Astington ve Gopnik'e göre (1991) zihin kuramıyla ilgili sorular iki gruba ayrılır. Birinci gruptaki sorular; "Çocuklar farklı yaş dönemlerinde zihni anlamak için neler yaparlar?", "Anlamanın ilk işaretleri nelerdir ve nasıl gelişir?" olarak sıralanmıştır. İkinci gruptaki sorular; "Anlamanın altında ne çeşit bir bilgi yatar ve çocukların anlamalarındaki başlangıç ve değişimler nasıl açıklanır?", "Bu konuyla ilgili farklı kuramcılar ne tür açıklamalar ileri sürmüşlerdir?" şeklindedir. İlk soru grubu verilerin sunumu ile ilgiliyken, ikinci soru grubu kuramcılarının bu bilgileri açıklamak için yaptıkları sunumları kapsar. Bahsedilen soru çeşitlerinden ikinci gruptaki soruları açıklamaya yönelik olarak, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı kuramlar oluşturulmuştur.

Birçok araştırmacı, çocukların kendilerinin ve başkalarının kanılarını ve zihinsel işleyişlerini anlamaları üzerine çeşitli kuramlar geliştirmiştir. 1995 yılından sonraki makalelerde daha çok "Simülasyon kuramı", "Modül kuramı" ve "Kuram kuramı"nın yer aldığı görülmektedir (Kızıldeli, 2002). Buradan yola çıkarak çocukların zihni anlamaları ve yorumlamalarıyla ilgili bu üç kuram aşağıda daha detaylı olarak anlatılacaktır.

1.1.2. Zihin Kuramı Kuramları

1.1.2.1. Simülasyon (kendini karşındakinin yerine koyma) Kuramı (Simulation Theory)

Simülasyon Kuramı'nın tarihi oldukça eskilere dayanır. Simülasyonun kökeni Dilthey'nin Verstehen yöntemine ve Goldman'a göre büyük filozoflardan Hume ve özellikle de Kant'ın simülasyon öğretilerine dayanır (Kroml ve Michlmayr, 2002). Perner ve Howes'a göre (1992; akt. Kroml ve Michlmayr, 2002) simülasyon, gelişim psikolojisinde Piaget'ye kadar uzanan eski bir fikirdir. Fuller'ın (1995; akt. Kroml ve Michlmayr, 2002) pozitivistler tarafından belli bir süre ihmal edildiğini söylediği, ancak son yıllarda yeniden önem kazandığı görülen simülasyon kuramının temel fikri

Kroml ve Michlmayr (2002) tarafından şöyle açıklanmaktadır: *“Bir kimse kendi ‘zihin aygıtını’ kendisini başkalarının yerine koyup açıklamalar ve tahminler yapmak için kullanır”*.

“Simülasyon kuramı Carruthers ve Smih (1996) ile Goswami’ye göre (2004), insanın ve zihnin akıl yürütmesi kavramsallaştırma veya soyut temsiller yoluyla değil, kişinin kendi deneyimleri sonucunda oluşur. İnsanlar, kanı, istek, arzu vb. zihinsel deneyimlere sahip olup bunları atfetmelerine rağmen, simülasyon kuramına göre bu durum aslında kavramlara ve temsillere bağlı değildir. Bunun yerine, basitçe kendi deneyimlerinden faydalanırlar. Diğer bir deyişle, bu tür deneyimleri diğer insanlara atfetmede kavram ve çıkarsamalar değil, simülasyonlar gerekir. Bir kimse diğer insanların zihnini düşünürken, kendisini karşısındaki kişilerin yerine koyar, bu durumda ne hissettiğini düşünür ve sonra da bu deneyimini karşısındaki kişiye atfeder. Simülasyon, özellikle küçük çocukların farz etme ve hayal etme yeteneklerine yoğun olarak odaklanan bir kuramdır. Harris, farz etme oyununun küçük çocuklarda sıklıkla görüldüğünü ve bu oyun sırasındaki en önemli eylemin simülasyon yani kendilerini diğer kişinin veya durumun yerine koyma olduğunu belirtmiştir.

Bir kimsenin kanısını kendi kanısıymış gibi düşünmede (simülasyon), kişi kendi kanısını dışarıda bırakıp karşısındakine göre düşünmelidir. Simülasyon kuramında kişi, kendi güdüsel ve duygusal kaynaklarını ve gündelik akıl yürütme kapasitelerini kullanır. Bu kurama göre kişi ilk olarak karşısındaki kişinin zihinsel durumunu gerçek ve imgesel koşullar altında bilir, fark eder ve farz edilen benzerliği temel alarak da bir çıkarsamada bulunur. Böylece kişi benzer durumlarda simülasyon yapmaya başlar. Bir kişinin kendi zihinsel durumunu farkına varmasının, bu durumlara yapılan bir iç gözlemsel temel oluşturduğu veya en azından hafızadaki niteliksel özelliklerin karşılaştırıldığı ve ilgili zihinsel kavramları içerdiği düşünülür.

Simülasyon Kuramında bir kişi diğer insanları anlamayı denediğinde, kendisiyle aynı çeşit nesnelere de anlamayı dener. Bu durum kişi diğer nesnelere eylemleriyle karşılaştığı zaman bir kurama dönüşür. Heal’a göre (1986; akt. Carruthers ve Smith, 1996) insanların bir kuram oluşturması için yalnızca tek bir basit varsayım ihtiyacı vardır; “diğer insanlar da benim gibi düşünen varlıklardır” ve “benimle aynı temel bilişsel yetenek ve eğilimlere sahiptirler”. Bu yönetime bağlı

olarak, bu yetenek ve eğilimlerin genel olarak nasıl oluştuğu sorusu ön plana çıkar. Araştırmacılar bu tür soruları yanıtlamak için yine insanlardan yola çıkmışlardır yani “bu yetenek ve eğilimler bende nasıl oluşur?” ve “diğer insanlar bana benziyorlar ise, aynı durumlar diğer insanlarda nasıl oluşur?” sorularını oluşturmuşlardır. Simülasyon kuramcıları bu soruların yanıtlarını birleştirerek halk psikolojisi anlayışına ait anahtar özelliklerin diğer insanları anlaşılır kılmaları açısından önemli olduğunu ve kaynakların insanların dünya hakkındaki bilgilerini ve hayal etme yeteneklerini içerdiğini ancak bunların hiç birinin ayırt edici psikolojik bilginin gövdesini oluşturmadığını söylemişlerdir. Stone ve Davies (1996; akt. Carruthers ve Smith, 1996), simülasyonların insanların karşılarındakilerin kanı ve eylemlerini anlamak için kendi kuramsal ve uygulamalı akıl yürütmelerinden çıkan ve onların kararlarına yol gösteren hayal gücünü içerdiğini söylemiştir. Öte yandan, yanlış kanıları anlamada çocuklara yalnızca kendi zihinsel durumlarını değil, gerçekliği de devre dışı bırakmaları beklenir. Böylece eğer çocuk bir kutunun içinde bir top olduğunu bilirse ve kendisini diğer kişinin yanlış olan kutunun içinde bir oyuncak kamyon olduğu düşüncesinin yerine koyarsa, o zaman çocuk mutlaka bilinen gerçekliği bir yana koyar ve bunun yanı sıra karşıdaki kişinin de gerçeklikle ilgili farklı bir düşüncesi olduğunu hayal eder. Bir çok araştırma, çeşitli arzuları atfetmenin, çeşitli kanıları atfetmekten daha kolay olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu fark da simülasyon kuramını zorlaştıran bir durum olmaktadır. Sonuç olarak bu kuramın, insanların karşılarındaki kişilerin kanılarının veya eylemlerinin bir tahminini sağlamasına, ve bu nedenle de kişinin kendi hüküm ve kanılarını, karar ve niyetlerini bilebilmeye ihtiyaç duymayı anlamasına etkisi olduğu düşünülmüştür.

1.1.2.2. Modül Kuramı (Modul Theory)

İnsanların kendi zihinsel yaşamlarını ve başkalarının eylemlerini yorumlamalarını büyük oranda önermesel davranışları oluşturur. Örneğin, yeni kalkmış bir trenin arkasından koşan bir kişiyi gören bir başka kişi, bu kişinin bir amacı olduğunu, yani yeni kalkmış bir trene binmek isteyen biri olduğunu düşünür. Bu düşünme kapasitesi bilişsel yapının doğuştan gelen, bir kapsülle çevrili ve özel alanlı (domain-specific) parçasını yani kısaca **modülü** oluşturur. Modüllerle ilgili düşünceler ve çıkarımlar doğrudan gözlenemediği ve ancak çeşitli bilişsel yapılar ile açıklandığı için “Modül Kuramı” olarak isimlendirilmiştir (Scholl ve Leslie, 1999).

Son yıllarda modül kuramıyla ilgili yoğun çalışmalar yapan araştırmacılardan Segal (1996; akt. Scholl ve Leslie, 1999), zihin kuramının “parametreleştirme” (parameterization) yoluyla bir modülün içinde geliştiğini söylemiştir. Eş zamanlı (synchronic) modüller olarak isimlendirilen, durağan kapasiteyi yansıtan modüller ile hareketli (diachronic) modüller olarak isimlendirilen karakteri çevreden gelen ve sürekli bir işleyişe sahip olan modüller, “parametreleştirme” (parameterization) yoluyla birbirlerinden ayrılmıştır ve zihin kuramının bu ikinci modül yapısının bir sonucu olduğu düşünülmektedir.

Modül kuramında bilgisel filtrelerden oluşan sınırlar vardır, modülün içindeki bilgilerin bazılarını modülün dışında erişilemez. Öte yandan modülün dışındaki bazı bilgilere de modülün içinde ulaşamaz, bu bilgileri zihinde tutmak önemlidir, ancak her zaman bir sınırlılık derecesi bulunur. Modül kuramındaki çevresi bilgisel bir kapsülle çevrili özel alanlar önemli bir işlev görür. Öte yandan modüllerin bilgi akışındaki sınırlılıklar, diğer modüllerin aşağıda belirtilen semptomları oluşturmalarına neden olur (Scholl ve Leslie, 1999).

- 1) Modüllerin içinde ‘uzmanlaşmış işler için uzmanlaşmış sistemler içeren’ ve belirli çeşitteki girdileri yöneten alan, “özel alan” (domain specific) olarak tanımlanmıştır.
- 2) Modüllerin yönetilmesi gerekli ve zorunludur.
- 3) Modüller kendine özgü olarak hızlıdır, çevresi bir kapsülle çevrili (yalnızca bir veri tabanı ile sınırlı) ve zorunludur (giren bilgilerden hangilerini işleme alıp hangilerini almamakla zaman kaybetmez).
- 4) Modüller yüksek sığ çıktılarla sınırlanmayı sağlar ki bunlar sonraki işlemlerin de sıklıkla başına gelir.
- 5) Modüller sıklıkla sabit olarak uzmanlaşmış nöral yapıların parçacıklarını yürütebilir.
- 6) Modüller ve desteklemiş olduğu yetenekler, nörolojik bir hasar tarafından bozulmuş olabilir.

Modül kuramının zihin kuramına etkisine bakıldığında, zihin kuramının doğuştan gelen özel bir temeli olduğu, bu temelin her bir parçasının çok önemli olduğu ve insanların genetik olarak doğuştan gelen özel yeteneklerine göre anladıkları sonucuna varılır. Küçük çocuklar yaşları nedeniyle karşılarındakinin

zihinsel temsilleri hakkında bir kuram geliştirmezler, ancak nörolojik olgunlaşmaya bağlı olarak karşılındakilerin zihinlerini anlarlar. Çocukların sahip oldukları beyinde modül olarak ifade edilen, çevresi bir kapsülle sarılı bu özel alanların içinde “Zihin kuramı mekanizması” (the Theory-of-Mind-Mechanism) erken yaşta ve hızla gelişmektedir. Zihin kuramı mekanizması, zihinsel durumlara katkıda bulunan, kendiliğinden ve algı sonrası oluşan davranışlarla ve çıkarsamalarla ilgilenen önemli bir modüldür. Durumların, bir önermenin doğruluğuna bağlı olarak gelişen davranışlar olarak tanımlanan amaçlılık etmenini içerdiğini yorumlar. Kısaca, zihin kuramı mekanizması, zihin kuramına önemli bir nitelik katan, doğuştan gelen ve yüksek temselsel anlayışın temelini oluşturan bir kavramdır. Bu kavram, önermesel davranışlardaki “kanı ve mış gibi yapma” gibi içsel görüş ve kavramları birleştirir ve çocuktaki problem çözme kaynakları tamamen gelişmeden önce bu kavramları onlar için kullanılabilir hale getirir. Bunun sonucunda, zihin kuramı mekanizması çocuğa başkalarının davranışlarını anlama konusunda erken bir amaçlılık iç görüşü kazandırır (Scholl ve Leslie, 1999).

1.1.2.3. Kuram Kuramı (Theory Theory)

“Kuram kuramı”nın son 25 sene içinde ortaya çıktığını ve alana en fazla hâkim olan kuram olduğunu ileri süren Gopnik’e göre (2003) çocuklar dünya hakkındaki günlük bilgilerini geliştirirken, yetişkinlerin bilimsel çalışmaları sırasında kullandıkları bilişsel yeteneklerin aynısını gösterirler. Yani, çocuklar da kuram üretirler. Bu kuramlar, çocukların yeni veriler hakkında ön tahminde bulunmalarını, verileri yorumlamalarını ve açıklamalarını sağlar. Çocukların bu kuramla ilgili ön tahminleri, dış dünya ile etkileşimleri sonucu doğru çıkmazsa, alternatif kuramlar oluşturmaya yönelirler. benzer bir açıklamayı Kızıldeli (2002) şöyle ifade etmektedir: *“Çocukların psikolojik durumlar hakkındaki bilgileri yapılandırma yoluyla oluşur. Bir bilim adamının hipotezini test etmesine benzer şekilde, çocuğun oluşturduğu kuramın reddedilip bir başkası ile yer değiştirilmesi sonucu, yeni bir aşamaya geçilir”*.

Kuram Kuramı’na göre zihin hakkındaki bilgi gerçek bilimsel kuramı kapsamaz ancak kuramın gündelik çerçevesini veya çatısını oluşturur (Flavell, 1999). Yani bu kurama göre çocukların zihin kuramı gelişiminde deneyim, davranışı şekillendiren önemli bir rol oynar. Kızıldeli’nin (2002) ifade ettiği gibi; “Deneyim

çocukların o anda sahip oldukları zihin kuramına katkı sağlamak için değil, sahip oldukları kuramı yenileyecek ve geliştirecek bilgiyi sağlaması açısından önemlidir.” (...) “Bu çocukların kuramlarında sadece istekler değil basit duygular, algısal deneyimler ve dikkat de vardır. Ancak bu kavramlar temsil yeteneğini kapsamaz. Yani çocuklar insanların istediği, gördüğü, sevindiği, üzüldüğü, korktuğu vb. şeyleri zihinsel olarak temsil ettiklerini anlamazlar. Bu yaşta henüz gelişmemiş olan temsil yeteneği eksikliğinden dolayı kuramlarını ben merkezli bir şekilde kurarlar ve ‘istekleri’ de bunu içerir”.

Wellman (1990; akt. Astington vd, 1990), çocukların anlama yeteneklerinin üç aşamada geliştiğini söylemiştir. Birinci aşamada, iki yaşındaki çocukların kuramları “istek psikolojisi” (desire psychology) olarak ifade edilen ve insanların isteklerinin davranışlarını etkilediği düşüncesine dayanır. İkinci aşamada, üç yaşına gelen çocukların kuramları “kanı-istek psikolojisi” (belief-desire psychology) olarak ifade edilen ve insanların dünyayla ilgili isteklerinin yanısıra kanılarının da olduğu düşüncesine dayanır. Üç yaşındaki çocuklar, kanıları dünyanın bir kopyası gibi görebilmekle birlikte, kanıların bir kopya değil dünyanın yorumlanması olduğunu anlayamazlar. Üçüncü aşamada ise çocuklar 4 yaşına geldiklerinde, kanıların aslında yorumlamalar olduğunu ve birçok yorumlama gibi hatalı olabileceğini anlayabilecek bir kuram geliştirebilirler. Ayrıca 4 yaş civarındaki çocuklar, artık insanların kanılarının ve düşüncelerinin, onların istekleri kadar önemli olduğunu da anlamaya başlarlar.

1.1.3. Çocuklarda Zihin Kuramı’nın Gelişimi

Çocukların başkalarının zihinlerini anlamaları, bebeklik döneminde başlar ve yaşın ilerlemesiyle birlikte farklı beceriler kazanarak gelişme gösterir. Yeni doğan, karşısındakileri anlamaya yardımcı olacak temel becerilerin bir kısmına sahiptir, bu becerileri gittikçe artan yaşantılar sayesinde tamamlar. Kişilerin yüzlerini, seslerini, hareketlerini keşfetmeyi, analiz etmeyi ve karşılık vermeyi öğrenir.

Pek çok araştırmacı çocukların zihni anlamalarının farklı yaşlarda farklı nitelikler gösterdiğini ileri sürmüşlerdir. Zihin kuramı araştırmacıları, bebeklikten başlayarak zihin kuramı gelişimini aşağıdaki gibi gruplamışlardır (Jarrod, Carruthers, Smith ve Boucher, 1994; Flavell, 1999; Leslie, 1987; Lillard, 1993; Perner, 1999).

1.1.3.1. 18 ay–3 yaş

18 aylık bebeklerde **amaçları ve istekleri anlama** konusunda bazı önemli değişiklikler başlar. Meltzoff (1995; akt. Perner, 1999), çocukların yanlış yapılan bir hareketi gözlediklerini ancak esas gözlenen hareketi değil, başarılı yapılan hareketi taklit etmeye çalıştıklarını söylemiştir. Repacholi ve Gopnik (1997; akt. Perner, 1999) ise yılındaki çalışmalarında 18 aylık bebeklere lezzetli kraker ve bir parça hoş tadı olmayan brokoli vermişlerdir. Bu sırada bir gözlemci doğal bir ses tonu ve yüz mimikleri kullanarak “Ayy bu kraker berbat! Hımm, bu brokoli lezziz.” şeklinde zıt bir tercih belirtirken, diğer gözlemci de bebekleri gözlemlemiştir. Daha sonra çalışmayı yapan kişi, bebeklerden kendisine yiyecek bir şey vermelerini istemiştir. On sekiz aylık bebekler arasında ay olarak daha küçük bebekler gözlemcinin eline yiyecek olarak kraker verirken, daha büyük olan diğer bebekler de brokoli vermişlerdir. Bu çalışma, 18 aylık bebeklerin kraker ya da brokoliyi seçmelerinde, yiyecek tercihlerini kendi kanılarına göre oluşturduklarını göstermiştir. On sekiz aylık dönemde, zihin kuramı ile ilgili diğer becerilerin de ortaya çıktığı görülmektedir.

Erken çocukluk döneminde kazanılan **farz etme oyunu becerileri** (mış gibi yapma becerisi) uzun yıllardır incelenmektedir. Leslie’ye göre farz etme oyunu becerisi, çocukların zihin hakkındaki bilgilerinin gelişimi açısından önemli bir dönem olan 18 ve 24 ay arasında başlar (Flavell, 1999). Piaget de bu dönemde farz etme oyununun başladığını ileri sürer.

Bu yaş döneminde çocuklar, **gerçekte görünenin tam tersi olan farz edebilmeyi** geliştirmektedirler. Örneğin; yaramaz bir çocuk olan Teddy bardağında bir çay olduğunu farz eder ve bardağını bir parça çikolatanın üzerine doğru eğer. Bunu izleyen çocuklar aslında kuru olan bir parça çikolatanın ıslandığını söylerler. Ancak bu bir kandırmaca olduğundan elbette ki çikolata parçası tamamen kurudur. Lillard (1993) çocukların farz etme anlayışı ile ilgili hala bir takım sınırlılıklar olduğuna dikkat çekmiştir. Ona göre, bir hikâye kahramanı olan bir cüce, hayatında hiç kanguru görmediği ve kangurunun ne olduğunu bilmediği halde bir kanguru gibi zıpladığı zaman, dört veya beş yaşından küçük çocuklar, cücenin kendisini bir kanguru farz ettiğini söylerler. Ancak Lillard bu çocukların farz etmeden kast

ettikleri şeyin zihinsel değil, basit bir şekilde “...mış gibi yapmak” olduğunu düşünmüştür.

Lillard (1993) yukarıdaki cüce-kanguru örneğiyle anlatılan zihinsel durumlarla ilgili önemli bir noktaya değinmektedir. Buna göre her hangi bir nesneyle ilgili her hangi bir zihinsel durumu olan bir kimsenin, o nesne hakkında kavrama sahip olması gerekir, örneğin; kanguru olduğunu farz etmek veya kanguru olmayı istemek için kangurunun ne olduğunu bilmek yani kanguru kavramına sahip olmak gerekir. Bir nesneye ait kavram ile o nesneye ait zihinsel durumlar arasındaki ilişki dört veya beş yaşlarından önce anlaşılabilir. Bu yaştaki çocuklarda, **başkalarının isteklerini ve onlar için olan duygusal önemini anlama yetenekleri** gelişmeye başlar. Araştırmacıların bulgularına göre üç yaşındaki çocuklar, karşılarındaki kişilerin istedikleri şeye ulaştıklarında kendilerini mutlu, ulaşamadıklarında ise üzgün hissettiklerini anlarlar. Bartsch ve Wellman (1989; akt. Flavell, 1999; Lillard, 1993) çocukların bu yaştaki farz etme ve istekler konusundaki anlayışlarının gelişiminin ‘farz etmek’, ‘istemek’, ‘hissetmek’ kelimelerinin kullanılmasıyla bağlantılı olduğunu, ancak ‘düşünmek’ kelimesi üç yaşından önce çok sık kullanılmadığını söylemiştir.

Jarrold, Carruthers, Smith ve Boucher (1994) farz etme oyununu, çocukların zihin kuramı’nı kazanmaları açısından gelişimsel bir alt yapı olarak görmüş ve bununla birlikte “üst temsil” (metarepresentation) kavramının beraber geldiğini, Leslie’nin ise bu kavramı “ikincil temsil” (secondary representation) olarak isimlendirdiğini söylemişlerdir.

Leslie (1987) çocukların zihin hakkındaki bilgileri anlamaları ve yorumlamaları için iki temsile ihtiyaçları olduğunu söylemiştir. Ona göre bu temsillerden biri, “**birincil temsil**” (primary representation) anlayıştır. Burada, bir muzun bir muz olarak düşünmek önemlidir ve birincil temsiller doğrudan dış dünya ile ilgilidir. “**İkincil temsil**” (secondary representation) anlayışında ise çocuk birinci temsilini yeniden ele alarak temsil eder ve bir muzun aynı zamanda bir telefon olarak düşünür.

Leslie'ye göre (1987; akt. Jarrold, Carruthers, Smith ve Boucher, 1994) farz etme eylemi sırasındaki birincil temsil, “bu bir muzdur”, başka bir bağlamın içine kopyalanır ve muz aynı zamanda bir telefon olarak düşünülür. İkincil temsil gerçeklikten ayrılır ve doğru ve var olan durum (muzun gerçekte muz olması) zihinde korunur. Çocuk, muzun bir telefon olduğunu farz ederken, onun gerçekte bir muz olduğunu bilmektedir. “Bu bir muzdur” ve “Bu muz bir telefondur” un aynı anda düşünülmesi çocuk için içinden çıkılması güç bir problem yaratmaktadır. Bu duruma “**temsili suistimal**” (representational abuse) denir. Leslie (1987), gerçeklikten ayrılan temsilin ikinci temsil, yani “birinci temsilin temsili” (“Bu muz bir telefondur”) olduğunu söyler. Çocuğun zihninde birincil temsillerin korunması, farz etmeyi ikincil temsil (temsilin temsili) olmaya uygun hale getirir. “Bu bir muzdur” un zihinde merkeze oturtulmasıyla, “Bu muz bir telefondur” çocuk için problem olmaktan çıkar ve böylece temsili suistimal önlenmiş olur. Çocukların ikincil temsilleri kavrayabilmeleri, başkalarının zihinlerini anlayabilmelerinin gelişimi için iyi bir temel olma önemi taşır. Farz etme oyununun özelliklerini Bergen (2002), Lillard (1993) ve Perner (1991) aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Farz etme oyunu, çocukların erken yıllardaki bilişsel gelişimlerinin oluşması açısından giderek artan öneme sahip olan bir anlayıştır. Bu anlayışın gelişiminden ötürü, algısal ve anlatımsal dil ile zihinsel temsillerin hepsi genellikle aynı yaş dönemi olan 1-2 yaşları arasında gelişmektedir ve araştırmacılar bu işlemler üzerinde çok güçlü kavramsal ilişkiler içeren hipotezler oluşturmuşlardır. Farz etme oyunu nesnelere ve eylemlere sembolik olarak dönüştürme yeteneğine birbirini etkileyen sosyal diyaloglar ve görüşmelerin de ilave edildiği; rol almayı, yazma bilgisini ve doğaçlamayı içeren bir yetenektir. Ortak planlama, görüşme, sorun çözümü ve hedef belirleme gibi bir çok bilişsel planlama farz etme eylemi sırasında gerçekleştirilir. Son yıllarda “farz etmenin bilişsel kuramı” olarak adlandırılan kurama göre insan beyni içerisinde “ayrı bir zihinsel çalışma alanı” bulunur ve bu alan, oyun/biliş ilişkisinin olduğu yerdir. Bergen ve Coscia (2001; akt. Bergen, 2002), farz etme oyununun beynin bir çok alanıyla bağlantılı olduğunu çünkü duygu, biliş, dil ve duyu-hareket eylemlerini içerdiğini ve böylece belki de yoğun sinaptik bağlantıların gelişimini desteklediğini söylemişlerdir. Farz etme oyunu ile bilişsel gelişim arasındaki ilişki uzun zamanlardan beri eğitimciler ve psikologlar için bir araştırma

konusu olmuştur. 1970'lerin sonları ile 1980'lerin başlarındaki çalışmalar da bu ilişki hakkındaki hipotezleri desteklemiştir.

Son yıllardaki araştırmalarda farz etme yeteneği ile zihinsel temsil gelişimi (zihin kuramı), problem çözme ve diğer bilişsel yöntemler, sosyal, dilsel ve akademik yetenekler arasında çeşitli ilişkiler keşfedilmiştir. Farz etme ile zihinsel temsil gelişimi (Zihin Kuramı) arasındaki olası ilişkiler daha önceki zamanlarda da yoğun olarak incelenmiştir. Leslie'ye göre (1987) farz etme zihinsel temsiller içerir ve Rubin ve Howe'a göre (1986; Bergen, 2002) rol yapma, bireyin, diğer insanların düşünce, duygu ve bakış açılarını anlama, kavrama (ve buna uygun davranış geliştirme) yeteneğinin (perspective taking) bir biçimidir. Çocukların yanlış kanı anlayışlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda, farz etme ve zihin kuramı konuları da incelenmiştir. Lillard (1998; akt. Bergen, 2002), farz etmenin, "farklı bakış açıları olan oyuncular" ile "oyunun çerçevesinin dışına çıkmak" arasındaki ilişkiyi içeren, nesnelere eş zamanlı olarak iki yolla temsil edildiği (gerçek ve farz edilen), rol yapmanın diğerlerinin düşünce ve eylemlerini davranış yoluyla ortaya koyulduğu ve betimlenen duyguların çeşitli durumlara ve oyunculara uygun olmasını gerektirdiği, farz eden kişinin bir zihinsel temsil yeteneğine sahip olma durumu olduğunu belirtmiştir.

Yanlış kanı anlayışı ile ilgili yapılan çalışmalarda, çocukların nesne dönüşümü ve farz etmede rol yapmayı çoğunlukla erken yaşta kavramalarına rağmen, dört veya beş yaşlarına kadar yanlış kanıları anlayamadıkları tespit edilmiştir. Lillard (1998; akt. Bergen, 2002), küçük çocukların farz etmeyi büyük olasılıkla zihinsel bir temsil olarak değil, bir eylem olarak gördüklerini, farz etme oyununun kendilerine "ikiz bir dünya" olarak isimlendirilebilecek gerçek olmayan durumlar yaratmalarına, bu dünyaya katılmalarına ve hakkında akıl yürütmelerine neden olabileceğini söylemiştir. Bir çok zihin kuramı çalışması laboratuvar ortamında uygulanmış ve bazı araştırmacılar küçük çocukların sıklıkla diğerlerinin farz etme oyunu sırasında doğal olarak oluşan düşünce ve kanılarını anladıklarını belirlemişlerdir. Diğer araştırmacılar ise uyarlanmış deneysel yöntemleri, küçük çocukların sahip olabileceği zihin kuramını netleştirmek amacıyla kullanmışlardır. Bununla ilgili olarak Joseph (1998; akt. Bergen, 2002), üç ve dört yaşlarındaki çocukların gönülsüz davranışlarını ve farz etme sırasındaki amaçlılıklarını anlamak

için bir çok çalışma yapmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, dört yaşındaki çocukların “amacı” eylemin bir sonucu olarak anladıkları ve bu nedenle farz etmeyi eylem olarak değil, zihinsel olarak temsil ettikleri belirlenmiştir. Cassidy (1998; akt. Bergen, 2002), bir çok çocuğun yanlış kanı atfında bulunabilmelerinin, bu kanıların farz etme oyunundaki bir durumla ilgili olarak oluştuğunu, ancak “gerçeklik yanlılığı”nın (reality bias) onların oyun oynanmayan durumlara doğru tepki verme yeteneklerini etkilediğini tespit etmiştir. Burada “gerçeklik yanlılığı” (reality bias) olarak kast edilen durum, çocuğun oyun oynanmayan durumlarda fantezi ile gerçeği ayırt edememesi anlamına gelmektedir. Sinclair (1996; akt. Bergen, 2002), doğaya uygun örnekleri kullanarak, küçük çocukların hile yeteneklerine sahip olmalarının ve kullanmalarının, onların dört yaşından daha erken yaşta zihin kuramına sahip olduklarını belirlediğini söylemiştir. Astington ve Jenkins (2000; akt. Bergen, 2002) ise, çocukların sosyal olarak farz etme eyleminde buldukları sıradaki ortak planlamalarını ve rol dağıtımlarını gözlemlemişler ve zihin kuramı seviyelerinin, onların bu yeteneklerinin kapsamı hakkında ön tahminde bulunmaya neden olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmacılar, zihin kuramının iki yaşından altı yaşına kadar aşamalarla kazanıldığına işaret etmişlerdir. Çocukların zihinsel temsil gelişimlerinin, akademik yetenekleri ve bilişsel başarıları için önemli bir durum olmasına rağmen, bu durumları inceleyen araştırmacılar, çocukların farz etmelerinin, zihin kuramı ve yazın yeteneği, matematiksel ve diğer akademik yetenekler ile arasındaki ilişkileri rapor etmemişlerdir. Ancak genel olarak farz etme oyununun, bireyin, diğer insanların düşünce, duygu ve bakış açılarını anlama, kavrama (ve buna uygun davranış geliştirme) yeteneğini ve daha sonra oluşan soyut düşünceyi geliştiren önemli bir kavram olduğu düşünülmektedir.

Bretherton (1984; akt. Lillard, 1993), farz etme oyununun sıklıkla bir kimsenin aslında uyumuyorken uyduğunu farz etmesi gibi davranışları sırasında görüldüğünü söylemiştir. Farz etme oyunu sıklıkla yerine koyulan nesnelere (bir giysiyi bir yastık olarak farz etmek), ve hayal edilen nesnelere (hiçbir nesnenin olmadığı bir yerde bir yastık olduğunu farz etmek) içerir. Farz etme aynı zamanda Uyuyan Güzel olduğunu farz etmek ve ormandan prensini beklemek gibi hayal edilen rolleri ve durumları da içerir. Tüm bu senaryolarda farz edilen dünya gerçek dünyanın yerine alır.

Lillard (1993), gerçeğin yerine geçen farz etme eylemi ve oyunu ile ilgili beş temel özellik öne sürmüştür:

- 1) Farz eden bir kişi
- 2) Gerçeklik (her yerde açık bir şekilde olan)
- 3) Gerçeklikten farklı olan zihinsel bir temsil.
- 4) Gerçeklikle temsili olanın aynı zaman ve mekanda yer alacak şekilde birleşmeleri.
- 5) Farz eden kişinin 2.3.4. maddelerin özelliklerinin farkında olması.

Bu özellikleri içeren bir sopanın bir at olarak farz edildiğini anlatan bir örnekte ilk olarak;

- 1) Düşünen canlılar farz etmelidirler çünkü farz etme kesinlikle zihinsel bir durumdur ve zihnin olmadığı bir yerde bulunamaz.
- 2) Her zaman farz etme ile karşıt bazı gerçeklikler bulunur (veya hiç olmazsa farz eden kişi gerçekliğe karşı olarak farz etmeye inanmak zorundadır). buradaki gerçeklik sopa, karşıtı olan farz edilen ise at'tır. Bu gerçeklik ve farz edilen şeyler başka bir örnekte farklılaşır veya orada hiç bir şey olmayabilir (hayali varlıklar).
- 3) Farz eden kişi sopa yerine atı temsil eder. Farz etme temsilin hiç olmazsa bazı açılardan (farz edenin ne algıladığıyla ilgili olarak) gerçeklikten farklı olduğunu varsayar. Örneğin, bir kimse gerçekten yazı yazarken (yazı yazdığını bildiğini varsayarak), yazı yazdığını farz edemez.
- 4) Farz eden kişi atı tam sopanın olduğu yerde temsil eder (nasıl ata biniliyorsa sopa da bacakların arasına yerleştirilerek ata binme temsili oluşturulur) ve aslında at temsili sopaya yansır (sopanın at olarak düşünülmesi ve farz edilmesi).
- 5) Farz eden kişi yaptığı eylemin tamamen farkında olarak; eşyanın bir sopa olduğunu, atın ne olduğunu, at ve sopanın farklı olduğunu ve sopayı bir at olarak farz ettiğini bilir. Diğer bir deyişle farz etme bilinçli ve belirli bir amaca yönelik bir davranıştır.

Birçok araştırmacı Leslie (1987; akt. Perner, 1991) ve Lillard'a (1993; akt. Perner, 1991) karşı çıkarak, farz etme oyununun bir temsil yeteneğine sahip olmayla ilgili olmadığını söylemiştir. Onlara göre çocukların farz etmeleri, davranışlarının

dışa vurumu sonucudur, çocuklar bir muzı kaldırırlar veya kulağına götürüp konuşurlar çünkü bu davranış telefona da yaptıkları şeydir. Diğer bir deyişle, farz etme, iyi bilinen bir davranış nesne üzerinde uygulamadır ve bunu yaparken de çocukların muzı telefonmuş gibi temsil etmeye ihtiyaçları yoktur. Onlara göre, yapılmaya ihtiyaç duyulan tek şey telefonu kullanırken yapılan eylemleri düşünmek ve bunları muza uygulamaktır.

1.1.3.2. 4–5 yaş – “Birinci Aşama Kanı Atfı”

Bu dönemdeki en önemli değişim, çocukların bir nesneyi gerçek halinden farklı olarak da kullanılabileceğini algılayabilmeleridir (Perner, 1999). Flavell (1999) üç yaşındaki çocukların **farz edilen ve gerçek kimlikler** arasında ayırım yapabildiklerini (örneğin, bir muzı telefon gibi kullanırken, muzun aslında bir telefon olmayıp gerçek olduğunu ayırt edebildiklerini), ancak akıl karıştıracı bir nesnenin görünen ve gerçek kimliğini ayırt edemediklerini söyler. Ona göre nesnenin akıl karıştıracı veya yanıltıcı bir şekilde sunulması, bu yaştaki çocukların karar vermelerini zorlaştırır.

Yukarıdaki anlayış, çocukların yanlış kanıyı ve onunla ilgili kavramlar olan **görünüm ve gerçeklik** kavramlarını ele almalarına olanak verir. Buna örnek olarak Flavell, Flavell ve Green (1987) çocuklarla elma görüntüsündeki mum ile yaptığı çalışma gösterilir. Araştırmacı, öncelikle elmaya benzeyen mumu sadece fitili görülecek şekilde elleriyle gizlemiş ve bu nesnenin bir mum olduğunu söylemiştir. Sonrasında mumu tekrar açığa çıkarıp, çocuğun mumun elmaya benzer görüntüsünü görmesini sağlamış ve elmayı ısırır gibi hareketler yapmıştır. Bu sırada bir diğer araştırmacı ise çocuğa aşağıdaki soruları sormuştur:

1. “Bu şey bir elmaya mı yoksa bir muma mı benzemektedir?”
2. “Bu şey gerçekten bir elma mıdır, yoksa gerçekten bir mum mudur?”

Sonuçlara göre, 4 yaş altı gruptaki çocukların bir kısmı nesnenin hem elmaya benzediğini, hem de elma olduğunu söylemişlerdir. Bu duruma “gerçeklik hatası” (reality error) adı verilmiştir. Bir diğer grup ise, her ikisinin de muma benzediğini ve bir mum olduğunu söylemişlerdir. Bu durum da “olgusal hata” (phenomenism error) olarak isimlendirilmiştir. Bu problemler, nesnenin elma görüntüsüne sahip olması ile gerçekte mum olması koşullarının aynı anda kabul edilememesinden

kaynaklanmıştır. Araştırmada, çocukların bu nesnenin görüntüde elma ama gerçekte mum olduğunu anlamaları,yani görünüm ile gerçekliği ayırt etmeleri beklenmiştir.

Pillow (1989), Pratt ve Bryant (1990) üç yaş veya daha küçük yaştaki çocuklarda, bir kişinin bir kutuyu ellemiş, itmiş veya yakınında durmuş olsa bile, daha önceden bilgi edinmemişse kutunun içeriği hakkında fikir yürütemeyeceğini anlayabildiklerini söylemişlerdir. Yani, ancak kutunun içine bakan veya kutunun içine konan nesneyi gören bir kişinin bunu bileceğini anlarlar (akt. Apperly ve Robinson, 2001).

Dört ve beş yaşındaki çocuklardaki en önemli gelişmelerden biri, görünüm ile gerçeği ayırt etmelerinin yanı sıra, **kendi kanlarındaki değişimi anlamalarıdır**. Bu gelişime örnek olarak, bu yaştaki çocuklara bir şeker kutusu gösterildiğinde ve içinde ne olduğu sorulduğunda, çocuklar “şeker” yanıtını vermişlerdir. Oysa çalışmayı yapan kişi, şeker kutusunu açıp içeriğini gösterdiğinde kalemler ortaya çıkmıştır. Çocuğun gözü önünde kalemler şeker kutusunun içine yeniden koyulmuş ve onlara kutuyu ilk gördükleri zaman içinde ne olduğunu düşündükleri sorulmuştur. dört ve daha büyük yaştaki çocuklar, başlangıçtaki kanılarını hatırlamışlar ve “şeker” doğru yanıtını vermişlerdir (Apperly ve Robinson, 2001).

Smith, Cowie ve Blades (2003), çocukların zihni anlamalarındaki en önemli noktanın, başka insanların sahip olduğu kanıların kendilerinininkinden farklı olabileceğini (kanı atfı) ve diğer insanların kanılarının doğru ya da yanlış sahip oldukları kanılara uygun davranacaklarını anlamaları olduğunu söylemişlerdir.

Çocukların diğer insanlar hakkında sahip oldukları kanıların, onların karşısındaki kişilerin kanılarını nasıl temsil ettikleri ile ilgili olduğu görülmektedir. Dört ve daha büyük yaştaki çocuklardaki önemli değişimler, kanı atfı ve yanlış kanı atfı anlayışlarının iki aşamada gelişmesidir. “Birinci aşama kanı atfı” dört yaşından, “ikinci aşama kanı atfı” ise altı yaşından itibaren gelişmeye başlar (Perner, 1991).

Premack ve Woodruff (1978) çocuklarda “birinci aşama kanı atfi”nin gelişmiş olması için gözlenebilen durumlardan zihinsel çıkarsamalar yaptıklarını ve bu çıkarsamaları davranışlar hakkında tahminlerde bulunmak için kullandıklarını ileri sürer.

Yapılan çalışmalarda çocukların kanılarının gelişimini anlamak için yanlış kanı hikâyeleri kullanılmıştır. Perner ve Wimmer (1983; akt. Astington, Harris ve Olson, 1990; Perner, 1991; Smith, Cowie ve Blades, 2003), çocukların “yanlış kanılarını” belirlemek bir hikâye çalışması hazırlamışlardır. Perner ve Wimmer’ın hikâyesi, Maxi isimli bir çocuk ve onun annesi ile ilgilidir. Hikâyeye göre, Maxi’nin annesi odadayken, Maxi içeri girer ve elindeki çikolatayı odadaki dolabın içine koyar. Daha sonra Maxi arkadaşlarıyla oynamak için dışarı çıktığında, annesi çikolatayı dolaptan alır ve yatağın yanındaki şifonyerin çekmecesinin içine koyar. Daha sonra Maxi tekrar odaya girer ve çikolatasını yemek ister. Hikâyenin sonunda çocuklara sorulan “Maxi çikolatasını bulmak için sence nereye bakacaktır?” sorusuna çocukların verebileceği “çikolata çekmecededir” yanıtı onların “yanlış kanısı”dır. Çünkü hikâyeyi dinleyen çocuk, Maxi’nin annesinin çikolatanın yerini değiştirerek dolaptan alıp çekmeceye koyduğunu görür ve Maxi’nin de bunu gördüğünü ve çikolatanın yeni yerinin çekmecenin içi olduğunu düşündüğünü düşünür. Bu yüzden de “çekmecenin içi” yanıtı, yanlış kanı olarak tanımlanır. Bu duruma “**birinci aşama yanlış kanı atfi**” (first-order false belief attribution) denir.

Bazı araştırmacılar Wimmer ve Perner’ın bu hikâyesinin uzunluğunu sorgulamış ve bu durumun çocukların hikâyeyi yeterince iyi anlamalarına engel olabileceğini düşünmüşlerdir (Smith, Cowie ve Blades, 2003). Bunun sonucunda, Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) oluşturduğu çocukların anlamaları açısından daha sade bir hikâye olan “**Sally ve Ann Hikâyesi**”ni aşağıda şöyle anlatılmaktadır:

“Sally ve Ann iki iyi arkadaştır. Sally’nin bir sepeti, Ann’in bir kutusu vardır. Sally’nin bir de topu vardır. Sally ve Ann odadayken, Sally topunu sepete koyar. Daha sonra Sally dışarıya yürüyüşe çıkar. Sally dışarı çıktıktan sonra Ann topu sepetten alır ve kendi kutusuna koyar. Daha sonra Sally odaya geri döner ve topuyla oynamak ister.

Bu hikâyede cümleler halinde zihinsel bir çözümleme şöyle yapılır: Sally ve Ann iki iyi arkadaştır. Sally'nin bir sepeti, Ann'in bir kutusu vardır. Sally'nin bir de topu vardır. Sally ve Ann odadayken, Sally topunu sepete koyar.

Bu aşamada, hem Sally hem de Ann odadadır ve birbirlerinin ne yaptıklarından da haberdardırlar. Dolayısı ile hikâyeyi dinleyen çocukların, Sally ve Ann'in zihinsel durumlarına atıfta bulunup temsil oluşturacakları bir durum yoktur.

Daha sonra Sally dışarıya yürüyüşe çıkar. Sally dışarı çıktıktan sonra Ann topu sepetten alır ve kendi kutusuna koyar.

Bu aşamada ise, topun sepetten alınıp kutuya koyulduğundan sadece Ann'in haberi olmuştur. Çocuklar, Ann'in Sally'den daha fazla bilgiye sahip olduğunu ve bu yüzden de Ann'in daha avantajlı durumda olduğunu zihinsel olarak temsil edebilmelidirler.

Daha sonra Sally odaya geri döner ve topuyla oynamak ister.

Bu aşamada çocuk, Ann'in topun yerini bildiğini fakat Sally'nin, 'topunun sepette olduğunu düşündüğünü' düşüneceği hakkında akıl yürütebilmelidir.

Hikâyenin sonunda çocuğa şu soru sorulur: **“Sally topunu almak için nereye bakacaktır?”**

Çocuğun test sorusuna doğru cevap verebilmesi için; çocuğun, Sally'nin topunu sepetine koyduktan sonra dışarı çıktığını ve bu aşamadan sonra odadaki değişikliklerden haberi olamayacağını düşünmesi gerekir. Çocuğun bu durumda sorulan test sorusuna vereceği doğru yanıt “sepetine bakacak” olmalıdır.

Çocuğun yanlış kanısı ise şöyle olmaktadır: Çocuk hikâyede kendi gördüğünü veya bildiğini, hikâyedeki kişinin (Sally) de gördüğünü veya bildiğini düşünür. Böylece hikâyede kendi bildiği yanıtı veya kendi kanısını söyleyerek hikâyedeki kişinin de bunu düşündüğünü düşünür ve yanlış kanı'yı oluşturur. Bu hikâyede, çocuğun test sorusuna vereceği yanlış kanı yanıtı “kutusuna bakacak” olacaktır. Yani çocuk, hikâyeyi baştan sona dinleyip bildiği için, kendi bildiğini son durumdan aslında haberi olmayan Sally'nin de haberi olduğunu zannetmesinden dolayı yanlış kanıda bulunur. Çocuktan beklenen ise, hikâyedeki nesnenin yeni yerini bilmeyen Sally'nin zihnindeki düşünceyi düşünerek yanıt vermesidir.

Bu çalışmanın sonucunda, üç yaşındaki çocukların başkalarının kanılarını anlayamadıkları ve kendi kanılarını başkalarının kanılarından ayırt edemedikleri, dört yaşındaki çocukların ise hikâye kahramanının nesneyi bulmak için nereye bakacağını doğru tahmin ettikleri, böylece başkalarının kanılarını anlama becerilerinin gelişmeye başladığı tespit edilmiştir.

1.1.3.3. 6 yaş ve sonrası

Bu dönemdeki çocuklarda “birinci aşama kanı atfı”nın gelişmiş olmasının yanı sıra gelişmeye başlayan “**ikinci aşama kanı atfı**” anlayışında, bir kimsenin üçüncü bir kimse hakkında kanıları olması durumu söz konusudur. Perner ve Wimmer’ın (1985) “ikinci aşama kanı atfı” anlayışı çalışmalarındaki “ikinci aşama yanlış kanı hikâyesi”, parkta oynayan John ve Mary hakkındadır. Hikâyeye göre çocuklar, parkta bir dondurmacı görürler ve Mary dondurma almak ister ancak parası yoktur ve bu yüzden evine para almaya gider. Bu sırada John da kendi evine yemek yemeye gider. Bu arada, dondurma satıcısı da okulun önünde dondurma satmak amacıyla parktan ayrılır. Mary evinden parasını alıp parka gitmek üzere geri dönerken, dondurma satıcısının okula doğru gittiğini görür. Mary, dondurma satıcısına nereye gittiğini sorar ve dondurma satıcısı da eğer dondurma almak istiyorsa onunla okulun önüne gelmesi gerektiğini söyler. Bu sırada, John öğle yemeğini bitirir ve Mary’nin evine gider. Mary’nin annesi onun dondurma almak için dışarı çıktığını söyler. John, Mary’nin evinden onu bulmak için çıkar.

Hikâyenin sonunda çocuklara, John’un Mary’nin dondurma almak için nereye gittiğini düşündüğü sorulur. “Çocuğun bu test sorusuna yanıt verebilmesi için, John’un “Mary’nin dondurmacının parkta olduğunu düşündüğünü” düşünmesi ile Mary’nin dondurma almaya gittiğinin söylenmesi bilgilerini birleştirmesi gerekir. Kızıldeli (2002), çocuğun bu iki parçalı bilgi hakkında yapması gereken çıkarsamayı şöyle ifade etmiştir: “John, Mary’nin dondurmacının parkta olduğunu düşündüğünü düşünür. Mary dondurma almak ister. Bundan dolayı, Mary parka gitmiştir. Eğer çocuk, John’un ikinci aşama kanısının bir zihinsel temsilini şekillendirmişse doğru yanıtı verebilir. Ancak John’un kanısını değerlendirmeyip, yalnızca Mary’nin kanısına odaklanırsa yanlış kanıda bulunmuş olur. Yani çocuk, Flavell ve Miller’ın (1998) çocukların ben merkezli olduklarından ötürü kendi kanılarını başkalarının da bilebileceği düşüncelerini doğrular şekilde Mary’nin eylemi hakkındaki soruyu kendi kararı ile cevaplayabilirler ve bu durum da yanlış kanı içeren bir yanıt vermelerine neden olur”.

Çocuklarda “zihin kuramı”nın yaşlara göre gelişimi sırasında ele alınıp, dört ve beş yaşlarında geliştiği görülen “görünüm ve gerçekliği ayırt etme” anlayışı dikkat çekmiştir. Çocukların ikili kodlamayla ilgili problemleri onlara kayaya benzeyen bir sünger ve elmaya benzeyen bir mum gibi gerçekte ve görünüşte var olan yanıltıcı nesnelere tarif etmeleri istendiğinde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle temeli bu kavramlara dayandırılan ve son yıllarda üzerinde yoğun araştırmalar yapıldığı için dikkat çeken “**ikili kimlik**” anlayışının gelişimi detaylı olarak ele alınacaktır.

1.2. “İkili Kimlik” Anlayışı

Hulme, Mitchell ve Wood (2003; akt. Robinson, 2003), dört yaş civarındaki çocukların diğer insanların dünya hakkında yanlış kanıları olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Birçok dört yaşındaki çocuk, bir hikâyeye kahramanının çikolatasını bulmak için onların son gördüğü yere değil, kendisinin ilk koyduğu yere bakacağını doğru yanıtlarlar. Birçok araştırmacı bu durumu, çocukların bu anlayışı kazandıklarında erişkin bakış açısına benzer bir düşünce tarzı kazandıkları şeklinde yorumlamışlardır.

Öte yandan çeşitli araştırmacılar (Apperly ve Robinson, 1998, 2001, 2002, 2003; Russell, 1987; Whitcombe ve Robinson, 2000) çocukların tek kimlikli olan yani nesnenin yalnızca bir gerçek tanımının olduğu çalışmaların erişkin bakış açısına benzer bir anlayış geliştirmelerine yetmediğini ve iki kimliği olan durumların kanıları anlamalarına ve yorumlamalarına daha fazla katkı sağlayacağını düşünmüşlerdir. “İkili kimlik” Robinson (2003) tarafından şöyle açıklanmıştır: “Uyandığınızda evinizin önünden arabanızın gitmiş olduğunu fark ettiğinizi hayal edin ve siz hırsızın kimliği ile ilgili hiçbir şey bilmiyorsunuz. Sizin için, hırsız tek bir tanıma sahip: erkek veya kadın, her kim olursa olsun; o sizin arabanızı çalan kimsedir. Tam tersi, hırsızın kim olduğunu bilen bir kişi için o saç rengi, boyu ve yapısı gibi eşkâlini tanımlayacak özellikleriyle tamamen farklı bir tanıma sahiptir. Yetişkin bir insan için bu durumu bilmek çok barizdir çünkü siz hırsızın eşkâlini bilmediğiniz için hırsız bu tanımlarıyla düşünemezsiniz”.

Yukarıdaki örnekte ele alındığı gibi “**ikili kimlik**” anlayışında, bir nesnenin iki kimliği vardır. Hikâyeye kahramanı, söz konusu olan nesnenin iki kimliğinden yalnızca birini bildiği için kısmi bilgiye (**partial knowledge**) ve kendince doğru kanıya sahiptir. Yani hikâyedeki karakterin yanlış bir kanısı yoktur. Öte yandan,

hikâye kahramanı kısmi bilgi sahibi olduğundan doğru davranışa veya kaniya sahip olamayabilir. Diğer bir deyişle; “ikili kimlik” hikâyelerinde ‘X’, hikâyedeki kişinin bilgisinin olmadığı diğer bir kimliğe verilen tanımdır. Apperly ve Robinson’un (2003) çalışmasındaki “ikili kimlik” hikâyesi aşağıdaki gibidir.

“Bu hikâye Judy ismindeki çok küçük bir kız çocuğu hakkındadır. Judy yalnızca iki yaşındadır ve yanında her yere birlikte taşıdığı eski bir kumaşı (cloth) vardır. Ona ‘niggy’ (battaniye/geçiş nesnesi anlamında) ismini verir ve kimsenin kendisinden uzaklaştırmasına izin vermez. Kaybettiğinde kendini çok kötü hisseder! Bir sabah Judy kendi odasında oynamaktadır. Aniden kendini çok yorgun hisseder ve olduğu yerde, eski giysilerin olduğu yığının üzerinde uyuyakalır. Sonunda annesi onu bulur ve kucağına alarak yatağına yatırır. Ertesi gün Judy’nin teyzesi kalmaya gelir ve annesine evi temizlemesine yardım eder. Judy’nin teyzesi Judy’nin odasına gider ve her şeyin yerde karmakarışık bir halde olduğunu görür. Yerden onun biberonunu alır ve yatak karyolasının yanına düzenli bir yere koyar. Sonra yine yerden eski giysileri (clothes) alır ve eski ve kirli oldukları için kirli sepetine atar.”

Çalışmaya katılan çocukların hikâyedeki eşyaları anladığından emin olmak için Judy’nin teyzesinin bu eşyaları nereye koyduğuyla ilgili sorular sorulmuş, eğer çocuklar bu sorulardan herhangi birini doğru cevaplayamazlarsa eşyaların neden başka yere koyulduğu anlatılmış, daha sonra çocuklara zihinsel çıkarsamada bulunamama durumunu içeren “Judy’nin teyzesi eski kumaşın Judy için bir “geçiş nesnesi”ni ifade ettiğini bilmiyor. Judy’nin teyzesi onu (giysiyi işaret ederek) yerde görüyor. Bak, onu yerden aldı (giysiyi yerden alan teyzenin resmi)” cümlesi kurulmuş ve daha sonra çocuklara test soruları sorulmuştur:

Yer Değiştirme (Substitution) Sorusu: Judy’nin teyzesi ne düşünüyor? Judy’nin ‘niggy’sini (battaniye/geçiş nesnesi) nereye atayım diye mi düşünüyor?”

Eylem (Action) Sorusu: “Judy’nin teyzesi bunu nereye atmıştır (Judy’nin ‘niggy’sini işaret ederek): Diğer şeyler ile birlikte Judy’nin odasına mı, yoksa kıyafetlerle birlikte kirli sepetine mi?”

Kontrol (Check) Sorusu: (çocuğun tepkisini işaret ederek) “ Atılması gereken şey bu mudur?”

Yukarıda anlatılan durumla bağlantılı olarak hikâyedeki kişilerden teyze o nesnenin yalnızca bir kimliğini bilmektedir, diğer bir deyişle çocuk için “geçiş nesnesi”* olarak kullanıldığını bilmemektedir. Çocuk için geçiş nesnesi olan şey, “bir şeyin başka bir şey yerine koyularak” (substitution) kullanılmasıdır. Hikâyedeki çocuğun teyzesi ise bu durumu bilmemektedir. Başka bir deyişle çocuğun anlam atfettiği nesnenin iki kimliğinden yalnızca biri hakkında bilgiye sahiptir. Bu duruma “İkili Kimlik” anlayışı adı verilir (Apperly ve Robinson, 2003).

1.2.1. “İkili Kimlik” Anlayışının Tarihçesi

Araştırmacıların, kanı atfı çalışmalarına eklenen “ikili kimlik” anlayışı çalışmalarını ilerletirken, çocukların karar verecekleri durumlarda kendi kanılarının daha çok farkında olabileceklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Gopnik ve Graf’ın (1988; akt. Whitcombe ve Robinson, 2000) düşüncelerine göre zihin kuramını anlamada eksik olan bir çocuk, bilgi aktarımı ve buna bağlı kanısı hakkındaki bağlantıyı anlamada da başarısız olur ve bu yüzden de neyi nasıl bildiğini bilemez ve söyleyemez.

Whitcombe ve Robinson (2000) üç yaşındaki çocukların tek bir kimlik içeren yanlış kanı atfı çalışmalarında sorulan sorulara yanıt verdiklerini, ancak bu yanıtları niçin ve neye göre söylediklerini açıklamada başarısız olduklarını tespit etmişlerdir. Örneğin çocuğa çekmecenin içinde ne olduğu ve arkasından da bunu nasıl bilebildikleri sorulduğunda, üç yaşındaki çocuklar çekmecenin içinde hakkında yanıt vermiş ancak bunu nasıl bildiklerini söylemede başarısız olmuşlardır. Öte yandan çocuklar dört ve beş yaşlarına geldiklerinde bilgilerinin kaynağını söylemedeki başarıları artmıştır.

* **Geçiş nesnesi** veya **geçiş alanı** olarak isimlendirilen kavram, Donald Woods Winnicot tarafından 1896–1971 yılları arasında nesne ilişkileri kuramı içerisinde oluşturulan bir kavramdır. Bu kavramdan kısaca bahsedilmek istenirse; “bir bebeğin geçiş nesnesi genellikle battaniye veya oyuncak ayı gibi yumuşak bir şeydir. Bu tür bir nesne; örneğin uyumaya çalıştığında anne ortamda değilse, bebeğin rahatlatıcı ve yatıştırıcı bir anne yanılmasını korumasını sağlar. Örneğin eliyle dışsal bir nesneyi çarşaf ya da battaniyeyi parmaklarıyla birlikte ağzına sokar. Bez parçası bir biçimde tutulup emilir. Bu nesnelere etrafta neyin kolayca bulunabildiği ve neyin güven verdiğine göre değişir. Bütün bunlar bebeğin tam uykuya geçerken kullanmadan edemediği ve endişeye, özellikle depresif türden bir endişeye karşı savunma niteliği taşır. Bu bir battaniye olabildiği gibi sözcük, ezgi, özel bir davranış ya da konuşma tarzı olabilir (Altıntaş, 2007).

Yapılan çalışmalarda çocuklardaki “ikili kimlik” anlayışındaki başarılarının 5-6 yaşlarında gelişmeye başladığı tespit edilmiştir (Apperly ve Robinson, 1998, 2001; Russell, 1987; Whitcombe ve Robinson, 2000).

Perner ve Wimmer’ın (1983; akt. Perner, 1999) “Sally ve Ann Hikâyesi”nde çocuklara tek kimliği olan bir nesne olan “top” ile ilgili bir soru sorulur ve çocuklardan “sepet” veya “kutu” cevabı vermesi istenir. Araştırılan konu, çocukların hikâye kahramanının düşüncesine göre yanıt verip vermedikleridir. Bu yanıtlar sonucunda, başkalarının kanılarını kendi kanılarından ayırt etmeyi ve zihinsel yorumlama yeteneğini kazanmış olurlar.

Yanlış kanı atfi çalışmalarındaki sorularda, çocuklara yalnızca kanıları sorulur ve kısa yanıtlar alınır. İkili kimlik çalışmalarında ise, kanı atfi çalışmalarının içeriği genişletilmiş ve çocukların kanılarının kaynağını yani, neye niçin cevap verdiklerini sorgulayan sorular sorulmuştur. Yanlış kanı atfi çalışmalarının, ikili kimlik çalışmalarından farkı çocuklara neyi nasıl yorumladıklarını içeren soruların sorulmaması ve çalışmanın tek ve gerçek bir kimliği olan bir nesneyi içererek daha basit düzeyde bir zihinsel yorumlamaya bakılmış olmasıdır. Yapılan çalışmaların sonucunda, çocukların sorularda iki kimlik kullanıldığında ve hikâye kahramanının nesnenin temsil ettiği iki kimliğinden birini bilip diğerini bilmediği bir durumu gözlemlediklerinde, doğru kanıya sahip olmada zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir (Whitcombe ve Robinson, 2000).

“İkili Kimlik” anlayışına ilk dikkat çeken araştırmacının Russell olduğu görülmektedir. Russell’ın (1987) “Biz diyebilir miyiz ki...?” isimli makalesinde bahsettiği ikili kimlik çalışmasında, çocuklara kırmızı kıvrıcık saçlı bir adamın, George uyurken, onun saatini çalmasıyla ilgili bir hikâye anlatılmıştır. Hikâyenin devamında; “George uyanır, saatinin çalındığını fark eder ve hırsız bulmaya karar verir. Bu çalışmada çocuklara sorulan soru: “Biz diyebilir miyiz ki George saatimi çalan kırmızı kıvrıcık saçlı adamı bulmalıyım diye düşünüyor?” şeklindedir. Çalışmada, George’un saatini çalan hırsız bulması gerektiğini düşündüğünü söylemek doğru olmasına rağmen, “Kırmızı kıvrıcık saçlı adam” ile “hırsız” sıfatlarının birbirlerinin **yerine koyulduğunu** söylemek yanlıştır. Bu nedenle çocukların George’un uyuduğu için hırsızın saç rengini bilemeyeceğini bilmesi;

soruda özellikle vurgulanan hırsızın saç renginin, George'un kanısı olduğunu ve bunun da bir aldatmaca olduğunu anlaması gerekmektedir. Russell (1987) bu çalışmasının sonunda, uzun soru yapılarının çocukların zihinsel temsilleri anlamalarında karmaşa yaşattığını ve uygulamaya olumsuz etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Robinson, Mitchell ve Nye (1995, 1998; akt. Whitcombe ve Robinson, 2000) çocuklara iki kimliği olan bir nesne hakkında soru sorulduğunda, o nesneye ait bilgilerinin nerden geldiğini ya da kanılarını neye göre oluşturduklarını daha iyi açıklayabileceklerini görmüşler ve bu gelişimlerinin davranışsal çalışmalara da katkısı olacağını savunmuşlardır.

Apperly ve Robinson (1998, 2001) ikili kimlik anlayışıyla ilgili çalışmalarında, hikâye kahramanının iki kimlikli bir nesnenin sadece tek bir kimliğini, hikayeyi dinleyen çocuk katılımcının ise her iki kimliğini de bildiği durumu ve hikâye kahramanının kısmi bilgisiyle verdiği yanıtların çocuk gözünden sorgulanmasını konu edinmişlerdir. Bu araştırmacılar, bir nesnenin tanımlanmasında, o nesnenin gerçekte ne olduğundan ziyade genellikle kişinin ne bildiği ile sınırlandığı olgusunun çocukların bakış açısına uyarlanarak incelenmesini amaçlamışlardır. Ayrıca çocukların ikili kimlik anlayışıyla ilgili sorunlarını azaltmak ve kanıları anlamadaki başarılarını arttırmayı hedeflemişlerdir.

Apperly ve Robinson (1998, 2001), çalışmalarındaki çocuk katılımcının, hikayedeki kahramanın bir komşu ama aynı zamanda bir palyaço veya nesnenin bir top ve aynı zamanda bir hediye olduğunu bildiğini, ancak hikâye kahramanının ise kısmi olarak bilgilendirildiğini ve nesnenin sadece bir kimliğini bildiğini ifade etmiştir. Buna göre çalışmalarda iki kimliği olan, birinin görsel olarak kolay anlaşılır olup diğerinin olmadığı bir nesneyle ilgili sorular sorulmuştur. Bu nesne bir zardır ama aynı zamanda da bir silgidir. Çalışmada bir de Heinz ismini verdikleri kukladan bir hikâye kahramanı vardır. Heinz'ın bu nesneyi görmesine izin verilmiş ve böylece bunun bir zar olduğunu görmüştür. Ancak, aynı zamanda bir silgi olan bu nesneye dokunmasına izin verilmemiş ve böylece bunun bir silgi olduğunu anlamamıştır. Araştırmacılar bu çalışmada çocukların ikili kimlik anlayışıyla ilgili sorunlarını azaltmak ve başarılarını arttırmak istemişlerdir. Birçok 5 ve 6 yaşındaki çocuk, kukla

Heinz'ın zarın aynı zamanda bir silgi olduğunu bilmediğini anlayarak sorulan sorulara doğru yanıt vermiştir. Apperly ve Robinson (2001) bu sonuç ile, daha önce yine O' Neill vd, Pillow, Robinson vd. tarafından açıklanan 5 ve 6 yaşındaki çocuklarda bilgiyi anlamalarının kısmi şekiller yoluyla olduğu bulgusuyla benzerlik taşıdığını doğrulamışlardır. Buna rağmen, Heinz'ın zarın aynı zamanda bir silgi olduğunu bilmediğini doğru yanıtlayan birçok çocuk, yine de Heinz bir silgiye ihtiyaç duyarsa zar/silgiye doğru gideceğini söylemiştir. Yani ilk sorulan bilgi sorusunu doğru yanıtlamaları, yine de Heinz'ın eylemi hakkında tahminde bulunmalarına yardımcı olmamıştır. Ayrıca "ikili kimlik" sorularına yanıt vermede yaşanan karmaşıklığın, soru yapıları ile ilgili bir durum olabileceği düşünülerek çeşitli sorular arasındaki zorluk düzeyinin çocukların bilgiyi anlamalarına etkisinin olup olmadığı incelemek amaçlanmıştır. Apperly ve Robinson'un bu düşünceleri, Russell'ın (1987) ikili kimlik anlayışı ile ilgili bir çalışmada soru yapılarının çocukların kanıları anlamada zorlanmalarına neden olduğu düşüncesiyle benzerlik göstermektedir.

Apperly ve Robinson (1998, 2001) kendi çalışmaları ile Russell'ın (1987) çalışmasının bulgularından yola çıkarak, çocukların ikili kimlik başarı düzeyleri ile soru yapıları arasındaki ilişkiye bakmak istemişlerdir. İkili kimlik anlayışındaki sorular "**yerine koymayı gerektiren**" (substitution-sensitive) ve "**yerine koymayı gerektirmeyen**" (substitution-insensitive) sorular olarak isimlendirilmiştir. Onlara göre, yetişkinlere sorulan yerine koymayı gerektirmeyen ("Heinz X'in bir Y olduğunu biliyor mu?") ve yerine koymayı gerektiren ("Heinz kutunun içinde bir Y olduğunu biliyor mu?") soruları yanıtlama başarısı birbirine uygun olmalıdır. Öte yandan Apperly ve Robinson'a göre çocukların bu durumdaki başarıları yetişkinlerle aynı değildir. Onlara göre bunun bir nedeni çocukların bir terimin yerine koyulan (**substitution**) terimlerdeki değişimin dilsel ve pratik kurallarını anlamada yetersiz kalmaları olabilir. Bu durum onların daha fazla zorlandıkları tespit edilen "yerine koymayı gerektiren" sorulardaki başarılarını etkilerken, "yerine koymayı gerektirmeyen" sorulardaki başarılarını etkilemez. Bu iki soru çeşidine bakıldığında, göreceli olarak daha zor algılanan ve ikili kimlik anlayışının esas sorusu olan "**yerine koymayı gerektiren**" soruda tek bir kimlik kullanılmıştır. "Heinz kutuda bir silgi olduğunu biliyor mu?" sorusu hem sorudaki nesneyi (zar/silgi) atfeder, hem de onu Heinz'ın bilmediği diğer kimliği (silgi) ile tanımlar. Yani Heinz'ın kısmi olarak

bilgilendiği zar/silgi nesnelinde, Heinz “zar”ı bilir ancak bunun aynı zamanda bir “silgi” olduğunu bilmediğinden kısmen bilgilenmiş olur. Yerine koymayı gerektiren soru yapısında da bahsedilen gereklilik, “zar/silgi” terimleridir. Hikâyeyi dinleyen çocuk bunu görür ve bilir ancak hikâyeye kahramanı olan Heinz bilmez. Hikâyeyi dinleyen çocuktan beklenen de bu birbirlerinin yerine koymayı gerektiren kavramları anlamasıdır. Bu terimler birbirlerinin yerine koyularak birbirlerinin yerini tuttuklarından, çocuktan bu durumu zihninde anlaması ve ilişkilendirmesi beklenir. Tersine, “Heinz zarın bir silgi olduğunu biliyor mu?” gibi göreceli olarak kolay algılanan “**yerine koymayı gerektirmeyen**” soruda ise iki kimlik birlikte kullanılmıştır. Bu kimliklerden birinde, “zar”, nesneyi (zar/silgi) atfederken, diğeri olan “silgi” onu Heinz’ın bilmediği diğer kimliği ile tanımlar. Yerine koymayı gerektirmeyen soruda aynı anlama gelen ve iki kimliği olan nesne her iki kimliği ile kullanılır. Nesnenin her iki kimliği de soruda verildiğinden bir ipucu niteliği taşır ve çocuğun yorumlamada zihinsel bir karmaşa yaşamasına neden olmaz. Buna rağmen, çocuklardan Heinz’ın “zar”ın aynı zamanda bir “silgi” olduğunu bilmediğini doğru yanıtlayanlar, yine de Heinz bir “silgi”ye ihtiyaç duyarsa, “zar/silgiye” doğru gideceğini söylemişlerdir. Buna göre, çocukların yaşadıkları güçlüklerin, erişkinlerin kullandığı dili yanlış anlamalarından veya eksik bilgilerinden ötürü değil, Heinz’ın “zar/silgi” hakkındaki kısmi bilgisini kendileri için betimledikleri tutumdan kaynaklandığı görülmüştür. Apperly ve Robinson (1998), çalışmalarında “yerine koymayı gerektiren” soruları, örneğin, “Heinz kutunun içinde hediye olduğunu bilir mi?” olarak sormuşlardır. Çalışmaya katılan çocuklar, “yerine koymayı gerektiren” “Heinz kutuda bir Y olduğunu bilir mi?” sorusunu, “yerine koymayı gerektirmeyen” “Heinz ‘X’in bir ‘Y’ olduğunu bilir mi?” sorusundan daha zor bulmuşlardır. Çalışmada Russell’in (1987) çalışması ile doğrudan bir karşılaştırma yapılmamış, yalnızca hikâyesinden esinlenilmiştir.

Apperly ve Robinson’un (2001) çalışmasında üç bölüm vardır. Bunlar eylem/tahmin çalışması, somut/sözel çalışma ve hikâyeye çalışmasıdır. Bu bölümlerden aşağıda bahsedilecektir:

1) Eylem/tahmin çalışmasında öncelikle çocukların “normal görünümlü silgi” ile “zar görünümlü silgi”ye bakmalarına izin verilmiş, böylece silgi ve zarı tanımlamaya hazır hale gelmişlerdir. ”Zar” için, çocukların dokunup hissetmelerine izin verilmiştir. Bu sırada da “Gördüğün gibi bu bir ‘zar’a benziyor ama dokunduğun

zaman da bu bir ‘silgi’ye benziyor” denmiştir. Her silgi bir kutunun içine koyulmuş ve çocuklar kukla Heinz’ın kutuların içine bakmasını gözlemlemişlerdir. Kutular çocukların gözü önünde, masanın üzerine ayrı ayrı koyulmuştur. Çocuklara yerine koymayı gerektirmeyen soru ile eylem/tahmin sorusu sırasıyla sorulmuştur. Daha önce de belirtildiği gibi bu sorular aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

- Yerine koymayı gerektirmeyen soru: “Heinz zarin bir silgi olduğunu biliyor mu?”
- Eylem/tahmin sorusu: “Heinz silgiyi bulmak için nereye gidip bakacaktır?”

2) Somut sözel çalışmada ise bir top ve aynı zamanda da bir hediye olan durum anlatılmıştır. Çocuklar ilk olarak kutunun içindeki topa bakmışlardır. Daha sonra çocuklara “Bu şey Heinz için bir hediye olacak ancak biz bunu ona söylemedik ve şu anda da onu bulmasını istemiyoruz, bu yüzden de o etrafa bakarken duymasın diye fısıldamak zorundayız” denmiştir. Bunun üzerine çocuklar, Heinz’ın kutunun içine baktığını gözlemlemiş ama bu topun ona bir hediye olduğunu söylememişlerdir. Çocuklara iki kanı sorusu sorulmuştur. Bu sorular aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

- Yerine koymayı gerektiren soru (esas soru): “Heinz kutunun içinde bir hediye olduğunu biliyor mu?”
- Yerine koymayı gerektirmeyen soru: “Heinz topun bir hediye olduğunu biliyor mu?”

3) Hikâye çalışmasında ise çocuklara kısa hikâyeler okunmuş ve onlara konuyla ilgili kısmi bilgisi olan bir karakterle ilgili sorular sorulmuştur. Buna örnek olarak Russell’ın (1987) hikâyesi verilmiştir. Russell’ın hikâyesinde George saatini çaldırılmış ancak hırsızın görmemiştir. Çocuklara George’un ne bildiği veya ne düşündüğü ile ilgili yerine koymayı gerektiren ve yerine koymayı gerektirmeyen sorular sorulmuştur. Bu sorular aşağıda şöyle ifade edilmiştir:

- Yerine koymayı gerektiren soru (esas soru): “Biz George’un ben mutlaka saatimi çalan kırmızı kıvrıcık saçlı adamı bulmalıyım diye düşündüğünü söyleyebilir miyiz?”
- Yerine koymayı gerektirmeyen soru: “Biz George’un hırsızın kırmızı kıvrıcık saçlı adam olduğunu bildiğini söyleyebilir miyiz?”

Şimdiki çalışmaya da ilham veren Apperly ve Robinson'un (2001) çalışmasında çocuklara "ikili kimlik" anlayışıyla ilgili kısa hikâyeler anlatılmış; çocukların "yerine koymayı gerektiren" ve "yerine koymayı gerektirmeyen" soruları anlamalarının "ikili kimlik" anlayışına etkisinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. Daha önceki çalışmalarda (Apperly ve Robinson, 1998; Russell, 1987; Whitcombe ve Robinson, 2000) "ikili kimlik" anlayışının beş ve altı yaşlarında gelişmeye başladığının tespit edilmesinden dolayı Apperly ve Robinson'un (2001) kendi çalışmalarındaki örneklem de 4-5-6 yaş anaokulu çocuklarından oluşmuştur. İkili kimlik çalışmalarındaki bir diğer amaç ise, ikili kimlikli bir nesne veya durumun çocukların zihinsel gelişimlerine bir etkisinin olup olmadığına bakmaktır. Kısmen bilgilenen grubun (**partial group**) hikâyelerinde, hikâye kahramanının eylemleri kısmen bilgili olduğu duruma göredir. Diğer bir deyişle, hikâye kahramanı bir nesnenin iki kimliğinden yalnızca birini bilmesinden ötürü diğerini tanımlayamamaktadır. Örneğin; bir süngerin bir kayaya benzemesi "yanlış kanı"ya neden olur ancak daha önce de bahsedilen "zar/silgi" çalışmasında, kukla Heinz'in davranışı "yanlış kanı"ya neden olmaz. Çünkü Heinz aslında nesnelere doğru tanımlamış ancak nesnenin "ikili kimlik" durumuyla ilgili kısmi bilgisi olduğundan ötürü yanlış yanıt vermiştir. Apperly ve Robinson "ikili kimlik" hikâyesini aşağıda şöyle ifade etmişlerdir:

"Bu Todd'un partisi ve anne-babası bu partiyi onun için düzenlediler. Birçok arkadaşı ve insanlar bu parti için onların evine doğru geliyorlar. Todd ise bu sürprizi bilmiyor ama annesi yan komşuları olan Mr. Jones'a bir palyaço gibi giyinmesini ve çocuklara bir şov yapmasını istiyor. Bak! Mr. Jones orada duruyor ve çocuklara gösteri yapmak için hazır bekliyor. Diğer tüm anne-babalar da yan odada sohbet ediyorlar. Sonra, Todd'un teyzesi ona bir tabak veriyor ve bu tabağı Mr. Jones 'a götürmesini istiyor. Todd etrafta dolaşüyor ve Mr. Jones'u arıyor. Tüm odaları geziyor ve gezerken şov için hazır bekleyen palyaçoyu görüyor. Birkaç dakika sonra geri geliyor ve Mr. Jones'u göremediğini söylüyor."

- 1) Eylem/tahmin sorusu: "Todd neden Mr. Jones'u bulamıyor?"
- 2) Yerine koymayı gerektiren soru (esas soru): "Todd, Mr. Jones'un kenarda beklediğini biliyor mu?"
- 3) Yerine koymayı gerektirmeyen soru: "Todd, Mr. Jones'un palyaço olduğunu biliyor mu?"

Apperly ve Robinson'un dört aşamadan oluşan çalışmalarında, birinci çalışmadan ikinci çalışmaya geçişte hiçbir gelişmenin olmama nedeninin, çocukların çalışmanın amacını iyi kavrayamamaları veya çalışmayı uygulayan kişinin çalışmayı ve amaçlarını iyi anlatamaması olabileceğini belirtmişlerdir. Yine de bundan daha yüksek bir ihtimal olarak, soru çeşitlerinin çocukların "ikili kimlik" anlayışı gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen bir özellikte olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocukların "ikili kimlik" anlayışındaki hatalarının açık ve net bir şekilde belirlenememesindeki tek nedenin de birçok açıklamanın yetersiz kalması olduğunu söylemişlerdir. Onlara göre, ilk olarak, bu açıklamalar çocukların "yerine koymayı gerektirmeyen" sorularda, bu anlayışın kavranmasında önemli olan esas soru "yerine koymayı gerektiren" sorulara göre neden daha fazla başarılı olduklarını açıklamada yetersizdir. İkinci olarak da, gözlemlenen davranışın çocukların "yerine koymayı gerektiren" soruları yanıtlamalarına nasıl yardımcı olabileceğini açıklamada eksikler bulunmaktadır.

İkili kimlik anlayışını ilk araştıran kişi olan ve Apperly ve Robinson'un da kendi çalışmalarında örnek aldığı Russell (1996; akt. Apperly ve Robinson, 2001), son yıllarda yoğun bir şekilde üzerinde durduğu "yönetici işlevler" (executive competence) kavramının, çocukların "ikili kimlik" anlayışlarındaki hatalarının nedenini belirlemede daha başarılı olduğunu söylemiştir. Ona göre bir şeyi anlamak çocuğun kendi faaliyetidir ve yönetici işlevler de bunu içerir. Bu işlevin yetersizliği çocuğun zihinsel durumları algılamasına ve kavramasına doğrudan etki etmektedir. Russell, zihinsel çalışmalardaki başarı düzeyinin, soru yapısı veya başka faktörlere değil, yönetici işlev kabiliyetine bağlı olduğunu söylemiştir. Apperly ve Robinson (2001), daha sonraki görüşlerinde yönetsel işlevlerin çocukların yanlış yanıt verme nedenlerinin bulunmasında da önemli rol oynayabileceğini belirtmişlerdir.

Apperly ve Robinson (2003) "ikili kimlik" anlayışını açıklarken "**atıfsal bulanıklık**" ve "**atıfsal şeffaflık**" kavramlarını ele almışlardır. Bu kavramlar şöyle açıklanır; Eğer bir kişi "bir kutunun içinde bir top var" derse ve aynı zamanda "bu top bir hediyedir" derse, o zaman "kutunun içinde bir hediye var" demektir. Tam tersi olarak, eğer bir kişi "John, kutunun içinde bir top olduğunu düşünüyor" derse, bu durum "top bir hediyedir ve John kutunun içinde bir hediye olduğunu düşünüyor" sonucunu doğurmaz. Çünkü John, yalnızca kutunun içinde bir top olduğunu bilir.

Ancak bu topun aynı zamanda bir hediye olduğunu bilmez. Yani John bu durumda kısmi olarak bilgilendirilmiş ve böylece de kısıtlı bir bilgiye sahip olmuştur. Aslında “top aynı zamanda bir hediyedir” ve “top ve hediye olması durumu” birbirlerinin yerine koyularak birbirlerini temsil ederler ve aynı anlama gelirler. Quine (1953; akt. Apperly ve Robinson, 2003), John’un kısmen bilgilendirilmesinden dolayı sadece kutunun içindeki “top” u bilmesi ama bu topun aynı zamanda bir “hediye” olduğunu bilmemesi durumuna “Atıfsal bulanıklık” (**referential opacity**) adını vermiştir. İkili kimlik anlayışındaki “yerine koymayı gerektiren” sorular “atıfsal olarak şeffaf” sorulardır. Apperly ve Robinson bu durumu şöyle tarif etmişlerdir: *“Alternatif tanımlamalardaki bulanıklık (opacity) kavramı yani yorumlama ve sezgiye sahip olma durumu, bir kişinin, iki belli başlı kimliği olan nesneden yalnızca birini bilen birinin zihinsel durumunu tarif ettiği durumlarda ortaya çıkar”*.

“Atıfsal olarak bulanıklık” davranışında, kişinin zihinsel yorumlaması ve durumu diğer insanların dünyadaki olaylar hakkındaki bilgi ve kanılarıyla aynı değildir. Yani kişi diğer insanların düşünceleriyle aynı şekilde düşünüp kanılarını ifade etmez. “Bulanıklık” kavramına zıt bir kavram olan “şeffaflık” (**transparency**) kavramında ise, kullanılan ifadeler aynı nesneyi işaret eder. Yine örnek olarak yukarıdaki bahsedilen “top ve hediye” ile ilgili olan örnek verilebilir. “Top bir hediyedir” ve “Hediye bir top’tur”. Bu iki tanım, cümlenin doğruluğunu değiştirmeden birbirlerinin yerine koyulurlar ve birbirlerini temsil ederler. Bu duruma da “Atıfsal olarak şeffaflık” (**referential transparency**) adı verilmiştir. Bu iki zıt kavram, çocuklarda, zihinsel durumlara bağlı olarak başkalarının davranışlarını anlamayı öğrenmeleri için geliştirilmiş ve kullanılmıştır.

Gopnik (1993), üç yaşındaki çocukların önemli psikolojik durumları olan algı, arzu ve kanılarının, o yaşta “şeffaf” (transparent) olduğunu söyler. Diğer bir deyişle “atıfsal olarak şeffaflık” kavramında bahsedilen başkalarının zihinsel temsil ve davranışlarını anlamada yaşanan çaba ve zorluklar, üç yaşındaki çocuklarda yaşanmamakta; başkalarının ve kendi kanılarının yanlış olabileceği ihtimalini düşünülemez. Bakış açıları, yorumlama kapasiteleri ve dünya görüşleri, yaş ve olağan zihinsel gelişim dönemleriyle uyumlu olarak sınırlıdır. Bu sebeple düşünce biçimleri son derece yalın ve “şeffaftır”. Kendilerinin ve başkalarının kanılarının doğru olduğunu varsayar ve ötesini sorgulamazlar. Bu sebeple yukarıda bahsedilen “atıfsal şeffaflık” durumu çocukların anlamalarında zorluk yaratmaktadır. Buradaki

“şeffaflık” kavramı, olumlu ve gelişmiş bir durumu değil kısmi ve sınırlı bilgiye sahip olma durumunu temsil etmektedir.

Apperly ve Robinson (2003), “atıfsal bulanıklık” ve “atıfsal şeffaflık” kavramlarının tarihçesini aşağıdaki gibi açıklamışlardır: Gopnik (1993) çocukların “başkalarının ve kendisinin yanlış temsillere sahip olma ihtimali”ni anladıklarında, yine felsefi açıdan bulanıklık (opacity) olarak tanımlanan bir “sezgi” anlayışına sahip olduklarını ifade etmiştir. Burada bahsedilen “Atıfsal bulanıklık” (referential opacity) kavramında ise; “bulanıklık” kavramı başkalarından farklı bir zihinsel işleyişe ve yorumlama yeteneğine sahip olmayı ve kendi kanılarını başkalarınınkinden ayırt etmeyi anlamayı ve başkalarının kanılarının bazen yanlış olabileceği ihtimalini fark etmeyi temsil eder. Bu da olumlu bir duruma sahip olmaktır ancak bu durum çocukların anlayabilmesi açısından güç bir durum olduğundan terim “Atıfsal bulanıklık” olarak tanımlanmıştır.

Mitchell (1996; akt. Apperly ve Robinson, 2003) insanların kullanabildikleri bir “*atıfsal bulanıklık*” anlayışı var ise, o zaman zihnin, gerçekliği temsil eden ve yorumlayan bir organ olduğunu anlayacak bir temele sahip olduklarını söylemiştir. “Atıfsal bulanıklık” kavramı belirli bir durumun içinde var olan alternatif tanımlar arasındaki ilişkidir. Bu alternatif tanımlar kişiye bir şeyleri yorumlama ve sezme imkânı sağlamaktadır.

Yukarıda bahsedilen tanım ve yorumlamalardan yola çıkılarak yapılan araştırmalarda, kanı atfı çalışmaları ile çocukların kanılarını bildirmedeki “bir nesnenin veya durumun yerine başka bir şeyin koyularak temsil edilmesi” durumlarında yaşadıkları zorluklar arasında ilişkiler incelenmiştir.

Apperly ve Robinson (1998, 2001) ve Russell (1987) “ikili kimlik” çalışmalarında kullandıkları yerine koymayı gerektiren ve yerine koymayı gerektirmeyen soruları, “bulanıklık” ve “şeffaflık” kavramlarından yola çıkılarak oluşturmuşlardır. Yerine koymayı gerektiren bilgi soruları “bulanık” sorulardır ve yerine koymayı gerektirmeyen bilgi soruları da “şeffaf” sorulardır. Çalışmalarda, çocukların “bulanık ve yerine koymayı gerektiren” soruları, “şeffaf ve yerine koymayı gerektirmeyen” sorulara göre daha zor yanıtladıkları ifade edilmiştir.

Zihin Kuramı'nın klinik psikoloji açısından incelenmesi

Şimdiki araştırmada incelenen zihin kuramı anlayışlarının klinik psikoloji açısından ele alınmasının son yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir. Karakaş ve Bekçi'ye göre (2003) psikoloji bilimi, davranışları ve davranışlara yansıyan bilişsel özellikleri inceleyen ve özellikle biliş ve bilişsel süreçlerin önemli olduğu bir bilim dalıdır. Öte yandan biliş ve bilişsel süreçler, doğrudan gözlenen ve ölçülen olgular olmadıklarından ötürü, bilimsel olarak çeşitli kuramlarla açıklanmışlardır. Zihnin gelişimini inceleyen bu kuramlar genel olarak 'zihin kuramı' başlığı altında açıklanmıştır. Happé, Winner ve Brownell (1998) ise zihin kuramını, bir davranışı öngörmek ve açıklamak için kullanılan bağımsız zihinsel durumları kendine ve diğerlerine atfetme yeteneği olarak tanımlamışlar ve bu kavramın psikolojinin çeşitli alanlarında araştırıldığını söylemişlerdir.

Zihin kuramı bozukluklarının klinik psikoloji ile olan ilişkisi ise, ilk olarak Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından otizm ve diğer yaygın gelişimsel bozukluklarda incelenmeye başlanmıştır. Zihin kuramı bozukluklarının Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından otistik bozuklukta, zihin kuramının gelişmediğinin tespit edilmesinin ardından, çok sayıda çalışma da otizmde zihin kuramı yeteneğinde ciddi bir bozukluk olduğu iddiasını desteklemiştir (akt. Bora, 2009). Öner vd (2009) yaygın gelişimsel bozukluğu olan çocukların, günlük yaşantılarında diğer insanların düşünce, beklenti ve hareketlerini tahmin etme, onların duygularını anlama ve kendilerini diğerinin yerine koyma, sır saklama ve gerektiğinde yalan söyleme gibi yetenekleri kullanamadıklarını, bu eksikliklerin zihin kuramı bozukluğuna işaret ettiğini ve bu tür bir bozukluğa sahip olan bireylerin dış dünyaya ve insanların düşüncelerine ilişkin yanlış atıflarda bulduklarını söylemişlerdir.

Baron-Cohen, Tager-Flusberg ve Cohen (2000) zihin kuramının otizm dışındaki diğer bozukluklarda da var olduğunu, ancak genel olarak bunların diğer bilişsel faktörlerin sonucunda oluşan zihin kuramı çalışmalarındaki hatalar veya problemler olduğunu söylemişlerdir. Bu araştırmacılara göre otizm ile diğer bozukluklar arasındaki en büyük farklılıklar, diğer bozukluklardaki problemlerin otizmde görülen şiddette olmaması, daha az göze çarpması ve yalnızca doğal

araştırmalar kullanılarak belirlenebilmesidir. Öte yandan zihin kuramı bozukluklarının otizm dışında en fazla şizofreni vakalarında görüldüğü belirlenmiştir. Frith'in (1992; akt. Bora, 2009) zihin kuramı yetisindeki bozukluğun sanrı gelişiminde rolü olduğuna ilişkin bir kuram oluşturmasından sonra, şizofreni ile zihin kuramı arasındaki ilişkiler oldukça çok sayıda çalışmada incelenmiştir. Frith'e göre şizofreni vakalarında, zihin kuramının temel özelliği olan insanların karşılarındaki kişilerin zihinsel durumlarını anlayabilme ve değerlendirebilme yetilerinin bozulmuş olduğu, referans ve perseküsyon sanrılarına neden olduğu ve bu yetilerinin çok az gelişmesinin de negatif ve dezorganize bulgulara yol açabileceği düşünölmüştür. Greig, Bryson ve Bell (2004; akt. Bora, 2009) ile Russell, Reynaud, Herba, Morris ve Corcoran (2006; akt. Bora, 2009) alışmalarında da, dezorganize hastalarda zihin kuramı bozukluğunun şiddetli olduğu tespit edilmiştir. şizofreninin, zihin kuramına göre sosyal-algısal açıdan değerlendirilmesi, Baron-Cohen, Wheelwright, Hill, Raste ve Plumb (2001; akt. Bora, 2009) tarafından kişilerin göz ifadelerine bakılarak, basit duyguların ötesindeki zihinsel durumlarını anlama yetisini ölçen gözler testi kullanılmıştır. şizofreni hastalarının en belirgin özelliklerinden olan sosyal işlevsel bozulmalarının, çeşitli araştırmacıların yaptığı çalışmalar sonucunda, şizofrenide görölen bilişsel işlev bozukluklarının sosyal yeti kaybıyla ilişkili olabileceği ve zihin kuramı bozukluklarının, şizofrenide sosyal işlevsellikteki bozulmaların önemli bir öngörücüsü olduğu düşünölmüştür (Bora, 2009). Ayrıca Bora, Gökçen ve Veznedaroğlu (2008b; akt. Bora, 2009) şizofrenide sosyal işlevsellik açısından önemli bir yeti olan 'empati'nin zihin kuramı bozukluklarıyla ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bunların yanı sıra, şizofreni hastalarında görölen bir başka önemli özellik olan iç görü bozukluğu, hem psikolojik savunma mekanizmalarının hem de bilişsel işlevlerin rol aldığı bir bozukluktur. Zihin kuramında da kişinin kendisini, başkalarının bakış açısından bakabilme yeteneğine sahip olması, yani i görüye sahip olması gerektiğinden, Bora, Sehitöğlu, Ashler, Atabay ve Veznedaroğlu (2007; akt. Bora, 2009) iyilik dönemindeki şizofreni hastalarında iç görü bozukluğuyla yanlış kanı atfı çalışmaları arasında oldukça güçlü bir ilişki bulmuşlardır. Bora'ya (2009) göre bu veri şizofrenide farkındalık kazanmanın, zihin kuramı yeteneğine sahip olma açısından önemli olabileceğini gösteren ilk kanıttır. Sonuç olarak Bora'ya (2009) göre şizofrenide belirgin bir zihin kuramı bozukluğu vardır ve özellikle akut psikozun zihin kuramı bozukluğunun şiddetini artırdığına dair kanıtlar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, şizofreni

hastalarının sağlıklı akrabalarında da zihin kuramı bozukluğu görülebilmekte ve bu durumun, zihin kuramı bozukluğunun şizofreninin endofenotipi olabileceğini düşündürdüğü söylenmektedir.

Baron-Cohen, Tager-Flusberg ve Cohen (2000) zihin kuramı bozukluklarının, “otistik bozukluk” ve “şizofreni” dışında yetişkinlerdeki diğer psikiyatrik ve kişilik bozukluklar olan “borderline kişilik bozuklukları”, nörolojik bozukluklardan “frontal lob epilepsisi”, “Tourette sendromu”, “Korpus Kallosum agenezisi”, gelişimsel bozukluklardan “davranış bozuklukları”, “dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları”, “konuşma öğrenilmeden önce gelişen duyma kaybı” ve “Konjetinal körlükler” ile çeşitli açılardan ilişkileri tespit edilmiştir.

Zihin kuramının klinik psikolojide kullanımı sadece yukarıda bahsedilen bozuklukları belirlemek için değil, aynı zamanda normal gelişim düzeyindeki bireylerin zihin kuramı yeteneğini belirlemek için kullanılmaktadır (Happe, Winner ve Brownell, 1998). Normal ve geçkin yaştaki kişilerin zihin kuramı yeteneğini ve sosyal iç görüşü olan genç ve yaşlı yetişkinler arasındaki farklılıklar ilk olarak Happe, Winner ve Brownell (1998) tarafından yapılan bir çalışmayla belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre, 19 tane sağlıklı (psikiyatrik, gelişimsel veya öğrenme yetersizliği, tıbbi bir hastalık, uyuşturucu ve alkol bağımlılığı tanılarını almamış) ve yaşlı geçkin (61-80 yaş) kadın ve erkek katılımcılar, genç ve normal gelişimdeki katılımcılardan oluşan grupla karşılaştırılmışlardır. Her iki gruba da araştırmacılar tarafından hikayedeki kişilerin zihinsel durumlarıyla ilgili zihin kuramı hikayeleri, kontrol hikayeleri ile anlaşılması zor metinler olarak üç gruba ayrılan kısa hikayeler okutulmuş ve sorular sorulmuştur. Happe’den (1994; akt. Happe, Winner ve Brownell, 1998) uyarlanan zihin kuramı hikayeleri; çifte blöfleri, hataları, ikna etmeyi ve beyaz yalanları içermektedir. Bu araştırmanın sonucunda hikayeler kullanılarak anlatılan zihin kuramı yeteneğinde, yaşlı insanların anlaşılması zor metinlerde başarısız oldukları belirlenmiş ve bu bulgu Olofsson ve Backman’ın (1993; akt. Happe, Winner ve Brownell, 1998) geçkin yaştaki insanların belirli hafıza testlerindeki düşük başarı gösterdikleri bulgularıyla örtüşmüştür. Öte yandan geçkin yaştaki katılımcıların zihin kuramı hikayesindeki performansları, genç yaştaki katılımcılara göre daha yüksek bulunmuş, genç yaştaki katılımcılarda ise zihin kuramı ve kontrol soruları eşit olarak zor bulunmuş, tüm bu sonuçlara ek olarak da

bu çalışmanın halk arasında yaygın bir görüş olan bilgeliğin geç yaşta kazanıldığı düşüncesiyle uyum sağladığı düşünülmüştür. Staudinger, Smith ve Baltes (1992; akt. Happe, Winner ve Brownell, 1998) tarafından sosyal bir yetenek ve aynı zamanda “psikolojik bir önyargı” olarak görülmüştür. Smith, Staudinger ve Baltes (1994; akt. Happe, Winner ve Brownell, 1998) ise “bilgelik” (*wisdom*) kavramını klinik psikologlar ile diğer meslek elemanları üzerinde karşılaştırılmış ve bu kavramın klinik psikologlarda oldukça fazla olduğu görülmüştür.

Zihin kuramının normal gelişim düzeyindeki çocuklarda ve çeşitli bozukluklarla karşılaştırılmalı olarak incelenmesiyle ilgili olarak Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted (1999), birinci aşama yanlış kanı atfı çalışmaları (Sally’nin, nesne gerçekte ‘Y’ iken onun ‘X’ olduğunu düşünmesi) ile ikinci aşama yanlış kanı atfı çalışmalarının (Sally, Mary’nin X’i düşündüğünü düşünmesi ancak aslında her ikisinin de yanlış düşünmesi) araştırmacıların kişilerin zihin kuramlarını belirlemek için kullandıkları temel çalışmalar olduğunu söylemişlerdir. Perner ve Wimmer (1985), Sullivan, Zaitchick, Tager-Flusberg (1994; akt. Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999), Wimmer ve Perner’in (1983; akt. Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999) bulgularına göre çocuklar “birinci aşama kanı” anlayışını 4 yaşında, “ikinci aşama kanı” anlayışını ise 6 yaşında kazanmaktadır. Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted (1999) zihin kuramı anlayışı ile ilgili bu çalışmalardaki bulguların, çocukların zihinsel gelişimleri açısından bir son nokta değil, araştırılmaya değer nitelikte erken bulgular olduğunu ve bir çok araştırmada çocukların zihni okumalarının (*mind-reading*) 4-6 yaş arası dönemde geliştiğinin söylenmesine rağmen, bir insanın zihni okuma yetenekleri en azından ergenlik veya ötesindeki dönemlere kadar gelişmeye devam ettiğini, böylece de 4-6 yaşın ötesinde zihin okuma (zihin kuramı) ile ilgili bir çok gelişim alanı ve zamanı bulunduğunu söylemişlerdir.

Bir çok zihin kuramı araştırmacısı Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, (1999) yukarıda anlatılan duruma bir ipucu olması açısından üç adet ileri düzey yeni alternatif zihin kuramı öne sürmüşlerdir, örneğin, Happe’nin çalışması iğneleme, blöf, hiciv ve çifte blöf kavramlarını içermekte ve bu kavramlar, çocuklar sekiz yaşına gelene kadar anlaşılammamaktadır. Baron-Cohen, Wheelwright ve Jolliffe (1997; akt. Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999), insanların

gözlerinden elde edilen bilgiler sonucu anlaşılan zihinsel durumları içeren çalışmalarını yalnızca yetişkinlerde uygulamışlardır. Zihin Kuramı'nın 4-6 yaş arasındaki dönemin ötesinde geliştiğine dair ikinci ipucu ise, yine bir çok zihin kuramı araştırmacısının otizmi olan çocuk, ergen ve erişkinlerin çoğunluğunun birinci ve ikinci aşama yanlış kanı çalışmalarında başarısız oldukları bulgusuna rağmen, bazı araştırmalarda otizmi olan bazı alt grup insanların (sıklıkla ergen ve erişkinlerin) yanlış kanı çalışmalarını başarabildikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones ve Plaisted (1999), 4-6 yaş arası dönemin ötesini araştıran zihin kuramı çalışmalarına ihtiyaç olduğunu düşünmüş ve 7-11 yaş arasındaki normal gelişim dönemindeki çocuklarda "pot kırma" (*faux pas*) davranışlarını belirlemek üzerine üç aşamalı bir çalışma yapmışlardır. Buna göre birinci çalışmanın sonucunda, pot kırma davranışının yaşla birlikte geliştiği ve iki cinsiyet arasındaki bir farklılaşmanın olduğu; kızlarda erkeklere göre pot kırma davranışı daha yüksek oranda olduğu bulunmuştur. İkinci çalışmalarında, 4-6 yaş dönemi arasındaki Asperger sendromlu ya da yüksek aşama otizmlili çocuklardan birinci ve ikinci aşama yanlış kanı çalışmalarında başarılı olanlar seçilip, 7-11 yaş aralığındaki normal gelişim düzeyindeki çocuklarla karşılaştırılmışlardır. Buna göre ikinci çalışmanın sonucunda, pot kırma davranışı 9-11 yaş aralığındaki normal çocuklarda gelişip, Asperger ya da yüksek aşama otizmlili çocuklardaki hasara uğradığını belirlemişlerdir. Üçüncü çalışmalarında ise, yine Asperger sendromlu veya Yüksek aşamalı otistik çocuklara birinci ve ikinci çalışmalar yeniden değiştirilerek uygulanmıştır. Buna göre üçüncü çalışmanın sonucunda, Asperger sendromlu ya da Yüksek aşama otizmlili çocukların, daha önceki iki çalışmadaki gibi pot kırma davranışıyla ilgili belirgin bozuklukları olduğu ve pot kırma davranışı ile ilgili olarak zihinsel durumları kullanmada genel olarak başarısız oldukları tespit edilmiştir. Stone, Baron-Cohen ve Knight (1998; akt. Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999) aynı araştırmayı bu kez orbito-frontal korteks ve amigdala lezyonları olan yetişkinlerde tekrar etmişler ve Asperger sendromuyla benzer olarak kendi örneklerinde de eksiklikler olduğu bulmuşlardır.

Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçüz (2009), Türkiye'de 2000 ile 2007 yılları arasındaki erken çocukluk gelişimini gelişim psikolojisi, nöropsikoloji ve klinik psikolojiden oluşan multidisipliner bir yaklaşım kullanarak araştırmışlardır. Bu araştırmacılar, bu dönemin UNICEF'in 2001 Yılı Dünya

Çocukları Durumu yayınında 0-8 yaş arası dönem olarak belirlendiğini ve çocukların hayatının erken dönemlerindeki fiziksel, mental, sosyal ve duygusal tüm gelişimlerini kapsadığı ifade etmişlerdir. Bu araştırmacılar erken çocukluk dönemindeki eğitimin, çocuğun gelişimini olumlu şekilde etkilediğini, çocuğun dünyası ile bilişsel gelişim arasında sürekli bir etkileşim olduğunu ileri süren “Vygotsky’nin Gelişim Kuramı” ile çocukların çevreleriyle olan iletişimleri sonucu nesnelere ve durumları anlamak için yöntemler geliştirdiklerini ileri süren “Piaget’nin Bilişsel Gelişim Kuramı”na dayanarak savunmuşlardır. Araştırmalarının sonucunda erken çocukluk döneminin, çocuğun çevresinden en çok etkilediği, sosyal ve çevresel faktörlerin de onun fiziksel ve zihinsel olarak gelişimini doğru orantılı olarak etkilediği dönem olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca bu dönemde çocuğun normal ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyen faktörlerin, çocuğun ileride karşılaşacağı ruhsal bozukluklara da öncü olabileceğini belirtmişlerdir. Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz (2009), Türkiye’de erken çocukluk gelişimine ilişkin farklı alanlarda farklı kurum ve kişilerce yapılan bir çok çalışma olmasına rağmen doğrudan gelişimi etkileyen faktörleri ve sonuçları açıklayan çok az çalışma olduğunu söylemişlerdir.

Şimdiki araştırma da “zihin kuramı” anlayışının geliştiği yaş döneminin erken çocukluk dönemi olarak bilinen 4-5-6 yaş olmasından ötürü, bu yaş dönemindeki anaokulu çocukları ile çalışılmıştır. Zihin kuramıyla ilgili yukarıda da detaylı olarak bahsedilen çalışmaların da vurguladığı gibi, çocukların gelişiminde, yaşın artışıyla ve olgunlaşma programı doğrultusunda kendiliğinden kazanılması beklenen zihin kuramı, bireyin bilişsel yapısındaki farklılıklardan birini temsil etmektedir. Hem normal gelişim süreci içindeki varlığı hem de yokluğu ile klinik psikoloji alanında incelenen önemli kavramlardan biridir (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999, Baron-Cohen, Tager-Flusberg ve Cohen, 2000; Bora, 2009; Happe, Winner ve Brownell, 1998; Öner vd, 2009). Zihinsel, davranışsal ve duygusal problemleri olan bireyleri değerlendirme (tanı koyma) ve tedavi etme ile ilgilenen klinik psikologların, zihin kuramı ile bu kavramın altında yatan psikolojik süreçleri anlamalarının, hastanelerde ve kliniklerde karşılaştıkları çocukların, ergenlerin ve erişkinlerin problem davranışlarını değerlendirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, problem davranışların temelinde, kişilerin diğer insanları duygularını, düşüncelerini, niyetlerini, isteklerini ve kanılarını doğru

anlamamaları yatabilir çünkü insanların bu durumları gerçekleştirebilmeleri, doğru kanılarda bulunmalarına bağlıdır. Elde etmek istenilen bir hedefe dair yanlış kanıda bulunmak, duyguların, düşüncelerin, niyetlerin ve isteklerin gerçekleşmemesi ile sonuçlanabilir, örneğin kişiler arzuladıkları bir nesne için yanlış yere bakabilirler, çünkü baktıkları yer onların o nesneyi bulacaklarını zannettikleri yerdir ancak yanılabilirler. Böylece yanlış kanıya sahip olmak, davranış problemlerine yol açabilir. Bu nedenle şimdiki araştırmada, Türk çocuklarında “zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfi” ile “ikili kimlik” anlayışlarının gelişimi incelenerek, problemleri davranışların daha iyi anlaşılıp doğru değerlendirilmeleri yapılması hedeflenmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı, Kapsamı ve Önemi

1.3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 4-5-6 yaş çocuklarının, zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfi” ile “ikili kimlik” anlayışlarının ne şekilde geliştiğini ve aralarında bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

Bu araştırmanın diğer bir amacı da, 4-5-6 yaş çocuklarının “ikili kimlik” anlayışı sorularının derecesinin, çocukların bu anlayışın gelişmesiyle başa çıkmalarına etkisi olup olmadığını bakmaktır.

1.3.2. Araştırmanın Kapsamı

Zihin Kuramının konusu olan kanı atfi çalışmalarından “birinci aşama kanı atfi” ile “ikili kimlik” anlayışlarının gelişiminin araştırılması amacıyla Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından son şekli verilen “Sally ve Ann” ile Apperly ve Robinson’un (2001) “Todd’un doğum günü partisi” hikâyelerinin kullanımını ve bu doğrultuda yapılan analizleri kapsamaktadır.

1.3.3. Araştırmanın Önemi

Şimdiki araştırma olan zihin kuramı'na göre birinci aşama kanı atfı ile ikili kimlik anlayışlarının gelişiminin karşılaştırmalı incelenmesinin klinik psikoloji açısından önemi, Türk çocuklarında rastlanılan klinik bozukluklarda zihnin işlevini anlamak ve bu çocukların zihinsel işleyişleriyle davranışları arasındaki ilişkinin farkına vararak problem davranışlarına uygun müdahalelerde bulunmaktır.

1.4. Problemler

Bu araştırmada temel problem, 4-5-6 yaşlarındaki “okul öncesi” çocuklarının “Zihin Kuramı”na göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışları arasındaki ilişki araştırılmasıdır. Birinci aşama kanı atfı anlayışının, birinci aşama yanlış kanı atfı hikayeleriyle incelendiği görülmektedir (Perner, 1991, 1999). Bu bağlamda, birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin doğru yanıtları ile ikili kimlik hikâyesinin esas sorusu olan “yerine koymayı gerektiren soru”nun (soru 2) doğru yanıtlarının benzer şekilde artıp artmadığı incelemektedir.

Bu temel problem doğrultusunda alt problemler şu şekilde sıralanabilir:

1. Yaşın artışıyla birlikte, birinci aşama yanlış kanı atfı hikâyesinin doğru yanıtları anlamlı bir şekilde artmakta mıdır?
2. Yaşın artışıyla birlikte, ikili kimlik hikâyesi-eylem/tahmin sorusunun (soru 1) doğru yanıtları anlamlı bir şekilde artmakta mıdır?
3. Yaşın artışıyla, ikili kimlik hikâyesi-yerine koymayı gerektiren sorunun (soru 2) doğru yanıtları anlamlı bir şekilde artmakta mıdır?
4. Yaş artışıyla, ikili kimlik hikâyesi-yerine koymayı gerektirmeyen sorunun (soru 3) doğru yanıtları anlamlı bir şekilde artmakta mıdır?
5. İkili kimlik hikâyesinde, eylem/tahmin sorusu (soru 1) ile yerine koymayı gerektiren soru (soru 2) yanıtları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. İkili kimlik hikâyesinde, eylem/tahmin sorusu (soru 1) ile yerine koymayı gerektirmeyen soru (soru 3) yanıtları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
7. İkili kimlik hikâyesinde, yerine koymayı gerektiren soru (soru 2) ve yerine koymayı gerektirmeyen soru (soru 3) yanıtları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.5. Varsayımlar, Sınırlılıklar ve Tanımlar

1.5.1. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmada, zihin kuramı konusu olan “birinci aşama kanı atfı” anlayışındaki varsayımlar, çocukların zihni anlamalarının dört yaşından itibaren gelişmeye başladığı ve yaşla birlikte bu anlayışın daha da iyi ilerlediği (Apperly ve Robinson, 2001; Apperly ve Robinson, 2003; Astington ve Gopnik, 1991; Flavell, 1999; Kızıldeli, 2002; Perner, 1991; Perner, 1999) ile zihin kuramı konusu olan “ikili kimlik” anlayışının beş ve altı yaşlarından itibaren gelişmeye başladığı ve bu yaşlarda iki kimlikli nesne ve durumlarla başa çıkılabildiğidir (Apperly ve Robinson, 1998, 2001).

1.5.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul Avrupa ve Anadolu yakasından 2’şer, sırasıyla Fatih, Bahçelievler, Kuyubaşı ve Pendik’teki toplam 4 anaokulunda öğrenim gören 4-5-6 yaşlarındaki ve öğrenci bilgi formundaki görüşme tarihine göre o günkü yaşları belirlenerek seçilen 108 çocuk ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmanın örnekleminin, orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından oluşması hedeflendiği için, anaokullarının bulunduğu semtler de orta sosyo-ekonomik düzeyi yansıtacak şekilde sınırlandırılmıştır. Türkiye’de sosyal düzey ile ekonomik düzeyin paralel olmaması nedeniyle, çocukların belirlenmesi sadece ekonomik düzeyle sınırlı kalmıştır. Araştırmanın kapsamı ise “Birinci Aşama Kanı Atfı” ile “İkili Kimlik” anlayışı konularıyla ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.5.3. Araştırmada Kullanılan Tanımlar

Zihin Kuramı (Theory of Mind): başkalarının görünen davranışlarını zihinsel durumlarına atıfla açıklayabilme yetisi

Birinci Aşama Yanlış Kanı Atfı (First-order false belief attribution): çocuğun karşısındaki vereceği yanıtı karşısındaki kişinin bakış açısı yerine kendi bakış açısına

göre yanıtlaması

İkili Kimlik (Dual Identity): bir nesnenin iki kimliğinin olma durumu

Kısmi Bilgi (Partial Knowledge): bir nesnenin iki kimliğinden yalnızca birini bilme

Yerine Koyma (Substitution): bir nesnenin yerini tutacak başka bir nesne koyma

Yerine koymayı gerektiren soru (Substitution-sensitive question): nesnenin soruda iki kimliğinden yalnızca birinin belirtilip diğerinin anımsanmasını gerektiren durum

Yerine koymayı gerektirmeyen soru (Substitution-insensitive question): nesnenin soruda her iki kimliğinin de birlikte verilmesi

Atıfsal şeffaflık (Referential Transparency): anlaması kolay olan

Atıfsal bulanıklık (Referential Opacity): anlaması karmaşık ve güç olan.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışlarının 4–6 yaş aralığındaki anaokuluna giden çocukların gelişimini incelemek üzere düzenlenmiş betimsel bir çalışmadır.

2.2. Evren ve Örneklem

2.2.1. Evren

İstanbul ilinde, Avrupa ve Anadolu yakalarında, Bahçelievler, Fatih, Kuyubaşı ve Pendik semtlerindeki orta sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarının devam ettiği varsayılan anaokullarındaki 4, 5, 6 yaşları aralığındaki kız ve erkek çocuklardır.

2.2.2. Örneklem

İstanbul’da Avrupa ve Anadolu yakasındaki 2’şer, toplam 4 anaokulundan (Fatih, Bahçelievler, Kuyubaşı ve Pendik) seçilen örneklem 54 kız, 54 erkek olmak üzere toplam 108 çocuktan oluşmuştur. Her yakadan üç farklı yaş grubunu kapsayarak, “Birinci aşama kanı atfı”nı anlamının geliştiği yaşlar olarak kabul edilen (Apperly ve Robinson, 2001; Apperly ve Robinson, 2003; Astington ve Gopnik, 1991; Flavell, 1999; Kızıldeli, 2002; Perner, 1991; Perner, 1999) 4–6 yaş aralığındaki anaokulu öğrencileri ile çalışılmıştır. Her yaştan 9 kız 9 erkek olmak üzere, Avrupa yakasındaki okullardan 54, Anadolu yakasındaki okullardan 54 anaokulu çocuğu uygulamaya katılmıştır.

Çocukların yaş dağılımları ve yaşların yayılım genişliği incelendiğinde; 36'sı (%33,3) 4 yaşında; 36'sı (%33,3) 5 yaşında; 36'sı (%33,3) 6 yaşındadırlar ve yaş grupları, 4 yaş 0 ay ile 4 yaş 11 ay, 5 yaş 0 ay ile 5 yaş 11 ay, 6 yaş 0 ay ile 6 yaş 11 ay aralığını kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. **Çocukların cinsiyete göre dağılımları** incelendiğinde; 54'ü (%50) kız; 54'ü (%50) erkektir. Çocukların cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir. Çocukların yaş dağılımları ve yaşların yayılım genişliği Tablo 2.2.2.1'de, yaş ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 2.2.2.2'de görülmektedir.

Tablo 2.2.2.1: Çocukların yaş dağılımları ve yaşların yayılım genişliği

Yaş	Anaokulu çocukları		
	Yayılım Genişliği	N	%
6	6 yaş 0 ay - 6 yaş 11 ay	36	33,33
5	5 yaş 0 ay - 5 yaş 11 ay	36	33,33
4	4 yaş 0 ay- 4 yaş 11 ay	36	33,33
TOPLAM		108	100,0

Tablo 2.2.2.2: Çocukların yaş ve cinsiyet dağılımı

Yaş	Cinsiyet			
	Kız		Erkek	
	N	%	N	%
6	18	16,7	18	16,7
5	18	16,7	18	16,7
4	18	16,7	18	16,7
TOPLAM	54	50,0	54	50,0

Kardeş sayısı açısından ele alındığında; çocukların çoğunluğunu kardeşi olmayanlar (%63,9), tek kardeşi olanlar (%33,3), iki kardeşi olanlar (%2,8) oluşturmuştur. Çocukların kardeş sayısı Tablo 2.2.2.3'te gösterilmiştir.

Tablo 2.2.2.3: Çocukların kardeş sayısı dağılımı

Kardeş Sayısı	Anaokulu çocukları	
	N	%
Kardeşi olmayanlar	69	63,9
Bir kardeşi olanlar	36	33,3
İki kardeşi olanlar	3	2,8
TOPLAM	108	100,0

Kaçıncı kardeş oldukları ele alındığında; çocukların çoğunluğunu kardeşi olmayanlar (%63,9), birinci kardeş olanlar (%11,1), ikinci kardeş olanlar (%23,1), üçüncü kardeş olanlar (%1,9) oluşturmuştur. Anaokulu çocuklarının kaçıncı kardeş olduklarını gösteren dağılımlar Tablo 2.2.2.4’te gösterilmiştir.

Tablo 2.2.2.4: Çocukların kardeş olduklarını gösteren dağılımlar

Kaçıncı Kardeş	Anaokulu çocukları	
	N	%
Kardeşi olmayanlar	69	63,9
Birinci kardeş	12	11,1
İkinci kardeş	25	23,1
Üçüncü kardeş	2	1,9
TOPLAM	108	100,0

Sosyo ekonomik düzey belirlenmek istendiğinde zorluklar yaşanmaktadır. Ülkemizde ekonomik düzey arttıkça, sosyal düzeyin de arttığı gözlenmemektedir (Ağrasoy, 2003; Kızıldeli, 2002). Bu nedenle, örneklem oluşturulurken ekonomik düzey esas alınmıştır. Böylece ailelerin ekonomik düzeyleri arttıkça, çocukların gelişimi için gerekli olan olanakların da artacağı düşünülmektedir. Bu durumda, ekonomik düzey belirlenirken anaokullarının aylık ücretleri dayanak noktasını oluşturmuştur; 400 TL ve altı düşük düzey, 500 TL ile 900 TL arası orta düzey, 1000 TL üzeri yüksek düzey olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, örneklemimiz orta ekonomik düzey çocuklarından oluşturulmuştur. Bu çocukların sosyal düzeylerini anlamak için ise, anne ve babalarının çalışma ve eğitim düzeyleri incelenmiştir.

Babaların eğitim durumları incelendiğinde; ilkokul mezunu (%2,8), ortaokul mezunu (%5,6), lise mezunu (%40,7), üniversite mezunu (%45,4) ve üniversite üzeri eğitim (%5,6) olarak sıralanmıştır. Babalarının eğitim durumuna göre çocukların dağılımları Tablo 2.2.2.5’te görülmektedir.

Tablo 2.2.2.5: Babalarının eğitim durumuna göre çocukların dağılımları

Baba Eğitim	Anaokulu çocukları	
	N	%
İlkokul	3	2,8
Ortaokul	6	5,6
Lise	44	40,7
Üniversite	49	45,4
Üniversite üzeri	6	5,6
TOPLAM	108	100,0

Annelerin eğitim durumları incelendiğinde; ilkokul mezunu (%3,7), ortaokul mezunu (%9,3), lise mezunu (%42,6), üniversite mezunu (%37,0) ve üniversite üzeri eğitim (%7,4) olarak sıralanmıştır. Annelerin eğitim durumuna göre çocukların dağılımları Tablo 2.2.2.6’da gösterilmiştir.

Tablo 2.2.2.6: Annelerin eğitim durumuna göre çocuklarının dağılımları

Anne Eğitim	Anaokulu çocukları	
	N	%
İlkokul	4	3,7
Ortaokul	10	9,3
Lise	46	42,6
Üniversite	40	37,0
Üniversite üzeri	8	7,4
TOPLAM	108	100,0

Annelerin çalışma durumları araştırıldığında; çalışan anneler (%54,6) ve ev hanımı anneler (%45,4) olarak sıralanmıştır. Annelerin çalışma durumu Tablo 2.2.2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 2.2.2.7: Annelerin çalışma durumu dağılımları

Anne Çalışma Durumu	Örneklem Grubu	
	N	%
Ev hanımı	49	45,4
Çalışıyor	59	54,6
Toplam	108	100,0

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmadaki veri toplama araçları; demografik bilgi ve yanıt formu, birinci aşama yanlış kanı hikâyesi ve oyuncakları, ikili kimlik hikâyesi ve oyuncaklarıdır.

2.3.1. Demografik Bilgi ve Yanıt Formu

Bu formda çocukların demografik bilgileri (yaş, cinsiyet, kaç ve kaçınıcı kardeş oldukları, anaokullarının ismi ve semti, anaokulu ücretleri, anne ve babanın yaşlarının yanı sıra eğitim durumları ile annenin çalışma durumu) ve “birinci aşama yanlış kanı hikâyesi” ile “ikili kimlik hikâyesi” yanıtları yer almıştır (Ek-1).

2.3.2. Birinci Aşama Yanlış Kanı Hikâyesi

Perner ve Wimmer (1983) tarafından geliştirilen “birinci aşama yanlış kanı atfı” hikâyesinin yerine Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) tarafından yeniden düzenlenen “Sally ve Ann hikâyesi” kullanılmıştır (Perner, 1991; Perner, 1999). Hikâyenin aslında Sally ve Ann olarak isimlendirilen karakterleri, Ayşe ve Zeynep olarak değiştirilmiş olup hikâye oyuncaklarla anlatılabilecek şekilde uyarlanmıştır. Ayşe ve Zeynep’in Hikâyesi, Aksuna ve Dönmez (2009) tarafından Türkçeleştirilmiştir.

Zihin kuramı ile ilgili çalışmalarda hikâyeler anlatılırken, bazılarında maket ve oyuncaklar, bazılarında resimler ve bazılarında da videolar kullanıldığı görülmüştür (Apperly ve Robinson, 2001; Apperly ve Robinson, 2003; Flavell, 1999; Kızıldeli, 2002; Lillard, 1993; Perner, 1991; Perner, 1999). Dolayısıyla çocukların dış dünyayı algılamaları açısından ve anaokulu çocuklarının zihinsel gelişim düzeyleri nedeniyle hikâyenin oyuncaklarla anlatılmasının uygun olacağı düşünülmüştür.

Test için gerekli materyaller ve uygulaması: Ayşe ve Zeynep ismi verilen iki oyuncak bebek (10’ar cm); bir kutu, bir sepet ve top yerine geçen bir bilye; bunlara zemin oluşturacak bir tepsi (Ek-2) ile hikâyenin metnidir.

Hikâye: *“Birinci hikâye, Ayşe ve Zeynep isimindeki iki kızla ilgili. Ayşe ve Zeynep iki iyi arkadaşlar. Ayşe’nin bir sepeti, Zeynep’in bir kutusu var. Ayşe’nin bir de topu var. Bak Ayşe topunu sepete koyuyor, sonra dışarıya çıkıyor. Ayşe gidince Zeynep topu sepette alıyor ve kendi kutusuna koyuyor. Biraz sonra Ayşe odaya geri dönüyor ve topuyla oynamak istiyor.*

Değerlendirme:

Test Sorusu: *“Ayşe topunu almak için nereye bakacak”*

Doğru Yanıt: “Sepet”

Yanlış Yanıt: “Kutu”

Hikâyeye göre Ayşe, topunun Zeynep tarafından sepette alınıp kutuya koyulduğunu bilmemektedir, bir başka deyişle Ayşe topunun hala sepette olduğunu düşünmektedir. Hikâyeyi izleyen çocuk da, Ayşe’nin topun sepette olduğunu

düşündüğünü düşündüğü zaman “sepet” doğru yanıtını vermektedir. Öte yandan, “kutu” yanıtını vererek yanlış kanı’ya sahip olan çocukların yaptığı ise, hikâyeyi izlerken kendi gördüğünü hikâyedeki kahramanlardan birinin de gördüğünü veya bildiğini düşünmeleridir. Böylece hikâyede kendi bildiği yanıtı söyleyerek, hikâyedeki kişinin de bunu düşündüğünü düşünür ve yanlış kanıya sahip olur. Bu durumda doğru yanıt “sepet”, yanlış yanıt “kutu” dur.

2.3.3. İkili Kimlik Hikâyesi

Birinci aşama yanlış kanı atfı hikâyesinin uygulanmasında olduğu gibi, **ikili kimlik hikâyesi** de bebek evi ve oyuncak bebekler kullanılarak anlatılmıştır. Çalışmada kullanılan hikâye, Apperly ve Robinson (2001) tarafından geliştirilip uygulanan “Todd’un doğum günü partisi Hikâyesi”dir. Hikâyenin aslında adı geçen “Todd” ve “Mr. Jones” olarak isimlendirilen karakterleri, “Tolga” ve “komşu Cem amca” olarak değiştirilmiş olup hikâye oyuncaklarla anlatılabilecek şekilde uyarlanmıştır. Ayşe ve Zeynep’in Hikâyesi, Aksuna ve Dönmez (2009) tarafından Türkçeleştirilmiştir.

Test için gerekli materyaller ve uygulanışı: Bebek evi (yüksekliği 50 cm, genişliği 70 cm); Tolga isminde bir küçük oyuncak bebek ve Tolga’nın arkadaşı olarak tanıtılan 3 küçük bebek (her biri 10’ar cm); Tolga’nın annesi, babası ve teyzesi ile Komşu Cem Amca olarak tanıtılan 4 adet ‘Barbie’ bebek (her biri 30’ar cm), bir palyaço kıyafeti ve şapkası, bir tabak (Ek-3).

Hikâye: *“Bugün Tolga’nın doğum günü ve annesi ile babası onun için bir parti düzenliyorlar, Tolga’nın arkadaşları doğum günü partisine gelmişler. Tolga bilmiyor ama annesi, komşuları Cem Amca’dan bir palyaço gibi giyinmesini ve çocuklara bir gösteri yapmasını istiyor. Bak! Cem Amca orada duruyor ve çocuklara gösteri yapmak için hazır bekliyor. Bu sırada, Tolga’nın teyzesi ona bir tabak veriyor ve Cem amcaya götürmesini istiyor. Tolga her tarafı dolaşüyor ve Cem amca’yı arıyor. Bütün odalara bakıyor ve gösteri için bekleyen palyaçoyu görüyor. Tolga birkaç dakika sonra geri geliyor ve Cem amca’yı bulamadığını söylüyor.”*

Değerlendirme:**Test Soruları:**

- 1) *“Tolga neden komşu Cem amcayı bulamıyor?”*
- 2) *“Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”*
- 3) *“Tolga, komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”*

Doğru Yanıtlar:

- 1) “Palyaço olduğu için” ve benzeri yanıtlar.
- 2) “Hayır”
- 3) “Hayır”

Yanlış Yanıtlar:

- 1) Doğru yanıt olan “Palyaço olduğu için” vb. dışındaki tüm yanıtlar.
- 2) “Evet”
- 3) “Evet”

Apperly ve Robinson’un (2001) çalışmasından uyarlanan Tolga’nın doğum günü partisi hikâyesinde; birinci soruda “Palyaço olduğu için” (örneğin; Çünkü o palyaço kılığındaydı, çünkü o palyaço olmuştu, çünkü Cem amca palyaço kostümü giymişti) cevabı, ikinci soruda “Hayır”, üçüncü soruda “Hayır” yanıtları “doğru” olarak kabul edilmiştir. Bu yanıtların dışındakiler “yanlış” olarak kabul edilmiştir.

2.3.4. İşlem

İlk önce, çocuklara ait demografik bilgiler (isim, doğum tarihi, cinsiyet, okulu, babanın eğitimi ve işi...) çocukların anaokulundaki kişisel dosyalarından elde edilmiştir ve önceden belirlenmiş olan ölçütlere uyan çocuklar seçilmiştir. Araştırmacı, anaokullarının görüşme odalarında her çocuk ile ayrı ayrı, yaklaşık yarım saat süren uygulamaları gerçekleştirmiştir.

Uygulamaya başlamadan önce her çocuğa şu yönerge verilmiştir: “Merhaba(çocuğun ismi). Benim ismim Begüm, şimdi seninle oyun oynayacağız. Senin yaşındaki çocukların nasıl düşündüğünü öğrenmek istiyorum. Oyuncak bebekler kullanarak sana hikâyeler anlatacağım. Beni çok dikkatli dinlemeni istiyorum. Hazır mısın? Başlıyorum!”

Daha sonra her iki hikâye, oyuncaklarla anlatılmıştır. Çocuklardan alınan yanıtlar, yanıt formlarına kaydedilmiştir.

Birinci Aşama Yanlış Kanı Hikâyesine başlamadan önce, şu yönerge verilmiştir: “Şimdi Ayşe ve Zeynep’in hikâyesi ile başlayalım, hazır mısın? Başlıyorum!”. İki oyuncak bebek ve diğer gerekli malzemeler kullanılıp “yanlış kanı” hikâyesi canlandırılarak anlatılmıştır ve ilgili test soruları sorulmuştur.

Hikâyeyi dinleyen çocuklara, karakterler tanıştırılırken, bebeklerden hangisinin Ayşe ve hangisinin Zeynep olduğu gösterilmiştir. Ayşe ve Zeynep iki iyi arkadaşır derken; oyuncak bebekler el ele tutuşturulmuştur. Hikâyedeki kahramanların eylemleri örneğin Ayşe’nin topu sepete koyması ve Zeynep’in topu sepetin içinden çıkartıp kendi kutusuna koyması bebeklerle canlandırılarak gösterilmiştir. Uygulayıcı “Ayşe topunu bulmak için nereye bakacak?” derken, çocukların dikkatini çekecek jest ve mimikler kullanılmıştır. Bu hikâye ile çalışma bitince, malzemeler çocuğun göremeyeceği bir yere kaldırılmıştır.

İkili Kimlik Hikâyesinde uygulamalara başlamadan önce, şu yönerge verilmiştir: “Şimdi de Tolga’nın sürpriz doğum günü partisi hikâyesine geçelim, hazırsan başlıyorum!”. Bu sırada çocuğun görüş alanı dışında duran bebek evi, çalışmanın yapıldığı masaya koyulmuş ve daha önce çocuğun dikkatini çekmemesi için örtülmüş olan beyaz örtü kaldırılmıştır. Bebekler ve ilgili oyuncaklar kullanılarak “ikili kimlik hikâyesi” anlatılmış ve test soruları sorulmuştur. Hikâyeyi dinleyen çocuklara karakterler tanıştırılırken, bebeklerden hangilerinin Tolga, komşu Cem amca, anne ve babası, teyzesi ve arkadaşları olduğu gösterilmiştir. Tolga’nın doğum günü partisi anlatılırken, oyuncak bebek evindeki bebeklerle de doğum günü partisi ortamı yaratılmıştır. Komşu Cem amcanın aynı zamanda bir palyaço olduğu anlatılmak istenirken, çocuğun önünde Cem amcanın kıyafetinin üzerine Palyaço kostümü ve şapkası giydirilmiş olup hikâyeyi dinleyen çocuk bu değişimi görmüştür. Hikâyedeki en önemli nokta olan komşu Cem amca “palyaço” kostümünü giymeden önce hikâye kahramanı Tolga görüş alanı dışına çıkarılmış ve Tolga’nın komşu Cem amca hakkında kısmi bilgi sahibi olduğu çocuk tarafından gözlemlenmesi sağlanmıştır.

2.4. Verileri Çözümleme Yöntemleri

Çalışmada elde edilen yanıtlar kategorik oldukları için, tüm problemler zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışlarının yaşla birlikte gelişimini araştırmak için Pearson Ki-Kare ile analiz edilmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR

Birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin sepet ve kutu yanıtlarının puanları ile ikili kimlik hikâyesi yanıtlarının puanlarını karşılaştırmalı incelemek üzere 4,5,6 yaşlarındaki 54 kız, 54 erkek olmak üzere toplam 108 anaokulu çocuğu ile gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda açıklanmaktadır:

İlk önce, **birinci problem** doğrultusunda, “birinci aşama yanlış kanı hikâyesi” sorusuna verilen yanıtlar yaşlara göre incelenmiş olup, 4-5-6 yaşları arasındaki çocukların doğru olan “sepet” yanıtları ile yanlış olan “kutu” yanıtları Tablo 3.1’de görülmektedir.

“Sepet” ve “Kutu” dışındaki yanıtları içeren iki veri dahil edilmediği için, istatistiksel analiz 106 kişi üzerinden yapılmıştır. “Sepet” doğru yanıtı, 4 yaşındakilerin % 14,3’ü, 5 yaşındakilerin % 16,7’si ve 6 yaşındakilerin % 25,7’si tarafından verilmiştir. Birinci aşama yanlış kanı hikayesi doğru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir şekilde fark bulunmamıştır.

Tablo 3.1: Birinci aşama yanlış kanı hikâyesi yanıtlarının yaşlara göre dağılımı

YAŞ	Birinci Aşama Yanlış Kanı Hikâyesi Yanıtları					
	Sepet (Doğru Yanıt)		Kutu (Yanlış Yanıt)		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
6	9	25,7	26	74,3	35	100
5	6	16,7	30	83,3	36	100
4	5	14,3	30	85,7	35	100
Toplam	20	18,9	86	81,1	106	100
χ^2	$\chi^2 (2,106)= 1,666$					

“İkili kimlik hikâyesi” ile ilgili problemler üç aşamada ele alınmıştır:

İkinci problem doğrultusunda, “ikili kimlik hikâyesi” eylem/tahmin sorusu (soru 1) yanıtları yaşlara göre incelenmiş olup, 4-6 yaşları arasındaki çocukların doğru olan “palyaço olduğu için” yanıtları ile yanlış olan “diğer” yanıtları Tablo 3.2’de görülmektedir. Buna göre, 4–6 yaşları arasındaki çocukların, eylem/tahmin sorusunda “Palyaço olduğu için” doğru yanıtını vermeleri 4 yaşındakilerin % 80,6’sı, 5 yaşındakilerin % 69,4’ü ve 6 yaşındakilerin % 88,9’u tarafından verilmiştir. İkili kimlik hikâyesi eylem/tahmin sorusu yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.2: İkili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu yanıtlarının yaşlara göre dağılımı

YAŞ	Eylem/Tahmin Sorusu (Soru 1) : “Tolga neden komşu Cem amcayı bulamıyor?”					
	Palyaço...(doğru)		Diğer yanıtlar (yanlış)		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
6	32	88,9	4	11,1	36	100
5	25	69,4	11	30,6	36	100
4	29	80,6	7	19,4	36	100
Toplam	86	79,6	22	20,4	108	100
χ^2	$\chi^2 (2, 108)=4,224$					

Üçüncü problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesi yerine koymayı gerektiren soru (soru 2) yanıtları yaşlara göre incelenmiş olup, 4-6 yaşları arasındaki çocukların yanlış olan “evet” ile doğru olan “hayır” yanıtları Tablo 3.3’de görülmektedir. Buna göre, yerine koymayı gerektiren sorunun “Hayır” doğru yanıtları, 4 yaşındakilerin % 80,6’sı, 5 yaşındakilerin % 86,1’i ve 6 yaşındakilerin % 91,7’si tarafından verilmiştir. İkili kimlik hikâyesi yerine koymayı gerektiren soru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.3: İkili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektiren soru yanıtlarının yaşlara göre dağılımı

YAŞ	Yerine Koymayı Gerektiren Soru (Soru 2): “Tolga komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”					
	Evet (yanlış yanıt)		Hayır (doğru yanıt)		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
6	3	8,3	33	91,7	36	100
5	5	13,9	31	86,1	36	100
4	7	19,4	29	80,6	36	100
Toplam	15	13,9	93	86,1	108	100
χ^2	$\chi^2 (2,108)=1,858$					

Dördüncü problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesi yerine koymayı gerektirmeyen sorunun (soru 3) yanıtları yaşlara göre incelenmiş olup, 4–6 yaşları arasındaki çocukların yanlış olan “evet” ile doğru olan “hayır” yanıtları Tablo 3.4’de görülmektedir. Buna göre, 4-5-6 yaşları arasındaki çocuklarda, ikili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektirmeyen sorudaki doğru olan “hayır” yanıtları, 4 yaşındakilerin % 86,1’i, 5 yaşındakilerin % 91,7’si ve 6 yaşındakilerde % 100’ü tarafından verilmiştir. İkili kimlik hikâyesi yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.4: İkili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtlarının yaşlara göre dağılımı

YAŞ	Yerine Koymayı Gerektirmeyen Soru (Soru 3): “Tolga komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”					
	Evet (yanlış yanıt)		Hayır (doğru yanıt)		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
6	0	0	36	100	36	100
5	3	8,3	33	91,7	36	100
4	5	13,9	31	86,1	36	100
Toplam	8	7,4	100	92,6	108	100
χ^2	$\chi^2 (2,108) = 5,13$					

Beşinci problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu (soru 1) ile yerine koymayı gerektiren soru (soru 2) yanıtları Tablo 3.5’te incelenmiştir. Buna göre, her iki soruya da doğru yanıt verenler % 69,4; soru 1’e doğru-soru 2’ye yanlış yanıt verenler % 10,2; soru 1’e yanlış-soru 2’ye doğru yanıt verenler % 16,7; her iki soruya da yanlış yanıt verenler % 3,7 olarak belirlenmiş olup, bu dört durum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.5: İkili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu yanıtları ile yerine koymayı gerektiren soru yanıtlarının dağılımı

İkili Kimlik Hikayesi	Yerine Koymayı Gerektiren Soru (Soru 2): “Tolga komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”			
	Evet (yanlış yanıt)		Hayır (doğru yanıt)	
Eylem / tahmin sorusu (Soru 1) “Tolga neden komşu Cem amcaı bulamıyor?”	N	%	N	%
Palyaço.....(doğru yanıt)	11	10,2	75	69,4
Diğer (yanlış yanıt)	4	3,7	18	16,7
χ^2	$\chi^2 (1,108) = ,426$			

Altıncı problem doğrultusunda, eylem/tahmin sorusu (soru 1) yanıtları ile yerine koymayı gerektirmeyen soru (soru 3) yanıtları Tablo 3.6’da görülmektedir. Buna göre, her iki soruya da doğru yanıt verenler % 75,9; soru 1’e doğru-soru 2’ye yanlış yanıt verenler % 3,7; soru 1’e yanlış-soru 2’ye doğru yanıt verenler % 3,7; her iki soruya da yanlış yanıt verenler % 16,7 olarak belirlenmiş olup, bu dört durumun arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, ($\chi^2(1, 108) = 4,676$; $p < .05$).

Tablo 3.6: İkili kimlik hikâyesinde eylem/tahmin sorusu yanıtları ile yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtlarının dağılımı

İkili Kimlik Hikayesi	Yerine Koymayı Gerektirmeyen Soru (Soru 3) “Tolga komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”			
	Evet (yanlış yanıt)		Hayır (doğru yanıt)	
Eylem / tahmin sorusu (soru 1) “Tolga neden komşu Cem amcayı bulamıyor?”	N	%	N	%
Palyaço...(doğru)	4	3,7	82	75,9
Diğer (yanlış)	4	3,7	18	16,7
χ^2	$\chi^2(1,108)= 4,676^*$			

* $p < .05$

Yedinci problem doğrultusunda, yerine koymayı gerektiren soru (soru 2) ile yerine koymayı gerektirmeyen soru (soru 3) yanıtları Tablo 3.7’de görülmektedir. Buna göre, her iki soruya da doğru yanıt verenler % 86,1; soru 1’e doğru-soru 3’e yanlış yanıt verenler % 0; soru 1’e yanlış-soru 3’e doğru yanıt verenler % 7,4; her ikisine de yanlış yanıt verenler % 6,5 olarak belirlenmiş olup, bu dört durumun arasında anlamlı bir fark bulunmuştur, ($\chi^2(1, 108) = 53,568$; $p < .01$).

Tablo 3.7: İkili kimlik hikâyesinde yerine koymayı gerektiren ve yerine koymayı gerektirmeyen soru yanıtlarının dağılımı

İkili kimlik hikâyesi	Yerine Koymayı Gerektirmeyen Soru (Soru 3) “Tolga, komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”			
	Evet (yanlış yanıt)		Hayır (doğru yanıt)	
Yerine Koymayı Gerektiren Soru (Soru 2) “Tolga komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”	N	%	N	%
Hayır (doğru)	0	0	93	86,1
Evet (yanlış)	8	7,4	7	6,5
χ^2	$\chi^2(1,108)= 53,568^*$			

* $p < .01$

Temel problem doğrultusunda, başlangıçta hem yanlış kanı hem de ikili kimlik hikâyelerinin doğru yanıtlarının yaşla birlikte anlamlı bir şekilde artacağı düşünülmüştür. Ancak her iki anlayışın da, yaş ile birlikte artsa da anlamlı olmadığı belirlenmesi üzerine, yaş değişkeni gözetilmeden doğru ve yanlış yanıtları ele alınarak inceleme yapılmıştır. Buna göre, birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin yanıtları ile ikili kimlik hikâyesi esas sorusu (*‘yerine koymayı gerektiren soru-atıfsal olarak şeffaf soru’*) yanıtları Tablo 3.8’de görülmektedir.

Hem birinci aşama yanlış kanı atfı hem de ikili kimlik hikayelerinde, doğru yanıtı verenlerin % 14,2’si; birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesine doğru-ikili kimlik hikayesine yanlış yanıt verenlerin % 4,7’i; birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesine yanlış-ikili kimlik hikayesine doğru yanıt verenlerin % 71,7’i; her iki hikâyeye de yanlış yanıt verenlerin % 9,4’ü olduğu belirlenmiş olup, bu dört durum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.8: Birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin yanıtlarının ve ikili kimlik hikâyesi (yerine koymayı gerektiren) sorusu yanıtlarının dağılımı

Hikayeler	İkili Kimlik Hikayesi Yerine Koymayı Gerektiren Soru (Soru 2) <i>“Tolga komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”</i>			
	Hayır (doğru)		Evet (yanlış)	
Birinci Aşama Yanlış Kanı Hikâyesi Sorusu	N	%	N	%
Sepet (doğru)	15	14,2	5	4,7
Kutu (yanlış)	76	71,7	10	9,4
χ^2	$\chi^2(1,106)=2,388$			

BÖLÜM IV

TARTIŞMA

Çocukların gelişiminde, yaşın artışıyla ve olgunlaşma programı doğrultusunda kendiliğinden kazanılması beklenen zihin kuramı kavramı bireyin bilişsel yapısındaki farklılıklardan birini temsil etmektedir. Hem normal gelişim süreci içindeki varlığı hem de yokluğu ile klinik psikoloji alanında incelenen önemli kavramlardan biridir (Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones ve Plaisted, 1999, Baron-Cohen, Tager-Flusberg, Cohen, 2000; Bora, 2009; Happe, Wimmer ve Brownell, 1998; Öner vd, 2009). Zihinsel, davranışsal ve duygusal problemleri olan bireyleri değerlendirme (tanı koyma) ve tedavi etme ile ilgilenen klinik psikologların, zihin kuramı ile bu kavramın altında yatan psikolojik süreçleri anlamalarının, hastanelerde ve kliniklerde karşılaştıkları çocukların, ergenlerin ve erişkinlerin problem davranışlarını değerlendirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, problem davranışların temelinde, kişilerin diğer insanları duygularını, düşüncelerini, niyetlerini, isteklerini ve kanılarını doğru anlamamaları yatabilir çünkü insanların bu durumları gerçekleştirebilmeleri, doğru kanılarda bulunmalarına bağlıdır. Elde etmek istenilen bir hedefe dair yanlış kanıda bulunmak, duyguların, düşüncelerin, niyetlerin ve isteklerin gerçekleşmemesi ile sonuçlanabilir, örneğin kişiler arzuladıkları bir nesne için yanlış yere bakabilirler, çünkü baktıkları yer onların o nesneyi bulacaklarını zannettikleri yerdir ancak yanılabilirler. Böylece yanlış kanıya sahip olmak, davranış problemlerine yol açabilir. Şimdiki araştırmada, Türk çocuklarında zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışlarının gelişimi incelenerek, problemli davranışların daha iyi anlaşılıp doğru değerlendirilmeler yapılması hedeflenmektedir.

Araştırmada, İstanbul'un Avrupa ve Anadolu yakasındaki 2'şer, toplam dört anaokulundan (sırasıyla Fatih, Bahçelievler, Kuyubaşı ve Pendik) seçilen örnekleme 54 kız, 54 erkek toplam 108 çocuk oluşturmuştur. Her yakadan üç adet yaş grubunu kapsayarak, "Birinci aşama kanı atfı"nı anlamının geliştiği yaşlar olarak kabul edilen (Perner, 1991; Perner, 1999) 4-5-6 yaş aralığındaki anaokulu öğrencileri ile çalışılmıştır. Her yaştan 9 kız 9 erkek olmak üzere, 54 Avrupa yakasından, 54 Anadolu yakasından anaokulu çocukları uygulamaya katılmıştır.

Bu araştırmada, Perner ve Wimmer'in 1983 yılındaki "birinci aşama kanı atfı" çalışmasını temel alarak yeni bir çalışma hazırlayan Baron, Cohen, Leslie ve Frith (1985) "Sally ve Ann'in Hikâyesi"nden Türkçeleştirilen "Ayşe ve Zeynep'in Hikâyesi" kullanılmıştır. "İkili kimlik" çalışmasında ise Apperly ve Robinson'un (2001) "Todd'un doğum günü partisi Hikâyesi"nden Türkçeleştirilen "Tolga'nın doğum günü partisi hikâyesi" kullanılmıştır.

Birinci problem doğrultusunda, "birinci aşama yanlış kanı hikâyesi" "*Ayşe topunu bulmak için nereye bakacak?*" sorusuna verilen doğru (Sepet) ve yanlış (Kutu) yanıtlar incelenmiş olup, birinci aşama yanlış kanı hikayesi doğru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş ilerledikçe, 4-5-6 yaşlarında doğru yanıtların (sırasıyla % 14,3; % 16,7; % 25,7) büyük bir artış göstermemesinin, farkın anlamsız çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir. Öte yandan, birinci aşama kanı atfı'nın 4-5 yaşlarında çoğunlukla ve 6 yaşında tam olarak geliştiği araştırmacılar tarafından ileri sürülmektedir (Astington, Harris ve Olson, 1990; Astington ve Gopnik, 1991; Goswami, 2004; Perner ve Wimmer, 1985). Gelişim psikolojisinde, her hangi bir yaştaki çocukların % 68'inin (normal dağılımda +,- 1 SD arası) gösterdiği özelliklerin o yaşta kazanıldığı düşüncesinden yola çıkarak, bu araştırmanın örnekleminde hiçbir yaşta bu yüzdeye ulaşılmaması, çocukların birinci aşama kanı atfı gelişimi açısından oldukça yetersiz olduklarını göstermektedir.

Çocukların kanı atfı'na ait temsillerinin 4 yaşından itibaren gelişmeye başladığı bulgusu çeşitli araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Apperly ve Robinson, 1998; Astington ve Gopnik, 1991; Astington, Harris ve Olson, 1990; Astington ve Jenkins, 1995, 1996; Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Kamawar ve Olson, 1999; Perner, 1991, 1999; Wimmer ve Perner; 1985).

Kamawar ve Olson (1999), 3-7 yaş arasındaki çocuklarda kanı atfi gelişiminin 4 yaşında büyük bir sıçrama yaptığını belirtmişlerdir. Apperly ve Robinson (1998) ise, farklı bir hikaye ile inceledikleri yanlış kanı atfi hikayesinde, çocukların doğru yanıtlarının 4 yaşında % 38'inin; 5 yaşında % 76'sının verdiklerini ve aralarındaki farkın anlamlı olduğunu bulmuşlardır.

Şimdiki çalışmada ise, diğer araştırmalardan farklı olarak daha düşük bulgulara ulaşılmasının nedenleri, **temel problem** ile birlikte tartışılacaktır çünkü "birinci aşama kanı atfi" ile "ikili kimlik" anlayışlarının yanıtları ile yaşlar açısından anlamlı bir fark bulunmadığı için, her iki anlayışın birbirleriyle karşılaştırmalı incelenmesinde de yaş etmeni dışarıda bırakılmıştır. Buna göre, çocukların "birinci aşama yanlış kanı atfi hikayesi"nde yetersiz olmaları ve "ikili kimlik" anlayışında her üç yaş grubunda da oldukça fazla başarılı olmalarının nedenlerinin birbirlerine paralel nedenler içerdiği düşünülmektedir. Buna göre **temel problem** doğrultusunda ise, birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin yanıtları ile ikili kimlik hikâyesinin esas sorusu-"yerine koymayı gerektiren soru" (soru 3) yanıtları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Şimdiki araştırmanın çıkış noktası, Apperly ve Robinson'un (1998, 2001) "birinci aşama kanı atfi" anlayışında başarılı olmanın "ikili kimlik" çalışmasında başarılı olmak için gerekli olup olmadığını ve ilk çalışmada diğerine göre daha başarılı olunup olunmadığını merak etmeleri ve bunun yanı sıra zihinsel temsilleri anlamada kanı atfi anlayışının yeterli olmadığını ve ikili kimlik anlayışının bu temsilleri geliştireceğini düşünmeleridir. Bu nedenle şimdiki araştırmada zihin kuramına göre çocukların "birinci aşama kanı atfi" ile "ikili kimlik" anlayışlarının gelişiminin karşılaştırmalı incelenmesi araştırılmıştır. Ancak, yukarıda bahsedilen araştırmacıların bulgularından yola çıkılarak yapılan çalışmada; önceki problemler doğrultusunda yaş değişkeni ele alınmadan araştırılan "birinci aşama yanlış kanı atfi hikâyesi"nin doğru yanıtlarının artması ile "ikili kimlik hikâyesi"nin doğru yanıtlarının artması arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Yani, çalışmadaki bulgulara göre; "birinci aşama yanlış kanı atfi hikâyesi"ndeki başarı durumu, "ikili kimlik hikâyesi"ndeki başarı durumuna göre çok daha düşük çıkmıştır ve "yanlış kanı hikâyesi"nde yetersiz olan çocuklar "ikili kimlik hikayesi"nde daha yüksek bir performans göstermişlerdir. Bu bulgunun nedenleri çeşitli açılardan incelenmiştir. Aile sistemi ve ebeveyn tutumları, kullanılan malzemeler ve sunulmuş biçimleri ile çocukların bu tür çalışmalara olan alışkinlikleri

sorgulanacaktır.

İlk olarak aile sistemi ile ebeveynlerin tutumları önemli bulunarak açıklanacaktır. Toplumsallaşma sürecinin başında aile gelir (Bozkurt, 2009). Aileden sonraki diğer araçlar arasında arkadaş çevresi ve okul vardır. Ailenin en önemli unsur olma nedeni, çocuğun konuşmayı, duygusal paylaşımları ve toplumsal dünyayı ilk defa aile ile öğrenmeleridir. Öte yandan aileler, içinde buldukları ve geçmişten getirdikleri değer ve yargılar nedeniyle, birbirlerinden farklı değerler öğretebilir. Kohn'un (akt. Bozkurt, 2009) yaptığı uluslararası bir araştırmanın sonucunda, orta sınıf ailelerin, çocuklarının kendi kararları ve ahlaki standartlarını geliştirmede teşvik ettikleri belirlenirken, alt sınıf aileler çocuklarının itaatkar olmasını istedikleri tespit edilmiştir. Öte yandan, Türk toplumunda bu durumun orta sınıf aileler de dahil olmak üzere farklılaştığı görülebileceği düşünülmektedir. Kağıtçıbaşı'nın 1982'de (akt. Kağıtçıbaşı, 2007) dokuz ülkede yaptığı Çocuğun Değeri Araştırmasında sonucunda, çocukların sahip olması en çok arzu edilen ilk iki özellik sorulmuş, Türk ailelerin % 60'ı "anne-babalarının sözünü dinlemeleri"ni ve sadece % 18'i ise "bağımsız ve kendine güvenli" olmalarını seçtikleri belirlenmiştir. Benzer sonuçlar Endonezya ve Filipinler'de de belirlenmiş, öte yandan Kore ve Singapur gibi ülkelerde bağımsızlık ve kendine güvene Amerika'dan bile daha çok önem verildiği tespit edilmiştir.

Kağıtçıbaşı'na (2007) göre bireyin psikolojik ve sosyal işleyişinde benliğin belirgin sınırlı ve ayrılmış olması, veya ilişkili ve akışkan sınırlı olması kültürlerin ilişki düzenlerini belirlemek açısından önemlidir. Buna göre benliğin ayrışıklığı-ilişkiselliği, Kağıtçıbaşı tarafından 1994 yılında (akt. Kağıtçıbaşı, 2007), kişi ve diğerleri arasındaki ilişki ile bu ilişkinin benliğin kavramlaştırılışıyla bütünleşmesini araştıran "ilişkisellik psikolojisi" olarak isimlendirilmiştir. İlişkisellik psikolojisi kendi içinde ayrışıklık ve bağlılık kültürleri olarak ikiye ayrılır. Ayrışıklık kültüründe ilişkiler sınırlarla belirlenmiş, ayrılmış benlik ilişkilerinin tanımladığı ortamları, yani kültürel, ailevi ve kişilerarası ilişkiler düzenini içerirken, bağlılık kültüründe sınırlar kesin olarak çizilmemiş, iç içe geçen, birbirine bağlı, geçişken ve bu nedenle de birbirleriyle çakışabilen benlik ilişkilerinin tanımladığı ortamları ve ilişki düzenlerini içerir. Kağıtçıbaşı'na (2007) göre bu kavramlar, kişilik kuramları, çocuk yetiştirme ve sosyalleşme çalışmalarında da kullanılmıştır. Psikanalitik kuramda da bireyleşme-ayrışma olarak kullanılan (örneğin; Chodorow, 1989; Mahler, 1972; Mahler, Pine ve

Bergman, 1975; Panel, 1973a, 1973b) bu benzer kavram, çevreden özerk olmayı sağlayan bir erken gelişim sürecidir. Aynı zamanda nesne devamlılığı ve nesnelerin bilişsel ifadelerinin oluşmasıyla ilgili bilişsel gelişimi ifade eder. Kağıtçıbaşı (2007), bu görüşlerin Hartman (1939, 1958; akt. Kağıtçıbaşı, 2007) “ego” psikologları da paylaşıldığını söylemiş ve benliğin sağlıklı gelişimi ve sağlıklı aile işleyişi için, bireyleşme-ayrışmanın kişilik kuramları ve klinik psikolojide çok önemli olduğunu söylemiştir. Bu nedenle, Batı’da sağlıklı benlik olarak yalnızca “ayrışmış benlik” türü kabul edilmiştir. Öte yandan, Türkiye’de, çocukluktan itibaren benlik gelişiminin “ayrışmış benlik” olarak şekillenmesi zor olduğu düşünülmektedir. Hala ataerkil bir toplumda yaşamak ve anne ve babaların çocukların bağımsız ve kendine yeten bireyler olması yerine söz dinleyen ve itaat eden bireyler olmasını istemeleri örneklerinin de bu düşünceleri desteklediği düşünülmektedir.

Yavuzer vd (2003), çocukların doğduklarında karşılaştıkları fiziksel ve sosyal çevreyle olan uyum çabalarında en önemli desteği ebeveynlerinden gördüklerini ve kendilerini ifade edebilmeyi, kendi kendilerini yönetmeyi, sorumluluk almayı, insanlara güvenmeyi ve bağımsızlığı hep ailelerinden öğrendiklerini söylemiştir. Çocuklara bu süreçlerinde yaşlarına, yeteneklerine ve cinsiyetlerine uygun görev ve sorumluluklar verilmediğinde, bu durum onların kendi kendilerini yöneten (otonom) ve bağımsız bireyler olmaları da engellenmiş olur. Diğer bir deyişle, desteklenmeyen çocuklar, bağımlı ve beceriksiz bireyler olabilirler. Yavuzer vd’ne (2003) göre çocukların aileleriyle olan iletişimleri, onların gelişimleri açısından büyük önem taşır. Anne ve babayla iletişimin kurulamaması, onların karşılaştıkları problemleri kendi kendilerine çözemeyen, kendi kararları kendileri veremeyen, duygu ve düşüncelerini ifade etmede kararsız ya da beceriksiz vb sağlıksız bireyler olmalarına neden olabilir. Yukarıda Kağıtçıbaşı’nın (2007) da yaptığı araştırma sonucunda Türk ailelerinin çocuklarında aradıkları özelliklerin bulguları ile paralel olarak, Türkiye’deki ailelerin çocuklarını iyi ve başarılı yetiştirmek için çabaladıkları, öte yandan “bağımsız” ve “ayrışmış bir benlik” olarak yetiştirmek yerine “uslu ve itaatkar” olarak yetişmesini arzu ettikleri düşünülmekte, ve bu durumun da şimdiki araştırmada çocukların kendi kararlarını kendilerinin vererek, özgüvenli ve bireysel bir bakış açısıyla doğru kanısını ifade etmelerine olanak vermediği düşünülmektedir. Çünkü bilindiği üzere, geçmişten günümüze hala çocuk yetiştirmede ebeveynlerin kendi ebeveynlerinden getirmiş oldukları öğretiler önem taşımaktadır. Çocukları etkili bir şekilde dinleyen ve erken

yaşta kendi işlerini kendisini yapmasını destekleyen (örneğin; kendi kendine yemek yemek, kendi ayakkabılarını kendi bağlamak, kendi boyama ödevini kendi yapmak, kendi yatağını toplamak vb) ebeveynler artmaya başlasa da Kağıtçıbaşı'na (2007) Türk toplumunda çocukların öğrenmeleri daha çok sözlü açıklama ve mantık yürütme yerine, taklit ve motor öğrenme yoluyla oluşmaktadır. Türk çocuklarının aileleri tarafından yetiştirilişi genellikle bilişsel yeterlikte “sosyo-duygusal” özelliklerin ön plana çıktığı geleneksel bir yaklaşımdadır yani, bilişselliğin sosyal/ahlaki yönlerinin ayrılmadığı, zihnin tamamen bilişsel kavramlaştırılmasının tersidir.

Şimdiki çalışmada, sosyo ekonomik düzey belirlenmek istendiğinde zorluklar yaşandığı düşünüldüğünden yalnızca sosyo-ekonomik düzey ele alınmıştır. Çünkü ülkemizde ekonomik düzey arttıkça, sosyal düzeyin de arttığı gözlenmemektedir (Ağrasoy, 2003; Kızıldeli, 2002). Bu nedenle, örneklem oluşturulurken ekonomik düzey esas alınmıştır. Böylece ailelerin ekonomik düzeyleri arttıkça, çocukların gelişimi için gerekli olan olanakların da artacağı düşünülmüş ve bu durumda, ekonomik düzey belirlenirken anaokullarının aylık ücretleri dayanak noktasını oluşturmuştur; 400 TL ve altı düşük düzey, 500 TL ile 900 TL arası orta düzey, 1000 TL üzeri yüksek düzey olarak ele alınmıştır. Araştırmadaki çocukların sosyal düzeylerini anlamak için ise, anne ve babalarının çalışma ve eğitim düzeyleri incelenmiştir. Ancak, sosyo-kültürel düzeyin kolaylıkla belirlenememesi ve sosyo-ekonomik düzeyde de yalnızca okul taksidi olarak 500-900 TL arasında ücret ödeyen ailelerin orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu varsayılmış, ancak ailelerin çocuklarıyla aile içindeki ilişkileri, aile içindeki eğitimleri ve yetiştirme stilleri sorgulanmamıştır. Özerk ve özgüvenli olan çocukların, zihinsel yeteneklerinin de gelişmiş olacağı bilinmektedir. Bu bağlamda, çocukların birinci aşama kanı atfi anlayışı ve ikili kimlik anlayışlarının gelişimleri arasında anlamlı fark çıkmamasının ve ayrı ayrı olarak ise, her iki kanı atfi anlayışının esas sorularında yaşlar arasında anlamlı bir fark çıkmamasının nedenleri arasında bu etkenlerin olabileceği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, Apperly ve Robinson 1998 ve 2001 yılındaki çalışmalarındaki örneklem, düşük-orta sınıf ile yüksek çalışan sınıflardan oluşmakta iken ve boylamsal bir çalışma olarak incelenmiş iken, şimdiki çalışma yalnızca orta sosyo ekonomik düzeyden oluşmuştur. Apperly ve Robinson 2001 yılındaki çalışmalarından sonra, 2002 yılında yaptıkları çalışmada ikili kimlik anlayışını kavramanın yanlış kanı çalışmalarından çok dilin gelişimi ile mümkün olup olmadığını

araştırmışlardır. Bir yandan da, çocukların zihinsel temsillerinin gelişiminin, yanlış kanı atfı ve ikili kimlik hikayelerinin puanları sonucuna göre değil, Russell'ın (1996; akt. Apperly ve Robinson, 2001) da savunduğu yönetici işlevler (executive competence) sayesinde olabileceğini dikkate almışlardır.

Diğer etmenler olarak çocukların araştırmacıya alışması, bu tür çalışmalara olan alışkinlıkları ve adaptasyonları ile malzemeler ile malzemelerin sunulmuş biçimleri olduğu düşünülmektedir. Buna çalışmada “birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesi” ilk sırada ve “ikili kimlik hikâyesi” çalışması ikinci sırada uygulandığı için, çocuğun uygulama ortamına ve çalışmayı uygulayan kişiye alışması, yeni karşılaştıkları insanlara olan güvenleri ve zihnini sorulara daha iyi adapte edip edememelerinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, örneklemin seçildiği anaokullarındaki çocukların, bu tür bir çalışmaya ne sıklıkta katıldıkları ve eğer ilk kez katılmışlar ise, bir çok çocuk ve yetişkinin de yaşayabileceği gibi yeniliklere karşı tutuk ve çekingen kalmalarının, çocukların kendi potansiyellerini gösterememelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Daha önce de bahsedilen Kağıtçıbaşı'nın (2007) da değindiği, Türkiye'de ailelerin genellikle çocuklarını kendi kararlarını özgüvenli ve eleştirilmekten korkmayacak bir biçimde yetiştirmeleri yerine tam tersi biçimde, yaşadıkları ve yetiştikleri kültürün etkisi ve alışkanlığı ile bağımlı ve özerkleşmemiş çocuklar yetiştirmeye meyilli olmalarından ötürü, araştırmadaki ilk hikaye olan “birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesi”nde çocuğa doğrudan kendi bağımsız kararını vermesi istendiğinden, bu durumun çocuklarda kaygı yaratabileceği ve yetersiz bir gelişme göstermelerine neden olabileceği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra, “birinci aşama yanlış kanı atfı hikâyesi”ndeki malzemeler ile “ikili kimlik hikâyesi”ndeki malzemeler birbirlerinden çeşitli açılardan farklıdır. “Birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesi”, “ikili kimlik hikayesi”ne göre daha çok sözel ifade ve daha az görsel malzeme içerirken, ikili kimlik hikayesi daha çok oyuncak malzeme ve canlandırmalar ile desteklenerek anlatılmıştır. “Birinci aşama yanlış kanı atfı hikâyesi”nde, iki küçük oyuncak bebek, bir kutu, bir top ve bir tepsi vardır. “İkili kimlik hikâyesi”nde ise çocukların ilgisini oldukça fazla çekebilecek şekilde tasarlanmış renkli, tek katlı ve iki odalı bir karton ev vardır. Bu evin önünde yine plastikten bir çim kullanılmış ve evin bahçesi canlandırılmıştır. Anne, baba, teyze ve komşu Cem amca olarak büyük boy ve güze giysili oyuncak bebekler (30'ar cm), komşu Cem amca karakteri için oldukça dikkat çekici renklerde bir palyaço kostümü, hikâyenin ana karakteri olan Tolga ve

evine gelen arkadaşları için renkli giysili küçük oyuncak bebekler (10'ar cm) kullanılmıştır. Tüm bu materyallerin farklılığından ötürü (hikayelerin içeriğinden ötürü zorunlu olarak) çocukların daha az sözel ve daha fazla görsellik içeren ve aslında daha zorlanması beklenen “ikili kimlik” anlayışında başarılı oldukları düşünülmektedir. Tam tersi olarak, günümüz çocuklarının gerek televizyonlardan, gerek kitaplardan, gerekse bilgisayarlardan dolayı alışkın oldukları görselliklerden ötürü, daha az görsel malzemesi olan daha az görsel malzemesi olan “birinci aşama yanlış kanı atfı hikayesi”nin dikkatlerini daha az çektiği ve bu durumun da yüksek yanıtlar vermelerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Malzemelerin sunulmuş biçimlerinde ise, çocuklar uygulama odasına ilk girdiklerinde ikinci çalışma için hazır bekleyen bebek evi üzeri beyaz bir örtüyle tamamen kapatılmış olmasına rağmen çocukların dikkatini çekmiş ve merak uyandırmıştır. Birçok çocuk, birinci hikâye anlatılmaya başlandığında veya anlatıldıktan sonra sorular sorulurken dahi üzeri beyaz örtüyle kaplı nesnenin ne olduğunu sormuşlardır. Bu durum çalışmanın genelinde olumlu ve olumsuz olarak iki açıdan değerlendirilebilir. Olumlu açıdan şöyle değerlendirilebilir: Üstü beyaz örtüyle kapalı bebek evi, çocukların bu çalışmaya zihinlerini daha fazla yoğunlaştırmalarına neden olmuş olabilir. Çünkü ikili kimlik çalışmasına geçildiğinde, beyaz örtü çocukların gözünün önünde kaldırılmış ve bebek evi içindeki oyuncaklarla ortaya çıktığında çocuklardan ilgilerini ve beğenilerini belli edecek şekilde sözel tepkiler duyulmuştur. Görsel açıdan daha zengin olan ikili kimlik çalışması malzemeleri bebek evi ve oyuncak bebekler ile çalışmaya henüz başlamadan üzeri beyaz bir örtüyle kapalı olduğu için merak uyandıran bebek evi, çocukların bu çalışmada dikkatlerini daha fazla verip çalışmayı daha iyi anlamalarına neden olmuş olabilir. Olumsuz açıdan ise şöyle değerlendirilebilir: Üstü beyaz örtüyle kapalı bebek evi, çocukların örtünün altında ne olduğunu merak etmelerinden dolayı, zihinlerini ilk hikâyenin görsel malzemelerine yoğunlaştıramamalarına ve zihinleri diğer uyaranda olduğu için, o an anlatılan çalışmada başarısız olmalarına neden olabileceği düşünülmüştür.

İkinci, üçüncü ve dördüncü problemlerin doğru yanıtlarının yaşlar açısından incelenmesinden ötürü birlikte tartışılacaktır:

İkinci problem doğrultusunda, eylem/tahmin sorusunun “*Tolga neden komşu Cem amcayı bulamıyor?*” doğru yanıtları (“Palyaço olduğu için”) açısından yaşlar

arasında (4 yaşındakilerin % 80,6'sı; 5 yaşındakilerin % 69,4'ü; 6 yaşındakilerin % 88,9'u) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun sebebinin de, zaten 4 yaşındaki çocukların bile beklenenden daha fazla doğru yanıt vermelerine, tüm yaşlardaki yanıtların % 68'den büyük olmasına bağlı olduğu düşünülebilir. “İkili kimlik” anlayışının gelişimini inceleyen Apperly ve Robinson'un (1998) çalışmasında, “eylem/tahmin” sorusunda, çocukların 4 yaşında % 61'nin, 5 yaşında % 87'sinin ve 6 yaşındakilerin % 84'ünün doğru yanıt verdiği belirtilmiştir. Şimdiki araştırmanın bulgularının, yaşla birlikte artış göstermesi nedeniyle Apperly ve Robinson'un (1998) bulgularıyla benzerlik görülmektedir.

Üçüncü problem doğrultusunda, “yerine koymayı gerektiren” “*Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?*” sorusunun doğru yanıtları (“Hayır”) açısından yaşlar arasında (4 yaşındakilerin % 80,6'sı; 5 yaşındakilerin % 86,1'i; 6 yaşındakilerin % 91,7'si) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Apperly ve Robinson'un (1998) ise, 4-5-6 yaşları arasında (sırasıyla % 87, % 96, % 100) anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir.

Apperly ve Robinson (1998, 2001) birinci aşama kanı atfı anlayışının, çocukların zihinsel temsillerinin gelişmesini açıklamada yetersiz kaldığını düşündükleri için, bu problemin çözümlenmesinde ikili kimlik anlayışının rolünü araştırmak istemişlerdir. Bu nedenle, ikili kimlik anlayışının gelişmesinde birinci aşama kanı atfı'nın etkili olup olmadığını sorgulamışlardır. Şimdiki araştırmanın temel probleminde de bu düşünceler örnek alınmıştır. Buna göre, birinci aşama kanı atfı anlayışı ile ikili kimlik anlayışı bulgularının birbirlerine paralel sonuçlar vermesi beklenirken, birinci aşama kanı atfı'nın gelişiminin bulguları % 14,3 ile % 25,7 arasında değiştiği halde, ikili kimlik anlayışı gelişiminin bulgularının % 80,6 ile % 91,7 arasında değiştiği gözlenmektedir. Aynı çocukların, daha zor olduğu ileri sürülen ikili kimlik anlayışında gelişim gösterirlerken, ikili kimlik anlayışına temel olduğu düşünülen birinci aşama kanı atfı'nda yetersiz gibi görünmeleri dikkat çekip nedenleri araştırılmıştır.

Dördüncü problem doğrultusunda, “yerine koymayı gerektirmeyen” “*Tolga komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?*” sorunun doğru yanıtları (“Hayır”) açısından yaşlar arasında (4 yaşındakilerde % 86,1; 5 yaşındakilerde % 91,7;

6 yaşındakilerde % 100) anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun nedeninin de, dört yaşındaki çocukların bile bu soruda normal dağılıma (% 68) göre başarılı olmaları ile açıklanabileceği düşünülmüştür. Apperly ve Robinson (1998, 2001) da, çocukların “yerine koymayı gerektirmeyen” sorularda bir zorluk yaşamadıklarını söylemişler ve yaşlar arasındaki farkı araştırmamışlardır, çünkü bu soruda, her iki kavramın da yer alması (‘Komşu Cem amca’ ve ‘Palyaço’) nedeniyle kolaylıkla doğru yanıtlanmasını sağlamaktadır.

Şimdiki çalışmada ikinci, üçüncü ve dördüncü problemlerin doğru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamış, öte yandan her üç soruda da 4, 5 ve 6 yaşta çocukların anlamaları oldukça yüksek çıkmış ve en önemlisi de ikili kimlik” anlayışının gelişiminin 5 ve 6 yaşlarından sonra başladığı bilindiği halde (Apperly ve Robinson, 2001; Russell, 1987; Whitcombe ve Robinson, 2000), bu anlayışın üç sorunun da şimdiye dek ortaya koyulan bulgulardan farklı olarak daha erken bir yaş olan 4 yaşındakilerde çok yüksek bir oranda kavrandığı belirlenmiştir. “İkili kimlik” anlayışının gelişmesinin tüm araştırmacıların ileri sürdükleri yaştan daha önce mümkün olduğunu öne süren bu önemli bulgu iki açıdan açıklanmıştır.

İlk olarak, “ikili kimlik” anlayışını inceleyen araştırmacılardan Russell’ın (1987) çalışmasındaki hikâyeler (George’un saatinin çalınması ve kelebek hikâyeleri) çocuklara sözel olarak anlatılmıştır. Aynı şekilde, Apperly ve Robinson’un (2001) çalışmalarında hikâyeler resimli öyküler gösterilerek anlatılmıştır. Şimdiki çalışmamızda ise, ikili kimlik hikâyesi “Tolga’nın doğum günü partisi hikâyesi” bebek evi ve oyuncak bebekler kullanılarak anlatılmıştır. Yapılan araştırmalarda, çocukların dış dünyayı algıları konusunda en etkili yöntemlerin sırasıyla gerçeğe en yakın olmasından ötürü kuklalar ve oyuncak bebekler, daha sonra fotoğraflar ve en son olarak da resimli öyküler olarak belirlenmiştir (Apperly ve Robinson, 2001; Apperly ve Robinson, 2003; Flavell, 1999; Kızıldeli, 2002; Perner, 1991; Perner, 1999). Bu nedenlerden ötürü, çalışmamızda da oyuncak bebekler ve bebek evi kullanılarak amaçlandığı gibi, özellikle de 4 yaşındaki çocukların (her üç soru yapısında sırasıyla % 80,6; % 80,6; % 86,1) ikili kimliği anlamalarının mümkün olduğu görülmüştür.

“İkili kimlik” anlayışının erken yaşta (4 yaş) kavranmasının diğer bir nedeni olarak da “Tolga’nın doğum günü partisi hikâyesi” Apperly ve Robinson’dan Türkçe’ye uyarlanırken, araştırmacının anaokulu çocukları ile deneyimlerinden yararlanarak, bu yaş çocuklarının anlayabilecekleri düzeyde bir anlatım dilinin kullanılmış olması düşünülmektedir. Bu düşünceyi geçmiş araştırmalar da haklı çıkarmaktadır. Apperly ve Robinson da Russell’ın (1987) “George’un saatinin çalınması hikâyesi”nin uzun ve karmaşık cümleler (embedded clauses/sentences) kullanılmasından ötürü zor anlaşıldığı düşünerek daha sadeleştirmişlerdir. Russell daha sonraki çalışmalarında, uzun ve karmaşık cümlelerin hem hikâye formunda hem de sorularda çocukları zorladığını kabul etmiştir (Apperly ve Robinson, 2001). Birleşik tümcelerden arındırıldığı ve sadeleştirildiği iddia edilen esas hikâye, anaokullarındaki deneyimlere dayanılarak, çocukların anlamaları için yine de fazla uzun bulunarak hikâyenin dilinin olabilecek en sade hale getirilmiştir. Bu durumlar açısından, çocukların her yaşta ve özellikle de 4 yaşından itibaren bu anlayışı başarıyla kavramalarının önemli bir nokta olduğu düşünülmektedir. Selman’ın (1969, 1980; akt Çelen, 2007) benmerkezci-ayrışmamış evre olarak adlandırdığı bu yaş grubundaki çocuklar kendi bakış açısını başkasından ayıramaz. Öte yandan Yeni Piagetçiler, erken yaş döneminde oluşturulan öykü şemalarının nitelik ve niceliğinin bu durumun üstesinden geleceğini ileri sürmektedirler (Singer ve Singer, 2005).

Beşinci problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesi “eylem/tahmin” sorusu “*Tolga, neden komşu Cem amca’yı bulamıyor?*” ile “*yerine koymayı gerektiren*” “*Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?*” sorularının yanıtları (“Palyaço olduğu için” ve “Hayır”) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır; çocukların % 69,4’ü her iki soruyu da doğru yanıtlamıştır. Şimdiki araştırmada elde edilen bu bulgu ile örnek alınan ve paralellik gösteren Apperly ve Robinson’un (2001) bulgularında da “eylem/tahmin” ile “yerine koymayı gerektiren” sorularının doğru yanıtları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Şimdiki çalışmada da bu iki soru arasında anlamlı bir fark bulunmamasının nedeni olarak, çocukların zaten her üç yaş döneminde de her iki soru çeşidini başarıyla anlamaları olduğu düşünülmektedir. Bunun bir benzerine de dil gelişiminde rastlanmaktadır. Çocuklar bildikleri sözcüklerin arasında yer alan aşına olmadıkları sözcüğün farkına varmakta ve tahmin özelliklerini kullanarak o sözcük ile temsil ettiği nesneyi öğrenmekte başarılıdırlar (Bukatko ve Marvin, Daehler 1992).

Altıncı problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesinde “eylem/tahmin” “*Tolga, neden komşu Cem amca’yı bulamıyor*” ile “yerine koymayı gerektirmeyen” “*Tolga komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?*” soruların yanıtları (“Palyaço olduğu için” ve “Hayır”) arasındaki anlamlı bir fark bulunmuştur, ($\chi^2 (1, 108) = 4, 676; p < .05$). Öte yandan Apperly ve Robinson (1998) kendi çalışmalarında, “eylem/tahmin” ile “yerine koymayı gerektirmeyen” sorularının doğru yanıtları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu araştırmacılar çalışmalarının sonucunda, çocukların eylem/tahmin sorularını anlamalarının onların yerine koymayı gerektirmeyen soruları başarmalarına bir etkisi olmadığını, yerine koymayı gerektirmeyen soruların nesnenin iki kimliğini de içermesinden ötürü zaten başarıyla anlaşıldığını belirlemişlerdir. Öte yandan, şimdiki çalışmada iki soru arasında anlamlı bir fark bulunmuş, “eylem/tahmin sorusu”nda başarılı olan çocuklar, “yerine koymayı gerektirmeyen soru”da da başarılı olmuşlardır.

Yedinci problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesi “yerine koymayı gerektiren” “*Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?*” ile “yerine koymayı gerektirmeyen” “*Tolga, komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?*” soruların yanıtlarının arasında beklediği şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur, ($\chi^2 (1, 108) = 53, 568; p < .01$). Bu bulgu, “yerine koymayı gerektiren soru”nun (soru 2), “yerine koymayı gerektirmeyen soru”ya (soru 3) göre daha zor olduğunun kanıtı olarak düşünülebilir. Apperly ve Robinson’un (1998, 2001) kendi çalışmalarında da “yerine koymayı gerektiren soru”nun (soru 2) “yerine koymayı gerektirmeyen soru”ya (soru 3) göre daha zor olduğunu söylemektedirler. Apperly ve Robinson (2001) “yerine koymayı gerektiren soru”nun daha zor algılanmasının nedeninin, “komşu Cem amca” ve “palyaço” kimliklerinden sorunun içinde yalnızca bir kimliğinin belirtilmesi ve diğer kimliğin çocuğun zihninde çağrışım yapmasının beklenmesi olduğunu söylemişlerdir. Böylece sorunun içinde, her iki kimlik de yer alarak çocuğa bir ipucu verme özelliği taşımaz ve bu sebeple çocuğun bu bağıntıyı zihninde ilişkilendirmesi beklenir. Öte yandan aynı araştırmacılar, “yerine koymayı gerektirmeyen soru”nun (soru 3) daha kolay algılanmasının nedenini ise “komşu Cem amca” ve “palyaço” kimliklerinden her ikisinin de sorunun içinde belirtilmiş olması ve bu durumun da çocukların hatırlamalarında bir ipucu ve kolaylaştırıcı yol niteliği taşıması olduğu söylemişlerdir. Diğer bir deyişle, bu durum çocukların “yerine koymayı gerektiren soru”daki gibi bir bağlantı kurmak için zihinlerini zorlamalarına

neden olmaz çünkü sorunun içinde iki kimlik de verilmekte ve anlamalarını kolaylaştırmaktadır. Şimdiki çalışmadaki bulgular da “yerine koymayı gerektiren soru”nun, “yerine koymayı gerektirmeyen soru”ya göre daha zor algılandığını ve iki soru yapısı arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çocukların gelişiminde, yaşın artışıyla kendiliğinden kazanılması beklenen zihin kuramı, klinik psikoloji alanında incelenen önemli kavramlardan biridir (Baron-Cohen vd, 1999, 2000; Bora, 2009; Happe vd, 1998; Öner vd, 2009). Zihinsel, davranışsal ve duygusal problemleri olan bireyleri değerlendirme (tanı koyma) ve tedavi etme ile ilgilenen klinik psikologların, zihin kuramı ile bu kavramın altında yatan psikolojik süreçleri anlamalarının, hastanelerde ve kliniklerde karşılaştıkları çocukların, ergenlerin ve erişkinlerin problem davranışlarını değerlendirmelerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle şimdiki araştırmada, Türk çocuklarında “zihin kuramına göre “birinci aşama kanı atfı” ile “ikili kimlik” anlayışlarının gelişimi incelenerek, problemlili davranışların daha iyi anlaşılıp doğru değerlendirilmeler yapılması hedeflenmiştir.

Birinci problem doğrultusunda, “birinci aşama yanlış kanı hikâyesi” “*Ayşe topunu bulmak için nereye bakacak?*” sorusuna verilen doğru (Sepet) ve yanlış (Kutu) yanıtlar incelenmiş olup, birinci aşama yanlış kanı hikayesi doğru yanıtları açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın temel problemi ise, birinci aşama yanlış kanı hikâyesinin yanıtları ile ikili kimlik hikâyesinin esas sorusu- “yerine koymayı gerektiren soru” (soru 3) yanıtlarının karşılaştırmalı incelenmesini içermesinden ötürü; bu iki sorunun yanıtları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İkinci problem doğrultusunda, eylem/tahmin sorusunun “*Tolga neden komşu Cem amcayı bulamıyor?*” doğru yanıtları (“Palyaço olduğu için”) açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üçüncü problem doğrultusunda, “yerine koymayı gerektiren” “*Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?*” sorusunun

doğru yanıtları (“Hayır”) açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Dördüncü problem doğrultusunda, “yerine koymayı gerektirmeyen” *“Tolga komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”* sorunun doğru yanıtları (“Hayır”) açısından yaşlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Beşinci problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesi “eylem/tahmin” sorusu *“Tolga, neden komşu Cem amcayı bulamıyor?”* ile “yerine koymayı gerektiren” *“Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”* sorularının yanıtları (“Palyaço olduğu için” ve “Hayır”) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Altıncı problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesinde “eylem/tahmin” *“Tolga, neden komşu Cem amcayı bulamıyor”* ile “yerine koymayı gerektirmeyen” *“Tolga komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”* soruların yanıtları (“Palyaço olduğu için” ve “Hayır”) arasındaki anlamlı bir fark bulunmuştur, ($\chi^2(1, 108) = 4, 676; p < .05$). Yedinci problem doğrultusunda, ikili kimlik hikâyesi “yerine koymayı gerektiren” *“Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu?”* ile “yerine koymayı gerektirmeyen” *“Tolga, komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu?”* soruların yanıtlarının arasında beklendiği şekilde anlamlı bir fark bulunmuştur, ($\chi^2(1, 108) = 53, 568; p < .01$).

“Birinci aşama yanlış kanı hikayesi” ile “ikili kimlik hikayesi”nin yanıtlarının kategorik olarak değerlendirilmesi, her iki kavramın gelişmesi arasındaki ilişkinin korelasyon ile incelenmesine olanak vermemiştir. Aynı ilişkinin araştırıldığı çalışmalarda (Apperly ve Robinson, 2001; Kamawar ve Olson, 1999) her iki hikayenin yanıtlarının süreklilik içerecek şekilde değerlendirilmesinin, bu iki anlayış arasındaki ilişkiyi daha açık bir şekilde gösterdiği görülmüştür. Bu amaçla, her bir anlayışın gelişimini incelemek için birden fazla hikaye kullanılarak, puanlarda süreklilik sağlanmıştır. Bu nedenle, şimdiki araştırmanın problemleri doğrultusunda yapılacak olan yeni araştırmalarda, kategorik yerine sürekli puanlamanın mümkün olduğu araştırma düzeninin kullanılması önerilmektedir.

Şimdiki araştırmanın konusuyla paralel olarak bundan sonraki araştırmaların normal gelişim düzeyindeki çocuklar ile farklı gelişimdeki çocukları karşılaştırmalı incelenmesinin farklı ve daha belirgin bulgulara ulaşılmasına katkısı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının yanı sıra, çocukların zeka ve dil gelişimlerinin daha kesin bir şekilde belirlenmesi açısından geçerlik ve güvenilirliği yapılmış psikometrik testlerinin uygulanmasının, Türk

çocuklarının zihin kuramı anlayışlarının gelişimlerinin açıklanmasında katkısı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, çocuklara sorularak bilgi alınan demografik formların yanı sıra, ebeveynlerin ait oldukları toplumla olan etkileşimleri dikkate alarak çocuk eğitimi konusundaki yaklaşımlarının etkili olarak sorgulanmasının, bu alandaki kültürel farklılıkların etkisini daha ayrıntılı sorgulayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Ağrasoy, M. (2003). *4-5 Yaş Çocuklarının Zihinsel Gelişimlerinin Değerlendirilmesinde Renkli Raven Progressive Matrislerinin Kullanılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altıntaş, I. (2007), <http://www.psikiyatrivehayat.com/psikiyatri.htm>. (20.06.2009).

Apperly, I.A., & Robinson, E.J. (1998). "Children's mental representation of referential relations", *Cognition*, 67, 287–309.

Apperly, I.A., & Robinson, E.J. (2001). "Children's Difficulties Handling Dual Identity", *Journal of Experimental Psychology*, 78, 374–397.

Apperly, I.A. & Robinson, E.J. (2002). "Five-year-olds' handling of reference and description in the domains of language and mental representation*", *Journal of Experimental Psychology*, 83, 53–75.

Apperly, I.A. & Robinson, E.J. (2003). "When can children handle referential opacity? Evidence for systematic variation in 5-and 6-year old children's reasoning about beliefs and belief reports", *Journal of Experimental Psychology*, 85, 297–311.

Ashword, J.B. & LeCroy, C.W. (2009). *Human Behavior in the Social Environment: A Multidimensional Perspective*, (4.Ed) Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning.

Astington, J.W. & Gopnik, A. (1991). "Theoretical explanations of children's understanding of the mind", *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7–31.

Astington, J.W., Harris, P.L. & Olson, D.R. (1990). Introduction. In J.W. Astington vd (Eds). *Developing theories of mind*, (2.Ed) New York: Cambridge University Press.

Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1995). "Theory of Mind Development and Social Understanding", *Cognition and Emotion*, 9 (2/3), 151-165.

Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1996). "Cognitive Factors and Family Structure Associated With Theory of Mind Development in Young Children", *Developmental Psychology*, 32, 70–78.

Astington, J.W., & Jenkins, J.M. (1999). "A Longitudinal study of The Relation Between Language and Theory-of-mind Development", *Developmental Psychology*, 35, 1311–1320.

Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"?* *Cognition*, 21, 37-46.

Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted, K. (1999). "A new test of social sensitivity: Detection of faux pas in normal children and children with Asperger syndrome", *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29, 407-418.

Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Cohen, D.J. (2000). *Understanding Other Minds: Perspectives From Developmental Cognitive Neuroscience* (2 Ed.) New York: Oxford University Press

Bergen, D. (2002). "The Role of Pretend Play in Children’s Cognitive Development", *Early Childhood Research & Practice*, 4 (1), 1-13.

Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K., & Güçiz B.D. (2009). "Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi", *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52, 1-8.

Bora, E. (2009). "Şizofreni Spektrum Bozukluklarında Zihin Kuramı", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20, 269-281

Bosacki, S.L. (2000). "Theory of Mind and Self-Concept in Preadolescents: Links With Gender and Language", *Journal of Educational Psychology*, 92, 709–717.

Bukato, D. & Daehler M. (1992) *Child Development*, New York: Houghton Mifflin.

Carpendale, J. & Lewis, C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*, Oxford: Blackwell Publishing.

Carruthers, P. & Smith, P.K. (1996). *Theories of theories of mind*, Cambridge: Cambridge University Press.

Çelen, N. (2007) *Ergenlik ve Genç Yetişkinlik*, İstanbul: Papatya Yayınları

DeHart G.B., Sroufe, A.L., & Cooper, R.G. (2004). *Child Development: Its Nature and Course*, (5. Ed) (165- 169) New York: McGraw Hill.

Efklides, A. (2008). "Metacognition: Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation", *European Psychologist*, 13(4), 277–287

Flavell, J.H., Flavell, E.R. & Green, F.L. (1987). "Young Children's Knowledge About the Apparent-Real and Pretend-Real Distinctions", *Developmental Psychology*, 6, 816-822.

Flavell, J.H. (1999). "Cognitive Development: Children's Knowledge About the Mind", *Annual Review of Psychology*, http://www.findarticles.com/ef_0/m0961/1992/Annual/54442292/print.jhtml, (10.03.2001)

Gopnik, A. (2003). *The theory theory as an alternative to the innateness hypothesis*. In L. Antony & N. Hornstein (Eds). *Chomsky and his Critics*. New York: Basil Blackwell.

Goswami, U. (2004). "*Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*", Oxford: Blackwell Publishing

Happé, F.G.E., Winner, E. & Brownell, H. (1998). "The Getting of Wisdom: Theory of Mind in Old Age", *Developmental Psychology*, 34, 2, 358-362.

Jarrold, C., Carruthers, P., Smith, P.K. & Boucher, J. (1994). "Pretend Play: Is it Metarepresentational?", *Mind & Language*, 9, 445-468

Jiang, N. (2001). "Social Cognition Development Theories in Adolescence", *Educational Review*, 17, 341-354.

Karakas, S. & Bekçi, B. (2003). "Zihin/davranış ile beden/organizma ilişkilerini ele alan bilim dallarının doğuşu ve gelişimi", *NeuroQuantology*, 2, 232- 265.

Kızıldeli, B. (2002). *Zihin Kuramına göre "İkinci Aşama Yanlış Kanı Atfı" nı Anlamanın Gelişimi İle Bazı Bilişsel Beceriler Arasındaki İlişkinin Araştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kraml, H. & Michlmayr, M. (2002). *Simulation versus Theory Theory. Theories Concerning the Ability to Read Minds*, <http://www.cyrius.com/publications/michlmayr-tom.pdf>, (05.08.2009)

Lerner, R.M., (2002). *Adolescence: Development, Diversity, Context, And Application*, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Leslie, A.M. (1987). Pretense and Representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94, 412-426.

Leslie, A.M. (1994). "Pretending and Believing: issues in the theory of TOMM", *Cognition*, 50, 211-238.

Lillard, A.S. (1993). "Pretend Play skills and the child's theory of mind", *Child Development*, 64, 348-371.

Meltzoff, N.A. (1999). "Origins of Theory of Mind, Cognition and Communication", *Journal of Communication Disorders*, 32, 251–269.

Morris, C.G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak*, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Öner, Ö. vd (2009). "Asperger Sendromunda Proton Manyetik Rezonans Spektroskopisi: Nöropsikolojik Testlerle İlişkisi", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20, 1, 22-27.

Perner, J. (1991). *Understanding the Representational Mind*, Cambridge, MA: MIT Press. A Bradford Book.

Perner, J. (1999). Theory of mind. In M. Bennett (Ed.) *Developmental psychology: Achievements & prospects*, Hove, East Sussex: Psychology Press.

Perner, J., & Wimmer, H. (1985). "John Thinks That Mary Thinks That..." Attribution of Second-Order Beliefs by 5-to 10-Year-Old Children. *Journal of Experimental Psychology*, 39, 437–471.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind?", *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

Robinson, E.J. (2003). "Six-year olds' contradictory judgments about knowledge and beliefs", *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7, 235–237.

Robinson, E.J. & Mitchell, P. (1992). "Children's Interpretation of Messages from a Speaker with a False Belief", *Child Development*, 63, 639-652.

Robinson, E.J. & Mitchell, P. (1994). "Young Children's False Belief Reasoning: Interpretation of Messages Is No Easier Than the Classic Task", *Developmental Psychology*, 30 (1), 67-72.

Robinson, E.J. & Whitcombe E.L. (2000). "Children's decisions about what to believe and their ability to report the source of their belief", *Cognitive Development*, 15, 329–349.

Russell, J. (1987). "Can we say...?" Children's understanding of intensionality*, *Cognition*, 25, 289–308.

Sayın, A. (2007). Zihin Kuramı: İnsan zihninin sırları çözülüyor! <http://www.tumgazeteler.com/?a=2103320>. (14.08.2009)

Scholl, B.J., & Leslie, A.M. (1999). Modularity, Development and 'Theory of Mind', *Mind & Language*, 14, 131-153. Oxford: Blackwell Publishers.

Selman R.L., Schorin, M.Z., Stone, C.R., & Phelps, E. (1983). "A Naturalistic Study of Children's Social Understanding", *Developmental Psychology*, 9 (1), 82-102.

Singer, D. & Singer, J. (2005) *Children and the Media* Ca: Sage Publications.

Smith, P.K., Cowie, H. & Blades, M. (2003). *Understanding Children's Development*, (4.ed). Oxford: Blackwell Publisher.

Solso, R.L., Maclin M.K., & Maclin, O.H. (2009). *Bilişsel Psikoloji*, (2. Baskı), İstanbul: Kitabevi.

Şipal, R.F. (2008). *Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 4, 5 Ve 6. Sınıf İşitme Engelli Çocukların Zihin Kuramı Kapsamında Yürütücü İşlevler Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

Ek-1 Demografik Bilgi Formu

Çocuğun

Adı-Soyadı:

Yıl ay gün

Cinsiyeti : kız () erkek ()

Görüşme Tarihi:

Kaç kardeş : ()

Doğum tarihi :

kardeşi/ablası/abisi- varsa

Yaşı :

Kaçıncı kardeş: ()

Anaokulunun ismi ve semti

.....

Anaokulunun Ücreti:

Aylık

Yıllık

Evin bulunduğu semt:

.....

Annenin

Yıl ay gün

Görüşme Tarihi:

Doğum tarihi :

Yaşı

:

Eğitim Durumu

- () okuryazar değil
() ilkokul mezunu
() ortaokul mezunu
() lise mezunu
() üniversite mezunu
() üniversite üzeri eğitim

Babanın

Yıl ay gün

Görüşme Tarihi:

Doğum tarihi :

Yaşı

:

Eğitim Durumu

- () okuryazar değil
() ilkokul mezunu
() ortaokul mezunu
() lise mezunu
() üniversite mezunu
() üniversite üzeri eğitim

Mesleği

.....

Çalışma durumu

- () ev hanımı
() çalışıyor

İşi:

Mesleği

.....

İşi:

ÇOCUĞUN YANITLARI

Birinci Aşama Yanlış Kanı Hikâyesi	İkili Kimlik Hikâyesi
Sepet () Kutu () Diğer.....	1) Tolga neden komsu Cem amcaı bulamıyor? 2) Tolga, komşu Cem amcanın kenarda beklediğini biliyor mu? Evet () Hayır () Niçin?..... 3) Tolga, komşu Cem amcanın palyaço olduğunu biliyor mu? Evet () Hayır () Niçin?.....

Ek-2 Birinci Aşama Yanlış Kanı Atfı Hikâyesinin Oyuncaklarla Birlikte Sırasıyla Anlatılması







Ek-3 İkili Kimlik Hikâyesinin Oyuncaklarla Birlikte Sırasıyla Anlatılması











ÖZGEÇMİŞ

Begüm Dönmez

E-mail: begdonmez@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

DOĞUM TARİHİ VE YERİ: 27.02.1984 İSTANBUL

MEDENİ DURUM: BEKAR

EĞİTİM BİLGİLERİ

2002-2006 İSTANBUL BİLGİ ÜNİVERSİTESİ PSİKOLOJİ BÖLÜMÜ

2000-2002 ÖZEL KÜLTÜR LİSESİ

1995-2000 YEŞİLKÖY 50. YIL ANADOLU LİSESİ

1991-1995 ÖZEL TAŞ İLKOKULU

STAJLAR

2009- “ÖZEL FRANSIZ LAPE HASTANESİ-PSİKOZ KAPALI VE NEVROZ AÇIK SERVİSLERİ

2008- “ÖZEL MELEK ÇOCUK YUVASI BAHÇELİEVLER”

2006- “ÖZEL ALTIN ADIMLAR REHABİLİTASYON MERKEZİ”

2005–2006- “KALE SERAMİK HOLDİNG-HALKLA İLİŞKİLER VE İNSAN KAYNAKLARI DEPARTMANLARI

2004–2005 “BAKIRKÖY RUH VE SİNİR HASTALIKLARI HASTANESİ PSİKOZ KAPALI SERVİSLERİ

ALDIĞI MESLEKİ EĞİTİMLER

2009 – DEVAM- İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ÇAPA TIP FAKÜLTESİ HASTANESİ DİNAMİK PSİKOTERAPİLER VE KİŞİLİK BOZUKLUKLARI EĞİTİMİ- PSİKİYATRİST PROF. DR. DOĞAN ŞAHİN

2008- DEVAM- GEŞTALT TERAPİ- DOÇ.DR.HANNA NİTA SCHERLER

2008- DAVRANIŞ BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ- ERKEN BAĞLANMA
BAKIŞ AÇISI İLE GESTALT ÇİFT TERAPİSİ

2008- DAVRANIŞ BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ-TEMEL AİLE TERAPİSİ

2006–2008- ŞIPKA & ŞIPKA AİLE DANIŞMANLIK MERKEZİ-
RORSCHACH TESTİ EĞİTİMİ- UZMAN PSİKOLOG ŞİRİN DÜVENCİ

2006–2008- ŞIPKA & ŞIPKA AİLE DANIŞMANLIK MERKEZİ-
BİLİŞSEL DAVRANIŞÇI TERAPİ-UZMAN PSİKOLOG ŞİRİN DÜVENCİ

KATILDIĞI SEMPOZYUM VE KONGRELER

4–5 ARALIK 2008- İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ ONKOLOJİ ENSTİTÜSÜ
PSİKOSOSYAL ONKOLOJİ DERNEĞİ 1.ULUSAL PSİKOONKOLOJİ
KONGRESİ ULUSLARARASI KATILIMLI

3–5 EYLÜL 2008- İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ FEN-EDEBİYAT
FAKÜLTESİ 15.ULUSAL PSİKOLOJİ ÖĞRENCİLERİ KONGRESİ

8–10 MAYIS 2008- ANKARA GAZİ ÜNİVERSİTESİ TIP FAKÜLTESİ II.
ULUSLARARASI KATILIMLI ÇOCUK İSTİSMARINI VE İHMALİNİ
ÖNLEME SEMPOZYUMU

İŞ DENEYİMLERİ

2009- FARABİ PSİKİYATRİ VE PSİKOTERAPİ MERKEZİ

2009- THY İSTANBUL-AMSTERDAM 25.02.2009 UÇAK KAZASI
GÖNÜLLÜ PSİKOLOG VE KRİZ YÖNETİMİ PROJE GRUBU

2007–2008 BAHÇEŞEHİR KOLEJİ

2006–2007- SHÇEK BAHÇELİEVLER ŞEYH ZAYED ÇOCUK YUVASI

2006- İLERİ TIP TEKNOLOJİLERİ MERKEZİ-GENTEST